

Mareike Schmidt*

Constructive Alignment in der Juristenausbildung – Ein fachdidaktischer Blick auf die jüngste FAZ-Debatte

Die Verfasserin betrachtet die aktuelle Diskussion über die Juristenausbildung aus der Perspektive des didaktischen Konzepts des *Constructive Alignment*. Danach bedarf es einer durchgängigen Abstimmung zwischen den einzelnen Lehrveranstaltungen, dem Studium als Ganzen und der ersten juristischen Prüfung auf der Basis der angestrebten Lernergebnisse. Anhand derer sind jeweils Lehr-/Lernaktivitäten und Prüfungsaufgaben zu formulieren. Die Verfasserin zeigt auf, wie eine solche Gestaltung des rechtswissenschaftlichen Studiums gelingen könnte. Ihrer Ansicht nach ließe sich dadurch insbesondere das Problem des – jedenfalls von Studierendenseite wahrgenommenen – Bruches zwischen universitärer Lehre und staatlicher Pflichtfachprüfung beheben.

I. Einleitung

In der Diskussion von Oestmann,¹ Wißmann,² Poll-Wolbeck, Völkerding und Wagner³ und Jansen⁴ klingen zahlreiche Themen an, die alte Bekannte aus der langandauernden Debatte um die deutsche Juristenausbildung sind: die Wissenschaftlichkeit des Studiums, die Examensfixierung der Studierenden, das Repetitorenwesen sowie Sinn und Unsinn des Staatsexamens.

Zur Betrachtung aus didaktischer Sicht möchte ich für diesen Beitrag den Punkt herausgreifen, der in meinen Augen für die Diskussion zentral ist und über den sich offenbar auch alle Diskutanten einig sind: Die universitäre Lehre befindet sich im Spagat zwischen Wissenschaft und Examensvorbereitung mit dem Effekt, dass ihr häufig weder das eine noch das andere zur vollen Zufriedenheit der Beteiligten gelingt. Die Kritik an dieser mangelnden Passung zwischen Lehre, Studienzielen und Staatsexamen äußern die Diskussionsteilnehmer allerdings aus unterschiedlichen Richtungen. Die Studierenden Poll-Wolbeck, Völkerding und Wagner haben das Gefühl, die Lehre bereite sie nicht auf das Staatsexamen vor; gegen die Form der Prüfung selbst erheben

sie hingegen keine Einwände. Professor Oestmann dagegen ist der Ansicht, im Rahmen des Universitätsstudiums würden die falschen Ziele verfolgt und das Staatsexamen werde zumindest den wissenschaftlich und Bildungs-Interessierten nicht gerecht. Professor Jansen schließlich stellt zwar das Staatsexamen als Abschluss des Universitätsstudiums nicht in Frage, möchte dort aber zumindest auch anderes geprüft wissen, als dies jetzt der Fall ist. Einzig Professor Wißmann sieht keine Passungsprobleme – aus dem schlichten Grund, dass er das Staatsexamen als vom Studium vollständig abgeköpelt betrachtet, was es in seinen Augen zum Garanten der studentischen Freiheit macht.

In der Hochschuldidaktik wird das Verhältnis von Lehre, Prüfungen und Lehr-/Lernzielen derzeit in erster Linie unter dem Stichwort *Constructive Alignment* diskutiert. Deswegen nutze ich dieses Konzept im Folgenden als Rahmen für einen kritischen Blick auf viele der Aspekte, die in der FAZ-Debatte anklingen. Dafür stelle ich es zunächst kurz vor (II.), um dann eine skizzenartige Übertragung auf das rechtswissenschaftliche Studium vorzunehmen (III.). Abschließend werde ich eine thesenartige Antwort auf die Diskussion aus fachdidaktischer Perspektive formulieren (IV.).

II. Constructive Alignment als hochschuldidaktisches Konzept für besseres Lernen

Die Grundidee des von John Biggs entwickelten Konzepts mit dem Namen *Constructive Alignment*⁵ besteht darin, dass Studierende das üben sollten, was sie am Ende des Studiums können sollen und das auch genau dies Inhalt der Prüfung zu sein hat. Dieser Gedanke besticht auf den ersten Blick durch seine Einfachheit und Eingängigkeit, beinahe möchte man sagen: seine Selbstverständlichkeit. Gleichzeitig – und das wird im Folgenden zu diskutieren sein – stellt er vieles in Frage, was häufig anzutreffende Realität für angehende Jurist/innen ist.

An den Anfang jeder Lehrplanung – sei es die Konzeptionierung eines Studiengangs oder einer einzelnen Lehr-

* Dr. iur., LL.M. (Tsinghua); Referendarin am Hanseatischen Obergericht Hamburg, bis Februar 2015 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für rechtswissenschaftliche Fachdidaktik der Universität Hamburg.

1 Oestmann, Das freie Denken kommt zu kurz, FAZ.NET vom 03.12.2014.

2 Wißmann, Hier geht es um Indianer, nicht um Häuptlinge, FAZ.NET vom 14.12.2014.

3 Poll-Wolbeck/Völkerding/Wagner, Herr Professor, wo bleibt die Selbstkritik?, FAZ.NET vom 21.12.2014.

4 Jansen, Bildet Anwälte des Rechts, nicht Rechtstechniker, FAZ.NET vom 11.01.2015.

5 Zuerst Biggs, *Enhancing teaching through constructive alignment*, Higher Education 32 (1996), 347 ff.; ausführlich Biggs/Tang, *Teaching for Quality Learning at University*, 4. Aufl. 2011. Eine empfehlenswerte Einführung bietet auch das Video „Teaching Teaching & Understanding Understanding“, <http://www.daimi.au.dk/~brabrand/short-film/09.04.2015>.

veranstaltung – stellt Biggs die Frage nach den angestrebten Lernergebnissen (*intended learning outcomes*): Was sollen die Studierenden lernen? Diese Ziele sind möglichst präzise anzugeben. Das heißt, es reicht nicht aus, zu formulieren, die Studierenden müssten ein bestimmtes Thema beherrschen. Vielmehr ist es erforderlich, die erwartete Verständnisstufe (*level of understanding*) festzulegen.⁶ Die verschiedenen Stufen können beispielsweise vom schlichten Identifizieren eines Konzepts, über dessen Beschreibung und dessen Vergleich mit anderen Konzepten bis hin zur Generalisierung der entsprechenden Idee verbunden mit ihrer Übertragung auf unbekannte Domänen reichen.

In einem zweiten Schritt sind nach Biggs die Lehr-/Lernaktivitäten (*teaching/learning activities*) festzulegen, anhand derer die Studierenden die angestrebten Ziele erlernen. An dieser Stelle kommt der auch im Namen des Konzepts („*constructive*“) erkennbare konstruktivistische Ansatz zum Ausdruck, den Biggs seinen Überlegungen zugrunde legt. Vereinfacht gesprochen versteht man darunter die Annahme, dass Lernen dadurch stattfindet, dass die Lernenden sich ein eigenes Bild, ein eigenes Verständnis aufbauen. Das bedeutet, dass sich Wissen nicht einfach von den Lehrenden auf die Lernenden übertragen („vermitteln“) lässt, sondern dass letztere durch ihre Lernaktivitäten die Konstruktion des zu Lernenden eigenständig vornehmen. Die Wahrscheinlichkeit, dass die Studierenden eine möglichst hohe Verständnisstufe erreichen, wird demnach erhöht, wenn sie zu Lernaktivitäten auf entsprechendem Niveau angehalten werden.

Der dritte Schritt der Lehrkonzeption nach dem *Constructive Alignment* besteht schließlich darin, adäquate Prüfungsaufgaben (*assessment tasks*) zu erstellen. Den Prüfungen kommt eine zentrale Rolle im Rahmen der Lehrplanung zu, da sie das Lernen maßgeblich steuern. Bei guter Konzeptionierung können sie daher einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, dass die Studierenden die erwünschten Lernaktivitäten durchführen.⁷ Damit dies gelingt, müssen die Prüfungsaufgaben so gestaltet sein, dass sie eine Aussage darüber ermöglichen, ob die Studierenden die angestrebten Lernergebnisse erreicht haben, ob sie also tatsächlich in der Lage sind, die gewünschte Performanz zu zeigen.

⁶ Biggs, What the Student Does: teaching for enhanced learning, Higher Education Research and Development 18 (1999), 57 (64): „[O]bjectives [must] state the level of understanding required rather than simply listing the topics to be covered.“

⁷ Die von Oestmann, FAZ.NET vom 03.12.2014, an den Anfang seiner Überlegungen gestellte Fixierung der Studierenden auf das Examen gilt es aus diesem Blickwinkel also nicht zu beklagen, sondern schlicht zu nutzen; siehe dazu Biggs/Tang, Teaching for Quality Learning, 4. Aufl. 2011, S. 197 f.

Im Ergebnis hat ein konsequentes *Constructive Alignment* zur Folge, dass die Studierenden vermehrt kritisches Denken und eine tiefgehende Bearbeitung von Aufgabenstellungen zeigen, Prüfungen fairer und transparenter und die Studierenden insgesamt zufriedener sind.⁸

III. Übertragung auf das Studium der Rechtswissenschaft

Diese Überlegungen zu angestrebten Lernergebnissen (1.), Lehr-/Lernaktivitäten (2.) und Prüfungsaufgaben (3.) werde ich im Folgenden auf das Studium der Rechtswissenschaft übertragen, bevor ich abschließend einen Blick auf die Systemfrage werfe, was die Überlegungen zum *Constructive Alignment* für das Verhältnis zwischen Jurastudium und staatlicher Pflichtfachprüfung bedeuten (4.).

1. Was sollen Studierende lernen?

Eine wesentliche Voraussetzung für gute Lehre ist auch im Jurastudium das Festlegen von Zielen. Die angestrebten Lernergebnisse müssen auf verschiedenen Stufen definiert werden. Dafür wird zunächst auf der höchsten Ebene – der des Studiums als Ganzem – mit verhältnismäßig abstrakt formulierten Zielen begonnen, um diese dann auf die einzelnen Lehrveranstaltungen herunterzubrechen und zu konkretisieren. Für die einzelnen Lehreinheiten kann der Prozess schließlich ein weiteres Mal durchgeführt werden.

Jurist/innen verweisen im Zusammenhang mit der Frage nach Studienzielen gerne auf die umfangreichen Stoffkataloge, wie sie in Hamburg beispielsweise in der Prüfungsgegenständeverordnung niedergelegt sind. Allerdings enthalten diese Kataloge zwar relativ detaillierte Angaben dazu, welche Inhalte geprüft werden können. Sie definieren jedoch nicht, was die Kandidat/innen mit diesen Inhalten zu tun in der Lage sein müssen, legen also keine Verständnisstufe fest. Ebenso wenig tut dies die Forderung, „das Recht mit Verständnis erfassen und anwenden [zu können] und über die hierzu erforderlichen Kenntnisse in den Prüfungsfächern [zu verfügen]“, wie sie in § 6 S. 2 des Hamburgischen Juristenausbildungsgesetzes aufgestellt wird. Denn auch Verständnis und Anwendung von Recht können auf sehr unterschiedlichen Niveaus angesiedelt werden. Im Haftungsrecht könnte beispielsweise verlangt sein, dass Studierende die Voraussetzungen für die Haftung des Produzenten nach § 823 I BGB sowie nach § 1 ProdHaftG jeweils benennen und ihr Vorliegen in einem Fall prüfen können. Alternativ könnte der Anspruch aber auch da-

⁸ Überblick über Studien zu den Effekten des *Constructive Alignment* mit zahlreichen Nachweisen bei Biggs, Constructive alignment in university teaching, HERDSA Review of Higher Education 1 (2014), 5 (12 ff.).

hin gehen, dass sie die Anforderungen der verschiedenen Anspruchsgrundlagen miteinander kontrastieren, sie in ihrer historischen Entwicklung und im jeweiligen politischen und gesellschaftlichen Kontext diskutieren und eine These zur zukünftigen praktischen Relevanz beider Haftungsregime formulieren.⁹

Auch aus diesem Beispiel wird klar, dass die Frage, welche Ziele für das Jurastudium festzulegen sind, jedenfalls in weiten Teilen ein genuin fachspezifisches Thema ist. Die Diskussion darüber ist daher in erster Linie in der Fachgemeinschaft zu führen. Auf einem höheren Abstraktionsniveau – so beispielsweise mit Blick auf Fragen nach Bildung, Wissenschaftlichkeit, Professions- vs. Forschungsorientierung – kann auch ein gesellschaftlicher Diskurs, wie er in der FAZ angestoßen wurde, hilfreich sein. Einen wertvollen Beitrag zu der Diskussion vermag auch die Hochschuldidaktik zu leisten. Zwar kann sie die Studienziele nicht aus sich heraus vorgeben. Sie kann aber ein Instrumentarium dafür anbieten, die Diskussion zu strukturieren und zu differenzieren, um sie so handhabbar und ergebnisorientiert zu machen.¹⁰

2. Wie lernen Studierende das, was sie lernen sollen?

Sofern der nötige Verständigungsprozess über die angestrebten Lernergebnisse tatsächlich stattfindet, bin ich davon überzeugt, dass die Fachgemeinschaft sich jedenfalls dahingehend einigen würde, dass die Absolventen mehr können sollen als nur bekannte Problemstellungen zu erkennen, auswendig gelernte Prüfungsschritte darauf schemagerecht anzuwenden und an den üblichen Stellen die wichtigsten „Meinungsstreitigkeiten“ zu reproduzieren.¹¹ Sofern diese Annahme korrekt ist, stehen Fakultäten und Dozent/innen vor der Herausforderung, Lehr-/Lernaktivitäten zu entwickeln, die die Studierenden zum Erreichen der gewünschten Ziele anregen und anleiten.

Der konstruktivistische Ansatz von Biggs' Konzept stellt dabei in erster Linie die prominente Rolle von Vorlesungen in ihrer klassischen Ausgestaltung in Frage. Derartige Veranstaltungsformen sind nach Biggs nicht als Lehr-/Lernaktivitäten, sondern lediglich als Lehr-/Lernsituati-

onen anzusehen, in denen die gewünschten Lernaktivitäten zwar stattfinden können, jedoch bei weitem nicht müssen.¹² Vorzugswürdig ist es demgegenüber, die Studierenden in der Lehrveranstaltung zumindest zeitweise direkt zu den entsprechenden Lernaktivitäten anzuhelfen. Im Rahmen einer Veranstaltung in Vorlesungsgröße kann dies durch interaktive Elemente z. B. in Form von sogenannten Murmelgruppen, *Minute Papers* oder während der Lehrveranstaltung zu bearbeitende und zu besprechende Aufgaben geschehen.¹³

Nimmt man die juristische Lehre auch über die Vorlesungen hinaus in den Blick, liegt die Frage nahe, ob denn nicht die „Falllösungen“, wie sie insbesondere in den Arbeitsgemeinschaften üblicherweise durchgeführt werden, die perfekte Lehr-/Lernaktivität für den juristischen Bereich darstellen. Ohne eine vorherige Festlegung der angestrebten Lernergebnisse lässt sich darauf zwar keine abschließende Antwort geben. In jedem Fall erscheint es in diesem Kontext aber sinnvoll – wie auch von Jansen vorgeschlagen¹⁴ –, die Auswahl der Fälle und die damit verbundenen Erwartungen näher zu beleuchten. Außerdem wird eine Ausdifferenzierung der angestrebten Lernergebnisse meines Erachtens zwangsläufig auch zu einer Erweiterung des Spektrums an (Übungs-) Aufgaben führen. Insofern würde dann zumindest die unangefochtene Vorrangstellung des Fallgutachtens in Frage gestellt.¹⁵ So könnte beispielsweise zur Stärkung von Reflexionskompetenz, wie sie unter anderem der Wissenschaftsrat fordert,¹⁶ die Arbeit mit Lernportfolios eingeführt werden, für die Studierende ausgewählte eigene Arbeiten zusammenstellen und dazu Reflexionsbeiträge verfassen.¹⁷ Diesem und weiteren möglichen Zielen können etwa auch eine bessere Einbindung und Begleitung der praktischen Studienzeiten, die Teilnahme Studierender an Forschungsprozessen, das Verfassen von Urteilsanmerkungen,¹⁸ Tagungsberichten und anderen

12 Biggs/Tang, *Teaching for Quality Learning*, 4. Aufl. 2011, S. 135.

13 Dazu Biggs/Tang, *Teaching for Quality Learning*, 4. Aufl. 2011, S. 141 ff. und S. 165 ff.; einen Überblick über Gestaltungsmöglichkeiten für Vorlesungen bietet auch Weblert, *Die Vorlesung – eine ausbaufähige Lernveranstaltung* (II), HSW 2013, 129 ff.

14 Jansen, FAZ.NET vom 11.01.2015, schlägt vor, Klausuren nicht an veröffentlichten Entscheidungen auszurichten; ähnlich Stadler/Broemel, *Schwierigkeiten, Lerntechniken und Lernstrategien im Jurastudium*, in: Brockmann/Pilniok (Hg.), *Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft*, 2014, S. 37 (70).

15 Eine gänzliche Abschaffung der „Falllösungen“ erscheint jedoch nicht wünschenswert. Siehe dazu auch Trute, *Prüfungen in den Rechtswissenschaften – die Praxis*, in: Bork (Hg.), *Prüfungsforschung*, 2015, S. 44 (48), der der Ansicht ist, ohne die Einübung in dieser Form werde auch das systematische Verständnis erschwert.

16 Wissenschaftsrat, *Perspektiven der Rechtswissenschaft in Deutschland*, Drs. 2558-12, S. 56 ff.

17 So auch Stadler/Broemel, in: Brockmann/Pilniok (Hg.), *Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft*, 2014, S. 37 (70); einfürend zu Lernportfolios und ähnlichen Formaten Fendler/Reinhardt, *Lernportfolio, Lerntagebuch und Peer-Review als kompetenzorientierte und diversitätsgerechte Prüfungsformate*, in: *Neues Handbuch Hochschullehre*, H 6.2.

18 So der bedenkenwerte Vorschlag von Jansen, FAZ.NET vom

9 Näher zur Formulierung von angestrebten Lernergebnissen siehe Reis, *Hochschuldidaktische Herausforderungen an die Rechtswissenschaft*, ZDRW 2013, 21 (32 f.).

10 Zu den verschiedenen Aushandlungsprozessen und den dafür auf den verschiedenen Ebenen jeweils relevanten Akteuren Merkt, *Prüfungsforschung in der Rechtswissenschaft – Überlegungen zu methodischen Möglichkeiten*, in: Bork (Hg.), *Prüfungsforschung*, 2015, S. 93 (95 f.).

11 Ich behaupte nicht, mit dieser Umschreibung das Können durchschnittlicher Juraabsolvent/innen adäquat wiederzugeben. (Tatsächlich hoffe ich, dass dies nicht der Fall ist.) Allerdings scheint es mir aufgrund der derzeitigen Ausgestaltung der Prüfungen zumindest möglich, das Examen mit dem entsprechenden Fleiß und diesen Fähigkeiten zu bestehen. Durch die Implementierung des *Constructive Alignment* ließe sich dem effektiv entgegenwirken.

wissenschaftlichen Publikationsformen sowie die Herausgabe einer Fakultätszeitschrift wie der Hamburger Rechtsnotizen zuträglich sein.¹⁹ Insbesondere sofern die angestrebten Lernergebnisse eine stärkere berufspraktische Vorbereitung vorsehen, ist auch der gezielte Einsatz von Legal Clinic- und Moot Court-Formaten denkbar.

Ebenso wichtig erscheint es mir allerdings, das volle Potential des rechtswissenschaftlichen Gutachtens insbesondere als Lernform für eine dogmatische Forschungskompetenz zu nutzen, etwa indem im Zusammenhang mit dem Verfassen eines solchen Gutachtens Methoden- und Argumentationskompetenz verstärkt eingeübt werden.²⁰ Einen geeigneten Rahmen dafür können etwa Arbeitsgemeinschaften mit entsprechend ausgerichteten Übungen,²¹ schreibintensive Seminare und begleitete Hausarbeiten²² bieten, aber auch ein spezifisches Angebot, wie es an der Hamburger Fakultät mit den Grund- und Vertiefungskursen zur „Einführung in das rechtswissenschaftliche Arbeiten“²³ existiert.

3. Wie prüfen wir das, was die Studierenden lernen sollen?

Die Bedeutung des *Constructive Alignment* für die juristischen Prüfungen ist in den letzten Jahren bereits verschiedentlich Gegenstand der fachdidaktischen Diskussion gewesen. Deshalb sollen an dieser Stelle ein paar wenige Hinweise ausreichen, im Übrigen verweise ich auf die einschlägige Literatur.²⁴

Auf der Hand liegen dürfte, dass neue Prüfungsformate erforderlich werden, wenn – wie zu hoffen ist – angestrebte Lernergebnisse festgelegt werden, die über das hinausgehen, was im Rahmen der Rechtsanwendung im Fall abgebildet werden kann.²⁵ Dafür kommen beispiels-

11.01.2015.

¹⁹ Zu diesen und weiteren Vorschlägen *Pilniok*, Die Rechtswissenschaft sichtbar machen, in: Tremp (Hg.), Forschungsorientierung und Berufsbezug im Studium, 2015 (in Vorbereitung), Ziffer 4.2.

²⁰ Hierzu ausführlich *Schmidt/Musumeci*, Die Kompetenz, ein rechtswissenschaftliches Gutachten zu verfassen, ZDRW 2015 (erscheint demnächst).

²¹ Vorschläge zur alternativen Gestaltung von Arbeitsgemeinschaften finden sich bei *Kemme*, Führt eine Lehre, die sich an den in den Prüfungen geforderten Kompetenzen ausrichtet, zu besseren Leistungen?, in: Brockmann/Pilniok (Hg.), Prüfen in der Rechtswissenschaft, 2013, S. 120 ff. und *Winter*, Strukturierte Einführung problembasierter Lernens in die juristische Pflichtfachlehre am Beispiel der Arbeitsgemeinschaften, in: Brockmann u. a. (Hg.), Methoden des Lernens in der Rechtswissenschaft, 2012, S. 137 ff.

²² Zu schreibintensiven Formaten siehe *Schmidt/Musumeci*, ZDRW 2015 (erscheint demnächst).

²³ Für einen Überblick zum Angebot siehe <http://www.jura.uni-hamburg.de/eidra> (09.04.2015) sowie den dort abrufbaren Projektbericht 2014 von *Schmidt/Dziggel*.

²⁴ Siehe dazu insbesondere die Beiträge in *Brockmann/Pilniok* (Hg.), Prüfen in der Rechtswissenschaft, 2013, aber auch diejenigen in *Bork* (Hg.), Prüfungsforschung, 2015.

²⁵ Kritisch zur Einseitigkeit der Falllösungen als Prüfungsformat auch *Scholkmann*, Problembasiertes Lernen und (rechtswissenschaftliche) Fallmethode, ZDRW 2014, 28 (39 f.) sowie *Trute*, in: *Bork* (Hg.), Prüfungsforschung, 2015, S. 44 (64 f.).

weise auch die soeben als Lehr-/Lernaktivitäten²⁶ genannten Tätigkeiten in Betracht.²⁷ Nicht weniger wichtig ist es, im Rahmen dieser neuen Formate sowie hinsichtlich der vertrauten Falllösungsklausuren klare Anforderungen mit Kriterien für die Erreichung bestimmter Niveaustufen zu definieren, die wiederum mit den angestrebten Lernergebnissen korrelieren und die erwarteten Handlungsqualitäten transparent machen.²⁸ Dieses Postulat gilt bereits allgemein mit Blick auf reliable, valide und objektive Prüfungen,²⁹ hat aber im Bereich der staatlichen Pflichtfachprüfung einen umso höheren Stellenwert, als die Anzahl der prüfenden Personen hoch ist und die Prüfer/innen eine große Bandbreite an Erfahrungen aus ihrem jeweiligen Berufsleben mitbringen, die leicht zu unterschiedlichen Erwartungen an die Prüfungsleistungen führen können. Für die Prüfungen im Studium sind entsprechend klar definierte Kriterien wiederum auf Grund des Systems der Korrekturassistent/innen besonders wichtig.

Mit der Wahl geeigneter Prüfungsaufgaben und der Festlegung der wünschenswerten Kriterien lässt sich auch dem durchaus berechtigten Wunsch Oestmanns nachkommen, Studierende nicht dafür abzustrafen, dass sie nicht jede einzelne Ansicht zu nicht zentralen „Meinungsstreitigkeiten“ wiedergeben können, sondern sie für Offenheit und Neugier zu belohnen³⁰ – sofern eine Einigung auf entsprechende angestrebte Lernergebnisse stattfindet.

4. Constructive Alignment zwischen Studium und staatlicher Pflichtfachprüfung?

Aus didaktischer Sicht ist nach dem Gesagten in erster Linie ein durchgängiges *Constructive Alignment* wünschenswert, welches das gesamte Studium und die erste juristische Prüfung (in ihrem universitären und ihrem staatlichen Teil) umfasst. Derzeit ist es jedoch eine offene Frage, inwiefern es überhaupt eine Kongruenz zwischen dem Studium und der staatlichen Pflichtfachprüfung gibt: Während die einen gar einen Bruch zwischen universitärer Lehre und der staatlichen Pflicht-

²⁶ Dass die Übergänge zwischen Übungs- und Prüfungsformaten fließend sind, ist eine notwendige Konsequenz des *Alignment*, vgl. *Biggs*, Higher Education Research and Development 18 (1999), 57 (73).

²⁷ In der Zeit der einstufigen Juristenausbildung wurden eine ganze Reihe derartiger Prüfungsformate auch tatsächlich eingesetzt; siehe dazu den Überblick bei *Brockmann/Pilniok*, Prüfen in der Rechtswissenschaft: Stand und Perspektiven der disziplinären Forschung, in: *Bork* (Hg.), Prüfungsforschung, 2015, S. 71 (73).

²⁸ Daher besteht ein dringender Bedarf nach der Entwicklung sogenannter Niveaustufenmodelle, vgl. *Reis*, Prüfen aus Sicht der Hochschuldidaktik, in: *Brockmann/Pilniok* (Hg.), Prüfen in der Rechtswissenschaft, 2013, S. 29 (33 ff., 38 ff.).

²⁹ Zu diesen aus der Testtheorie stammenden Anforderungen an Prüfungen und zu den dafür notwendigen Voraussetzungen siehe z. B. *Reis*, in: *Brockmann/Pilniok* (Hg.), Prüfen in der Rechtswissenschaft, 2013, S. 29 (32 ff.).

³⁰ *Oestmann*, FAZ.NET vom 03.12.2014.

fachprüfung konstatieren,³¹ sehen die anderen gerade in der starken Betonung der Falllösungsklausurformate im Studium eine (vielleicht sogar zu³²) große Abstimmung zwischen den beiden Abschnitten.³³ Empirische Untersuchungen dazu gibt es bisher nicht.

In meinen Augen liegt der relevante Punkt jedenfalls in der didaktischen Praxis weniger in der Frage nach dem tatsächlichen *Constructive Alignment*, sondern vielmehr in der Wahrnehmung der Studierenden. Denn solange die Studierenden den Eindruck haben, dass das Studium sie weder adäquat auf die staatliche Pflichtfachprüfung vorbereitet noch ihnen hilfreiche Maßstäbe dafür an die Hand gibt, was in der staatlichen Pflichtfachprüfung von ihnen verlangt wird – dass also kein (ausreichendes) *Alignment* besteht –, werden viele von ihnen zur Examensvorbereitung den Repetitor besuchen.³⁴ Darüber hinaus erscheint es naheliegend, dass eine solche Wahrnehmung auf Seiten der Studierenden in Verbindung mit der Tatsache, dass die Qualität der während des Studiums erbrachten Leistungen (mit Ausnahme des Schwerpunktbereiches) für die Examensnote keinerlei Relevanz hat, auch auf das Studierverhalten vor dem Repetitorbesuch Auswirkungen hat: Der Anreiz, mehr zu lernen, als zum Bestehen der jeweiligen Prüfungen erforderlich ist, ist denkbar gering. Dies dürfte umso mehr gelten, je weiter ein Prüfungsformat in der Wahrnehmung der Studierenden von demjenigen entfernt ist, was in der staatlichen Pflichtfachprüfung (mutmaßlich) verlangt wird. Umgekehrt müsste die Motivation der Studierenden stei-

gen, sobald sie den Eindruck haben, was sie lernten sei examensrelevant.³⁵

Vor dem Hintergrund dieser Anreizstrukturen ließe sich zumindest in Teilen auch der Unmut erklären, der Dozierenden leicht entgegenschlägt, wenn in den „klassischen“ Vorlesungen und Arbeitsgemeinschaften nicht nur die üblichen Falllösungsformate eingeübt werden, sondern auch auf andere Kompetenzen Wert gelegt wird. Selbst die Zusage, dass die Übungen in der Veranstaltung die ideale Vorbereitung auf die Abschlussklausur seien, scheint Studierende nur beschränkt zu beruhigen. Angesichts der staatlichen Pflichtfachprüfung als (maßgeblichem) Fernziel ist eine solche Versicherung aus Studierendensicht in der Tat ein schwacher Trost. Desgleichen sind „alternative“ Lehrveranstaltungen (einschließlich der entsprechenden Abschlussprüfung) aus dieser Perspektive insofern unbefriedigend, als sie zumindest scheinbar ein *Constructive Alignment* mit dem Examen vermissen lassen.³⁶

Ein Minus zu einem umfassenden *Constructive Alignment* zwischen Studium und staatlicher Pflichtfachprüfung kann eine Umsetzung des Konzepts innerhalb des Studiums selbst darstellen. Diese reduzierte Implementierung lässt sich kurzfristiger vornehmen und kann möglicherweise zumindest einigen der beobachteten Herausforderungen begegnen. Mit klaren Qualitätskriterien gerade für rechtswissenschaftliche Gutachten (sei es in Form von Klausuren oder von Hausarbeiten)³⁷ und entsprechenden Lehr-/Lernaktivitäten könnten Lernstrategien gefördert werden, die zu einer höheren Verständnisstufe führen. Damit ließe sich die Wahrscheinlichkeit verringern, dass Studierende in der Prüfungsvorbereitung das Auswendiglernen von Schemata und Fällen in den Vordergrund rücken. Außerdem erhielten die Studierenden dadurch nachvollziehbarere Rückmeldungen von Seiten der Dozierenden, könnten mehr Vertrauen in die Bewertung ihrer Leistungen aufbauen und so auch ihre Kompetenz zur Selbsteinschätzung stärken. Die Kombination dieser Effekte könnte die Verunsicherung der Studierenden mit Blick auf die Examensvorbereitung verringern und es bestünden größere Chancen, dass sie die im Studium als wünschenswert eingeübten Lernstrategien dann auch weiterhin anwenden.

31 Martin, Juristische Repetitorien und staatliches Ausbildungsmonopol in der Bundesrepublik Deutschland, 1993, S. 216 f. (noch zum damaligen Staatsexamen); Reis, in: Brockmann/Pilniok (Hg.), Prüfen in der Rechtswissenschaft, 2013, S. 29 (44); Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Reform der staatlichen Abschlüsse, Drs. 5460/02, S. 73; implizit klingt dies auch bei Poll-Wolbeck u. a., FAZ.NET vom 21.12.2014, an in der Forderung, die Lehre müsse die effektive Examensvorbereitung „mit dem wissenschaftlichen Anspruch einer Universität [...] verbinden“ können.

32 Brockmann u. a., Stand und Perspektiven der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik, in: Brockmann u. a. (Hg.), Methoden des Lernens in der Rechtswissenschaft, 2012, S. 276 (283) fragen, ob es überhaupt durchweg sinnvoll ist, das Prüfungsformat während des Studiums am Staatsexamensformat zu orientieren.

33 So Ausschuss der Justizministerkonferenz zur Koordinierung der Juristenausbildung, Der Bologna-Prozess und seine möglichen Auswirkungen auf die Juristenausbildung, 15.10.2005, S. 43; in dieselbe Richtung Kemme, in: Brockmann/Pilniok (Hg.), Prüfen in der Rechtswissenschaft, 2013, S. 120 (120), die den sicheren Umgang mit Falllösungen als „Herzstück der Vorbereitung auf das Erste Juristische Staatsexamen“ ansieht.

34 In diese Richtung auch Poll-Wolbeck u. a., FAZ.NET vom 21.12.2014; Reis, in: Brockmann/Pilniok (Hg.), Prüfen in der Rechtswissenschaft, 2013, S. 29 (44), spricht gar von den Repetitorien als dem „Ort, um den systemnotwendigen externalisierten Zwischenschritt auf das Learning-Outcome der staatlichen Pflichtfachprüfung hin zu vollziehen“ (Hervorhebung im Original). Insofern erscheint auch die Aussage Wißmanns, FAZ.NET vom 14.12.2014, die Studierenden profitierten „davon, dass ihre Leistungen nicht Tag für Tag in eine Endnote eingerechnet werden, sondern sie selbstverantwortlich mit ihrem Studium umgehen müssen“ zumindest zweifelhaft.

35 Selbstverständlich handelt es sich bei diesen Überlegungen um Generalisierungen, die niemals sämtlichen Studierenden gerecht zu werden vermögen. Diejenigen Studierenden, die bereits aus sich heraus motiviert sind und gleichsam intuitiv auf einer höheren Verständnisstufe lernen, sind jedoch nicht die, für die eine gute Lehre besonders wichtig ist. Siehe dazu Biggs/Tang, Teaching for Quality Learning, 4. Aufl. 2011, S. 4 ff.

36 Auf entsprechende Akzeptanzprobleme und die daraus resultierenden Einschränkungen hinsichtlich der Prüfungsformate weisen auch Stadler/Broemel, in: Brockmann/Pilniok (Hg.), Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft, 2014, S. 37 (70 f.), hin.

37 Siehe dazu auch Schmidt/Musumeci, ZDRW 2015 (erscheint demnächst).

IV. Schlussfolgerungen

Abschließend möchte ich auf der Basis des vorgestellten Konzepts meine fachdidaktische Antwort auf die FAZ-Debatte in drei Thesen formulieren:

1. Zwischen der staatlichen Pflichtfachprüfung und dem Studium der Rechtswissenschaft sollte ein *Constructive Alignment* hergestellt werden. Voraussetzung dafür sind eine offene Diskussion in der Fachgemeinschaft über die angestrebten Lernergebnisse, die didaktisch geleitete Gestaltung korrespondierender Lehr-/Lernaktivitäten und Prüfungsaufgaben sowie die Entwicklung entsprechender Bewertungskriterien.

2. Soweit ein *Constructive Alignment* bereits besteht oder entsteht, ist dieses für die Studierenden sichtbar zu machen.

3. Auch wenn sich ein *Constructive Alignment* mit der staatlichen Pflichtfachprüfung (vorerst) nicht herstellen lassen sollte, ist es zumindest auf Lehrveranstaltungs- und Fakultätsebene, insbesondere auch in den Schwerpunktbereichen,³⁸ anzustreben.

³⁸ So auch *Stadler/Broemel*, in: Brockmann/Pilniok (Hg.), Studienangangsphase in der Rechtswissenschaft, 2014, S. 37 (71); *Reis*, in: Brockmann/Pilniok (Hg.), Prüfen in der Rechtswissenschaft, 2013, S. 29 (41).

Olaf Gelhausen*

Einheitspatent und Einheitliches Patentgericht – Das neue EU-Patentsystem vor der Einführung

Im folgenden Beitrag wird das neue EU-Patentsystem erläutert. Dabei geht der Autor insbesondere auf die Entstehungsgeschichte des Gesetzgebungspakets, die Eigenschaften des Einheitspatents, das Einheitliche Patentgericht, das Patentstreitverfahren und Übergangsregelungen ein. Abschließend werden die Vor- und Nachteile der Durchsetzung eines Patents vor den nationalen Gerichten und den Einheitlichen Patentgerichten verglichen.

Die Europäische Union hat mit dem sog. Patentpaket ein neues Patentsystem geschaffen, das neben die nationalen und die herkömmlichen europäischen Patente tritt und Patentanmeldern eine zusätzliche Option für den Schutz von technischen Erfindungen bietet. Erstmals wird damit auch für Patente ein einheitlicher, EU-weiter Schutz in Aussicht gestellt. Ferner wird eine neue europäische Gerichtsbarkeit geschaffen, bei welcher dieser Patentschutz mit einheitlicher Wirkung für alle teilnehmenden Mitgliedstaaten durchgesetzt werden kann. Das Einheitspatentsystem steht kurz vor seiner Einführung. Derzeit werden die administrativen, organisatorischen und personellen Vorbereitungen dafür getroffen, dass Einheitspatente¹ erteilt werden und die neue Gerichtsbarkeit ihre Arbeit aufnehmen kann. Das hat besondere Bedeutung auch für Hamburg: Hamburg ist als einer

von vier deutschen Standorten einer Lokalkammer des Einheitlichen Patentgerichts vorgesehen. Schon vor der Einführung sind Patentinhaber und -anmelder gehalten, einen Systemvergleich vornehmen und sich zu überlegen, ob sie von der Möglichkeit Gebrauch machen, künftig Einheitspatentschutz anzumelden und Patentansprüche vor dem Einheitlichen Patentgericht durchzusetzen. Das gilt nicht nur für Ansprüche aus künftigen Einheitspatenten. Um von Anfang an möglichst viele Patente in das neue Einheitspatentsystem fallen zu lassen, wird das Einheitliche Patentgericht auch zuständig sein für alle zu diesem Zeitpunkt bestehenden und angemeldeten europäischen Patente. Der Patentinhaber kann lediglich während einer Übergangszeit durch Registrierung einer entsprechenden Erklärung die Zuständigkeit des Einheitlichen Patentgerichts ausschließen. Die Einführung des Einheitspatentsystems hat dementsprechend weitreichende Bedeutung für europäische Patentinhaber.

Das EU-Patentpaket

Das Patentpaket von Ende 2012/Anfang 2013 umfasst drei Gesetzgebungsakte: zwei EU-Verordnungen und einen Staatsvertrag, der ausschließlich EU-Mitgliedstaaten vorbehalten ist: die Verordnungen 1257/2012² (Einheitspatentverordnung, kurz EPV) und 1260/2012³

* Rechtsanwalt, Esche Schümann Commichau Partnerschaftsgesellschaft mbB, Hamburg.

¹ Gebräuchlich ist auch die Bezeichnung „EU-Patent“, die jedoch insoweit irreführend ist, als der Patentschutz nicht von einer EU-Institution erteilt und nicht in allen EU-Staaten gelten wird.

² Verordnung 1257/2012 über die Umsetzung der Verstärkten Zusammenarbeit im Bereich der Schaffung eines einheitlichen Patentschutzes, ABl. L 361 vom 31.12.2012, S. 1.

³ Verordnung 1260/2012 über die Umsetzung der Verstärkten Zu-