

Wozu sind Juristen auszubilden? – Über den Sinn eines juristischen Studiums nach der Bologna-Reform

Marcel Senn, Zürich

I. Standpunkte und Schieflagen¹

So einfach die Beantwortung dieser Frage, wozu Juristen auszubilden seien, auf den ersten Blick erscheint, so verschieden werden die Antworten doch ausfallen.

Dies hängt zunächst einmal mit der Tatsache zusammen, dass die Vorstellungen darüber differieren, wer überhaupt als Juristin oder Jurist gelten kann. Nach allgemeinem Verständnis sind Juristen vor allem Praktiker, also Anwälte und Richterinnen. Diese Sicht greift aber mit Blick auf all jene zu kurz, die wie die Richter und die Anwältinnen ebenfalls über einen universitären Abschluss in der Rechtswissenschaft verfügen, sich jedoch in der öffentlichen Verwaltung oder in privaten Unternehmen mit Rechtsfragen befassen. Sind diese deshalb keine Juristen? Oder sind Leute, wie der Schreibende, die das Recht aus intellektuellem Erkenntnisinteresse und aus Sorge ums Recht theoretisch betrachten, etwa keine Juristen? Offensichtlich kann die Beantwortung der Ausgangsfrage vor dem Hintergrund verschiedener beruflicher Tätigkeitsfelder sowie verschiedener Erfahrungen und Interessen unterschiedlich ausfallen. Solche Heterogenität indessen gibt keine zuverlässige Definitionsgrundlage ab. Wer daher sachbezogen und lösungsorientiert denkt, kann sich der einfachen Erkenntnis nicht verschließen, dass die Frage, wer ein Jurist, eine Juristin sei, daher unabhängig von subjektiven Interessen und Erfahrungen sowie auch unabhängig von einem bestimmten Berufsbild beantwortet werden muss.

Ein Jurist, eine Juristin ist demnach, wer über einen universitären Abschluss in der Rechtswissenschaft verfügt. Diese Feststellung ist natürlich banal, und dennoch zeigt sie in ihrer Unverfänglichkeit das Wesentliche auf: Denn so wenig sich die Frage, wer Jurist sei, durch eine Praxis bestimmen lässt, so wenig kann die Frage nach der juris-

tischen Ausbildung aus Sicht eben dieser Praxis beantwortet werden. Die Ausbildung von Juristen darf jedenfalls nicht von den wechselhaften Vorstellungen betreffend Nützlichkeit und Verwertbarkeit einer Praxis abhängen. Somit kann keine Berufspraxis die Parameter für die Ausbildung von Juristen vorgeben, selbst wenn der universitär ausgebildete Jurist sich mit aller Wahrscheinlichkeit in der schnell sich wandelnden Praxis betätigen wird. Dies ist deshalb vorweg klar zu stellen, weil gegenwärtig eine Tendenz besteht, die praktischen Erfordernisse des Anwaltsberufes zum Maßstab für die akademische Ausbildung von Juristinnen und Juristen zu erklären.²

Die Zielsetzungen der universitären Ausbildung der Juristen und Juristinnen im universitären Bachelor- und Masterprogramm lassen sich folglich nicht von einem Berufsprofil her bestimmen; sie können nur aus dem Blickwinkel eines sinnvollen Studiums des Rechts selbst festgelegt werden. Ein sinnvolles Studium aber hat sich ebenso solide wie seriös an den Kontroversen über die Fachinhalte zu orientieren, wie an den ethischen Standards der Wahrhaftigkeit und Wissenschaftlichkeit sowie an der Notwendigkeit eines methodologischen Problembewusstseins. Es geht stets um ein umfassendes, vertieftes, aber auch kritisches Verständnis der Rechtskultur. Nur diese Standards, nur ein solches Problembewusstsein und auch nur die kontrovers diskutierten Fachinhalte lassen Folgerungen zu, wie und wozu Juristen und Juristinnen auszubilden seien, und was eine wirklich sinnvolle Juristenausbildung auf Ebene einer Universität zu beinhalten habe.³

Um noch eine Präzisierung anzubringen, weil wir gegen-

¹ Für die Beschaffung von Materialien sowie die kritische Lesung und die beherrzte Gegenrede danke ich meinem wissenschaftlichen Assistenten lic. iur. Mihai Vladescu und Frau stud. iur. Katharina Niederberger sowie Reglindis von Naumburg, die anders ich nicht nennen darf. Mit dieser Abhandlung schließe ich eine Reihe von Erörterungen zu Grundlagenfragen von Rechtswissenschaft und Rechtsstudium unter dem neuen Regime der so genannten Bologna-Reform ab, die ich aus unterschiedlichen Erkenntnisinteressen und Perspektiven heraus je eigenständig verfasst habe. Sie betreffen die Sicht einer Rechtsfakultät (Marcel Senn, *Rechtswissenschaft nach der Bologna-Reform*, in: *Rechtswissenschaft. Zeitschrift für rechtswissenschaftliche Forschung* 1 (2010) Heft 2, S. 218–224), die Bedeutung der Geschichte, insbesondere der Wissenschaftsgeschichte, für das Rechtsdenken (Marcel Senn, *Wissenschaftsgeschichte als Mittlerin zwischen Öffentlichkeit und Recht*, in: *Rechtsgeschichte* 19, 2011 (Festgabe für Michael Stolleis zum 70. Geburtstag), S. 300–308, das Erfordernis einer reflexiven Grundhaltung für eine kritische Rechtswissenschaft (Marcel Senn, *Rechtswissenschaft ohne reflexiven Habitus?*, in: Rolf Sethe u. a. (Hg.), *Kommunikation. Festschrift für Rolf H. Weber zum 60. Geburtstag*, Bern: Stämpfli, 2011, S. 913–928) sowie das Verhältnis von Ethik und Recht in der Gegenwart (Marcel Senn, „Jus ancilla ethicae?“, in: Lorenz Engi/ Julia Hänni/ Daniela Kühne (Hg.), *Ancilla Iuris*, 2011. Special Issue: *International Law and Ethics*, S. 9–35.

² Vgl. dazu die affirmative Untersuchung von Matthias Killian: *Modelle der Juristenausbildung in Europa – eine Standortbestimmung*, Bonn: Deutscher Anwaltsverlag, 2010, S. 134 ff., 165 ff., sowie die kritische Untersuchung von Jan Ischdonat: *Die deutsche Juristenausbildung unter dem Einfluss des Bologna-Prozesses. Eine kritische Analyse der aktuellen Reformmodelle*, Göttingen: Optimus, 2010 (Schriftreihe der Stiftung der Hessischen Rechtsanwaltschaft Bd. 1), insb. S. 29 f.

³ Es lässt sich am Beispiel der Rolle des Richters in der geschichtlichen Entwicklung zeigen, wie diese sich im Laufe der Jahrhunderte von äusseren Einflüssen befreite und dadurch ihre magistrale Autorität und ihre operative Autonomie erlangte. Diese Professionalisierung bedeutete, dass sich die Richterschaft gerade von den kurzfristigen Alltagsinteressen emanzipieren konnte und sich fortan durch ihre intellektuelle Integrität ausweisen musste. Um diese Professionalisierung zu erreichen, wurde seit dem 16. Jahrhundert zunehmend verlangt, dass Richter im Rechtsdenken spezifisch ausgebildet waren, ja sogar selber als Lehrer an Universitäten gewirkt hatten. Die Theorie, nicht die Praxis wurde für diese Entwicklung somit entscheidend (vgl. dazu Kathrin Nehlsen-van Stryk, Artikel „Gerichtsverfahren“, Sp. 178–192 und Heiner Lück, Artikel „Gerichtsverfassung“, Sp. 192–219, in: Albrecht Cordes/ Heiner Lück/ Dieter Werkmüller (Hg.), *Handwörterbuch zur Deutschen Rechtsgeschichte*, 2. A., 9. Lieferung, Berlin: Schmidt, 2009 bzw. die früheren gleich lautenden Artikel von Gerhard Buchda, in: Adalbert Erler/ Ekkerhard Kaufmann (Hg.), *Handwörterbuch zur Deutschen Rechtsgeschichte*, 1. A., Bd. I, Berlin: Schmidt, 1971, Sp. 1551–1563 bzw. 1563–1576.).

wärtig in einer Gesellschaft leben, die sich fast nur noch über äußere Erfolge definieren will: Die Grundausbildung der Juristen lässt sich auch nicht nach dem Kriterium des beruflichen Erfolges gestalten.⁴ Denn Erfolg wird letztlich – unserem Zeitgeist folgend – nach dem Kriterium des Geldes definiert.⁵ Zwar ließe sich das Kriterium des Erfolges in Geld gewiss mittels des amerikanischen Theorieansatzes der Ökonomischen Analyse des Rechts, die von der Annahme ausgeht, die Beweggründe und das Verhalten der Menschen würden durch Gesichtspunkte eines grundsätzlich wirtschaftlich und effizient orientierten Vorteilstrebens bestimmt, noch mit fülligen Formeln unterfüttern und somit bekräftigen. Doch solches Denken nach Massgabe weniger, materialistischer Prinzipien ist, wie schon das Beispiel des Marxismus (aus der politischen Kontraperspektive) zeigte, allzu reduktiv. So wurde mit diesem ökonomischen Ansatz jüngst etwa darzulegen versucht, dass und wie die Entwicklung der Rechtsprechung durch die karrieremäßigen Interessen der Richter dominiert werde und somit von deren Vorteilstreben her zu erklären sei.⁶ Dies mag in einzelnen Fällen zutreffen, doch wenn daraus eine Art der Gesetzmäßigkeit des Verhaltens von Juristen abgeleitet würde, dann wäre eine ökonomische Logik als Verhaltensmaßstab etabliert, wonach sich rational agierende Juristen vorteilsbeziehungsweise profitorientiert verhielten, ja sogar verhalten müssten, um überhaupt erfolgreich sein und gesellschaftlich etwas gelten zu können. Durch solches rein erfolgsorientiertes Verhalten würde die Autonomie des Rechtssystems selbst jedoch unterlaufen. Solch eine reduktive, sich auf scheinbare Faktizitäten beziehende Sicht überzeugt nie; sie ist im einfachsten Sinne naturalistisch und daher abzulehnen. Der Laie hat zur Bezeichnung solchen Verhaltens ein noch schlagkräftigeres Stichwort als die vorerwähnte Bezeichnung „naturalis-

tisch“: Er nennt dieses Verhalten – ich denke zu Recht – korrupt, weil solches Verhalten gegen jene selbstverständlichen Annahmen verstößt, die dem System des Rechts zur Konfliktregulierung zugrunde gelegt wurden. Diese Annahmen sind ethischer Natur.⁷ Denn mit dem Begriff einer Rechtsordnung verbinden sich stets berechnete Erwartungen auf eine unabhängige richterliche Fallbeurteilung, die sich grundsätzlich nach den Prinzipien von Gerechtigkeit und Rechtsgleichheit richtet, und die vom Grundsatz ausgeht, dass das Recht die prinzipielle Gleichwertigkeit aller Menschen zum Ausgangspunkt, auch und gerade im Verfahren, habe. Auf solch vermeintlich klare und für sich Wissenschaftlichkeit beanspruchende Aussagen, wie sie etwa aus der vorerwähnten Ökonomischen Analyse des Rechts aktuell abgeleitet werden, folgen regelmäßig und zu Recht hartnäckige Nachfragen in Bezug auf allfällig unreflektierte Prämissen oder den Wahrheitsgehalt solcher Allgemeinaussagen, aber auch betreffend deren Kontextualität und den ihnen zugrunde liegenden Erkenntnisinteressen.⁸ Daher lässt sich die Frage der Ausbildung der Juristen nicht unter dem Gesichtspunkt des wirtschaftlichen Vorteilstrebens oder des beruflichen und monetären Erfolges abhandeln.

Was einen „guten“ Juristen, eine „gute“ Juristin ausmacht, und woraufhin er wie sie auszubilden sind, lässt sich nach meiner Ansicht alleine aufgrund der Kriterien der intellektuellen Redlichkeit, der analytischen Denkfähigkeit und des menschlichen Charakters beurteilen. Denn „gute“ Juristinnen und Juristen zeichnen sich neben den selbstverständlich vorausgesetzten fachlichen Qualifikationen auch und gerade durch bestimmte charakterliche Eigenschaften wie intellektuelle Redlichkeit und Zuverlässigkeit im Denken wie im Handeln, ethische Urteilsfähigkeit und Empathie sowie durch Integrität und Zivilcourage aus. Solche Eigenschaften drücken das juristische Ethos – die Selbstverpflichtung der Einzelnen – im Alltag erst konkret aus.⁹ Bildet somit das Ethos und nicht ein durch selektive Interessen vorweg bestimmter und somit instrumentalisiert Vernunftbegriff – der meist auch einem aggressiv und zynisch motivierten Dominanzstreben entspringt – die Grundlage des intellektuellen Interessens am Recht, dann beziehen sich Denken, Sprechen und Handeln notwendig auf den Menschen als solchen, weil das Recht selbst sich letztlich auf den Menschen bezieht.¹⁰ Daher hat sich eine solide juristische Ausbildung neben der Vermittlung der fachlichen Kompetenzen auch darauf zu konzentrieren, was den Zusammenhang zwischen Recht und Mensch im Kern ausmacht, und sie hat diese Einsicht zu lehren.

⁴ Ich denke, dass ohnehin zwischen einem rein faktischen, unverdienten und einem legitimen Erfolg zu unterscheiden wäre, insofern der faktische nicht auch notwendig der legitime Erfolg ist. Damit drängen sich Fragen nach der Rechtmäßigkeit und Gerechtigkeit in den Vordergrund des Interesses. Was dies konkret bedeutet, lässt sich im Bereich des heute stark kommerzialisierten Sports beobachten: Ein Erfolg, der mit ungerechtfertigten Methoden erzielt worden ist, verliert seine Bedeutung; eine verliehene Auszeichnung wird wieder aberkannt. Dies wird allgemein als richtig und gerecht angesehen. Der Grund dafür liegt darin, dass allgemein und grundsätzlich nur jene Formen von Erfolg geachtet und geschätzt werden, die durch eine Leistung verdient und somit gerechtfertigt sind. Daher muss mit Blick auf die Materie des Rechts folgerichtig auch zwischen dem legitimen und dem unverdienten Erfolg, der durch Zufall, betrügerisches Verhalten, Machtgebaren, Erschleichung oder dergleichen Umstände erzielt wurde, differenziert werden. Ist dieselbe Frage nach einem legitimen Erfolg nun mit Blick auf die Ausbildung von Juristen zu erörtern, dann kann der Aspekt der Nützlichkeit oder Verwertbarkeit von Wissen nicht im Zentrum stehen, sondern einzig das Erkenntnisinteresse und das intellektuelle Ringen um die Rechtsfragen.

⁵ Marcel Senn, Geld – ein bündiger Ausdruck für alle Dinge. Gedanken zu einem profanen Thema der Rechts- und Gesellschaftsphilosophie von Baruch de Spinoza, in: Hans Ulrich Walder/ Tobias Jaag/ Dieter Zobl (Hg.), Aspekte des Wirtschaftsrechts. Festgabe zum Schweizerischen Juristentag 1994, Zürich: Schulthess, 1994, S. 545–558.

⁶ So etwa: Nicola Gennaioli/ Andrei Shleifer, Judicial Fact Discretion, Nber Working Paper Series 12679, November 2006, S. 31 f. (<http://www.nber.org/papers/w12679>, zuletzt besucht am 24.8.2011); Dies., Overruling and the Instability of Law, Nber Working Paper Series 12913, February 2007, S. 27 (<http://www.nber.org/papers/w12913>, zuletzt besucht am 24.8.2011).

⁷ Vgl. hierzu: Marcel Senn, „Jus ancilla ethicae?“ (Anm. 1).

⁸ In ihrem originellen Buch „Judgment Calls. Principle and Politics in Constitutional Law“ (Oxford: Oxford University Press, 2009) zeigen die beiden Autoren Daniel A. Farber und Suzanna Sherry konzis – und nicht ohne sanfte Ironie – die sachliche Fraglichkeit der Kriterien für die Richterauswahl durch Politik und Wissenschaft auf (S. 116 f., 125 ff.).

⁹ Vgl. dazu: Marcel Senn, Rechtswissenschaft ohne reflexiven Habitus?, in: Rolf Sethe u. a. (Hg.), Kommunikation. Festschrift für Rolf H. Weber zum 60. Geburtstag, Bern: Stämpfli, 2011, III Ziff. 3 S. 923–926.

¹⁰ Vgl. dazu: Senn, Jus ancilla ethicae? (Anm. 1), Ziff. 1 und 4.

Die vorliegende Fragestellung lässt sich verallgemeinernd mit Hinweis auf die exzellente Ethica des Baruch de Spinoza noch klarer begründen. Gemäß Spinoza strebt der Mensch nach Erkenntnis und Einsicht und zwar in einem ganz grundlegenden Sinne. Der Mensch muss, um leben zu können, die Bedingungen seines eigenen Daseins kennen und verstehen. Diese Fähigkeit zu Erkenntnis und Einsicht sind aber nicht einfach gegeben, sondern sie müssen durch Erfahrung und Ausbildung sowie in kritischer Auseinandersetzung mit und in Abgrenzung von einem kurzfristig ausgerichteten Streben nach bloß äußerem Nutzen erst entwickelt werden. Letztlich aber wird uns persönlich nur die Freude und die Lust an der Erkenntnis des Lebens, der Natur und somit Gottes selbst fördern,¹¹ und nicht ein irgendwie gearteter äußerlicher Erfolg. Bezogen auf die Juristenausbildung bringen uns also auch nur solche Einsichten und Erkenntnisse einen wahren und damit auch legitimen Erfolg sowie einen tatsächlich nachhaltigen Nutzen.

Aus dem Gesagten folgt, dass nie die Kriterien eines Strebens nach äußeren Erfolgen, Nützlichkeit und unmittelbarer Verwertbarkeit, welche sich insbesondere auch in der Kategorie von Geld messen ließen, in der universitären Ausbildung der Rechtswissenschaft irgendwie maßgebend sein können und dürfen. Alleine die auf intellektueller Wahrhaftigkeit beruhende Erkenntnis kann letztlich das Proprium eines Rechtsstudiums ausmachen. Dies bedeutet keineswegs, dass Juristen zu abgehobenen Theoretikern würden. Im Gegenteil, erst diese solide und seriöse Grundausbildung gibt ihnen für die spätere berufliche Praxis, gleich welche Tätigkeit sie hernach konkret einmal ausüben werden, jenes intellektuell solide Fundament, aber damit auch jene unbedingte geistige Unabhängigkeit, um die mannigfachen Probleme, mit denen sie konfrontiert sein werden, auch selbständig zu lösen.

Die Praxistauglichkeit setzt daher eine profunde theoretische Ausbildung voraus. Je fokussierter indessen eine Ausbildung auf eine bestimmte Nutzenanwendung oder Berufspraxis ausgerichtet wird, desto kurzfristiger wird deren Nutzen sein. Sie mag zwar zu unmittelbar einsatzfähigen – verwendbaren – Juristen und Juristinnen führen, doch fehlt diesen am Ende gerade das, was die Grundlage des Rechtswissens wirklich bedeutet, nämlich ein methodologisch kritisches Problembewusstsein im Umgang mit Rechtsfragen und Lösungsmöglichkeiten. Die Praxistauglichkeit kann nur aus der Ressource einer ebenso seriösen wie soliden Grundlegung leben, so dass jede und jeder hernach befähigt und in dem Sinn auch tauglich ist, nicht nur vorgegebene Lösungsmuster zu reproduzieren, sondern autonom und kreativ zu einer produktiven Regulierung von Konflikten aufgrund von allgemeinen Prinzipien des Rechtsdenkens beizutragen. Unter diesem Gesichtspunkt darf, denke ich, auch mit der Zustimmung aus der Praxis gerechnet werden, dass das Ausbildungsziel für Juristen und Juristinnen auf die Autonomie der intellektuellen Auseinandersetzung drin-

¹¹ Man lese Spinozas Ethica (1677) 5P25–42, mithin jene Stellen, die für die Klassiker unserer Kultur prägend waren.

gen muss. Damit aber wird die intellektuelle Sorge ums Recht selbst zum Kernpunkt der Juristenausbildung.¹²

II. Das Studium der Rechtswissenschaften im jahrzehntelangen Reformstress

1. Zahlreiche Reformen

Universitäre Reformen sollten nur dann als notwendig erachtet und angegangen werden, wenn sie sich aus den eigenen Gesetzmäßigkeiten der Ausbildung ergeben. Werden sie hingegen als Folge von schnelllebigem gesellschaftlichen Veränderungen vorgenommen, dann führen sie zu mehr Problemen als zu Ertrag und Nutzen. Die Universität ist nicht das Ziehkind der Politik oder der Ökonomie einer Gesellschaft, sondern sie muss stets als autonomer Bereich geachtet und beachtet werden, der zwar weder von der Gesellschaft noch von der Politik und der Wirtschaft abgekoppelt ist, aber von diesen Bereichen auch in keiner Weise dominiert werden darf. Es lässt sich indes nicht verkennen, dass diese Autonomie zunehmend bedroht ist.¹³ Die Geschichte der Reform des Rechtsstudiums lässt diese kritische Entwicklung erkennen.

Dass die Studienreform, wie zuvor beschrieben, mit der Gesellschaft durchaus zu tun hat, lässt sich an deren Entwicklungen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ersehen. Mit Beendigung des Zweiten Weltkriegs im Jahre 1945 und der Überwindung der Periode des „kalten Krieges“ nach 1991 sowie durch die rasante Entwicklung der verschiedensten Technologien in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts verlagerte sich die globale Balance von den einstigen Wirtschaftsmächten des Westens¹⁴ – der USA, Japan und Westeuropa – immer mehr zu Gunsten der neuen Wachstumsmärkte Indiens und der Volksrepublik China sowie anderer wirtschaftlicher Schwellenländer. Diese Veränderung zeichnet sich nun im zweiten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts noch deutlicher ab. Insgesamt stellen diese Entwicklungen einen gewaltigen Vorgang dar, der weltweit schon zu einer fast beiläufigen, aber grundlegenden Umgestaltung der Gesellschaften führte und noch weiter führen wird. Diese Umgestaltung äußert sich in einer globalen Vernetzung, deren Effizienz durch fortwährende Gleichschaltungen – auch wenn wir dieses Wort nur ungern vernehmen – stabilisiert werden soll.¹⁵ Alleine auf dem europäischen Kontinent bildete sich mit der Europäischen Union, die im Spiel der globalen Kräfte an Stelle der bisherigen Nationalstaaten trat und die zunehmend mehr ökonomische und politische Macht erlangte, eine neue wirtschaftliche und politische Realität mit transnationaler Ausrichtung heraus.

¹² Siehe auch Senn, *Jus ancillae ethicae?* (Anm. 7), Ziff. 8 f.

¹³ Vgl. dazu: Konrad Schmid/ Marcel Senn, Ein wertvolles und fragiles Gut. Über die Freiheit der Wissenschaft, in: *magazin. Die Zeitschrift der Universität Zürich* 20 (2011), Heft 1, S. 50 f.

¹⁴ Vgl. dazu: Winkler, Heinrich August, *Geschichte des Westens. Von den Anfängen in der Antike bis zum 20. Jahrhundert*, München: Beck, 2009, und meine Rezension dazu, die in der ZRG.GA 2012 erscheint.

¹⁵ Zu denken ist unter anderem an Kommunikationstechnologien und Medieninhalte, an die Güterströme und das Konsumverhalten, an den allgemeinen Wissenstransfer und die intensive Verrechtlichung der internationalen Beziehungen.

Die zahlreichen Reformversuche in Gesellschaft, Politik und Wirtschaft der letzten fünfzig Jahre zeitigten aber auch einen geradezu nervösen Reflex des Dauerreformierens auf Universitätsebene, der sich vor allem aus den sozialpolitischen Tagesansichten heraus ergab. Freilich muss im historischen Rückblick auch die Euphorie der Reformer von damals verstanden werden. Ihre Euphorie stellte sich ein, weil nach den beiden Weltkriegen des 20. Jahrhunderts gesellschaftliche Fehlentwicklungen zu korrigieren und Verkrustungen abzubauen waren.

Diese allgemeine Entwicklung hat sich im europäischen Bildungssystem ausgangs des 20. Jahrhunderts auch in der Ausgestaltung etwa des Rechtsstudiums niedergeschlagen. Der Nachvollzug bildete sich in einem politischen Perspektivenwechsel von der nationalen zur europäischen und schließlich zur globalen Betrachtung und Bewertung der Ausbildungsziele ab. So betonte die Sorbonne-Erklärung vom 25. Mai 1998, welche die Grundlage für die Bologna-Deklaration vom 19. Juni 1999 war, die Schlüsselrolle der Hochschulen zur Entwicklung einer europäischen Ausbildung durch Schaffung eines europäischen Hochschulraumes mittels Förderung der Mobilität und der arbeitsmarktbezogenen Qualifizierung seiner Bürger.¹⁶ Insbesondere äußerte sich der Nachvollzug dieser Absichtserklärung in der Fokussierung der Studiumsreform auf dem Boden der betriebsökonomischen Effizienz.¹⁷ Der dadurch ausgelöste Reformstress führte allerdings vielfach auch zu Irritationen und infolge dessen zur Schwächung der universitären Autonomie und ihres Ausbildungspotenzials. Die universitäre Ausbildung wurde und wird durch diese Dauerreformen erheblich belastet. Das traditionelle, auf Selbstverantwortung und Intellektualität ausgerichtete Studium wurde nun zunehmend zu einer angeleiteten Verschulung umfunktioniert, in der die Studierenden ablernen müssen, damit sie möglichst rasch weiter kommen.¹⁸ Denn der hohe Lern-Output unter Zeitdruck und nicht die schrittweise Reifung ist zum Erfolgsfaktor auf universitärer Ebene geworden. Danach richtet sich das Programm im Geiste von „Neu-Bologna“.

2. Bologna oder „Bologna“?

Diese neue Harmonisierungsbestrebung verbindet mit der Selbstbezeichnung als „Bologna-Reform“ bewusst, aber zu Unrecht die Assoziation auf eine im Mittelalter veritabel gewachsene europäische Bildungskultur auf Ebene der Universität. Denn in Bologna entstand gegen Ende des 11. Jahrhunderts jenes Universitätsstudium, das die mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Gesellschaften in Europa¹⁹ maßgeblich entwickeln half.²⁰ Die ursprüngliche Initiierung eines universitären Studiums im hohen Mittelalter sollte neunhundert Jahre später somit nachgedoppelt werden. So stehen sich gewissermaßen ein Alt- und ein Neu-Bologna gegenüber.

Die Veränderungen, die sich infolge der neuen Reform mit ihren bildungs- und gesellschaftspolitischen Auswirkungen ergeben, sind freilich – so lässt sich heute schon erkennen – in der Tat mit jener Initialisierung von 1100 oder auch mit der späteren Umstellung vom mittelalterlichen auf den humanistischen Ausbildungsstil im 16. Jahrhundert vergleichbar.²¹ Jenseits der Beurteilungsklischees einer vormodernen Historiographie „vom dunklen Mittelalter“, dem „humanen, aufgeklärten und freien Gesellschaftsleben der Neuzeit“ und „dem Aufkommen der Vernunft im Humanismus“ (so als ob es im hohen und späten Mittelalter noch keine Vernunft gegeben hätte), lässt sich doch eine Parallele zwischen Gestern und Heute feststellen. Wir können nämlich die unterschiedlichen Auffassungen von Vernunft in der Architektur des Mittelalters und der Renaissance beobachten und durch Übertragung dieser Beobachtung auf die Zeitgeschichte verstehen, was heute mit unserem Denken passiert. Die Architektur der spätmittelalterlichen Gotik zeigte die Vielfalt der Vernunft. Sie schoss mit ihren vom Boden aufstrebenden filigranen Pfeilern ins Dachgewölbe – gleichsam ins Himmelszelt – empor, wo sich alle diese – auch gegensätzlichen – Strebungen des Lebens in einem als Relief gestalteten, farbigen Schlussstein sammelten. Dadurch verband sich auf symbolischer Ebene die Immanenz des Daseins mit der göttlichen Transzendenz. Dieser Baukonstruktionstechnik entsprach auf der intellektuellen Ebene die mittelalterliche Dialektik, welche die damals anerkannten Argumente nicht auf eine lineare Abfolge von Ursachen und Wirkungen reduzierte, sondern vielmehr die Vielfalt der gegensätzlichen Argumen-

¹⁶ Vgl. http://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf, zuletzt besucht am 24.8.2011; insb. auf S. 2 der Bologna-Erklärung mit Bezug auf die Sorbonne-Erklärung. Zum Vergleich die Sorbonne Joint Declaration, http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/980525SORBONNE_DECLARATION.PDF, zuletzt besucht am 24.8.2011.

¹⁷ Vgl. dazu: Richard Münch, *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA*, McKinsey & Co., Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2009, S.13 ff.

¹⁸ Vgl. die Stellungnahme des Vorstandes der Schweizerischen Vereinigung für Rechts- und Sozialphilosophie aus dem Jahre 2001 (Philippe Mastronardi/ Kurt Seelmann/ Marcel Senn/ Jean-Claude Wolf, *Wissensvermittlung oder Studium? Das Bologna-Modell am Beispiel der Rechtswissenschaft*, in: *Neue Zürcher Zeitung* vom 30.5.2001, S. 15).

¹⁹ Vgl. dazu: Marcel Senn, *Wissenskonzeptionen in Europa – Suche nach historischen Konstanten*, in: Hans-Ulrich Rügger/ Martina Arioli/ Heini Murer (Hg.), *Universitäres Wissen teilen – Forschen- de im Dialog*, Zürich: vdf Hochschulverlag, 2009, S. 145–151.

²⁰ Walter Rügger, *Themen, Probleme, Erkenntnisse*, in: Ders. (Hg.), *Geschichte der Universität in Europa*, Bd. I, München: Beck, 1993, S. 27 ff.

²¹ Die Bildungsreform nach der Französischen Revolution, an der Schwelle zum bürgerlichen Zeitalter von 1800 brachte keine vergleichbar tiefgreifende Umwälzung, da dieser Vorgang eher eine Optimierung des humanistischen Ansatzes des 16. Jahrhunderts darstellte.

te – und somit auch die Vielfalt der Wirklichkeit selbst – methodologisch wie eben auch architektonisch abbildete, indem sie diese analog zum Schlussstein in der Baukunst in einer gedanklichen Synthese der Gegensätze auffing. Dagegen widerspiegelte sich die neue „Ratio“ aus der Epoche von Renaissance und Humanismus in den massiven, ebenso klassischen wie geradlinigen Bauten. Hier herrschte unter kühler Eleganz und unter unverhohlenen irdischer Machtfülle jene Form- und Reformstrenge, die alles auf dieselbe horizontale Linie informte, um Klarheit und Einheit zu generieren. Die vertikal aufstrebende Vielfalt wurde damit gebrochen und horizontal eingeebnet. Die massive wie lineare Einfachheit des Zeitalters der Renaissance widerspiegelte sich sodann auch in der Wissenschaft und Gesellschaft des 16. und folgenden Jahrhunderts. Die neue Gedankenstrenge erklärte die alte Vielfalt als Unübersichtlichkeit und reduzierte deren Fülle auf die kausale Linearität. So wurde die Vielfalt und Komplexität des spätmittelalterlichen Denkens aus der linearen Sichtweise der frühen Neuzeit zum unnützen Ballast erklärt, welcher der Klarheit des betont eigenen Denkens bloß im Wege stand. Aufgrund dieser neuen Klarheit und Stringenz wendete man sich der konkreten Natur zu, erfolgten Entdeckungen und wurden sodann technologische wie erste medizinische Fortschritte erzielt, die das Vertrauen der Menschen in ihr Dasein gemäß dem Prinzip der Immanenz und ihr Selbstvertrauen in die eigene Vernunft wachsen ließen. Wie der Vernunftbegriff immer mechanischer und geometrischer wurde, so gründete sich auch der Absolutismus in Geist und Politik auf diesem Mythos der linearen und kausalen Ratio.²²

Nicht unähnlich produziert sich der gegenwärtige Bologna-Reformprozess europaweit als die große Innovation. Dieser großangelegte Prozess hat schon nach kurzer Zeit seine eigene Reformleistung in Bezug auf die Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraumes betont und sich damit gegen die Vielfalt der bisherigen Ausbildung abgegrenzt. Doch während die Reform ausgangs des Mittelalters zur erklärten Befreiung des Individuums von Bevormundungen aller Art gesehen und genutzt wurde, wird nunmehr geradewegs umgekehrt die Notwendigkeit der systemischen Integration der universitären Vielfalt ins Netzwerk der so genannten Europa-Kompatibilität gefordert, die sich überdies mit den Argumenten der wirtschaftlichen Nützlichkeit und Berechenbarkeit paaren soll.²³

3. Die „metaphysische“ Reform im Namen Europas

Doch längst schon vor der Bologna-Reform war die Studienreform ein Thema. Die Reformdiskussion der Juris-

tenausbildung ist gewiss mehr als fünfzig Jahre alt. Ende der sechziger Jahre wurde vor dem Hintergrund einer breiten Gesellschaftskritik intellektueller Kreise ein vielseitig interessierter und reflektierender Juristenkopf gesucht, welcher den Erwerb von profunden Kenntnissen in der Rechtswissenschaft nicht alleine als eine handwerkliche Fertigkeit, sondern vielmehr als seine intellektuelle Lebens- und Berufsaufgabe verstand.²⁴ Diese hier nur angedeutete Reformdiskussion lässt sich unter dem Kriterium des im damaligen Zeitgeist stehenden „richtigen“ Jurastudiums thematisieren, in dessen Zentrum die Frage nach einer substanziellen wie methodologischen Qualitätsverbesserung der Ausbildung stand. Nur schon zehn, zwölf Jahre später werden dann bereits pragmatischere Fragen der Beschleunigung und der Vereinfachung des Studiums anvisiert; es wird nun nach einem „Einheitsjuristen“ gesucht.²⁵

Womöglich lässt sich sagen, die Bologna-Reform sei nun die „letzte“, gleichsam die „metaphysische“, die alles neu konstituiert. Denn blickt man auf die im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts in Europa durchgeführte Bologna-Reform zurück,²⁶ so lässt sich eine Verlagerung des Diskussions Schwerpunktes vom wissenschaftlichen Kerngeschäft zu den sozialen Befindlichkeiten und den europolitischen Bedürfnissen feststellen. Ich zeige dies am Beispiel der Schweiz.²⁷ So wird untersucht, wie die Studierenden angesichts ihrer sozialen und wirtschaftlichen Situation mit ihren konkreten Bedürfnissen im Studium zurecht kommen,²⁸ oder wie die Rollen der Geschlechter im neuen Bologna-System funktionieren²⁹, oder ob und wie die Mobilität der Studierenden von Statuten geht.³⁰ Dieser letzte Aspekt ist durchaus folgerichtig, waren doch die beiden Hauptbeweggründe für die Einführung des Bologna-Studiums die Studienzeitverkürzung und die Mobilität der Studierenden innerhalb Europas.³¹

Die beiden Parameter der europäischen Integration for-

²² Vgl. dazu: Marcel Senn, *Rechtsgeschichte – ein kulturhistorischer Grundriss*, 4. A., Zürich/Basel/Genf: Schulthess, 2007, S. 184–194, 250–264.

²³ So etwa: Robert Pfaller, *Der Kampf gegen die Fortentwicklung der Universität zur repressiven Attrappe*, in: Johanna-Charlotte Horst u. a. (Hg.), *Was passiert? Stellungnahmen zur Lage der Universität*, Zürich: diaphanes, 2010 (Unbedingte Universitäten), S. 41–53; Ursula Pia Jauch, *Kann man Forschung wie Spitzensport betreiben? Effizienzdenken an den Hochschulen unterwirft die Wissenschaft der Nutzenlogik*, in: *Tages-Anzeiger* vom 31. Mai 2011, S. 27; diese Aspekte bereits 2001 betonend: Mastronardi/ Seelmann/ Senn/ Wolf (Anm. 18).

²⁴ Vgl. Dietrich Oehler, *In welcher Weise empfiehlt es sich, die Ausbildung der Juristen zu reformieren? Gutachten für den 48. Deutschen Juristentag*, München: Beck, 1970, E 115 ff.

²⁵ Vgl. Hugo Seiter, *Juristenausbildung zwischen Tradition und Reform*, Konstanz: Universitätsverlag Konstanz, 1982, S. 9–13.

²⁶ Die Reform wird öfters aus der Sicht der EU-Staaten, das heißt ohne Einbezug der Schweiz, abgehandelt, vgl. dazu insbesondere: Christian Baldus/ Thomas Finkenaier/ Thomas Rübner (Hg.), *Juristenausbildung in Europa zwischen Tradition und Reform*, Tübingen: Mohr Siebeck, 2008.

²⁷ Vgl. die vom Bundesamt für Statistik der Schweizerischen Eidgenossenschaft in Kooperation mit der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten verfassten Berichterstattungen, abrufbar unter: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/dos/blank/03/01.html>, zuletzt besucht am 24.8.2011.

²⁸ *Studieren unter Bologna. Hauptbericht der Erhebung zur sozialen und wirtschaftlichen Lage der Studierenden an den Schweizer Hochschulen 2009*, Neuenburg: Bundesamt für Statistik, 2010.

²⁹ *Frauen und Männer im Bologna-System. Indikatoren zu den geschlechtsspezifischen Unterschieden an den universitären Hochschulen*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik, 2009.

³⁰ *Bologna-Barometer 2010. Auswirkungen der Bologna-Reform auf die Studierendenströme und auf die Mobilität im Schweizer Hochschulsystem*, Neuenburg: Bundesamt für Statistik, 2010.

³¹ Marcel Senn, *Rechtswissenschaft nach der Bologna-Reform*, in: *Rechtswissenschaft. Zeitschrift für rechtswissenschaftliche Forschung* 1 (2010) Heft 2, S. 218–224.

dernten vielfache Effizienzsteigerungen und prägten den Willen zur Harmonisierung der bislang national ausgestalteten Studiengänge in den Bereichen von Fachhochschulen und der Universitäten im europäischen Raum. Das hat sein Gutes, soll dadurch doch eine kulturelle und mentale Öffnung erreicht werden. Doch soweit die Mobilität auf Hochschulebene als Garant für die politische Homogenität Europas firmieren soll, wird die Institution der Hochschule für einen politischen Prozess benutzt. Daher handelt es sich bei der Studienreform aus dem Geiste von Neu-Bologna auch nicht um eine universitäre und intellektuelle Reformdiskussion betreffend die qualitative Optimierung des universitären Studiums, im Besonderen des Rechtsstudiums, sondern vielmehr um eine von der Fachperspektive gerade abgespaltene, top-down steuernde politische Debatte, die alles in großen und groben Zügen unter formale und quantitative Richtlinien zwingt. Wie dies bei solch generell-abstrakten wie formalen, zuweilen auch Freiheiten offen lassenden³² Reformen letztlich ist, sie dienen der Unterwerfung der bisherigen Vielfalt der Strukturen – gleichviel, ob diese als gut oder schlecht eingestuft werden können – im Namen der „neuen Form“.³³ Aus diesem Grunde gelten dann folgerichtig auch jegliche Inhalte als nachrangig.

Wenn die Integration von Europa via Hochschulreform angesteuert wird, so ist dies, wie gesagt, ein Politikum, indessen keine sachliche Notwendigkeit, die sich aus dem Studium selbst ergäbe. Diese Umsetzung war aber der falsche Weg, um selbst dieses Ziel zu erreichen. Sie hätte nicht von oben nach unten erfolgen sollen, gewissermaßen aus dem frommen Irrglauben, alles Gute komme von da, sondern sie hätte vielmehr im Vertrauen auf die Kräfte der Universitäten von unten nach oben allmählich entstehen sollen. Im Bereich der Universität hätte dies geheißen, dass das schrittweise Zusammenwachsen einer europäischen Hochschullandschaft über den Parameter der Qualität von Forschung und Lehre sowie des Wettbewerbs der Ideen (nicht, wie heute, quantitativer Aspekte) hätte erzielt werden sollen. Was heute vor sich geht, ist bloß eine formale Harmonisierung über äußere, gewissermaßen betriebliche Strukturaktoren. Gewiss, darin kann etwa ein Vorteil für die Universitätslandschaft des vormaligen Ostblocks gesehen werden, doch für jene Länder innerhalb Europas, die traditionell einen hohen Autonomiegrad der Universität kannten, ist dies kein Segen.

Mit Ernüchterung ist festzustellen, dass die beiden Hauptziele der Studienzeitverkürzung und der Mobilitätssteigerung weder in der Schweiz noch in Deutschland erreicht sind.³⁴ Schließlich muss als inakzeptabel erachtet

werden, dass das politische Re-Form-Ziel der europäisch harmonisierten Studiengänge mit Folgerichtigkeit die bisher gesetzlich oder sogar verfassungsmäßig gewährleistete Autonomie der Institution der Universität auf nationalstaatlicher Ebene zersetzt, und zwar ganz bewusst zu Gunsten der übergreifenden formalen Europäisierung.³⁵ Die Bologna-Reform entpuppt sich dadurch auch als ein Angriff auf die traditionelle, an der Individualität orientierte Intellektualität, die bislang die nationalstaatlichen Gesellschaften von innen heraus gestaltete, in der Vergangenheit oft sogar auch umgestaltete. Sie vereinbart dadurch die europäischen Gesellschaften mitsamt ihrer Intelligenz unter das Maß der Gleichförmigkeit.³⁶ Hinzu kommt mit Blick auf die Schweiz, dass diese Reform hierzulande ohne den dazu erforderlichen politischen Prozess förmlich von oben aufoktroiert worden ist.³⁷

Die selektiven Kriterien der Beschleunigung und des Betriebserfolges, die dem Bologna-Programm implementiert sind und mit denen die künftigen politischen Akteure ihrer Gesellschaften frühzeitig (das heißt schon zur Zeit ihrer Ausbildung) vertraut gemacht werden, geben damit den Takt des Prozesses wie das Maß der neuen Gleichförmigkeit vor. Wer den Bolognadrill am eigenen Leib mitmachen und erfahren musste, ist sodann schon neu ausgerichtet und funktioniert entsprechend. Sie und er kennen dann nichts Anderes. Das ist die radikalste Kur zur Umgestaltung der Gesellschaften in Europa, um diese gleichzeitig auf regionaler und nationaler Ebene zu entkräften.³⁸

Dies alles mag politisch durchaus wünschenswert sein. Doch was hat man historisch betrachtet nicht schon alles getan, um eine hehre Idee rasch zu realisieren? Daraus kann jedoch auch schnell einmal eine Art des Despotismus werden, der sich im Bereich der Universität weniger hehr als vielmehr verheerend ausnimmt. Dieser Schnellreformismus hat dann auch harte Konsequenzen für das universitäre Studium. Einer der diesbezüglich zentralen Kritikpunkte an der Bologna-Reform ist, dass und wie das Substanzielle immer irrelevanter und beliebiger geworden ist. Dies äußert sich offensichtlich darin, dass

stik, abrufbar unter: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/key/ind1.Document.142168.xls>, zuletzt besucht am 24.8.2011, und <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/key/ind1.Document.142164.xls>, zuletzt besucht am 24.8.2011. Mit deutlichen Worten zur allgemeinen Lage der Universitäten in Deutschland und dem Versagen des neuen Modells: Julian Nida-Rümelin, Zur Aktualität der humanistischen Universitätsidee, in: Horst u. a. (Anm. 23), S. 131 ff.

³² Die Zürcher Universität, an der der Schreibende wirkt, gehört freilich zu den Musterbeispielen, welche die Vorgaben der Bolognareform mit erschreckender Beflissenheit umgesetzt haben.

³³ Erhellend dazu: Jens Maesse, Die vielen Stimmen des Bologna-Prozesses. Zur diskursiven Logik eines bildungspolitischen Programms, Bielefeld: transcript, 2010, insb. S. 21 ff. und 258 ff.; Ferner: Münch (Anm. 17), S. 20 ff.

³⁴ Zur Studiendauer des Studiums der Rechtswissenschaft: vgl. das Dokument vom Bundesamt für Statistik, abrufbar unter: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/key/ind1.Document.25382.xls>, zuletzt besucht am 24.8.2011. Zur Mobilität: vgl. folgende Dokumente vom Bundesamt für Stati-

³⁵ Der angenehme liberal erscheinende Sprachduktus, in dem Neu-Bologna geschrieben ist, macht den Reformdruck oberflächlich betrachtet etwas erträglicher, jedoch letztlich auch ein Stück weit immuner gegen Kritik.

³⁶ Vgl. dazu auch: Münch (Anm. 17), S. 31 ff.

³⁷ Vgl. dazu Senn, Rechtswissenschaft nach der Bologna-Reform (Anm. 31), S. 218 f.

³⁸ Vgl. Niklas Luhmann, Die Wissenschaft der Gesellschaft, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1990, S. 653 ff. Luhmann zeigt, dass die Wissenschaft auch Wissen generiert, das nicht aufgrund einer Aussennachfrage entsteht, und dass Wissenschaft auch nicht nur den Wissensbedarf einer Gesellschaft befriedigt, sondern dieses Bedürfnis vielfach (bewusst) irritiert, worin ein indirekter gesellschaftlicher Nutzen letztlich zu erkennen ist.

nicht mehr der Stoff sondern immer mehr die modulare Anlernstufe im Blickfeld ist.³⁹

Der Student – die einstige Verkörperung des intellektuell freien Menschen – wird durch das Bologna-System zu einem Abhängigen konditioniert, der an der Universität lernt, wie man sich einfügt und prüfungstechnisch erfolgreich ablernt, wie die vorgetragenen Wissens-elemente zu reproduzieren sind, der jedoch sich und seine Intellektualität im Studium immer weniger wahrnehmen und entwickeln kann. Damit tritt für die Studierenden die Frage in den Vordergrund, wie man ein Studium möglichst rasch und dennoch erfolgreich absolviert. Schnell-lerner, die ihr Hirn rasch wieder vom Ballast des voran-gangenen Semesters entlasten können, sind die Profiteure. Das Nachsehen hat, wer sich mit der Materie auseinan-dersetzt, Probleme erkennt und die Dinge hinterfragt, denn die Zeit – eine ökonomische Ressource erster Priorität auch im Studium – fehlt hierfür. Der Punkteer-werbsdrill besagt, dass nur soviel Zeit besteht, wie ein Modul einen bestimmten Punktwert hat. Dies macht in der neuen Lesart auch durchaus Sinn, denn die Universi-tät stellt ohnehin keinen Höhepunkt des Lernens mehr dar, sondern bloß noch eine von vielen Stufen im euphe-mistisch gepriesenen Konzept des lebenslangen Lernens.⁴⁰ Wer sich dem nicht unterzieht, schließt sich selbst aus. So richtig die Erkenntnis ist, dass Menschen wäh-rend ihres ganzen Lebens lernen (sollen bzw. müssen), so falsch ist es jedoch, diese wichtige Erkenntnis in dem Sinne zu instrumentalisieren, um die Leute für permanentes Abprüfen während des Studiums gleichsam dau-ergefügt zu halten. Als Folge dieser systemischen Dau-ergefügtigkeit werden immer mehr Erleichterungen zu Lasten der Substanz in den Prüfungsanforderungen zu-gestanden. Es ist schon fast ein Gebot der Menschlich-keit, diesen Druck ein Stück weit zu mildern. Dadurch aber nehmen Stoffbreite und Stofftiefe ab, zusammenge-hörige Gesichtspunkte werden zunehmend in kleinere Einheiten fragmentiert. Alles konzentriert sich letztlich auf die modularisierte Erwartung des Glücksmoments, mit einer Anzahl Punkten belohnt zu werden. Dadurch werden die Punkte eines Lernmoduls selbst und nicht mehr die Lerninhalte zum eigentlichen Ziel des Studi-ums.

Dass es nicht mehr in erster Linie um Inhalte oder sub-stanzielles Denken geht, zeigt sich freilich noch folge-schwerer im Aspekt der so genannten Durchlässigkeit zwischen den Fachrichtungen. Die sogenannten „fachli-chen“ Richtungen werden angesichts der propagierten Durchlässigkeit zweitrangig: Das Charakteristische eines bestimmten Fachbereichs, einer Forschung, einer Frage-stellung tritt ins zweite Glied zurück, um der Realisie-rung der Großraumidee eines fachhochschul-universitä-

ren Vereins „Europa“ Platz zu geben. Die Frage, welchen Nutzen die Gesellschaft letztlich daraus ziehen kann, bleibt jedoch unbeantwortet.

III. Der steinigere Weg zu einer Elite-Rechtsfakultät

1. Keine Demokratie ohne intellektuelle Elite

Wenn im Folgenden vom Ziel einer Elite-Rechtsfakultät gesprochen wird, so wird damit gerade kein Angriff auf demokratische Strukturen lanciert, sondern, im Gegen-teil, danach getrachtet, die demokratischen Strukturen einer Gesellschaft besonders zu stärken. Die Herrschaft Aller wird dann gut gelingen, wenn sich die jeweils Bes-ten als Funktionsträger zur Verfügung stellen. Darin liegt ein großer Vorteil einer Demokratie, dass sie im Gegen-satz zu den oligarchischen Strukturen über eine größere Auswahl an Fähigen verfügt, was eben gerade nicht auch heißt, dass jede und jeder für ein bestimmtes oder über-haupt für ein Studium befähigt ist.⁴¹ Solcher Vorteil, den die Demokratie mit Blick auf ihre Elite-Bildung besitzt, ist deshalb klug zu nutzen. Denn aus universitärer Sicht kann und darf das Ziel nicht sein, dass man das Niveau dermaßen tief schraubt, damit am Ende einfach alle es schaffen müssen.

Wenn also hier von Elite die Rede ist, so ist damit aus-schließlich der Bereich des Intellektuellen angesprochen, fern jeglichen elitären Gehabes.⁴² Deshalb kann es auch kein Makel sein, eine Elite der Könnler auszubilden. Frei-lich muss aus Sicht der Fähigen auch klar sein, dass sie ihr Können – wenigstens zu einem Teil wieder – für die demokratisch organisierte Gesellschaft einsetzen und sich an deren Wohlergehen mindestens auch finanziell entsprechend beteiligen.⁴³ Dies gehört ebenfalls zum As-pekt der Ethik eines Rechts- und Gesellschaftssystems.⁴⁴

³⁹ Vgl. Antonio Loprenio, 10 Jahre Bologna-Reform, in: Bulletin SAGW 2010, Heft 2, S. 44 ff. Der Präsident der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten führt als zweites Kriterium des Erfolgs der Bologna-Reform die Modularisierung an (abrufbar unter <http://www.sagw.ch/sagw/oeffentlichkeitsarbeit/bulletin/bulletin-2009.html>, zuletzt besucht am 24.8.2011).

⁴⁰ Vgl. dazu: Nadja-Verena Paetz u. a. (Hg.), Kompetenz in der Hoch-schuldidaktik, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2011, insb. S. 26.

⁴¹ Einzig Talent und Willen und nicht der soziale Hintergrund ist für die Auswahl entscheidend, auch wenn nicht verkannt wird, dass der „social background“ faktisch relevant ist, dass junge Menschen an die Universitäten herangeführt werden. Es darf jedoch nicht dazu führen, dass „soziale Quoten“ die wirklich Begabten und Leistungswilligen ausschließen könnten, um eine egalitäre Chan-cengleichheit zu realisieren (vgl. zu diesem Problem, vor allem in den United States of America, Rodney Arambewela, Student Expe-rience in the Globalized Higher Education Market: Challenges and Research Imperatives, in: Felix Maringe/ Nick Foskett (Hg.), Glo-balization and Internationalization in Higher Education. Theoretica-l, Strategic and Management Perspectives, London/New York: Continuum, 2010, S. 155–173, insb. S. 158 f.).

⁴² Vgl. dazu: Wolfgang Ernst, Gelehrtes Recht. Die Jurisprudenz aus Sicht des Zivilrechtlers, in: Christoph Engel/ Wolfgang Schön (Hg.), Das Proprium der Rechtswissenschaft, Tü-bingen: Mohr Siebeck, 2007 (Recht-Wissenschaft-Theorie Bd. 1), S. 3–49, insb. S. 13, wo der Autor schön erklärt, wie diese Kommu-nikation zwischen Experte und Laie funktionieren kann.

⁴³ Der zwischenmenschliche Respekt muss, auch dies sei dezidiert gesagt, davon unberührt bleiben. Die beiden Ebenen von Respekt und Talent dürfen nicht vermengt werden, wie ebenfalls klar sein muss, dass der soziale und finanzielle Ausgleich zwischen den Schichten stets zu gewährleisten ist, insofern das gesamtgesell-schaftliche Interesse sowohl bei der Berücksichtigung der Elitebil-dung wie bei der Gewährleistung der Stabilität der Gesellschaft maßgeblich ist.

⁴⁴ Zum letzten Aspekt vgl. Senn, „Ius ancilla ethicae?“ (Anm. 7), Ziff. 4 und 5.

2. Erfordernisse und Maßnahmen

So haben unlängst David Palfreyman und Ted Tapper festgestellt,⁴⁵ welche Grundbedingungen eine Elite-Universität zu erfüllen hätte. Sie muss über eine qualitativ sehr hochwertige Forschung sowie über eine entsprechend hohe Qualität in der Lehre verfügen. Was von den Universitäten verlangt wird, gilt selbstverständlich auch für Fakultäten. Vier Erfordernisse sind hierbei insbesondere zu erfüllen: 1. Ein Selbstverständnis für eine globale Mission mit hoher Mobilität von Dozierenden und Studierenden⁴⁶, 2. eine Konzentration auf eine intensive wissenschaftliche Forschung in einer teamorientierten, international und interdisziplinär kooperierenden Forschungsgemeinschaft, 3. eine Förderung junger Talente auf globalem Niveau, und 4. eine diversifizierte, auf Fundraising basierte hohe Eigenfinanzierung der Institutionen.

Auch wenn den ersten drei Gesichtspunkten grundsätzlich beigespflichtet werden kann, erscheint der Gesichtspunkt der weitgehenden Eigenfinanzierung eher problematisch. Es kann (es muss nicht) zu Abhängigkeiten kommen, die Autonomie der Wissenschaft kann gefährdet sein, genau so, wie dies heute offensichtlich der Fall ist, dass die Universitäten weitgehend von der einen Finanzquelle des Staates abhängen, der ihnen deshalb auch das Vereinheitlichungsprogramm à la Bologna aufkotroyieren konnte. Richtigerweise müsste die finanzielle Eigenfinanzierung daher etwa durch eine universitär selbstverwaltete Stiftung ermöglicht werden.

Es ist klar, dass die kontinentaleuropäischen Universitäten und deren Fakultäten diese Anforderungen heute nur teilweise erfüllen, erfüllen können. Einen solchen Spitzenplatz kann aber auch nur erzielen, wer aus dem Sumpf des permanenten Reformstresses heraustritt, dem die mitteleuropäischen Rechtsfakultäten seit Jahrzehnten unterworfen sind. Dieser Stress verschlang bislang Unsummen an (nicht nur) wirtschaftlichen Ressourcen.⁴⁷ Die universitäre Lehre muss vielmehr von den Fakultäten – als den Unternehmern – wieder selbst verantwortet werden können, insofern auch alleine hier die erforderliche Fachkompetenz besteht. Erst dann wird der unsinnige und volkswirtschaftlich unverantwortbare Ressourcenverschleiß enden.⁴⁸ Denn Fakultäten, die sich im Bildungsmarkt nicht mit einem klaren Profil und durch hohe Qualitätsstandards positionieren, verlieren bald ihren Marktanteil, weil sie dann als Billig-Label-Institutionen gehandelt werden. Profitieren wird diejenigen Fakul-

tät, die ein ebenso kreatives wie anspruchsvolles Ausbildungsniveau hat und die die Studierenden auch tatsächlich sachlich fordert und fördert. Denn die Studierenden wollen an einer renommierten Fakultät promovieren, weil es einen Unterschied macht, wo man studiert hat.

Nach diesem Prinzip der Qualität kann und vor allem sollte die europäische Bildungslandschaft gleichsam bottom-up auf natürliche Weise zusammenwachsen.⁴⁹ Ich denke, dass die europäischen Universitäten unter diesem Gesichtspunkt ihre Chance haben, in Forschung und Lehre international auf hohem Niveau mitzuhalten. Bei rechtem Verständnis könnte insbesondere ein klug geführtes Assessment den Studierenden auch helfen, auf die richtige Spur ihres Berufslebens zu gelangen.⁵⁰ Denn ein lebenslanges Lernen macht nur dann Sinn, wenn man von denjenigen, die es eigentlich besser verstehen sollten, von Anfang an ernst genommen und aktiv unterstützt wird. Die Professorenschaft muss in dieser Hinsicht mehr in die Verantwortung genommen werden. Dazu gehört insbesondere auch das klare und klärende Urteil, dass jemand nicht weiter studiert, wenn mittels Examination im Assessment festgestellt wird, dass die grundlegenden Eignungen (und sei es allenfalls auch nur der Leistungswille) für das spezifische Studium nicht vorhanden sind. Daraus ist für die betroffene Person nichts anderes abzuleiten, als dass sie eben nicht über die für das spezifische Fach notwendigen Fähigkeiten verfügt, und dass sie sich, insofern sie andere Qualitäten hat, sich in Ausbildung und Beruf rechtzeitig anders orientieren sollte.

In diesem Zusammenhang wird oftmals die falsche Milde mit dem Argument der Chancengleichheit zu stützen versucht. Chancengleichheit im Studium heißt aber nur, dass alle, die die Voraussetzungen, die Leistungen und somit auch den Leistungswillen für ein Studium mitbringen, die Chance zum Studium haben sollten, und zwar unabhängig von der Frage des Geldes. Doch genau hier hapert es in staatlicher Hinsicht, weil die finanziellen Ressourcen hierfür angeblich fehlen. Die Verwendung des Arguments der Chancengleichheit ist daher unkorrekt. Denn es ist sinnwidrig, alle in einem Studium beizubehalten, die offensichtlich über gewisse Voraussetzungen nicht verfügen, auch weil sie von ihrer Mittelschule her nicht die Voraussetzungen mitgebracht haben. Denn es sind nachher eben diese Leute, die permanent Schwierigkeiten haben, und die daher auch nach besonders zeitintensiver Zuwendung oder nach einem

⁴⁵ David Palfreyman/ Ted Tapper, What is an 'Elite' or Leading Global University?, in: Dies. (Hg.), Structuring Mass Higher Education. The Role of Elite Institutions, New York: Routledge, 2009, S. 203–218.

⁴⁶ Zu den grundsätzlichen Problemen vgl. insb. Ulrich Teichler, Internationalising Higher Education: Debates and Changes in Europe, in: Dimitris Mattheou (Hg.), Changing Educational Landscapes. Educational Policies, Schooling Systems and Higher Education – a Comparative Perspective, Dordrecht/Heidelberg/London/New York: Springer, 2010, S.263–283, insb. 279 f.

⁴⁷ Vgl. dazu Senn, Rechtswissenschaft nach der Bologna-Reform (Anm. 31), S. 220–222.

⁴⁸ Die Politik hat meines Erachtens auf weiten Strecken versagt, denn sie hat Geld und Chancen vertan, und die gesellschaftspolitischen Fallstricke nicht gesehen.

⁴⁹ Auch müssen die falsch gesetzten Top-Ziele der kürzeren Studienzeiten und der erhöhten Mobilität, so sehr die Optimierung auch dieser Bedingungen wünschenswert ist, zu Nebenzielen erklärt werden. Wenn auch sie erreicht werden können, ist es gut, aber sie können und dürfen nicht das Hauptziel sein. Es zählt einzig die Qualität. Zuerst müssen daher die Grundbedingungen für eine qualitativ hochwertige Ausbildung wieder stimmen.

⁵⁰ Während im anglo-amerikanischen System die Universitäten eine Selektion betreffend die Kandidaten und Kandidatinnen betreiben, fehlt diese im kontinentaleuropäischen System. Hier erhält grundsätzlich jedermann mit Abitur bzw. Matura die Zulassung zur Universität; das ist problematisch insofern diese Abschlüsse kaum vergleichbar sind. Daher könnte ein seriös durchgeführtes Assessment insbesondere auch den Studierenden helfen, ihre wirklichen Befähigungen zu evaluieren.

einfacheren Studium ständig verlangen. Vergessen geht dann schnell, dass es dagegen gerade die Aufgabe der Universität wäre, die wirklich Fähigen und Willigen zu fördern und zu unterstützen, und hierfür die Ressourcen bereit zu stellen.

IV. Das Ziel des Rechtsstudiums

1. Recht und Wissenschaftsethos

Das im hohen Mittelalter beginnende universitäre Studium war in den damaligen drei Kerndisziplinen Theologie, Medizin und Recht zunächst vor allem einmal ein theoretisches Studium, meist anhand und über antike Texte.⁵¹ Entsprechend beschäftigte sich die Jurisprudenz vorwiegend mit römischem Recht (oder was man dafür hielt), auch in kirchlich kanonisierter Form.⁵² Sie öffnete sich der Praxis erst allmählich, insbesondere über die prozessuale Gutachtertätigkeit der Professoren seit dem 14. Jahrhundert. Man hatte es also in den ersten zwei bis dreihundert Jahren von Bologna vor allem mit einem hermeneutischen Seminar zu tun, das sich mit den Grundfragen zum richtigen Recht anhand alter Textstudien auseinandersetzte.

Doch auch nach der Hinwendung zur Praxis hat sich die Jurisprudenz nie als eine direkt praktisch orientierte Wissenschaft, die unmittelbaren Nutzen zu erzeugen hatte, verstanden.⁵³ Immer standen Intellektualität und Charakterbildung des jungen Menschen, der an einer Universität ausgebildet wurde und der sich für das Recht grundsätzlich interessierte, im Vordergrund.⁵⁴ Das war – mit Ausnahme der Perioden der bekannten staatspolitischen Instrumentalisierungen der Universitäten in den West- und Ostregimes – noch bis in die siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts hinein der Fall. Der Ruf nach unmittelbarer Praktikabilität und Nutzorientierung des Rechtsstudiums kam erst mit dem Massenstudium und der allgemeinen Akademisierung breiter Schichten sowie mit den aus den USA importierten Law Firms auf. Diese Trends wurden dann durch Theorieansätze wie insbesondere die Ökonomische Analyse des Rechts⁵⁵ noch gestärkt.⁵⁶ Das Selbstverständnis von Universität und Rechtsfakultäten wurde in den letzten zwei, drei Dezennien über solche Trends aus Politik, Wirtschaft und Gesellschaft allmählich verändert; doch diese Veränderung

wurde erst durch die Bologna-Reform grundlegend herbeigeführt und gefestigt.

2. Individualität und Intellektualität

Das Ziel eines Studiums der Rechtswissenschaften muss es sein, einen wachen Intellekt in Bezug auf all das zu fördern, das beansprucht, Recht zu sein und es womöglich nicht ist. Dabei ist die Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung das Entscheidende und diese ist entgegen der positivistischen Auffassung von heute zu fördern. Der bloße Nachvollzug dessen, was als das Juristische gilt, ist unsinnig und hilft nichts; alleine die intensive und selbständige, bisweilen auch die sich verirrnde Auseinandersetzung mit den grundsätzlichen Fragen nach der Rechtsqualität bringen Juristen, aber auch das Rechtssystem tatsächlich weiter. Denn begriffliche Introspektion und Selbstreproduktion führen bestenfalls (wenn überhaupt) zur Ausdifferenzierung von Spitzfindigkeiten, aber kaum zum Kern dessen, wofür Recht steht. Es sind also diese grundsätzlichen Fragen nach dem Recht und der konkret gegebenen Rechtsordnung, die den Gegenstand einer intellektuell verstandenen Jurisprudenz oder Rechtswissenschaft darstellen und deshalb auch das Studium bestimmen müssen.

Die Fragestellung muss daher stets lauten: Woher, wieso und wozu dieses Recht sein soll, und nicht nur, wie es korrekt funktioniert. Das Verständnis der Funktionsweise ist die Voraussetzung, dass hernach die richtigen Fragen gestellt werden können. Damit kehren wir zum Anfang unserer Erörterungen zurück. Folgerichtig muss mit Bezug auf die Ausbildung von Juristen die Frage geklärt sein, dass es nicht genügen kann, die juristische Ausbildung von den Bedürfnissen der Praxis einer bestimmten Berufsgruppe her zu definieren, sondern dass es vielmehr darum gehen muss, Juristinnen und Juristen durch ein universitäres Studium gründlicher und umfassender zu bilden und nicht nur fachdogmatisch auszubilden.

Aus dem bisher Gesagten ergeben sich einige Einsichten, die ich bereits in meinem Beitrag zur Bologna-Reform⁵⁷ dargelegt habe, und welche die vorhergehenden Überlegungen dahingehend zusammenfassen, dass die europäische Universität als ein Hort der autonomen Intellektualität, der Freiheit des Geistes und der Verantwortlichkeit des Denkens gesehen wurde und weiterhin zu sehen ist. In dem Sinne sollte im Zentrum einer juristischen Ausbildung stets der Mensch als ein intellektuell aktives und entdeckungsfreudiges Individuum stehen. Ich kann nur nochmals mit Blick auf die Erfahrungen betonen: Intellektualität und Charakterbildung des jungen Menschen standen bis ins 20. Jahrhundert hinein im Mittelpunkt einer universitären Ausbildung. Diese Sicht basierte auf dem aufklärerischen Postulat der Achtung der dem Menschen, seiner Freiheit und seines Intellekts.

Nichts hat diesem Geist indes mehr geschadet wie der in den letzten fünfzig Jahren entwickelte Anspruch, dass Wissen sofort greif- und verwertbare Resultate bringen müsste.⁵⁸ Die Gleichsetzung von Verfügbarkeit des Wis-

⁵¹ Vgl. die Beiträge zu den einzelnen Studiengängen in Rüegg (Anm. 20): Zu den Rechtsfakultäten vgl. Antonio Garcia y Garcia: Die Rechtsfakultäten, S. 343–358, insb. 347–350; zu den medizinischen Fakultäten: Nancy Siraisi, Die medizinische Fakultät, S.321–342, insb. S. 334–341; zu den theologischen Fakultäten: Monika Asztalos, Die theologische Fakultät, S. 359–286, insb. S. 387–389.

⁵² Vgl. dazu die Aufsatzsammlungen: Peter Weimar, Zur Renaissance der Rechtswissenschaft im Mittelalter, Goldbach: Keip, 1997; ferner: Winfried Trusen, Gelehrtes Recht im Mittelalter und in der frühen Neuzeit, Goldbach: Keip, 1997; Peter Landau, Kanons und Dekretalen, Goldbach: Keip, 1997.

⁵³ Vgl. dazu die Referate von Hans Wieling (Juristenausbildung im Mittelalter) und Yves Mause (Juristenausbildung in Frankreich in der frühen Neuzeit) samt den Diskussionsbeiträgen dazu, in: Baldus/ Finkenauer/ Rühner (Anm. 26), S. 47–72 und 127 ff.

⁵⁴ Siehe zuvor Anm. 3 und 51.

⁵⁵ Siehe vorn Anm. 5 und 6.

⁵⁶ Eindrücklich zum Autonomieverlust und zur Abhängigkeit der Universität von ihrer Wirtschaft: Marcus Coelen, Verabschiedung der Universität, in: Horst u. a. (Anm. 23), S. 99 f.

⁵⁷ Vgl. dazu Senn, Rechtswissenschaft nach der Bologna-Reform (Anm. 31), S. 223 f.

⁵⁸ So auch Nida-Rümelin (Anm. 34) und Coelen (Anm. 56) in ihren

sens mit sozialer Mächtigkeit erzeugt eine trügerische Vorstellung, die wir heute mit dem Stichwort der Wissensgesellschaft umschreiben.⁵⁹ Tendiert die Wissensgesellschaft darauf, gesellschaftliche Macht durch Wissen zu generieren, so entsteht daraus rasch einmal ein Kampfplatz. Unsere viel gerühmte Wissensgesellschaft⁶⁰ von heute ist daher ein problematisches Gehäuse, weil darin nicht alleine der Intellekt waltet, sondern vor allem immer mehr das Vielwissen zählt.⁶¹ Solches Vielwissen widerspiegelt aber nur die Armut des Geistes und entspricht einem Enzyklopädismus, der auf der Stufe der Voraussetzung zur kritischen Wissenschaft stehen geblieben ist. Der Segen des schnellen Zugriffs via Internet wird alsbald ins Gegenteil gewendet und folglich zum Fluch. Dass die Wissenschaft freilich noch Grundlegenderes darüber hinaus forderte, nämlich eine bestimmte Grundhaltung, habe ich andernorts erörtert.⁶²

3. Die Notwendigkeit des geschichtlichen Verständnisses des Rechts

Daher bin ich entschieden der Ansicht, dass sich das Rechtsstudium nie in der Rechtstechnologie erschöpfen kann und soll, sondern dass darüber hinaus reflexive Übungen für einen weiteren Horizont notwendig sind, sei es letztlich auch nur deshalb, um den engen Bereich des Fachspezifischen besser erkennen zu können. Denn dieser lässt sich nicht aus sich selbst heraus, sondern nur in Abgrenzung aus dem Anderen, das nicht das Juristische verkörpern soll, begreifen. Gewiss steht im Sinne des spezifisch engeren Rechtsstudiums das Fachgelehrtentum bzw. der *strictly legal point of view*.⁶³ Dies ist das Kerngeschäft. Doch wie selbst die Praxis deutlich werden lässt, braucht ein Jurist, um als Jurist vor der akademischen Türe zu bestehen, mehr als diese eine und reine Fachkompetenz. Deshalb ist es aus meiner Sicht problematisch, die Rechtswissenschaft in Haupt- und Nebendisziplinen zu unterteilen, ohnehin dann, wenn sie als gleichwertige und unabdingbare Bestandteile der Rechtswissenschaft betrachtet werden sollen.⁶⁴ Denn kein Jurist,

der in der Praxis steht, kann sich eine solch enge normative Sicht leisten. Wohl muss er das Proprium des juristischen Geschäfts kennen und am Ende danach auch handeln, doch nur schon die Tatsache, dass die konkrete praktische Arbeit eines Juristen stets beim bzw. mit dem Sachverhalt beginnt, setzt voraus, dass er diesen inhaltlich erfassen und verstehen kann, und vor allem, dass er weiß, wie Sachverhalte konstruiert sind, und wo in solcher Logik des Eigenbaus auch regelmäßig die Probleme stecken, damit er dann die Rechtsprobleme, die sich aufgrund des Sachverhalts und dessen spezifischen Probleme stellen, wirklich erfolgreich lösen kann, um das Stichwort des Erfolges hier nochmals aufzunehmen.

Jeder Rechtsfall beginnt mit einer Geschichte. Gerade deshalb muss ein Jurist in der methodischen Analyse von Geschichten geübt sein. Um dieses Geschäft zu beherrschen, sind grundlegendere Kenntnisse und Fertigkeiten als alleine das dogmatische Knowhow nötig, die weit über einen *strictly legal point of view* hinausgehen. Diese erweiterte Kenntnis soll den Juristen davor schützen, Opfer des eigenen nicht-reflektierten hermeneutischen Zirkels zu werden.⁶⁵

Mit Bezug auf die Rechtsgeschichte lässt sich meines Erachtens sehr schön zeigen, dass dieses Fach für das gesamte Rechtsverständnis unabdingbar ist, und dass die Rechtsgeschichte, wenn sie richtig betrieben wird, von grösstem Nutzen für die Juristinnen und Juristen ist, die später in der Praxis tätig sind. Die Rechtsgeschichte vermittelt zwar auch ein Verständnis betreffend die Entwicklung des Rechts. Doch ist diese Geschichte, wie alle Geschichte und jeder Sachverhalt, immer ein Konstrukt, das mit Vorsicht und kritischer Distanz zu beobachten ist; und gerade dies ist in der Rechtsgeschichte zu lernen bzw. daran sind die angehenden Juristinnen und Juristen durch eine möglichst intensive Auseinandersetzung mit der Wissenschaftsgeschichte zu unterrichten und in der selbständigen und praktischen Interpretation mit Texten zu beüben.⁶⁶

Daher ist es auch kein Verlust, wenn die Rechtsgeschichte gerade keine Geschichten mehr über das Proprium des angeblich nationalen Rechts oder des Werdeganges des europäischen Rechts aus der Wurzel des römischen Rechts erzählt. Diese Geschichten sind obsolete Konstruktionen, um ein anderes Problem zu lösen, wie die Stiftung einer nationalen Identität oder die Rettung einer Disziplin, wozu dann die Geschichte instrumentalisiert wird. Die Rechtsgeschichte hat stattdessen zu einem spezifisch kritischen Verständnis und Bewusstsein beizutragen, wie angebliche Sachverhalte konstruiert werden. Wo sie dies nicht tut, wird sie alsbald aus dem juristischen Studium herauskatapultiert und in die allgemeine Geschichte verwiesen werden. Doch die Schärfung des me-

Beiträgen.

⁵⁹ Vgl. dazu: Hans-Georg Gadamer, *Vernunft im Zeitalter der Wissenschaft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1976, S. 59 f.

⁶⁰ Vgl. dazu: Uwe H. Bittlingmayer/ Hidayet Tuncer, *Die Wissensgesellschaft – eine folgenschwere Fehl diagnose?*, in: Anina Engelhardt/ Laura Kajetzke (Hg.), *Handbuch Wissensgesellschaft. Theorien, Themen und Probleme*, Bielefeld: transcript, 2010, S. 352 ff.; Stefan Bösch, *Wissenschaft und Gesellschaft*, in: Rainer Schützeichel (Hg.), *Handbuch Wissenssoziologie und Wissenschaftsforschung*, Konstanz: Universitätsverlag Konstanz, 2007, S. 756 ff.: Die gesellschaftliche Pluralisierungsstrategie laufe nicht nur Gefahr, in Relativismus zu zerfallen, sondern werde gleichzeitig Opfer einer Ökonomisierungs- bzw. Medialisierungsstrategie.

⁶¹ Vgl. dazu: Marcel Senn, *Wissenschaftsgeschichte als Mittlerin zwischen Öffentlichkeit und Recht*, in: *Rechtsgeschichte* 19, 2011 (Festgabe für Michael Stolleis zum 70. Geburtstag), S. 303, erscheint am 9. September 2011.

⁶² Vgl. dazu: Ders. *Rechtswissenschaft ohne reflexiven Habitus?* (Anm. 9).

⁶³ Ernst (Anm. 42), S. 15–18. Die Rechtswissenschaft sei gerade darin einzigartig und würde, wenn sie diesen Standpunkt aufgäbe, ihre fachwissenschaftliche Alleinstellung unterlaufen, wenn sie vielmehr damit begänne, juristische und außerjuristische Tatbestände zu vermengen. Die sei beste westliche Tradition des Rechts. Solche Vermengung des juristischen Tatbestandes mit außerjuristischen Gesichtspunkten bedeutete ein folgenschweres *overreaching*.

⁶⁴ Ders., S. 24 ff. Hier wird zu Recht festgestellt, dass solche Abgren-

zungen realitätsfern und der Fachkultur abträglich seien.

⁶⁵ Vgl. Senn, *Wissenschaftsgeschichte* (Anm. 61), S. 303 f.

⁶⁶ Vgl. dazu: Marcel Senn, *Die Bewegungsfähigkeit des Interpreten. Ein Beitrag zur kulturwissenschaftlichen Pädagogik der Textinterpretation in der Rechtsgeschichte*, in: Philipp Stoellger (Hg.), *Genese und Grenze der Lesbarkeit*, Würzburg: Königshausen & Neumann, 2007, S. 75–93, sowie die zwanzig Fallbeispiele in: Marcel Senn/ Andreas Thier (Hg.), *Rechtsgeschichte III – Textinterpretationen*, Zürich/Basel/Genf: Schulthess, 2005.

thodologischen Problembewusstseins auf der Sachverhaltsebene stellt – nun durchaus mit Blick auf die richterliche und anwaltliche Praxis – eine relevante Befähigung dar. Denn es geht um die Konstitution des eigenen kritischen Denkens und Argumentierens. Gerade weil die Rechtsgeschichte keinen direkt verwertbaren Nutzen erzeugen muss, kann sie den Blick dafür auch öffnen, was das spezifische Juridische sein soll, nämlich ein historisches Produkt seiner jeweiligen Zeit. Erst dieses Bewusstsein vermag einen vernünftigen Begriff vom Recht überhaupt zu bilden. Ich erkenne gerade darin das wirklich Einzigartige unserer Disziplin, dass wir nicht nur Handwerker sind, die wir zwar auch zu sein haben, sondern dass wir stets auch diejenigen waren und noch sind, die sich mit den zentralen Fragestellungen aus an-

deren Gesichtspunkten und Disziplinen in Bezug auf das Recht ganz bewusst auseinandersetzen.

Die zentrale Aufgabe der Universität und der Rechtsfakultäten war es bislang, ihre Studierenden zu befähigen, mit Wissen ebenso selbständig wie verantwortungsvoll und kritisch umgehen und die einzelnen Wissens-elemente selbständig in einen übergreifenden Verständnis-zusammenhang bringen zu können, da der Verstehensprozess mit der Offenheit und Vielfalt aller Entwicklungen ständig rechnen und entsprechend Schritt halten muss. Und dies sollte entgegen allen gegenwärtigen Bestrebungen einer reduktiven Formalisierung und oberflächlichen Harmonisierung der Ausbildung der Juristen und Juristinnen auch so bleiben, denke ich. In dem Sinne ist die eingangs gestellte Frage beantwortet.