

ZDRW

ZEITSCHRIFT FÜR DIDAKTIK DER RECHTSWISSENSCHAFT

Herausgeber/innen

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

Beirat

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

Aus dem Inhalt:

Wissenschaftliche Beiträge

Rahel Meinhof/Susanna Roßbach

No Name! Zur Notwendigkeit anonymisierter Prüfungen im rechtswissenschaftlichen Studium

Roman Rick Sallaba

Über das Selbstverständnis eines Juristen. Ein Versuch der Reflexion zur Eigenart rechtlichen Wissens

Philipp Sieber/Magdalena Züllig

Juristische Sprach- und Methodenkompetenz sowie Flipped Classroom im Bachelorstudiengang „Angewandtes Recht“

Werkstattberichte

Martin Heckelmann/Laura Ammerl

Constructive Alignment durch Prüfungsvielfalt und Peer Reviews

Ina Reichhold/Konstanze Rothe

Planung, Organisation und Durchführung einer Feministischen Spring School zum Arbeits- und Sozialrecht

Methodenvorstellung

Simon J. Heetkamp/Max Brachtendorf

Virtueller Gerichtssaal mit KI-gestütztem Zeugen

3 2024

Jahrgang 11

Seiten 207 bis 288

ISSN 2196-7261



Nomos

Nomos
eLibrary

ZDRW

ZEITSCHRIFT FÜR DIDAKTIK DER RECHTSWISSENSCHAFT

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

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

Heft 3 | 2024

Inhaltsverzeichnis

Editorial	207
Wissenschaftliche Beiträge	
<i>Rahel Meinhof/Susanna Roßbach</i> No Name! Zur Notwendigkeit anonymisierter Prüfungen im rechtswissenschaftlichen Studium	208
<i>Roman Rick Sallaba</i> Über das Selbstverständnis eines Juristen. Ein Versuch der Reflexion zur Eigenart rechtlichen Wissens	226
<i>Philipp Sieber/Magdalena Züllig</i> Juristische Sprach- und Methodenkompetenz sowie Flipped Classroom im Bachelorstudiengang „Angewandtes Recht“	235
Werkstattberichte	
<i>Martin Heckelmann/Laura Ammerl</i> Constructive Alignment durch Prüfungsvielfalt und Peer Reviews	258
<i>Ina Reichhold/Konstanze Rothe</i> Planung, Organisation und Durchführung einer Feministischen Spring School zum Arbeits- und Sozialrecht	272
Methodenvorstellung	
<i>Simon J. Heetkamp/Max Brachtendorf</i> Virtueller Gerichtssaal mit KI-gestütztem Zeugen	285

Zeitschrift für Didaktik der Rechtswissenschaft (ZDRW)

ISSN 2196-7261

Schriftleitung: Prof. Dr. Urs Kramer (V.i.S.d.P.)

Redaktion: Prof. Dr. Urs Kramer | Lehrprofessor für Öffentliches Recht | Universität Passau | Dr.-Hans-Kapfinger-Straße 14b | D-94032 Passau | Tel. +49 (0)851/509-2390 | E-Mail: redaktion@zdrw.org

Prof. Dr. Dr. Patricia Wiater | Lehrstuhl für Öffentliches Recht | Völkerrecht und Menschenrechte | Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg | Schillerstraße 1 | 91054 Erlangen | Tel. +49 9131 85-29373 | E-Mail: oer3-lehrstuhl-wiater@fau.de

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

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

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

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

Anzeigen: Verlag C.H. BECK | Anzeigenabteilung | Dr. Jiri Pawelka | Wilhelmstraße 9 | 80801 München
Media-Sales: Tel. (089) 381 89-687 | mediaberatung@beck.de

Verlag und Gesamtverantwortung für Druck und Herstellung: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG | Waldseestr. 3-5 | 76530 Baden-Baden | Telefon: 07221/2104-0 | Telefax 07221/2104-27 | www.nomos.de

Geschäftsführer: Thomas Gottlöber | HRA 200026, Mannheim

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

Erscheinungsweise: Vierteljährlich

Preise: Individualkunden: Jahresabo 169,- € inkl. digitaler Einzelplatzlizenz, Institutionen: Jahresabo 379,- € inkl. digitaler Mehrplatzlizenz. Der Digitalzugang wird in der Nomos eLibrary bereitgestellt.
Einzelheft: 44,- €

Die Abopreise verstehen sich einschließlich der gesetzlichen Umsatzsteuer und zuzüglich Vertriebskostenanteil 18,- € bzw. Direktbeorderungsgebühr 3,50 € (Inland). Die Rechnungsstellung erfolgt nach Erscheinen des ersten Heftes des Jahrgangs.

Bestellungen über jede Buchhandlung und beim Verlag.

Kundenservice: Telefon: +49-7221-2104-222 | Telefax: +49-7221-2104-285 | E-Mail: service@nomos.de

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

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

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



Nomos

Editorial

Wer dieser Tage in den sogenannten sozialen Medien Nachrichten und Meinungen über die Juristenausbildung liest, gewinnt ein negatives Bild: Die Kommunikation von Prüfungsämtern gegenüber den zu Prüfenden ist nicht immer sprachlich angemessen – Stichwort: Blockversager. Und tiefgreifender noch: Die Reformbereitschaft der Justizministerkonferenz ist schwach ausgeprägt. Die Untersuchung, aus der diese Position abgeleitet wird, ist von Anlage und Methodik her, vorsichtig formuliert, nur begrenzt überzeugend. Aber so misslich der Reformstau auf der Strukturebene auch sein mag, gibt es vielfache Initiativen und Projekte, die neue Möglichkeiten aufzeigen. Dass diese nicht selten aus Hochschulen mit Studiengängen stammen, die nicht in das System der staatlichen Prüfungen eingebunden sind, ist allerdings auffällig.

Rahel Meinhof und *Susanna Roßbach* setzen sich in ihrem Text mit einem zentralen Faktor der Chancengleichheit auseinander, nämlich der Prüfungsgerechtigkeit während des Studiums. Vor dem Hintergrund bildungswissenschaftlicher Überlegungen und ihrer empirischen Untersuchung plädieren die Autorinnen für eine möglichst weitgehende Anonymisierung. Zentrales Lernziel des rechtswissenschaftlichen Studiums ist die Aneignung rechtswissenschaftlichen Wissens. Aber was ist das eigentlich? Diese Frage reflektiert *Roman Rick Sallaba* in seinem Beitrag zunächst aus theoretischer Perspektive. Im Anschluss daran beantworten *Philipp Sieber* und *Magdalena Züllig* diese Frage auf einer praktischen Ebene, indem sie einen Einblick in einen vergleichsweise jungen Studiengang in der Schweiz geben, der mit einer vielfachen Forderung ernst macht und juristischen Schlüsselkompetenzen zentralen curricularen Raum einräumt. Zudem setzt der Studiengang konsequent das Modell des Flipped Classrooms um.

Mit den Lerninhalten gut verbundene Prüfungen sind die Achillesferse vieler Studiengänge. Das Konzept des „constructive alignment“ greift dies auf, hat in der juristischen Lehre aber nur begrenzt Verbreitung gefunden. *Martin Heckelmann* und *Laura Ammerl* informieren in ihrem Beitrag über ein Lehrforschungsprojekt, das dessen Prinzipien konsequenter in das Prüfungssystem an der HTW Berlin übersetzen sollte. Der Werkstattbericht von *Ina Reinhold* und *Konstanze Rothe* berichtet von einer „Feministischen Spring School“ an der Universität Kassel und reflektiert Erfahrungen mit einer solchen Form der außercurricularen Lerngelegenheiten.

Die Methodenvorstellung in diesem Heft zeigt eindrücklich die Potentiale von KI-Systemen für die juristische Lehre auf. Durch *virtual reality* kann die Zeugenbefragung in einem motivierenden Setting geübt werden. Nicht nur dieser Bericht stimmt optimistisch, dass konkrete Verbesserungen – nicht zuletzt im Kontext der digitalen Transformation – zu erreichen sind.

Die Herausgeberinnen und Herausgeber

Wissenschaftliche Beiträge

No Name! Zur Notwendigkeit anonymisierter Prüfungen im rechtswissenschaftlichen Studium

Rahel Meinhof, Susanna Roßbach*

Während die Anonymisierung von Staatsexamensklausuren gesetzlich verankerter Standard ist, sieht es bei den schriftlichen Prüfungen während des juristischen Studiums anders aus: Eine von uns bundesweit durchgeführte Befragung der juristischen Fakultäten ergab unter anderem, dass lediglich sechs der 34 teilnehmenden Universitäten bzw. Hochschulen, die den Studiengang Rechtswissenschaft mit dem Abschluss Erste Juristische Prüfung anbieten, alle schriftlichen Prüfungsleistungen während des Studiums in anonymisierter Form abnehmen. Im folgenden Beitrag stellen wir die Ergebnisse unserer Befragung vor und zeigen auf, dass die Anonymisierung von schriftlichen Prüfungsleistungen ein einfacher Schritt ist, um dem verfassungsrechtlichen Gebot der Chancengleichheit beim Ablegen von universitären Prüfungen aus Art. 3 Abs. 1, Art. 12 Abs. 1 GG gerechter zu werden.

A. Einführung

Der aus Art. 3 Abs. 1, Art. 12 Abs. 1 GG folgende Grundsatz der Chancengleichheit ist ein wesentliches Gebot des universitären Prüfungsrechts: Alle Prüflinge sollen unter objektiv vergleichbaren Bedingungen geprüft werden und damit die gleichen Chancen auf Prüfungserfolg haben.¹ Vor dem Hintergrund dieses grundrechtlichen Postulats drängt sich die Frage auf, ob die Chancen bei universitären Prüfungen im juristischen Studium wirklich für alle gleich sind. Und: Wie gleich können sie sein? Während – nicht zuletzt wegen ihrer enormen Bedeutung für den juristischen Karriereweg – jüngst die Staatsprüfungen und insbesondere die mündliche Prüfung im Fokus der Debatte um Gerechtigkeit in der juristischen Ausbildung standen,² wollen wir uns in diesem Beitrag auf die bisher kaum beleuchteten universitären Prüfungen konzentrieren, insbesondere also auf die Schein- und Schwerpunkt-klausuren sowie auf die Haus- und Seminararbeiten. Auch diese haben im Fall der Schwerpunkt-klausuren und Seminararbeiten unmittelbaren Einfluss auf die Staatsexamensnote und damit auf den weiteren Karriereweg der Prüf-

* Rahel Meinhof ist geprüfte Hilfskraft am Institut für Staatswissenschaft und Rechtsphilosophie, Abteilung 1: Staatswissenschaft (Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Andreas Voßkuhle) der Universität Freiburg. Dr. Susanna Roßbach ist wissenschaftliche Referentin am Max-Planck-Institut für ausländisches und internationales Privatrecht in Hamburg. Die Autorinnen engagieren sich im Arbeitsstab Ausbildung und Beruf des Deutschen Juristinnenbundes e.V. (djbb). Für wertvolle Anstöße und Anmerkungen danken sie Dr. Laura Wittmann und Annalena Mayr.

1 Schnellenbach, in: Hartmer/Detmer (Hrsg.), § 13 Rn. 47.

2 Etwa Hinz/Röhl, in: JZ 2016, S. 874; Towfigh/Traxler/Glöckner, in: ZDRW 2018, S. 115; Härtel/Heppner/Wienfort, in: ZDRW 2022, S. 23; Heppner/Roßbach, in: Dux/Groß/Kraft/Militz/Ness (Hrsg.), S. 115.

linge. Die faire Bewertung von Scheinklausuren und Hausarbeiten spielt dagegen bei Bewerbungen für Stipendien, Praktika und Nebenjobs eine Rolle. Daneben tragen sie auch wesentlich zur Studienmotivation und damit auch zur Entscheidung über eine Fortsetzung des Studiums bei.

Wer die universitären Prüfungen chancengleich organisieren will, stößt schnell auf praktische Hürden: Muss etwa ein sehr großer Klausurensatz in kurzer Zeit korrigiert werden, ist dies nur von einer Vielzahl von Korrekturassistent:innen zu leisten, die dann möglicherweise unterschiedliche Anforderungen an die Einhaltung des Gutachtenstils haben oder Abweichungen vom Weg der Lösungsskizze unterschiedlich gewichten.³ Diese in der Prüfungspraxis angelegten Umstände werden von einem weiteren Potential für mögliche Chancenungleichheit flankiert: Den Auswirkungen des *unconscious bias* auf die Bewertung von Prüfungsleistungen. Unter diesem Stichwort verstanden werden unbewusste, aber tief verwurzelte kognitive Verzerrungen, etwa Vorurteile oder Stereotype, die Menschen allein aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe zugeschrieben werden.⁴ Den *unconscious bias* zeichnet dabei insbesondere aus, dass der handelnden Person diese kognitiven Verzerrungen nicht bewusst sind, es sich also um unbewusste oder verinnerlichte Voreingenommenheit handelt.⁵ Speziell zu den Auswirkungen des *unconscious bias* auf die universitären Prüfungen im juristischen Studium gibt es bisher kein Studienmaterial. Erkenntnisse aus der Bildungsforschung an Schulen legen aber nahe, dass bewusste und unbewusste klassistische, sexistische und/oder rassistische Vorannahmen bei der Leistungsbewertung von Schüler:innen eine nicht unerhebliche Rolle spielen (dazu ausführlich sogleich B). Ein vergleichbares Potential existiert auch im juristischen Studium, was insbesondere die empirische Forschung zu den mündlichen Staatsprüfungen indiziert. Eine einfache Methode, den Auswirkungen des *unconscious bias* entgegenzuwirken, wäre die vollständige Anonymisierung von schriftlichen Prüfungsleistungen, für die darüber hinaus auch weitere Gründe sprechen (dazu C).

Von diesen theoretischen Überlegungen ausgehend haben wir uns gefragt, wie es um die Anonymisierung der Prüfungen im juristischen Studium steht. Durch eine Befragung von 40 deutschen juristischen Fakultäten konnten wir erheben, dass an lediglich sechs⁶ der teilnehmenden 34 Universitäten bzw. Hochschulen in Deutschland, die den Studiengang Rechtswissenschaften mit dem Abschluss Erste Juristische Prüfung anbieten, alle Prüfungsleistungen während des Studiums in anonymisierter Form abgelegt und korrigiert werden (zu Methode und Ergebnissen ausführlich sogleich D). Auf der Grundlage der theoretischen Überlegungen und Ergebnisse unserer Befragung konnten wir anschließend Handlungsoptionen

3 So belegt auch kürzlich von Hufeld, in: ZDRW 2024, S. 59.

4 Zum Ganzen Bauer-Gluck, in: DivRuW 2023, S. 7 (8).

5 Dazu Bauer-Gluck, in: DivRuW 2023, S. 7; Grünberger/Mangold/Markard/Payandeh/Towfigh, Diversität in Rechtswissenschaft und Rechtspraxis, S. 43, jeweils mit weiteren Nachweisen.

6 Dies waren zum Zeitpunkt der Befragung die Universitäten Nr. 2, 4, 16, 21, 25 und 38.

für verschiedene Akteur:innen erarbeiten, die wir unter E. vorstellen. Der Beitrag schließt mit einem Fazit zur Anonymisierung von juristischen Prüfungsleistungen.

B. *Unconscious bias* und Erkenntnisse aus der Bildungsforschung

Wie bereits angedeutet sind die juristischen Prüfungen während des Studiums in empirischer Hinsicht nahezu unerforscht.⁷ Im Fokus standen bisher die beiden Staatsexamensprüfungen. Insbesondere die empirische Untersuchung der Rechtsprofessoren *Andreas Glöckner*, *Emanuel V. Towfigh* und *Christian Traxler* zur Benotung der Staatsexamina in Nordrhein-Westfalen erlangte viel Aufmerksamkeit. In der Untersuchung konnte festgestellt werden, dass Frauen und Menschen mit einem zugeschriebenen Migrationshintergrund in beiden juristischen Staatsprüfungen schlechtere Noten erzielten als Männer ohne zugeschriebenen Migrationshintergrund.⁸ Diese Effekte waren bei den mündlichen Noten besonders ausgeprägt, und zwar auch dann, wenn die Vergleichsgruppe zuvor eine identische schriftliche Note erzielt hatte.⁹ Festgestellt werden konnte für Frauen zudem eine signifikant geringere Wahrscheinlichkeit, die nächste Notenstufe – insbesondere bei Überschreitung der 9,0- oder 11,5-Punkte-Schwelle – zu erreichen.¹⁰ Durch die empirische Untersuchung konnten die Ursachen für dieses Auseinanderfallen nicht aufgeklärt werden. Die beiden Teile der Staatsprüfung unterscheiden sich insbesondere dadurch, dass die Prüflinge in der mündlichen Prüfung unmittelbar mit den Prüfer:innen interagieren, während der schriftliche Teil vollständig anonymisiert ist. Es liegt daher nahe, dass bei der schlechteren Bewertung von Frauen und Prüflingen mit zugeschriebenem Migrationshintergrund auch – bewusste oder unbewusste – Vorurteile eine Rolle spielten.¹¹

An dieser Stelle kommt also das beschriebene Phänomen des *unconscious bias* ins Spiel. Aus der Bildungsforschung sind zahlreiche Untersuchungen zu solcher Voreingenommenheit von Lehrenden an Schulen bekannt, die einen Zusammenhang zwischen *unconscious bias* und der Bewertung der Schüler:innen aufzeigen. Besondere öffentliche Aufmerksamkeit erfuhr eine an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg im Jahr 2009 im Rahmen einer Masterarbeit durchgeführte Studie, die zu dem Ergebnis kam, dass die befragten Lehrkräfte etwa mit den Vornamen Charlotte und Maximilian positive Eigenschaften und Fähigkeiten verbanden, während

7 Ansätze bei *Hinz/Röhl*, in: VBfBW 2016, S. 20; aktueller auch die noch unveröffentlichte Untersuchung von *Bock*, dazu Pressemitteilung vom 15.01.2024, <https://www.uni-marburg.de/de/fb01/aktuelles/nachrichten/keine-hinweise-auf-ein-gender-noten-gap-am-fachbereich-rechtswissenschaften> (29.05.2024).

8 *Glöckner/Towfigh/Traxler*, Empirische Untersuchung, S. 1 (10 f., 23 f.); zum Ganzen auch *Towfigh/Traxler/Glöckner*, in: ZDRW 2018, S. 115.

9 *Glöckner/Towfigh/Traxler*, Empirische Untersuchung, S. 1 (16, 26 f.).

10 *Glöckner/Towfigh/Traxler*, Empirische Untersuchung, S. 1 (18 ff.).

11 So bereits *Härtel/Heppner/Wienfort*, in: ZDRW 2022, S. 23 (24).

sie etwa die Vornamen Chantal oder Kevin negativ assoziierten.¹² Zahlreiche weitere Untersuchungen weisen in eine ähnliche Richtung. Beispielsweise stellt eine Studie der Universität Mannheim fest, dass Lehrkräfte am Berufsanfang die Leistung eines Kindes mit zugeschriebenem Migrationshintergrund statistisch signifikant schlechter als die eines Kindes ohne zugeschriebenen Migrationshintergrund bewerteten.¹³ Ergebnisse einer Studie an deutschen Grundschulen deuten darauf hin, dass Lehrende Kinder ohne Migrationshintergrund und mit hohem sozioökonomischem Status tendenziell überschätzen.¹⁴ Eine Studie aus dem Jahr 2016 kommt mit Einschränkungen zu dem Ergebnis, dass das Geschlecht der Kinder bei der Bewertung durch Physiklehrende ins Gewicht fällt.¹⁵ Ergänzt von weiteren Untersuchungen¹⁶ entsteht so das Gesamtbild, dass – unbewusste – klassistische, sexistische und rassistische Vorannahmen der Lehrkräfte über die Leistungsfähigkeit bestimmter Gruppen von Schüler:innen durchaus eine Rolle spielen.

Für die universitären Prüfungen im juristischen Studium ist ein solcher Zusammenhang bisher nicht in einem größeren Rahmen untersucht worden und daher nicht belegt.¹⁷ Da auch Korrekturassistent:innen – ebenso wie Lehrkräfte an Schulen – in einer Gesellschaft leben, in der sexistische, rassistische und klassistische Narrative sehr präsent sind, ist es insgesamt unwahrscheinlich, dass sie sich bei der Korrektur juristischer Arbeiten gänzlich von bewusster oder unbewusster Voreingenommenheit freimachen können. Dass der *unconscious bias* auch bei der Bewertung juristischer Prüfungen während des Studiums eine Rolle spielt, ist damit zumindest nicht auszuschließen. Die vom Grundsatz der Chancengleichheit (Art. 3 Abs. 1, Art. 12 Abs. 1 GG) geforderten gleichen Chancen auf Prüfungserfolg werden daher mit nicht-anonymisierten Prüfungen nicht hergestellt.

C. Anonymisierung als Lösungsansatz

Ein naheliegender Lösungsansatz, Voreingenommenheit bei der Bewertung von universitären Prüfungen im juristischen Studium auszuschließen, ist die Anonymi-

12 Kaiser, in: SchVw NRW 2010, S. 58; kritisch zur Aussagekraft der Studie aber Stefanowitsch, Die mit den Prolls tanzt, 27.08.2010, <https://scilogs.spektrum.de/sprachlog/die-mit-den-prolls-tanzt/> (29.05.2024).

13 Bonefeld/Dickhäuser, in: Front. Psychol. 9 (2018), S. 1.

14 Tobisch/Dresel, in: Soc. Psychol. Educ. 20 (2017), S. 731.

15 Hofer, in: Int. J. Sci. Educ. 37 (2016), S. 2879.

16 Etwa Glock/Krolak-Schwerdt, in: Soc. Psychol. Educ. 16 (2013), S. 111; auch bereits Darley/Gross, in: J. Pers. Soc. Psychol. 44 (1983), S. 20.

17 Eine Untersuchung an der Philipps-Universität Marburg konnte zwar keine Hinweise auf einen Gender-Noten-Gap bei den universitären Anfänger:innen- und Fortgeschrittenen-Klausuren aus den Jahren 2019 bis 2022 feststellen, Pressemitteilung vom 15.01.2024, <https://www.uni-marburg.de/de/fb01/aktuelles/nachrichten/keine-hinweise-auf-ein-gender-noten-gap-am-fachbereich-rechtswissenschaften> (29.05.2024). Diese Untersuchung bildet jedoch gezwungenermaßen nur einen kleinen Ausschnitt – Klausuren aus Marburg im Untersuchungszeitraum für den Faktor Geschlecht – ab und unterschied weder zwischen universitätsinternen und -externen Korrektur:innen noch zwischen anonymisierten und nicht-anonymisierten Prüfungen. Verlässliche Aussagen über alle universitären Prüfungen im juristischen Studium in Deutschland, vor allem auch im Hinblick auf weitere Diskriminierungsmerkmale, lassen sich daraus nicht ableiten.

sierung der Prüfungen. Steht statt eines Namens nur eine Prüfungsnummer auf der Klausur oder Hausarbeit, ist von vornherein ausgeschlossen, dass die korrigierende Person – bewusst oder unbewusst – aus dem Namen auf die geschlechtliche Identität, eine mögliche Migrationsgeschichte oder Bildungsherkunft des Prüflings und damit auf die vermeintliche Leistungsfähigkeit schließt. Bei den schriftlichen Staatsexamensprüfungen ist die Anonymisierung der Klausuren daher bereits Standard.¹⁸ Zwar kann auch diese Anonymisierung für den Faktor Geschlecht an Grenzen stoßen, wenn Prüfende die Handschriften von Prüflingen als vermeintlich männlich oder weiblich lesen und die Korrektur wiederum von entsprechenden Vorannahmen beeinflusst wird.¹⁹ Hier wird zu beobachten sein, wie sich die Notenverteilung nach Einführung des sogenannten E-Examens, also des maschinenschriftlichen Abfassens der Staatsexamensklausuren, entwickelt. Gleiches gilt auch für die fortschreitende Digitalisierung des Jurastudiums, in deren Folge auch in den Universitäten Klausuren zunehmend digital geschrieben werden.

Insbesondere ist nicht ersichtlich, wieso die Schwerpunktbereichsprüfungen nicht anonymisiert werden. Schließlich fließen diese mit 30 % in das Endergebnis der Examensnote ein und haben damit nicht unerhebliche Auswirkungen auf die weiteren Karrierechancen der Prüflinge. Die Schwerpunktbereichsprüfungen sind allerdings an den Universitäten sehr unterschiedlich ausgestaltet. Während sich eine Anonymisierung in Klausuren leicht umsetzen lässt, ist sie für Seminararbeiten, bei denen der prüfenden Person regelmäßig im Vorhinein bekannt ist, welches Thema von welchem Prüfling bearbeitet wird, oder für mündliche Prüfungsleistungen sowie Seminarvorträge nur erschwert oder gar nicht leistbar.

Daneben sollte aber auch die Bedeutung der Scheinklausuren und Hausarbeiten nicht unterschätzt werden. Diese haben zwar keinen unmittelbaren Einfluss auf die Staatsexamensnote, sind aber aus verschiedenen Gründen dennoch „weichenstehend“. Denn die während des Studiums abgelegten Prüfungen haben nicht nur Einfluss auf die Chancen bei Bewerbungen für Stipendien oder Nebenjobs, sondern beeinflussen auch, wer gern studiert, im Studium motiviert ist und letztlich das Studium fortsetzt. Die seit Jahren steigende Abbruchquote im Jurastudium²⁰ lag im Jahr 2022 bei 35 %.²¹ Vor dem Hintergrund der Pensionierungs- und Renteneintrittswelle in juristischen Berufen ist diese Entwicklung fatal, zumal schon heute Volljurist:innen fehlen. Dass die juristischen Prüfungen während des Studiums oft

18 So etwa § 13 Abs. 6 JAPRO Baden-Württemberg: „Der Prüfling versieht seine Aufsichtsarbeiten anstelle des Namens mit einer Kennzahl, die ihm vor Beginn der schriftlichen Prüfung vom Landesjustizprüfungsamt zugeteilt wird. Im Übrigen sind Hinweise auf die Person oder die persönlichen Verhältnisse unzulässig.“ Ebenso § 23 Abs. 4 JAPO Sachsen, § 14 Abs. 2 JAPO Mecklenburg-Vorpommern, § 13 Abs. 2 JAG Nordrhein-Westfalen.

19 Darauf hinweisend auch *Touffigh/Traxler/Glückner*, in: ZDRW 2014, S. 8 (25).

20 Zur Abbruchquote als Indikator für die Studienzufriedenheit *Römer/Dreus/Rauin/Fabricius*, in: zbf 2013, S. 153 (156).

21 *Heublein/Huttsch/Schmelzer*, Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland, DZHW Brief 5/2022, https://www.dzhw.eu/pdf/pub_brief/dzhw_brief_05_2022.pdf (29.05.2024), S. 12.

als willkürlich und frustrierend erlebt werden,²² trägt zu dieser Entwicklung bei. Auch in der aktuellen Umfrage des Bündnisses iur.reform gab die Mehrheit (52,8 %) aller Befragten an, mit der juristischen Ausbildung unzufrieden zu sein, bei Teilnehmenden unter 35 Jahren waren es sogar bis zu 64 %.²³ Zudem waren weibliche Befragte insgesamt unzufriedener als männliche und nicht-binäre Befragte.²⁴ All diese Befunde zeigen eindringlich, dass Reformbedarf besteht. Die Anonymisierung von Prüfungen kann ein erster Schritt zu mehr Prüfungsgerechtigkeit und damit ein unkomplizierter Ansatzpunkt für eine Reform sein.

Darüber hinaus bietet die Anonymisierung der Prüfungen den Vorteil, dass eine Befangenheit der Prüfenden auf diese Weise weitgehend ausgeschlossen werden kann.²⁵ Der Einfluss von *unconscious biases* sowie das Wiedererkennen von Namen schon einmal geprüfter oder anderweitig bekannter Studierender wird durch die Anonymisierung ebenso verhindert wie ein Einfluss von persönlicher Sympathie oder Antipathie gegenüber Prüflingen. Der Grundsatz der Chancengleichheit wird also auch in dieser Hinsicht gestärkt. Nicht zuletzt ist die Anonymisierung bei schriftlichen Prüfungen schnell und kostengünstig möglich und stellt daher für die durchführenden Prüfungsämter und/oder Lehrstühle keine große Belastung dar. Hierauf werden wir im Rahmen der Handlungsoptionen zurückkommen (dazu sogleich E.). Auch die grundgesetzlich in Art. 5 Abs. 3 Satz 1 Var. 3 GG garantierte Lehrfreiheit wird von der Anonymisierung nur am Rande berührt: Die Lehrenden können die Inhalte der Prüfung weiterhin frei gestalten. Durch die Anonymisierung wird lediglich der Prüfungsmodus so abgeändert, dass nicht ersichtlich ist, welche Person welche Prüfungsleistung erbracht hat.

Zusammenfassend ist die Anonymisierung von Prüfungen im juristischen Studium damit ein einfacher Schritt, den aus dem verfassungsrechtlichen Gleichbehandlungsgebot der Art. 3 Abs. 1, Art. 12 Abs. 1 GG folgenden Grundsatz der Chancengleichheit zu stärken.

D. Methodik und Ergebnisse der Befragung

Doch wie viele juristische Fakultäten in Deutschland sind diesen Schritt bereits gegangen? Welche Gründe sprechen aus Sicht der Fakultäten dafür und dagegen? Welchen Hürden begegnen Prüfungsämter und Lehrstuhlinhaber:innen bei der Umsetzung einer anonymisierten Prüfungsabnahme? Um Antworten auf diese Fragen zu gewinnen, haben wir eine bundesweite Befragung an juristischen Fakultäten durchgeführt. Im Folgenden werden Methodik und Auswertungsprozess (I.) und

22 Davon ausgehend auch Heidebach, in: ZDRW 2015, S. 205.

23 Die iur.reform-Studie – Auswertung der größten Abstimmung unter Jurist:innen, Mai 2023, <https://iurreform.de> (29.05.2024), S. 85 f., Annex A-4.

24 Die iur.reform-Studie – Auswertung der größten Abstimmung unter Jurist:innen, Mai 2023, <https://iurreform.de> (29.05.2024), S. 88 f.

25 Zur parallelen Problematik in den Staatsprüfungen Schulze, Die Juristenprüfung zwischen Anspruch und Realität, S. 328 ff.

die Ergebnisse der Befragung (II.) vorgestellt, bevor eine kritische Betrachtung erfolgt (III.) und schließlich ein Zwischenfazit festgehalten wird (IV.).

I. Methodik und Auswertung

1. Ziel und Aufbau der Befragung

Ziel der Erhebung war es, erstmals eine umfassende Datenlage bezüglich des Stands der Anonymisierung von schriftlichen Prüfungsleistungen während des juristischen Studiums in Deutschland zu schaffen. Hierfür konzipierten wir im Herbst 2022 einen Fragebogen, der elf Fragen umfasste, die in Freitextantwortfeldern beantwortet wurden.

In den Fragen eins bis vier fragten wir zunächst danach, ob Klausuren (Frage Nr. 1) und Hausarbeiten (Frage Nr. 2) während des Grund- und Hauptstudiums sowie Schwerpunkt-klausuren (Frage Nr. 3) und die im Rahmen des Schwerpunktstudiums verfasste Studienarbeit (auch: Seminararbeit) (Frage Nr. 4) anonymisiert oder unter dem Klarnamen der Student:innen abgelegt und korrigiert werden. Um mögliche Diskriminierungspotentiale genauer identifizieren zu können, interessierte uns zudem das *Wie*: Sofern schriftliche Prüfungen anonymisiert abgelegt und korrigiert werden, erfragten wir, in welcher Form dies geschieht (Frage Nr. 5). Wenn sie unter Klarnamen abgelegt und korrigiert werden, erkundigten wir uns, ob dies unter Verwendung der Vor- und Zunamen oder nur der Zunamen geschieht (Frage Nr. 6). In einem dritten Schritt fragten wir ab, ob hinsichtlich der Anonymisierung bzw. Nicht-Anonymisierung Regelungen bestehen (Frage Nr. 8) und wer zur Änderung bzw. zum Erlass solcher Regelungen befugt ist bzw. wäre (Frage Nr. 9). In einem vierten Fragenkomplex erfragten wir schließlich Erfahrungen und Pläne der Institutionen: Um mögliche Hürden auf dem Weg zur Anonymisierung zu identifizieren, interessierten uns die Gründe, die aus Sicht der Institutionen *für* eine Nicht-Anonymisierung der Prüfungen sprechen (Frage Nr. 7). Auch fragten wir nach aktuellen Plänen hinsichtlich einer Änderung der jeweiligen Praxis (Frage Nr. 10) sowie allgemein nach Erfahrungen und Anmerkungen (Frage Nr. 11).

Der Bogen wurde in Form eines geschützten Word-Dokuments als E-Mail-Anhang versendet. Die E-Mails wurden von der E-Mail-Adresse des Arbeitsstabes Ausbildung und Beruf des Deutschen Juristinnenbunds e.V. (djb) versandt; die unterzeichnende Absenderin der E-Mail war ein Mitglied des Arbeitsstabes im Namen desselben. In dem Anschreiben stellten wir sowohl die Arbeit des Arbeitsstabes als auch das mit der Befragung verfolgte Forschungsinteresse vor.

Als Antwortadresse fungierte ebenfalls die E-Mail-Adresse des Arbeitsstabes. Auf den Posteingang und damit auf die eingehenden ausgefüllten Fragebögen hatten ausschließlich Mitglieder des Arbeitsstabes Zugriff.

2. Adressat:innen und Zeitraum der Befragung

Als Adressat:innen der Befragung wählten wir die juristischen Fakultäten der Universitäten bzw. Hochschulen²⁶ selbst, indem wir die Bögen jeweils an die dort für universitäre Prüfungen zuständigen Stellen, also die durch Internetrecherche auffindig gemachten Leiter:innen der Prüfungsämter und aktuell amtierenden Studiendekan:innen, versandten. Wer von diesen beiden jeweils gemeinsam adressierten Stellen den Bogen ausfüllte, überließen wir der internen Arbeitsteilung. Von uns adressiert wurden insgesamt 40 Universitäten in Deutschland, an denen Studierende Rechtswissenschaften mit dem angestrebten Abschluss Erste Juristische Prüfung studieren können.

Die Befragung startete unter Setzung einer Frist am 30. Oktober 2022. An alle Fakultäten, die bis Juni 2023 noch nicht teilgenommen hatten, wurde eine Erinnerungsmail mit Nachfristsetzung versandt. Der letzte Bogen ging uns am 23. Juni 2023 zu. Bis zu diesem Zeitpunkt von den angeschriebenen Stellen eingereichte Aktualisierungen ihrer Antworten konnten ebenfalls berücksichtigt werden. An der Befragung nahmen in diesem Zeitraum 34 der 40 angefragten Universitäten in Deutschland teil.

3. Auswertungsprozess

Wir griffen sowohl auf quantitative als auch auf qualitative Ansätze zurück, um die Forschungsfragen zu beantworten.

Die Antworten aus den soeben unter I.1. beschriebenen Fragen Nr. 1 bis 4 sowie Nr. 6 wurden quantitativ ausgewertet, während die Fragen Nr. 5 sowie Nr. 7 bis 11 qualitativ ausgewertet wurden. Bei der qualitativen Auswertung der Fragen Nr. 5 sowie Nr. 8 bis 10 haben wir uns zunächst einen Gesamtüberblick über die zugesandten Fragebögen verschafft und anschließend induktiv Kategorien gebildet, welche wir daraufhin auf die in den Bögen gegebenen Antworten angewandt haben. Mithilfe der gebildeten Kategorien können die Daten im Folgenden prozentual aufgeschlüsselt dargestellt werden. Nach Aussagekraft und Vielstimmigkeit ausgewählte Freitextantworten auf die Fragen Nr. 7, 10 und 11 werden im Folgenden wörtlich wiedergegeben.

Da es nicht Ziel sein soll, einzelne Fakultäten positiv oder negativ bezüglich ihrer Anonymisierungspraxis hervorzuheben, werden die Daten hier ihrerseits in anonymisierter Form wiedergegeben. Auf Anfrage kann der anonymisierte Datensatz zugesandt werden (per E-Mail an: ausbildungundberuf@djbb.de).

26 Die Bucerius Law School in Hamburg ist keine Universität, sondern eine private Stiftungshochschule, an der Rechtswissenschaft mit dem Abschluss Erste Juristische Prüfung studiert werden kann. Sprechen wir hier im Folgenden von den befragten Universitäten, ist die Bucerius Law School davon der Einfachheit halber miteingefasst.

II. Ergebnisse

1. Klausuren während des Grund- und Hauptstudiums

An 41,18 % der teilnehmenden juristischen Fakultäten werden die Klausuren während des Grund- und Hauptstudiums anonymisiert abgelegt und korrigiert. 29,41 % lassen die Klausuren unter Klarnamen ablegen und korrigieren. Weitere 14,71 % überlassen die Entscheidung über die (Nicht-)Anonymisierung den Lehrstühlen, wobei dies zuweilen auf eine überwiegende Nicht-Anonymisierung hinauslaufen kann (so lässt es etwa diese Antwort vermuten: *„Das wird bei uns unterschiedlich gehandhabt - i.d.R. unter Klarnamen, manchmal anonymisiert.“*²⁷). 8,82 % überlassen die Entscheidung den prüfungsablegenden Student:innen selbst;²⁸ zwei Universitäten (5,88 %) führen die Klausuren teils anonymisiert, teils nicht-anonymisiert durch. Die Differenzierung erfolgt hierbei unterschiedlich: *„Die ‚scharfen‘ Klausuren während des Grundstudiums (Zwischenprüfung) werden durchgehend anonymisiert von den Student:innen abgelegt und korrigiert. Im Hauptstudium werden einzelne Klausuren nicht anonymisiert abgelegt.“*²⁹ Und *„Prüfungen, die über das online-Übungssystem [...] eingehen, können/werden anonym korrigiert und unter der Matrikelnummer abgelegt. Handschriftliche Präsenzklausuren sind mit Klarnamen und Matrikelnummer auf dem Deckblatt zu versehen und werden auch so korrigiert.“*³⁰).

2. Hausarbeiten während des Grund- und Hauptstudiums

Hausarbeiten während des Grund- und Hauptstudiums werden mehrheitlich nicht anonymisiert: So geben 58,82 % an, dass die Hausarbeiten unter Klarnamen verfasst und korrigiert werden, 29,41 % anonymisieren. Zwei Universitäten (5,88 %) überlassen die Entscheidung den Lehrstühlen. Eine Universität handhabt es *„teils/teils“*, wobei sie angibt, dass dies durch häufig online eingereichte Hausarbeiten größtenteils auf eine anonymisierte Form hinausläuft.³¹

3. Klausuren während des Schwerpunktstudiums

Zehn der 34 teilnehmenden Institutionen gaben an, dass keine Klausuren im Rahmen des Schwerpunktstudiums abgelegt werden. Von den verbleibenden 24 gaben 79,17 % an, dass die Klausuren anonymisiert abgelegt und korrigiert werden. Zwei Universitäten (8,33 %) anonymisieren nicht; weitere zwei überlassen es den Student:innen, während eine es erneut *„teils/teils“* handhabt.

27 Antwort auf Frage Nr. 1 von Universität 20.

28 So die Antwort auf Frage Nr. 1 von der Universität 17: *„Nach Wahl des*der Studierenden. Die Studierenden können die Arbeiten unter Klarnamen oder anonymisiert einreichen.“*

29 Antwort auf Frage Nr. 1 von Universität 28.

30 Antwort auf Frage Nr. 11 von Universität 31.

31 Antwort auf Fragen Nr. 2 und 11 von Universität 31.

4. Im Rahmen des Schwerpunktbereichs verfasste Studienarbeit (Seminararbeit)

Zur im Rahmen des Schwerpunktbereichs verfassten Studienarbeit gaben zwei teilnehmende Institutionen an, dass keine Studienarbeit im Rahmen des universitären Schwerpunktstudiums verfasst wird. Von den verbleibenden 32 Institutionen werden an 65,63 % die Studienarbeiten unter Angabe des Klarnamens der Student:innen verfasst und korrigiert. 28,13 % lassen die Studienarbeiten anonymisiert ablegen und korrigieren. Eine Universität überlässt es den Student:innen, während eine andere es erneut „teils/teils“ handhabt.

5. Wie anonymisiert bzw. nicht anonymisiert wird

32 der 34 teilnehmenden Universitäten anonymisieren zumindest eine schriftliche Prüfungsleistung. Von diesen verwenden 59,38 % dafür die Matrikelnummer. 12,5 % verwenden eine eigens für die Anonymisierung von Prüfungen vorgesehene Prüfungsnummer. 25 % verwenden Matrikelnummer und Prüfungsnummer alternativ, wobei hier beispielsweise nach Klausuren während des Grund- und Hauptstudiums (dann Matrikelnummer) und Klausuren während des Schwerpunktstudiums (dann Prüfungsnummer) unterschieden wird.³² Eine Universität verwendet Prüfungsnummern für Klausuren während des Schwerpunktstudiums; für *„Klausuren während des Grund- und Hauptstudiums wird entweder mit der Matrikelnummer oder mit einem ‚Umklappsystem‘ vor Weiterleitung an die Korrektoren gearbeitet.“*³³

Sechs teilnehmende juristische Fakultäten lassen alle von ihnen abgenommenen schriftlichen Prüfungen anonymisiert schreiben und korrigieren. Die restlichen 28 nehmen zumindest *auch* Prüfungen unter dem Klarnamen der Student:innen ab. An 92,86 % der Fakultäten geschieht dies unter Angabe des Vor- und Zunamens, an einer Fakultät unter Angabe des Zunamens. Eine weitere Institution überlässt es den Student:innen, ob sie Vor- und Zunamen oder nur Zunamen angeben.

6. Bestehen einer Regelung zur Anonymisierung bzw. Nicht-Anonymisierung

Auf die Frage hin, ob und in welcher Form die Prüfungspraxis im Hinblick auf die Nicht-/Anonymisierung der schriftlichen Prüfungen geregelt ist, gaben 35,29 % an, dass eine entsprechende „gesetzliche“ Regelung – zumeist in der Studien- und Prüfungsordnung der Fakultät – besteht. 17,65 % verwiesen auf eine teilweise Regelung, etwa derart ausgestaltet, dass es für die Prüfungen im Rahmen des Schwerpunktstudiums entsprechende Regelungen gibt, im Hinblick auf das sonstige Studium jedoch lediglich eine Verwaltungspraxis besteht.³⁴ 41,18 % gaben an, dass

32 Etwa Antwort auf Frage Nr. 5 von Universität 35.

33 Antwort auf Frage Nr. 5 von Universität 11. Auf Nachfrage per E-Mail an die betreffende Universität wurde das „Umklappsystem“ – hier verkürzt wiedergegeben – so beschrieben: *„[...] Danach wird das Deckblatt an der Stelle, wo die persönlichen Daten stehen, gefaltet und mit einem selbstklebenden Papiersiegel verklebt, so dass sie [sic!] persönlichen Daten des Studierenden nur durch den offensichtlichen Aufbruch des Siegels zu erfahren sind.“* Für die Korrekturkräfte sei nur die Korrekturnummer ersichtlich.

34 Etwa Antworten auf Frage Nr. 8 von Universität 15 und Universität 39.

diesbezüglich keinerlei Regelungen bestehen, und verwiesen zumeist auf gängige Verwaltungspraxis. An zwei Fakultäten besteht zwar keine Regelung; jedoch wurde eine Empfehlung an die Lehrstühle ausgesprochen, schriftliche Prüfungen anonymisiert abzunehmen und zu korrigieren.

Fünf der teilnehmenden Universitäten, die zumindest auch nicht-anonymisierte Prüfungen abnehmen, gaben an, dass Pläne hinsichtlich der Änderung ihrer aktuellen Praxis bestehen.

7. Angegebene Gründe für bzw. gegen eine Anonymisierung

Im Rahmen der Fragen Nr. 7 und 11 wurden die Fakultäten, an denen Prüfungen zumindest auch in nicht-anonymisierter Form abgenommen werden, nach ihren Gründen für diese Praxis gefragt. Zudem wurden alle Fakultäten gefragt, ob es Änderungspläne, sonstige Anmerkungen und Erfahrungen gibt.

Häufig wurden ein höherer Verwaltungsaufwand und damit einhergehende höhere Kosten gegen eine Anonymisierung der Prüfungsleistungen angeführt:

„Die Anonymisierung bedingt einen erheblichen Mehraufwand bei der Erfassung der Noten im digitalen Prüfungsverwaltungssystem, der von den Sekretariaten und dem Prüfungsbüro getragen wird.“³⁵

„Die Anonymisierung und anschließende Rückanonymisierung der auf das Grundstudium entfaltenden [sic!] mehreren tausend Klausuren pro Semester wäre von den Sekretariaten und Lehrstühlen personell nicht zu leisten. Folglich müssten studentische Hilfskräfte für die Codierung/De-Codierung eingestellt werden. Dies wäre aus Studienmitteln zu finanzieren, die die Fakultät - genauer: die Studienzuschusskommission, zu der neben Dekan und Studiendekan zwei Studierendenvertreter gehören - ggw. für Moot-Courts, Exkursionen, Zuschüsse zur Bibliothek und die personelle Grundaustattung [sic!] der Lehrstühle zu Lehrzwecken verwendet. Die finanzielle [sic!] Aufwendungen für die Anonymisierung wären beträchtlich und müssten an anderen Stellen eingespart werden.“³⁶

„Teilweise sind anonymisierte Klausuren mit dem derzeitigen Personalbestand nicht durchführbar, da jese [sic!] Mal Platzziffern pro Person vergeben und entsprechende Aushänge angefertigt werden müssten.“³⁷

„(...) ist (...) mit ganz erheblichem Mehraufwand verbunden, für den ein Budget zur Verfügung stehen müsste. Für eine einheitliche Empfehlung an die Prüfer:innen wurde daher bisher kein Anlass gesehen - für eine verbindliche Regelung erst recht nicht.“³⁸

35 Antwort auf Frage Nr. 11 von Universität 4, die jedoch alle universitären Prüfungen anonymisiert.

36 Antwort auf Frage Nr. 7 von Universität 3.

37 Antwort auf Frage Nr. 7 von Universität 28.

38 Antwort auf Frage Nr. 10 von Universität 20.

Auch genannt wurde eine höhere Fehleranfälligkeit beim Verwenden von Matrikel- oder Prüfungsnummer bzw. die einfache Handhabbarkeit von Klarnamen:

*„Die nicht-anonymisierte Form beruht überwiegend auf der gewohnten Praxis an den Lehrstühlen. Zudem fällt die händische Sortierung von schriftlichen Leistungen nach dem Nachnamen teilweise leichter als nach 8-stelligen Matrikelnummern. Trotz wiederholter Anregungen des Studiendekans und einer entsprechenden von ihm gelebten Praxis, haben sich noch nicht viele Kolleg*innen für die anonymisierte [sic!] Praxis entschieden.“³⁹*

„Die Angabe des Namens und der Matrikelnummer dient der richtigen Weitergabe und Verwaltung der Prüfungsergebnisse. Die Zuordnung einer Prüfungsarbeit nur aufgrund der acht-stelligen Matrikelnummer ist fehleranfälliger und aufwändiger.“⁴⁰

„In der Vergangenheit wurde für wenige Semester eine Abgabe von Prüfungsarbeiten ohne Klarnamen praktiziert. Jedoch wurde wegen der Fehleranfälligkeit und der Schwierigkeiten beim administrativen Umgang mit den Prüfungsarbeiten, die nur über die acht-stellige Matrikelnummer zu identifizieren waren, die Praxis wieder aufgegeben.“⁴¹

Eine Fakultät sieht einen Vorteil der Nicht-Anonymisierung ebenfalls in der „klare(n) Zuordnung (der Prüfungsleistung) zu den Studierenden. Eine Korrektur nach Matrikelnummern würde keine Anonymisierung bedeuten, da den Prüferinnen und Prüfern die Matrikelnummern bekannt sind.“⁴²

Damit wird ein Punkt angesprochen, den auch eine andere Fakultät als Problem bei der Verwendung der Matrikelnummer als Kennzeichen identifiziert:

„Die Matrikelnummer eignet sich aus meiner (persönlichen) Sicht nicht gut zur Anonymisierung, da insbesondere die Lehrstuhlsekretariate leicht über das Campus-Management-System die Namen herausfinden können. Bei den Übungsklausuren und -hausarbeiten erscheint das eher unproblematisch, da diese von Externen korrigiert werden - zumindest solange diese keinen Zugriff auf das Campus-Management-System (...) haben.“⁴³

Eine gesonderte Prüfungsnummer könnte hierbei Abhilfe schaffen. So die weitere Antwort derselben Fakultät: „Für das Schwerpunktstudium wäre eine Lösung über Kennziffern, die nur dem Prüfungsamt bekannt sind, vorzugswürdig. Allerdings bedeutete dies einen erhöhten Verwaltungsaufwand, da die Noteneingabe dann nur noch über das Prüfungsamt erfolgen kann.“⁴⁴

39 Antwort auf Frage Nr. 7 von Universität 8.

40 Antwort auf Frage Nr. 7 von Universität 27.

41 Antwort auf Frage Nr. 11 von Universität 27.

42 Antwort auf Frage Nr. 7 von Universität 26.

43 Antwort auf Frage Nr. 11 von Universität 39.

44 Antwort auf Frage Nr. 11 von Universität 39.

Weitere gegen die Anonymisierung angeführte Gründe waren technisches Unvermögen („die E-Learning-Plattform, die seit der Covid-19-Pandemie teilweise für Scheinklausuren und Hausarbeiten eingesetzt wird, gestattet keine Anonymisierung“⁴⁵), ein (angenommener) fehlender Anonymisierungswunsch der Studierenden⁴⁶ sowie die Einschätzung, dass in der Nicht-Anonymisierung kein Diskriminierungspotential liegt.⁴⁷

Speziell im Hinblick auf Studien- bzw. Seminararbeiten wird vorgetragen, dass hier eine Anonymisierung nicht möglich sei bzw. ins Leere laufe, da die Arbeit an einen mündlichen Vortrag geknüpft sei.⁴⁸

Eine Fakultät hebt zudem zwei Gründe gegen eine Anonymisierung der Prüfungsleistungen hervor, die im Übrigen nicht genannt wurden, nämlich die grundgesetzlich geschützte Lehrfreiheit der Professor:innen sowie eine (vermeintliche) Gefahr für das „Berufsethos“ der Studierenden:

„Das ist keine Regelungspraxis, sondern Folge der Prüfungsfreiheit als Teil der grundgesetzlichen Lehrfreiheit. (...) Grund ist auch, dass es für Jurist:innen wichtig ist, für eigene Positionen und Stellungnahmen einzustehen und aufzutreten - eine Gewöhnung an Anonymisierung in der Ausbildung ist für das Berufsethos nicht unproblematisch.“⁴⁹

Im Gegensatz dazu berichten Fakultäten, die mit (weitestgehend) anonymisierten Prüfungen arbeiten, durchweg von positiven Rückmeldungen und Erfahrungen:

„Die möglichst weitreichende Anonymisierung hat sich aus Sicht des Fachbereichs bewährt.“⁵⁰

„Die Anonymisierung hat sich in den letzten 22 Jahren (...) bewährt und wird nicht geändert werden.“⁵¹

„Die Verwaltung der Prüfungstermine wie der Bewertungen ist durch Verzicht auf Namensnennung für die Lehrstühle wie für das Prüfungsamt etwas

45 Antwort auf Frage Nr. 7 von Universität 6.

46 Antwort auf Frage Nr. 10 von Universität 1.

47 Antwort auf Frage Nr. 11 von Universität 6: „In der Juristischen Universitätsprüfung, in der die Noten besonders wichtig sind, ist eine Anonymisierung kaum möglich, weil die Leistungen mündlich erbracht werden oder mit einer mündlichen Leistung verknüpft sind. Vor einigen Jahren hat eine statistische Auswertung ergeben, dass Frauen in der Juristischen Universitätsprüfung in [Stadt 6] - anders als im Staatsexamen - ebenso erfolgreich sind wie Männer, was gegen eine Benachteiligung von Frauen durch den Prüfungsmodus spricht. Am ehesten ließe sich eine Anonymisierung in der Zwischenprüfung realisieren. Dort schneiden Frauen freilich - anders als im Staatsexamen - im Durchschnitt signifikant besser ab als Männer, so dass keine Benachteiligung von Frauen durch den Prüfungsmodus erkennbar ist.“

48 So etwa die Antwort auf Frage Nr. 7 von Universität 6.

49 Antwort auf Frage Nr. 7 von Universität 20.

50 Antwort auf Frage Nr. 11 von Universität 16.

51 Antwort auf Frage Nr. 11 von Universität 25.

*mühsamer, aber der Aufwand ist nicht prohibitiv [sic!] hoch. Rückmeldungen aus der Studierendenschaft sind sehr positiv.*⁵²

III. Einschränkungen

In kritischer Reflexion der Befragung müssen drei Dinge festgehalten werden: Erstens wurde der Fragebogen im Namen des Arbeitsstabs Ausbildung und Beruf des Deutschen Juristinnenbundes erstellt, versendet und ausgewertet. Der Arbeitsstab Ausbildung und Beruf beschäftigt sich seinem Selbstverständnis nach mit Diskriminierung und Ungleichheiten in der juristischen Ausbildung.⁵³ Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass dieser Umstand sich zum einen bereits in der Formulierung der Fragen niedergeschlagen hat. Zum anderen sahen sich die Fakultäten eventuell auch bei der Beantwortung beeinflusst und möglicherweise zur Stellungnahme in die eine oder andere Richtung bewogen. Ein großer Teil der erhobenen Daten (insbesondere die unter I.1 beschriebenen Fragen Nr. 1 bis 6 sowie 8 bis 10) wird hier von aufgrund der neutraleren Natur der dort abgefragten Daten zwar nicht beeinflusst worden sein. Jedoch ist es nicht auszuschließen, dass Antworten auf die Fragen Nr. 7 und 11 von diesem Hintergrund beeinflusst abgegeben wurden. Auch ist denkbar, dass einige Universitäten nicht an der Befragung teilgenommen haben, weil sie vom Arbeitsstab Ausbildung und Beruf des djb initiiert wurde.

Zweitens ist mit Hinblick auf den Adressat:innenkreis der Befragung festzuhalten, dass dieser auf die für die universitäre Prüfungsdurchführung zuständigen Stellen (Leiter:innen der Prüfungsämter sowie Studiendekan:innen) beschränkt war. Die Antworten auf die Fragen Nr. 7 und 11 geben unter Umständen nur die Sicht der ausfüllenden Person in ihrer jeweiligen Position wieder.⁵⁴ Rückschlüsse auf Haltung und Ansicht der Fakultät insgesamt können daraus nicht gezogen werden. Auch wird durch diese Beschränkung des Adressat:innenkreises naturgemäß keine Betroffenenperspektive, also die von prüfungsablegenden Student:innen, abgebildet. Der Fragebogen wurde zudem nur an solche Universitäten und Hochschulen verschickt, die den Studiengang Rechtswissenschaft mit angestrebtem Abschluss Erste Juristische Prüfung anbieten. Universitäten und Hochschulen, die im weiteren Sinne juristische Studiengänge anbieten, wurden nicht berücksichtigt.

Da auch dies Einfluss auf die Beantwortungen haben kann, ist zuletzt offenzulegen, dass die vorgestellten Ergebnisse hier zwar in anonymisierter Form erscheinen, die ausfüllenden Personen bei der Beantwortung des Fragebogens jedoch ihren Namen, ihre Funktion und Fakultät angegeben haben, so dass die Befragung selbst also nicht anonym erfolgte. Die den Bogen ausfüllenden Personen traten mit ihrem

⁵² Antwort auf Frage Nr. 11 von Universität 12.

⁵³ Dazu die Homepage des Arbeitsstabs Ausbildung und Beruf des Deutschen Juristinnenbundes <https://www.djb.de/arbeitsgruppen/arbeitsstab-ausbildung-und-beruf> (29.05.2024).

⁵⁴ Die ausfüllende Person von Universität 39 wies auf diesen Umstand sogar ausdrücklich hin.

Namen vor dem djb Arbeitsstab Ausbildung und Beruf auf, was sie eventuell zu einer Antwort in die eine oder andere Richtung bewegt haben kann.⁵⁵

IV. Zwischenfazit

An der großen Mehrheit der Universitäten werden die schriftlichen Prüfungen während des juristischen Studiums nicht grundsätzlich anonymisiert abgelegt und korrigiert. Werden Prüfungen anonymisiert, sind dies oft ausschließlich die Schwerpunkt- und Zwischenprüfungsklausuren, also solche, die als besonders relevant erachtet werden. Dass gerade bei diesen relevanten Prüfungen anonymisiert wird, lässt vermuten, dass die Anonymisierung auch in den Augen der betreffenden Fakultäten als die bessere Form erachtet wird.

Dennoch werden an nur 41,18 % der teilnehmenden Fakultäten die Klausuren während des Grund- und Hauptstudiums anonymisiert; bei den Hausarbeiten liegt der Anteil bei 29,41 %. Vor dem Hintergrund der vorangestellten Überlegungen (unter B. und C.) kann und sollte das Anonymisieren von Prüfungsleistungen aber an allen Fakultäten als Option erwogen werden.

E. Handlungsoptionen

Zur Umsetzung stehen verschiedenen Akteur:innen verschiedene Handlungsoptionen zur Verfügung. Eine besondere Herausforderung stellt die Seminararbeit dar.

I. Akteur:innen

Mögliche Akteur:innen sind vielfältig. Dies ist einerseits auf unterschiedliche fakultätsinterne Befugnisse verschiedener Gremien zurückzuführen, andererseits auf die unterschiedlichen Regelungsformen: So hat unsere Befragung gezeigt, dass an 41,18 % der Fakultäten – abgesehen von der gängigen Verwaltungspraxis – keine Regelung besteht. Je nach Fakultät können somit die Lehrstuhlinhaber:innen selbst,⁵⁶ die Fakultätsräte, die zur Änderung bzw. zum Erlass etwaiger Regelungen befugt sind,⁵⁷ und die Prüfungsämter zum Handeln aufgerufen sein. Darüber hinaus wäre auch eine gesetzliche Regelung auf Landesebene denkbar, die – analog zu den Regelungen zum Staatsexamen – eine anonyme Prüfungsform vorschreibt. Insofern können also auch die entsprechenden Landesministerien aktiv werden. Der Erlass einer verbindlichen Regelung, ganz gleich auf welcher Ebene, hätte jedenfalls den Vorteil, Transparenz, Verbindlichkeit und fakultätsinterne Einheitlichkeit abseits bloßer Verwaltungspraxis zu schaffen.

55 Auch hier gilt das bereits Gesagte: Dass dies die Antworten auf die Fragen Nr. 1 bis 6 sowie Nr. 8 bis 10 beeinflusste, ist nicht anzunehmen.

56 So berichtete die ausfüllende Person von Universität 8, dass an ihrem Lehrstuhl abgenommene Prüfungen anonymisiert geschrieben und korrigiert werden, während andere Lehrstühle dieser Praxis – trotz Ermunterung – nicht folgen.

57 Beispielsweise in der Studien- und Prüfungsordnung.

II. Formen der Anonymisierung

Als gängigste Formen der Anonymisierung von schriftlichen Prüfungsleistungen wurden von den Fakultäten die Verwendung der Matrikelnummer oder einer Prüfungsnummer genannt.⁵⁸ Die Matrikelnummer hat den Vorteil, dass jede:r Student:in bereits mit der Immatrikulation eine solche zugewiesen bekommen hat. Die Matrikelnummer ist somit schon im System hinterlegt und von Prüfungsämtern und Lehrstühlen einfach zu nutzen. Hierin liegt jedoch zugleich die Krux der Matrikelnummer: Sie ist für die Lehrstühle einfach abrufbar und mit den dazugehörigen Student:innen zu verknüpfen, so dass die Anonymisierung umgangen werden kann.⁵⁹ Wird mit externen Korrektor:innen gearbeitet, mag dies unproblematisch sein. Korrigieren jedoch Lehrstuhl- bzw. Fakultätsmitglieder selbst, ist ein gewisses Umgehungspotential gegeben. Abhilfe kann hier eine eigens generierte Prüfungsnummer schaffen, welche nur von den Prüfungsämtern mit den Matrikelnummern bzw. Studierenden verknüpft werden kann, so dass die Prüfungsnummer die sicherere und insgesamt vorzugswürdigere Alternative darstellt. Solange das Arbeiten mit Prüfungsnummern seitens der Lehrstühle und Prüfungsämter jedoch noch nicht realisierbar ist, kann das Verwenden der Matrikelnummer einen sinnvollen Zwischenschritt darstellen.

Die von einigen Fakultäten befürchteten oder bereits in Testphasen der Anonymisierung erlebten Schwierigkeiten in Form von Fehleranfälligkeiten scheinen größtenteils auf unzureichende technische Möglichkeiten zurückzuführen sein: An Fakultäten, die (größtenteils) anonymisierte Prüfungen abnehmen, wird zwar teils von einem etwas höheren Aufwand berichtet (etwa: *„für die Lehrstühle wie für das Prüfungsamt etwas mühsamer, aber der Aufwand ist nicht prohibitiv [sic!] hoch“*⁶⁰), nicht jedoch von Fehleranfälligkeiten. An dieser Stelle kann auf ein von einer Fakultät berichtetes Positivbeispiel verwiesen werden. Das Prüfungsamt berichtete von einem selbstgeschriebenen Programm, das – ohne Kosten zu verursachen – für alle Studierenden (mehrmals jährlich wechselnde) Prüfungsnummern generiert. Lehrstühle und Korrektor:innen kommen auf diese Weise stets nur mit der Prüfungsnummer in Berührung.⁶¹ Dieses Positivbeispiel zeigt, dass kostengünstige und zuverlässige technische Lösungen möglich sind. Ein Wissens- und Erfahrungsaustausch der Prüfungsämter und Verantwortlichen zu diesen technischen Lösungen wäre wünschenswert und sicherlich fruchtbar.

III. Die Seminararbeit

Die Seminararbeit wird häufig als eine – besonders examensrelevante – Prüfungsleistung identifiziert, bei der eine Anonymisierung durch die Verknüpfung der Arbeit mit einem mündlichen Vortrag nicht möglich bzw. nicht sinnvoll sei. Dass

58 Das beschriebene „Umklappsysteem“ einer Fakultät wird hier außen vor gelassen.

59 Dazu bereits oben unter D.

60 Antwort auf Frage Nr. 11 von Universität 12.

61 So der Bericht von Universität 25.

28,13 % der Fakultäten (siehe oben unter D.II.4.) jedoch selbst die Seminararbeit anonymisiert ablegen und korrigieren lassen, lässt aufhorchen: So ist es sehr wohl möglich und bereits gelebte Praxis, dass zunächst die schriftliche Arbeit anonymisiert korrigiert und benotet oder aber zumindest ein (vorläufiges) Noten-Votum abgegeben und später dann die mündliche Leistung prozentual mit dieser verrechnet wird.

Es ist zwar denkbar, dass Lehrstuhlinhaber:innen und Fakultäten bei dieser Prüfungsleistung gerade die Gesamtschau bei der Bewertung für notwendig erachten. Bei einer derartig examensrelevanten Note kommt dem Grundsatz der Chancengleichheit und Prüfungsgerechtigkeit jedoch ein besonderes Gewicht zu, so dass alle Optionen ernsthaft erwogen werden sollten.

F. Schlussfolgerung

Unsere Befragung hat ergeben, dass Studierende an mehr als dreiviertel der teilnehmenden juristischen Fakultäten schriftliche Prüfungen während ihres Studiums auch unter ihrem Klarnamen ablegen müssen. Lediglich sechs Fakultäten anonymisieren konsequent. Selbst im unmittelbar examensrelevanten Schwerpunktstudium wird eine anonymisierte Prüfungsabnahme nicht überall und nicht in jeder Schwerpunktprüfung gewährleistet. Die nicht-anonymisierte Korrektur von Klausuren, Haus- und Seminararbeiten, kann – sei es durch *unconscious bias* oder durch eine persönliche Verbindung von Korrekturkraft und geprüfter Person – zu ungleichen Bewertungen und gar zu sexistischen, rassistischen oder klassistischen Diskriminierungen führen. Die konsequente Anonymisierung von Prüfungsleistungen vermag es auf einfache Weise, solcher Art der Diskriminierung vorzubeugen.

Viele Universitäten anonymisieren bereits teilweise, sechs Universitäten sogar sämtliche schriftliche Prüfungsleistungen, und berichten hierbei weder von prohibitiv hohem Aufwand noch von Fehleranfälligkeiten oder anderen Negativverfahren. Dies zeigt, dass die Anonymisierung von Prüfungsleistungen im juristischen Studium bereits funktionierende, gelebte Praxis ist. Vor diesem Hintergrund sind die Verantwortlichen in Lehre, Verwaltung und Politik dazu aufgerufen, sich in einem wechselseitigen Austausch produktiv ihrer Handlungsmöglichkeiten bewusst zu werden und diese zu nutzen. Der aus Art. 3 Abs. 1, Art. 12 Abs. 1 GG folgende Grundsatz der Chancengleichheit ist ein wesentliches Gebot des universitären Prüfungsrechts – er sollte ernst genommen werden.

Literaturverzeichnis

- Bauer-Gluck, Tanja, Unconscious Bias – Eine Hürde der Diversität, in: DivRuW 2023, S. 7–11.
- Bonefeld, Meike/Dickhäuser, Oliver, (Biased) grading of students' performance: Students' names, performance level, and implicit attitudes, in: Front. Psychol. 9 (2018), S. 1–13.
- Darley, John M./Gross, Paget H., A hypothesis-confirming bias in labeling effects, in: J. Pers. Soc. Psychol. 44 (1983), S. 20–33.

- Glock, Sabine/Krolak-Schwerdt, Sabine*, Does nationality matter? The impact of stereotypical expectations on student teachers' judgments, in: Soc. Psychol. Educ. 16 (2013), S. 111–127.
- Glöckner, Andreas/Towfigh, Emanuel V./Traxler, Christian*, Empirische Untersuchung zur Benotung in der staatlichen Pflichtfachprüfung und in der zweiten juristischen Staatsprüfung in Nordrhein-Westfalen von 2006 bis 2016, <https://www.towfigh.net/wp-content/uploads/180331-v.fin-Abschlussbericht-korr.pdf> (29.05.2024).
- Grünberger, Michael/Mangold, Anna Katharina/Markard, Nora/Payandeh, Mehrdad/Towfigh, Emanuel V.*, Diversität in Rechtswissenschaft und Rechtspraxis – Ein Essay, Baden-Baden 2021.
- Härtel, Sophia/Heppner, Charlotte/Wienfort, Nora*, Die mündliche Prüfung in den juristischen Staatsexamina – eine Blackbox mit Diskriminierungspotential, in: ZDRW 2022, S. 23–40.
- Hartmer, Michael/Detmer, Hubert*, Hochschulrecht – Ein Handbuch für die Praxis, 4. Auflage, Heidelberg 2022.
- Heppner, Charlotte/Roßbach, Susanna*, Licht in die Blackbox bringen, in: Dux/Groß/Kraft/Militz/Ness (Hrsg.), FRAU.MACHT.RECHT. 100 Jahre Frauen in juristischen Berufen, Baden-Baden 2023, S. 115–133.
- Heidebach, Martin*, Prüfen im rechtswissenschaftlichen Studium: Die Korrektur juristischer Hausarbeiten anhand eines verbindlichen Bewertungseinheiten-Systems, in: ZDRW 2015, S. 205–214.
- Hinz, Thomas/Röhl, Hans Christian*, Geschlechtsunterschiede in der Ersten Juristischen Prüfung – Befunde und Hypothesen, in: JZ 2016, S. 874–880.
- Hinz, Thomas/Röhl, Hans Christian*, Juristische Fakultäten in Baden-Württemberg – Wo studiert man am besten?, in: VBlBW 2016, S. 20–23.
- Hofer, Sarah*, Studying Gender Bias in Physics Grading: The role of teaching experience and country, in: Int. J. Sci. Educ. 37 (2016), S. 2879–2905.
- Hufeld, Clemens*, Jede Korrektur eine andere Note: Quantitative Untersuchung der Objektivität juristischer Klausurbewertungen, in: ZDRW 2024, S. 59–83.
- Kaiser, Astrid*, Vornamen: Nomen est omen? Vorerwartungen und Vorurteile in der Grundschule, in: SchVw NRW 2010, S. 58–59.
- Römer, Jasmin/Dreus, Frauke/Rauin, Udo/Fabricius, Dirk*, Riskante Studien- und berufsrelevante Merkmale von Studierenden: Ein Vergleich von Lehramts- und Jurastudierenden, in: zbf 2013, S. 153–173.
- Schulze, Ditmar*, Die Juristenprüfung zwischen Anspruch und Realität, Dissertation, Saarbrücken 1999.
- Tobisch, Anita/Dresel, Markus*, Negatively or positively biased? Dependencies of teachers' judgments and expectations based on students' ethnic and social backgrounds, in: Soc. Psychol. Educ. 20 (2017), S. 731–752.
- Towfigh, Emanuel V./Traxler, Christian/Glöckner, Andreas*, Geschlechts- und Herkunftseffekte bei der Benotung juristischer Staatsprüfungen, in: ZDRW 2018, S. 115–142.
- Towfigh, Emanuel V./Traxler, Christian/Glöckner, Andreas*, Zur Benotung in der Examensvorbereitung und im ersten Examen – Eine empirische Analyse, in: ZDRW 2014, S. 8–27.

Über das Selbstverständnis eines Juristen. Ein Versuch der Reflexion zur Eigenart rechtlichen Wissens

Roman Rick Sallaba*

I. „Das macht doch überhaupt keinen Sinn!“, eine Aussage, welche gerade Studierende des ersten Semesters regelmäßig einwenden. Juristische Konstruktionen erscheinen ihnen als willkürlich gesetzt, vom eigenen Standpunkt aus nicht nachvollziehbar. Im Staatsrecht wird diese Sperrhaltung von mitdenkenden Studierenden tendenziell noch häufiger eingenommen als in anderen Rechtsgebieten. So lassen sich die Argumente der herrschenden Ansicht noch vortragen, ab einem bestimmten Punkt verbleibt aber nur noch ein letzter Ausweg: „So macht man das halt, richten Sie sich hier einfach nach der herrschenden Lehre und Rechtsprechung.“

Dass diese Divergenz im Staatsorganisationsrecht und im Bereich der Grundrechte häufiger vorkommt, liegt letztlich in der Offenheit des Verfassungstextes begründet.¹ Insbesondere die Rückbindung gefundener Ergebnisse an den abstrakten Normtext kann hier besonders schnell an Überzeugungskraft verlieren.² So weit, so banal. Warum dieses Phänomen der Offenheit des Verstehens überall und in allen Rechtsgebieten vertreten ist, zeigt jedoch eine Reflexion auf das rechtliche Wissen selbst: *Welche Eigenschaftszüge weist eigentlich dasjenige auf, was Juristen im Studium lernen, und wie kann eine Besinnung über dieses Wissen das eigene Selbstverständnis bereichern?*

Eine solche Frage scheint im Studiums- und Berufsalltag wohl oft fehl am Platz. Das Bildungsideal eines *Walter Benjamin* oder *Wilhelm von Humboldt*, in dem das Studium nicht nur die rein instrumentelle Rolle einer Berufsausbildung besitzt, sondern der persönlichen Entwicklung dient, erscheint fern.³ Die Wende zum Identitätsdenken mag zwar nicht in jeder Hinsicht begrüßenswert sein,⁴ aber vielleicht

* Der Autor ist Doktorand am Max-Planck-Institut für Sozialrecht und Sozialpolitik/LMU München sowie der Universität Wien.

Der Beitrag ist aus meinen Veranstaltungen zum Öffentlichen Recht an der Humboldt Universität im Wintersemester 2023/24 und dem Sommersemester 2024 hervorgegangen. Er ist eine Selbstvergewisserung, welche durch die kritischen Anmerkungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer provoziert worden ist. Mein Dank gilt Y. *Wilmington Lu*, R. *Drawert* und Y.M.O. für die kritische Auseinandersetzung mit dem Text.

1 So auch das Verfassungsgericht, BverfG, 2 BvE 1, 2, 3, 4/83, 16.02.1983 – BVerfGE 62, 1, 39 f. (Bundestagsauflösung I): „Die Berücksichtigung der Handhabung einer Verfassungsnorm durch oberste Verfassungsorgane bei ihrer Sinnbestimmung bedeutet nicht schon, den Rechtswert, der sich im Verfassungsrecht ausdrückt, den jeweiligen Machtverhältnissen auszuliefern. Sie anerkennt vielmehr den Umstand, daß Verfassungsnormen wegen der Eigenart der von ihnen geregelten Sachverhalte oftmals einen sehr hohen Grad an Allgemeinheit aufweisen, der der Konkretisierung bedarf, noch ehe die Norm auf Einzelfälle anwendungsfähig wird, ein Befund, wie er auch in anderen Sachbereichen der Rechtsordnung nicht selten anzutreffen ist.“

2 Siehe dazu auch *Müller*, Normstruktur und Normativität, Berlin 1966, S. 40.

3 *von Humboldt*, Der Königsberger und der Litauische Schulplan, in: *Flitner/Giel* (Hrsg.), *Werke*, Bd. 4, Darmstadt 1969, S. 168, 188 ff.; *Benjamin*, Das Leben der Studenten, in: *Tiedemann/Schweppenhäuser* (Hrsg.), *GS*, Bd. II.1, Frankfurt (Main) 2022, S. 75, 81 f.

4 *Somek*, *Moral als Bosheit*, Tübingen 2021.

schaftt sie eine neue Tendenz zu alten Bildungsvorstellungen. Für eine Rechts-,wissenschaft', die sich vornimmt, Richter, Staatsanwälte und Anwälte heranzuzüchten, bleibt diese Bildungsvorstellung ohnehin unwahrscheinlich. Wie sich zeigen wird, liegt dies im rechtlichen Wissen selbst begründet.

Dieser Beitrag soll deshalb zunächst kurz skizzieren, was es ist, das wir rechtliches Wissen nennen (II.). Anschließend soll die Eigenart dieser Vernunftform auf Selbstverständnispotentiale hin befragt werden (III.). Geschlossen werden soll mit einem Appell (IV.).

II. Ist eine allgemeingültige Moral, also eine Moral, die alle rationalen Wesen zu einem Triebverzicht bewegt, möglich (Universalismus)? Theorien, welche das ‚Gerechte‘ über den verschiedenen Konzeptionen des ‚Guten Lebens‘ einordnen, werden dies zu bejahen wissen. Etwa in *Kants* „Kategorischem Imperativ“⁵, *Rawls* „original position“⁶ oder *Habermas* „Idealer Sprechsituation“⁷ kommen Denkooperationen zum Tragen, welche meinen, die Möglichkeiten und Techniken universell-rationaler Selbstbeschränkung formulieren zu können. Sie glauben also einen Weg gefunden zu haben, allgemeinverbindliche ethische Vorschriften zu erkennen.

Doch normatives Denken ist nicht universell, es ist relational zu eigenen Weltbildern (normativer Relativismus).⁸ Den Weg zur Einsicht in universelle ethische Normen gibt es nicht. Im menschlichen Alltag ist diese Erkenntnis nah und zugleich doch so fern. Sie ist nah, wo man die Möglichkeit begründeter Uneinigkeiten („reasonable disagreements“⁹) und die Rolle der Sozialisierung betont. Sie ist fern, wo man die eigene persönliche Moralvorstellung, trotz rechtlicher Zulässigkeit einer abweichenden Handlung, anderen Mitmenschen aufzwingen möchte. Beispiele werden dem Leser zuhauf einfallen, hoffentlich nicht selektiv wiederum auf die eigene Moralvorstellung.

Am Anfang steht mithin ein moralischer Konflikt, dessen Unauflösbarkeit das Problem aufwirft, wie das gemeinsame Zusammenleben der Menschen organisiert werden soll. Interessanter wird damit die Frage, wie man mit der Pluralität normativer Vorstellungen umgeht. Was bleibt also, wenn man sich nicht mehr auf ein für alle verbindliches Geflecht aus überpositiven oder vorpositiven Normen

5 *Kant*, Die Metaphysik der Sitten, in: Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften (Hrsg.), Schriften, Bd. 6, Berlin 1907, S. 203, 225; *Kant*, Über ein vermeintes Recht aus Menschenliebe zu lügen, in: Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften (Hrsg.), Schriften, Bd. 8, Berlin 1912, S. 425 ff.

6 *Rawls*, A Theory of Justice, Cambridge 1999, S. 102 ff.

7 *Habermas*, Diskursethik - Notizen zu einem Begründungsprogramm, in: ders. (Hrsg.), Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln, Frankfurt (Main) 1983, S. 53, 93 ff.; *Habermas*, Wahrheitstheorien (1972), in: ders. (Hrsg.), Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt (Main) 1984, S. 127, 174 ff. Siehe auch *Apel*, Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft, in: ders. (Hrsg.) Transformation der Philosophie, Bd. 2, Frankfurt (Main) 1976, S. 358, 424 ff., 429 ff.

8 *Sallaba*, Über Argumente argumentieren, JRE 31 (2023), S. 153, 165 ff.

9 Siehe zu diesem Begriff etwa die Konzeption von *McMahon*, Reasonable Disagreement, Cambridge 2009.

bzw. Grundsätzen zur Begründung des Rechts berufen kann? Wie entsteht aus der Mannigfaltigkeit von Vorstellungen über das menschliche Zusammenleben das für alle verbindliche Recht? Es weisen sich hier zunächst zwei verschiedene Wege aus.

Erstens: Kann man die Nicht-Universalisierbarkeit selbst universalisieren; aus $\neg U$ folgt insoweit U^2 .¹⁰ Dies ist die rationale Selbstverpflichtung zum Respekt gegenüber dem Anders-Sein des Anderen, also die Verpflichtung auf Freiheit, Gleichheit und Gegenseitigkeit.¹¹ In der Sache besteht Uneinigkeit, aber in dieser Uneinigkeit besteht wenigstens ein gemeinsamer Nenner darin, dass man sich uneinig sein darf.

Zweitens: Kann man die Nicht-Universalisierbarkeit als Umstand akzeptieren und sich mit dem Erreichbaren begnügen. Aus $\neg U$ folgt die Partikularisierung der Richtigkeit P .¹² In der Sache besteht Uneinigkeit und es gibt keine rationale Nötigung sich in irgendeiner Weise einig zu sein. Aber derjenige, welchem die Einsicht in P gelungen ist, wird sich regelmäßig selbst zu den normativen Inhalten von U^2 bekennen, also dem Respekt gegenüber der Andersheit des Anderen. Soweit man die Vorstellung einnimmt, dass ethisches und rechtliches Wissen relativ ist, gewinnen Ansichten zugunsten des Respekts gegenüber abweichenden Einstellungen schnell an Plausibilität. Wenn bewusst wird, dass es keinen absoluten Standpunkt gibt, warum sollte man dann gleichwohl keinen Respekt gegenüber der abweichenden Position des Anderen haben? Die Rechtspflicht lässt sich zwar damit nicht als *rationale Nötigung* zur Anerkennung des Andersseins (U^2) begründen („unwilliges Wollen“ der Rechtspflicht),¹³ wohl aber verstehend plausibilisieren und interpretieren.

Aus beiden Perspektiven legitimiert sich das Recht somit gleichwohl aus der *legal relation*, welche diesem die Aufgabe zuschreibt die begründeten Uneinigkeiten unter der Bedingung personalen Respekts zu verarbeiten.¹⁴ Am Anfang stand der moralische Konflikt, dessen Unauflösbarkeit letztlich zur Notwendigkeit eines institutionalisierten Rechtssystems überleitet.

Was folgt hieraus? Das Recht hat den Anspruch, Vorgaben für ein gerechtes Gemeinwesen abgeben zu können. Dies behaupten viele Natur- und Vernunftrechtslehren, darin drückt sich aber auch die Hoffnung ehrlicher Bürger aus, die im Recht nicht sogleich ein Mittel zur persönlichen Nutzenmaximierung erblicken. In dieser Stringenz muss das rechtliche Wissen jedoch regelmäßig enttäuschen. Der Geist des Rechts ist nicht notwendig von meinem Geist. Recht, das den Anspruch erhebt, Argumente für seine Ableitungen zu bieten, muss mit einer Form der Sittlichkeit operieren, selbst wenn es sich im Prozess der Liberalisierung von Formen normativer

10 *Somek*, *Knowing What the Law is*, Oxford 2021, § 182; *Somek*, *Wissen des Rechts*, Tübingen 2018, § 31; *Somek*, *The Legal Relation*, Cambridge 2017, S. 121.

11 *Somek*, *Wissen des Rechts*, Tübingen 2018, § 33; *Somek*, *The Legal Relation*, Cambridge 2017, S. 133 f. Ferner *Somek*, *Recht als Kritik der praktischen Vernunft*, ARSP 108 (2022), S. 5, 17 f.

12 *Sallaba*, *Über Argumente argumentieren*, JRE 31 (2023), S. 153, 175 f.

13 *Somek*, *Knowing What the Law Is*, Oxford 2021, § 186, 189, 192; *Somek*, *Wissen des Rechts*, Tübingen 2018, § 32.

14 *Somek*, *Knowing What the Law Is*, Oxford 2021, § 186; *Somek*, *Wissen des Rechts*, Tübingen 2018, §§ 5, 30, 32; *Somek*, *Rechtsphilosophie*, Hamburg 2018, § 11.

Konventionen reinigt.¹⁵ Gemeint ist damit, dass die rechtliche Würdigung von Sachverhalten stets von einer evaluativen, wertenden, Praxis abhängig ist.¹⁶ Anders kann das Rechtssystem seinen Argumenten keine Überzeugungskraft verleihen. Verzichtet es hierauf, kämen juristische Urteile einem dezisionistischen Würfeln gleich. Die Vernunft des Rechts ist jedoch eine spezifische; sie ist die Vernunft von Anderen, aber nicht allen, sie ist Fremdvernunft.¹⁷ Diese gelebte und praktizierte Fremdvernunft des Rechts ist in einer Terminologie *Hegels* ihr „objektiver Geist“.¹⁸ Braucht das Recht also Argumente, aber sind diese Argumente selbst auch wiederum nicht universal, so erneuert sich doch der Konflikt, der sich im moralischen Diskurs aufgetan hat. Der Nutzen des Rechts liegt mithin zunächst darin, dass der Konflikt durch monopolisierte Zwangsmacht befriedet werden kann.¹⁹

Die Argumente des Rechts treten also in Gestalt der Fremdvernunft auf. Sie können mit den Einsichten der Hermeneutik (die „Lehre vom Verstehen“²⁰) nachvollzogen werden, aber überzeugen müssen sie noch lange nicht.²¹ Man kann sie nachempfinden, reproduzieren, mit ihnen spielen, aber ob die Differenz zwischen dem *Ego* und dem rechtlichen *Alter* geschlossen wird, bleibt offen. Dieser Umstand ist es, welcher Potentiale des rechtlichen Selbstverständnisses freilegen kann.

III. Kehrt man so zu den Lernenden zurück, dann bleibt zunächst wieder nur zu sagen: „So macht man das halt, richten Sie sich hier einfach nach der herrschenden Lehre und Rechtsprechung.“ Wer eine gute Examensnote haben oder ein guter Praktiker sein will, muss das Theaterstück der juristischen Argumentation meistern. Er muss seinen Text, seine Bewegungen und seine Rolle beherrschen. Er muss wissen, was man eben so weiß, und argumentieren, wie man eben so argumentiert. Doch wie geht man damit um? Es scheinen grundsätzlich zwei Außenpunkte und eine Vermittlung möglich: (1) Assimilation, (2) Entzweiung und (3) Strategie.

15 *Somek*, Wissen des Rechts, Tübingen 2018, § 41.

16 *Somek*, Wissen des Rechts, Tübingen 2018, § 39. Anders als der Sittlichkeitsbegriff bei Hegel bedarf es hierzu keiner besonderen Vernünftigkeit der evaluativen Praxis, vgl. *Hegel*, Grundlinien der Philosophie des Rechts, in: Glockner (Hrsg.), SW, Bd. 7, Stuttgart 1964, § 142, und dazu *Somek*, Von der Moralität zur Sittlichkeit, in: Obermayr/Somek (Hrsg.), Hegel in Wien, Wien 2023, S. 95, 116 f.

17 *Somek*, Wissen des Rechts, Tübingen 2018, §§ 34, 35, 41; *Somek*, The Legal Relation, Cambridge 2017, S. 128 ff. Ferner *Somek*, Recht als Kritik der praktischen Vernunft, ARSP 108 (2022), S. 5, 17 f.

18 *Somek*, Knowing What the Law is, § 186, 189, 191; *Somek*, Wissen des Rechts, Tübingen 2018, §§ 5, 30, 32.

19 *Somek*, Knowing What the Law Is, Oxford 2018, §§ 189, 191; *Somek*, Wissen des Rechts, Tübingen 2018, § 32; *Somek*, The Legal Relation, Cambridge 2017, S. 127 f.

20 *Gadamer*, Wahrheit und Methode, in: ders. (Hrsg.), GW, Bd. 1, Tübingen 1986, S. 1; *Dilthey*, Die Entstehung der Hermeneutik, in: Misch (Hrsg.), GS, Bd. 5, Stuttgart 1957, S. 317, 318 f.; *Schleiermacher*, Die allgemeine Hermeneutik, in: Virmond/Patsch (Hrsg.), GA, Bd. II.4, Berlin 2012, S. 73, 74. Für eine Einführung siehe *Meyer*, Hermeneutik und Rechtswissenschaft, RphZ 6 (2020), S. 59 ff.

21 *Somek*, Wissen des Rechts, Tübingen 2018, §§ 4, 36. Zur philosophischen Hermeneutik siehe *Gadamer*, Wahrheit und Methode, in: ders. (Hrsg.), GW, Bd. 1, Tübingen 1986, S. 270 ff. Zur rechtlichen Hermeneutik siehe *Larenz*, Methodenlehre der Rechtswissenschaft, Berlin 1991, S. 206 ff.; *Kaufmann*, Durch Naturrecht und Rechtspositivismus zur juristischen Hermeneutik, JZ 30 (1975), S. 337 ff.

1. Wer sich *assimiliert*, der internalisiert die Rechtsvernunft als eigene. Das zuvor Fremde *verändert* sich langsam zum Selbst.²² Ein Prozess, der im Fluss des Lebens regelmäßig langsam und unauffällig von statten geht. So ist man da, *bevor* man es überhaupt bemerkt hat. Ihren pathologischen Zustand findet die Assimilation im stereotypen Juristen, welcher alles nur noch in den Kategorien des Rechts zu sehen vermag.

2. Die *Entzweiung* dagegen behält die Differenz zwischen Eigenem und Anderem aufrecht. Das Theaterstück bleibt Theaterstück, und zwar eines der Ironie. Man kennt eben seine Rolle, seine Bewegungen und seinen Text, doch man weiß noch, dass es letztlich eine „Charaktermaske“ ist,²³ welche man aufgesetzt hat. Man wird zu dem, was in Anlehnung an *Luhmann* und *Suhr* als Schaschlik-Spieß des Lebens bezeichnet werden kann.²⁴ Verschiedene Formen des Seins, zusammengehalten in einer Leiblichkeit. Problematisch wird diese Differenz jedoch, wenn die Entzweiung als Entfremdung wahrgenommen wird. Sobald die Entzweiung nicht mehr rational nachvollzogen werden kann, treten einem die eigenen Handlungen als indifferent gegenüber:²⁵ Wir handeln, aber diese Handlungen haben scheinbar den Bezug zu unserer Persönlichkeit und unserem Willen verloren.

3. Die unverarbeitete Entzweiung, welche nicht zur Aufgabe der Tätigkeit oder dem Abfinden mit der Entfremdung führt, leitet in die *Strategie* über. Partikulare Vernunft, welche sich regelmäßig in persönlicher Politik und Philosophie ausdrückt, wird in Dogmatik umgesetzt. Teilweise kann dies mit der Fremdvernunft, dem objektiven Geist des Rechts, noch konform gehen. Die Strategie bleibt dann systemisch unauffällig. Andernfalls kann sie eine bewusste Änderung des Rechtssystems herbeiführen. Ob das Rechtssystem diese Änderung schluckt und sich damit im kleinen Detail bis hin zu großen Wertungen verändert, ist regelmäßig eine Frage der Macht.²⁶ Besteht diese Durchsetzungskraft nicht, reagiert der objektive Geist des Rechts mit Abwehrreaktionen, welche sich in den Siglen ‚m.M.‘ und ‚a.A.‘, im schlimmsten Fall mit dem Ausruf ‚Unvertretbar!‘ bemerkbar machen.

22 Zum Begriff „Veränderung“: *Somek*, *The Legal Relation*, Cambridge 2017, S. 127; *Theunissen*, *Der Andere*, Berlin 1977, S. 84.

23 In Anlehnung an *Marx*, *Das Kapital*, in: Institut für Marxismus-Leninismus (Hrsg.), MEW, Bd. 23, Berlin 1972, S. 99 f.

24 *Suhr*, *Entfaltung der Menschen durch die Menschen*, Berlin 1976, S. 103; *Luhmann*, *Grundrechte als Institution*, Berlin 1965, S. 48.

25 *Jaeggi*, *Entfremdung*, Frankfurt (Main) 2016, S. 71 ff. Siehe ferner auch *Rosa*, *Beschleunigung und Entfremdung*, Frankfurt (Main) 2013, S. 122. Zum Ursprung: *Lukács*, *Geschichte und Klassenbewusstsein*, in: ders. (Hrsg.), *Werke*, Bd. 2, Bielefeld 2013, S. 161, 257 ff.; *Marx*, *Ökonomisch-philosophische Manuskripte* (1844), in: Institut für Marxismus-Leninismus (Hrsg.), MEW, EB. 1, Berlin 1968, S. 467, 510 ff.

26 Vgl. *Somek*, *Rechtliches Wissen*, Frankfurt (Main), S. 14 ff. Zum Verhältnis von Macht und Recht siehe auch *Benjamin*, *Zur Kritik der Gewalt*, in: Tiedemann/Schweppenhäuser (Hrsg.), *GW*, Bd. II.1, Frankfurt (Main) 2022, S. 179, 186 f., 202; *Lukács*, *Taktik und Ethik*, in: ders. (Hrsg.), *Werke*, Bd. 2, Bielefeld 2013, S. 45, 45; *Marx*, *Die deutsche Ideologie*, in: Institut für Marxismus-Leninismus (Hrsg.), MEW, Bd. 3, Berlin 1968, S. 13, 26. Wobei sich von Gewaltgedanken insbesondere von *Lukács* distanziert werden muss.

4. Das Selbstverständnis des Juristen wird sich regelmäßig *zwischen* diesen drei Optionen bewegen. Wie sich der Mensch als Jurist zum Recht verhält, wird dabei sicher auch von den persönlichen Anlagen beeinflusst sein.²⁷ Solange man jedoch keinen starken Essentialismus vertritt, ist das Recht-Jurist-Verhältnis nicht ohne Wort des Betroffenen gesprochen. Die *Assimilation* erscheint insoweit als die am wenigsten wünschenswerte. Sie ist die Aufgabe des eigenen kritischen Geistes. Wer den Fluss nicht sieht, auf dem seine Scholle schwimmt, der fühlt sich schnell überall wohl. Die *Strategie* birgt das Risiko des Egoismus in sich. Seine Auffassung – ggf. mit Durchsetzungsmacht versehen – als die Maßgebliche hinstellen zu wollen, weist auf eine Präponderanz der eigenen Vernunft entgegen der Einsicht der Relativität hin. Besonders problematisch wird die Strategie, wo sie auf emotivistischer²⁸ Basis erfolgt oder in ein, von seinen gesellschaftlichen Bedingungen getrenntes, abstraktes Denken mündet.²⁹ Die Strömung des Emotivismus ist dabei dadurch gekennzeichnet, dass sie moralische Sätze nicht als nachprüfbar ansieht, sondern als reinen Ausdruck von Emotionen.³⁰ Strategie kann aber auch nützlich sein, nämlich dort, wo sich das Rechtssystem selbst von seinen Legitimitätsbedingungen, nämlich den Anforderungen der *legal relation* an Freiheit, Gleichheit und Gegenseitigkeit, entfernt.³¹

Wer sich nicht assimiliert, für den bleibt mithin im Regelfall nur der Weg der *Entzweiung*. Es ist die Akzeptanz der Gründe des Rechts, bei gleichzeitiger Distanz. Das Ventil für die vermeintlich bessere Einsicht ist die Trennung von Politik, Rechtspolitik und persönlicher Philosophie gegenüber der Dogmatik und die Nutzung entsprechender Foren. Das Resultat ist ein demokratischer Prozess, welcher ggf. zu einer Rückeinspeisung des gewollten Ergebnisses führt. Ein solcher Weg ist im Übrigen auch weniger geneigt zu übersehen, dass Bewusstseinsarbeit keine Frage abgeriegelter juristischer Diskurse ist.³² Sie erfordert eine allgemeine Bildung und mithin auch allgemeinere Medien und Kommunikationsstrukturen (Bsp.: Zeitungen, Diskussionen, politische Aktion). Die angemessen verarbeitete Entzweiung dringt damit notwendig nach außen. Sie treibt über die Frage nach dem Selbstverständnis des Juristen als Jurist hinaus, welcher kraft der Involviert-

27 Radbruch, Einführung in die Rechtswissenschaft 7./8. Auflage 1929, in: Kaufmann (Hrsg.), GA, Bd. 1, Heidelberg 1987, S. 211, 396 ff.

28 Somek, Die Moral unserer Zeit, in: ders. (Hrsg.), Moral als Bosheit, Tübingen 2021, S. 43, 44 ff.

29 Hegel, Grundlinien der Philosophie des Rechts, in: Glockner (Hrsg.), SW, Bd. 7, Stuttgart 1964, S. 26 f. Siehe auch Hegel, Wer denkt abstrakt?, in: Glockner (Hrsg.), SW, Bd. 20, Stuttgart 1968, S. 445, 446.

30 „Emotivismus“, in: Precht/Burkard (Hrsg.), Metzler Lexikon Philosophie, Stuttgart 2008, S. 133; Somek, Die Moral unserer Zeit, in: ders. (Hrsg.), Moral als Bosheit, Tübingen 2021, S. 43, 45.

31 Somek, Wissen des Rechts, Tübingen 2018, § 33; Somek, The Legal Relation, Cambridge 2017, S. 133 f. Siehe auch Somek, Recht als Kritik der praktischen Vernunft, ARSP 108 (2022), S. 5, 17 f. Strategie wird dann zum taktischen Mittel der Rehabilitierung des Rechts und zur Reinkarnation der radbruchschen Formel auf der Ebene der Rechtsanwendungskultur, vgl. Radbruch, Gesetzliches Unrecht und übergesetzliches Recht (1946), in: Hassemer (Hrsg.), GA, Bd. 3, Heidelberg 1990, S. 83, 89 f., 92 ff.

32 Zur Rolle der Bewusstseinsarbeit für gesellschaftliche Entwicklungen siehe etwa Subr, Bewußtseinsverfassung und Gesellschaftsverfassung, Berlin 1975, S. 63 ff., 218 ff., 321 ff.

heit in den Prozess der Rechtserzeugung in diesem notwendig an den objektiven Geist zurückgebunden bleibt. Sie verweist vielmehr auf die größere Aufgabe des Juristen als gebildeten Menschen. Eine Aufgabe, welche jedoch auch auf die Etablierung entsprechender gesellschaftlicher Bedingungen demokratischer Verständigung angewiesen ist.³³

5. Manch einer mag einwenden, dass das Bild des juristischen Wissens zu holzschnittartig, pessimistisch gemalt worden sei. Die Existenz variierender, vertretbarer Ansichten zeige an, dass das Recht einen Raum für – teilweise auch stark – distanzierendes Verhalten lässt. Eben darin drückt sich auch die Möglichkeit der ‚a.A.‘ und der ‚m.M.‘ aus. Auch die juristische Hermeneutik hat letztlich gezeigt, dass über das Medium des Vorverständnisses eine ganze Bandbreite an Wertungsmöglichkeiten und damit Varianzen in das Rechtssystem hereingetragen werden.³⁴ Unabhängig davon, ob manches, was unter ‚a.A.‘ und ‚m.M.‘ firmiert, nicht eigentlich schon *Strategie* im hier definierten Sinne ist, scheint dieser Einwand nur von bedingter Überzeugungskraft. Spielräume gibt es überall, Regelsysteme sind nie vollständig.³⁵ Doch unabhängig von sprachphilosophischen Positionen, ob im zutreffenden Sprachgebrauch selbst Wahrheit liegt,³⁶ ist der Begriff „Dogmatik“ nicht umsonst gewählt. Im Griechischen bedeutet das Wort „δόγμα“ (*dógma*) so viel wie „Verordnung, Beschluss, philosophischer Grundsatz“; in der lateinischen Entlehnung wird er zur „geoffenbarten, unumstößlichen Glaubenslehre“.³⁷ Dogmatik stabilisiert, indem sie den Bereich des Diskutablen eingrenzt.³⁸ Das ist ihr Proprium und mithin wesentliche Eigenschaft des rechtlichen Wissens. Der Jurist besitzt immer Varianzen, doch sein Denken bleibt gleichwohl einer partikularisierten Perspektive verschrieben und an die bestehenden Gepflogenheiten des Rasonierens gebunden.

IV. Was bleibt also dem Studierenden zu sagen? Was ergibt sich für den einfachen Juristen aus diesem Befund? Da er regelmäßig keine Macht hat, schon aus instrumentellen Gründen, nicht der Weg der Strategie. Aber man kann darauf hin-

33 Hierzu siehe *Honneth*, Der arbeitende Souverän, Frankfurt (Main) 2022, S. 40 ff.; *Honneth*, Das Recht der Freiheit, Frankfurt (Main) 2011, S. 616, 474 ff.

34 Hierzu *Esser*, Vorverständnis und Methodenwahl in der Rechtsfindung, Frankfurt (Main) 1972, S. 136 ff.; *Hassemer*, Juristische Hermeneutik, ARSP 72 (1986), S. 195, 210 f. *Suhr* hat in diesem Kontext sogar zu einer bewussten Arbeit am Vorverständnis aufgerufen, siehe *Suhr*, Entfaltung der Menschen durch die Menschen, Berlin 1976, S. 71 ff. Gleichwohl warnt auch er vor einer ideologischen Überfrachtung der juristischen Dogmatik; die Arbeit am Vorverständnis dürfe nur soweit reichen, wie sie sich in den Bahnen der Autonomiespielräume des Rechts hält, siehe *Suhr*, Entfaltung der Menschen durch die Menschen, Berlin 1976, S. 23 ff.

35 *Wittgenstein*, Philosophische Untersuchungen, in: Anscombe/Rhees (Hrsg.), Schriften, Bd. 1, Frankfurt (Main) 1963, Nr. 84. Dazu auch *von Savigny*, Wittgensteins „Philosophische Untersuchungen“, Frankfurt (Main) 2019, S. 143. Die Einschränkungen eröffnen teilweise auch selbst erst neue Handlungsoptionen, vgl. *Luhmann*, Rechtssystem und Rechtsdogmatik, Stuttgart 1974, S. 16, 22 f.

36 *Platon*, Kratylos, in: Eigler (Hrsg.), Werke, Bd. 3, Darmstadt 2019, S. 395, 427 ff.

37 „Dogmatik“, in: Pfeifer (Hrsg.), Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, Berlin 1993, <https://www.dwds.de/wb/etymwb/Dogmatik> (07.02.2024).

38 Vgl. dazu *Esser*, Vorverständnis und Methodenwahl in der Rechtsfindung, Frankfurt (Main) 1972, S. 91, 93 f., 95; *Luhmann*, Rechtssystem und Rechtsdogmatik, Stuttgart 1974, S. 15 ff.

weisen, dass Entzweigungserfahrungen nicht in Assimilation umschlagen müssen. Die Erkenntnisse um die Charakterzüge des rechtlichen Wissens machen die Entzweigung verständlich, hoffentlich auch ertragbar. Vielleicht erlauben sie dadurch beim Verstehen zu helfen, dass erkannt wird, dass da manchmal nichts weiter zu verstehen ist.³⁹ Aus der Spannung der Entzweigung kann sich im Übrigen eine selbstbestimmte Persönlichkeit ergeben.

Literaturverzeichnis

- Apel, Karl-Otto*, Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft, in: ders. (Hrsg.), Transformation der Philosophie, Bd. 2, Frankfurt (Main) 1976, S. 358 ff.
- Benjamin, Walter*, Das Leben der Studenten, in: Tiedemann/Schweppenhäuser (Hrsg.), Gesammelte Schriften, Bd. II.1, Frankfurt (Main) 2022, S. 75 ff.
- Benjamin, Walter*, Zur Kritik der Gewalt, in: Tiedemann/Schweppenhäuser (Hrsg.), Gesammelte Werke, Bd. II.1, Frankfurt (Main) 2022, S. 179 ff.
- Dilthey, Wilhelm*, Die Entstehung der Hermeneutik, in: Misch (Hrsg.), Gesammelte Schriften, Bd. 5, Stuttgart 1957, S. 317 ff.
- Esser, Josef*, Vorverständnis und Methodenwahl in der Rechtsfindung, Frankfurt (Main) 1972.
- Gadamer, Hans-Georg*, Wahrheit und Methode, in: ders. (Hrsg.), Gesammelte Werke, Bd. 1, Tübingen 1986, S. 1 ff.
- Habermas, Jürgen*, Diskursethik - Notizen zu einem Begründungsprogramm, in: ders. (Hrsg.), Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln, Frankfurt (Main) 1983, S. 53 ff.
- Habermas, Jürgen*, Wahrheitstheorien (1972), in: ders. (Hrsg.), Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt (Main) 1984, S. 127 ff.
- Hassemer, Winfried*, Juristische Hermeneutik, ARSP 72 (1986), S. 195 ff.
- Hegel, Georg Wilhelm*, Grundlinien der Philosophie des Rechts, in: Glockner (Hrsg.), Sämtliche Werke, Bd. 7, Stuttgart 1964, S. 1 ff.
- Hegel, Georg Friedrich*, Wer denkt abstrakt?, in: Glockner (Hrsg.), Sämtliche Werke, Bd. 20, Stuttgart 1968, S. 445 ff.
- Honneth, Axel*, Das Recht der Freiheit, Frankfurt (Main) 2011.
- Honneth, Axel*, Der arbeitende Souverän, Frankfurt (Main) 2022.
- von Humboldt, Wilhelm*, Der Königsberger und der Litauische Schulplan, in: Flinter/Giel (Hrsg.), Werke, Bd. 4, Darmstadt 1969, S. 168 ff.
- Jaeggi, Rahel*, Entfremdung, Frankfurt (Main) 2016.
- Kant, Immanuel*, Die Metaphysik der Sitten, in: Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften (Hrsg.), Schriften, Bd. 6, Berlin 1907, S. 203 ff.
- Kant, Immanuel*, Über ein vermeintes Recht aus Menschenliebe zu lügen, in: Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften (Hrsg.), Schriften, Bd. 8, Berlin 1912, S. 425 ff.
- Kaufmann, Arthur*, Durch Naturrecht und Rechtspositivismus zur juristischen Hermeneutik, JZ 30 (1975), S. 337 ff.
- Larenz, Karl*, Methodenlehre der Rechtswissenschaft, 6. Auflage, Berlin 1991.

³⁹ Es ist insoweit die Erkenntnis der Redundanz weiteren Denkens, vgl. *Luhmann*, Das Recht der Gesellschaft, Frankfurt (Main) 1995, S. 352 ff., welche Verwirrung verhindert.

- Luhmann, Niklas, Grundrechte als Institution, Berlin 1965.
- Luhmann, Niklas, Rechtssystem und Rechtsdogmatik, Stuttgart 1974.
- Luhmann, Niklas, Das Recht der Gesellschaft, Frankfurt (Main) 1995.
- Lukács, Georg, Taktik und Ethik, in: ders. (Hrsg.), Werke, Bd. 2, Bielefeld 2013, S. 45 ff.
- Lukács, Georg, Geschichte und Klassenbewusstsein, in: ders. (Hrsg.), Werke, Bd. 2, Bielefeld 2013, S. 161 ff.
- Marx, Karl, Ökonomisch-philosophische Manuskripte (1844), in: Institut für Marxismus-Leninismus (Hrsg.), Marx-Engels-Werke, EB. 1, Berlin 1968, S. 467 ff.
- Marx, Karl, Die deutsche Ideologie, in: Institut für Marxismus-Leninismus (Hrsg.), Marx-Engels-Werke, Bd. 3, Berlin 1968, S. 13 ff.
- Marx, Karl, Das Kapital, in: Institut für Marxismus-Leninismus (Hrsg.), Marx-Engels-Werke, Bd. 23, Berlin 1972, S. 11 ff.
- McMahon, Christopher, Reasonable Disagreement, Cambridge 2009.
- Meyer, Hans-Jürgen, Hermeneutik und Rechtswissenschaft, RphZ 6 (2020), S. 59 ff.
- Müller, Friedrich, Normstruktur und Normativität, Berlin 1966.
- Pfeifer, Wolfgang (Hrsg.), Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, Berlin 1993, <https://www.dwds.de/d/wb-etymwb> (07.02.2024).
- Platon, Kratylus, in: Eigler (Hrsg.), Werke, Bd. 3, Darmstadt 2019, S. 395 ff.
- Precht, Peter/Burkard, Franz-Peter (Hrsg.), Metzler Lexikon Philosophie, 3. Auflage, Stuttgart 2008.
- Radbruch, Gustav, Einführung in die Rechtswissenschaft 7./8. Auflage 1929, in: Kaufmann (Hrsg.), Gesamtausgabe, Bd. 1, Heidelberg 1987, S. 211 ff.
- Radbruch, Gustav, Gesetzliches Unrecht und übergesetzliches Recht (1946), in: Hassemer (Hrsg.), Gesamtausgabe, Bd. 3, Heidelberg 1990, S. 83 ff.
- Rawls, John, A Theory of Justice, Cambridge 1999.
- Rosa, Hartmut, Beschleunigung und Entfremdung, Frankfurt (Main) 2013.
- Sallaba, Roman Rick, Über Argumente argumentieren, Vorstudie zur Diskussion über gültige und ungültige Argumente im juristischen Arbeiten, JRE 31 (2023), S. 153 ff.
- von Savigny, Eike, Wittgensteins „Philosophische Untersuchungen“, Frankfurt (Main) 2019.
- Schleiermacher, Friedrich, Die allgemeine Hermeneutik, in: Virmond/Patsch (Hrsg.), Gesamtausgabe, Bd. II.4, Berlin 2012, S. 73 ff.
- Somek, Alexander, The Legal Relation, Cambridge 2017.
- Somek, Alexander, Wissen des Rechts, Tübingen 2018.
- Somek, Alexander, Rechtsphilosophie, Hamburg 2018.
- Somek, Alexander, Knowing What the Law Is, Oxford 2021.
- Somek, Alexander, Die Moral unserer Zeit, in: ders. (Hrsg.), Moral als Bosheit, Tübingen 2021, S. 43 ff.
- Somek, Alexander, Recht als Kritik der praktischen Vernunft, ARSP 108 (2022), S. 5 ff.
- Somek, Alexander, Von der Moralität zur Sittlichkeit, in: Obermayr/Somek (Hrsg.), Hegel in Wien, Wien 2023, S. 95 ff.
- Suhr, Dieter, Bewußtseinsverfassung und Gesellschaftsverfassung, Berlin 1975.
- Suhr, Dieter, Entfaltung der Menschen durch die Menschen, Berlin 1976.
- Theunissen, Michael, Der Andere, Berlin 1977.
- Wittgenstein, Ludwig, Philosophische Untersuchungen, in: Anscombe/Rhees (Hrsg.), Schriften, Bd. 1, Frankfurt (Main) 1963, S. 289 ff.

Juristische Sprach- und Methodenkompetenz sowie Flipped Classroom im Bachelorstudiengang „Angewandtes Recht“

Philipp Sieber, Magdalena Züllig*

A. Überblick

Seit 2022 bietet die ZHAW School of Management and Law den Bachelorstudiengang „Angewandtes Recht“ an. Im Vergleich zu anderen juristischen Studiengängen an Schweizer Fachhochschulen und Universitäten¹ zeichnet sich dieser Studiengang durch zwei Alleinstellungsmerkmale aus:

- Ein Drittel des Studienprogramms besteht aus Modulen zur juristischen Sprach- und Methodenkompetenz.
- Im gesamten Studiengang wird das Flipped Classroom Modell als didaktisches Lehr-Lern-Setting eingesetzt.

Die beiden Schreibenden waren an der Entwicklung des Studiengangskonzepts beteiligt, leiteten den Aufbau des Studiengangs und haben heute die Studiengangleitung inne.

Dieser Beitrag führt zunächst aus, wie die juristische Sprach- und Methodenkompetenz und das Flipped Classroom Modell im Studiengangskonzept verankert sind und welche Überlegungen hinter dieser Verankerung stehen (nachfolgend B.). Anschließend werden ausgewählte Herausforderungen, die beim Aufbau des Studiengangs und der Modulentwicklung von diesen beiden Alleinstellungsmerkmalen ausgingen, behandelt (C.). Schließlich werden Erfahrungswerte und Erkenntnisse besprochen, die nach den ersten beiden Studienjahren mit Bezug auf diese beiden Merkmale vorliegen (D.).

B. Studiengangskonzept

I. Grundlagen und Eckpunkte

Der Bachelor „Angewandtes Recht“ ist ein generalistisch ausgestalteter juristischer Bachelorstudiengang, der auf praktische juristische Tätigkeiten vorbereitet, die keinen juristischen Masterabschluss und keine Anwaltszulassung erfordern. Der Inhalt der Ausbildung erstreckt sich auf die Kernbereiche des Privatrechts, öffentlichen Rechts und Strafrechts. Der Studiengang umfasst 180 ECTS, wobei 60 ECTS auf das Assessment und 120 ECTS auf das Hauptstudium entfallen. Er wird in einer Vollzeitvariante mit sechs Studiensemestern und einer Teilzeitvariante mit acht Studiensemestern angeboten. Bei der Teilzeitvariante ist der Unterricht auf

* Prof. Dr. Philipp Sieber, LL.M., ist Rechtsanwalt und Leiter des Bachelorprogramms „Angewandtes Recht“ an der ZHAW School of Management and Law, Winterthur, Schweiz.

Magdalena Züllig, MLaw, ist stellvertretende Leiterin der Bachelorprogramme „Angewandtes Recht“ und „Wirtschaftsrecht“ an der ZHAW School of Management and Law, Winterthur, Schweiz.

¹ Die juristische Ausbildung erfolgt in der Schweiz ausschließlich nach dem Bologna-System, d.h. mit Bachelor- und Masterabschluss. Eine Übersicht dazu bietet *Sethe*, in: Krüper (Hrsg.), S. 335.

zwei Arbeitstage pro Woche konzentriert.² Studienberechtigungsausweis der meisten Studierenden ist die Berufsmaturität Typ Wirtschaft und Dienstleistungen. Dieser Abschluss verbindet die Ausbildung zur Kauffrau/Kaufmann mit einer erweiterten Allgemeinbildung. Die Berufsmaturität kann während der kaufmännischen Ausbildung oder im Anschluss daran durch Besuch der Berufsmaturitätsschule erworben werden.³

Diese kurze Beschreibung des Studiengangs und seiner Studierenden zeigt bereits, dass der Bachelor „Angewandtes Recht“ ein professionsorientierter Studiengang ist, also eine akademische Berufsvorbereitung zum Ziel hat.⁴ Dies ist vom Gesetzgeber so gewollt: Gemäß dem Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (HFKG⁵) bereiten die Fachhochschulen durch praxisorientierte Studien auf berufliche Tätigkeiten vor, welche die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden erfordern. Auf der ersten Studienstufe bereiten sie die Studierenden in der Regel auf einen berufsqualifizierenden Abschluss vor (Art. 26 HFKG). Es war daher ein schlüssiges, an der Berufsbefähigung orientiertes Curriculum zu entwickeln, wozu klare Vorstellungen über aktuelle und künftige Arbeitsfelder der Absolventinnen und Absolventen erforderlich waren.⁶ Um das Profil der Absolventinnen und Absolventen festzulegen, wurden verschiedene Abklärungen durchgeführt. Dazu zählten eine Arbeitsmarktanalyse zu den Berufen des Rechtswesens, eine Stellenmarktanalyse zum juristischen Berufsfeld sowie eine Befragung potenzieller Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber. Der Entwurf des Studiengangskonzepts wurde von externen Fachexpertinnen und -experten begutachtet. Die gutachterlichen Anmerkungen dienten dazu, den Aufbau des Studiengangs, die Gewichtung der Lerninhalte sowie die Ausbildungsziele und Austrittskompetenzen mit Blick auf die Berufsqualifizierung zu optimieren.

II. Juristische Sprach- und Methodenkompetenz als eigener Lernbereich

Das Studiengangskonzept sieht neben dem Lernbereich „Juristische Fachkompetenz“ (120 ECTS) einen eigenständigen Lernbereich „Juristische Sprach- und Methodenkompetenz“ (60 ECTS) vor. Verglichen mit anderen juristischen Studiengängen an Schweizer Hochschulen ist daran zweierlei bemerkenswert: erstens, dass

2 Weiterführende Angaben finden sich auf der Studiengangwebsite: <https://www.zhaw.ch/de/sml/studium/bachelor/angewandtes-recht> (30.07.2024).

3 Die Berufsmaturität und ihre Bedeutung im schweizerischen Bildungswesen werden auf der Website des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation SBFI erläutert: <https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/bildung/maturitaet/berufsmaturitaet.html> (30.07.2024).

4 Zu den besonderen Herausforderungen professionsorientierter Studiengänge: *Bleckmann*, in: Krüper (Hrsg.), S. 228 (Rn. 1).

5 Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz, HFKG) vom 30. September 2011, SR 414.20.

6 Dies fordert z.B. auch *Sutter*, in: Krüper (Hrsg.), S. 729 (Rn. 22), für wirtschaftsjuristische Studiengänge an deutschen Fachhochschulen.

die juristische Sprach- und Methodenkompetenz ein eigener Lernbereich ist, und zweitens, dass dieser Lernbereich ein Drittel des Studienprogramms ausmacht.⁷

Im Assessment umfasst der Lernbereich „Juristische Sprach- und Methodenkompetenz“ knapp ein Drittel des Studienprogramms (18 von 60 ECTS) mit folgenden Modulen:

- Juristisches Schreiben (3 ECTS),
- Juristische Korrespondenz (3 ECTS),
- Juristische Methodik (6 ECTS),
- Recherchieren und Zitieren (3 ECTS),
- Juristische Gutachten (3 ECTS).

Im Hauptstudium umfasst der Lernbereich „Juristische Sprach- und Methodenkompetenz“ etwas mehr als ein Drittel des Studienprogramms (42 von 120 ECTS) mit folgenden Modulen:

- Legal Memorandum Module: Legal Memorandum Strafrecht (3 ECTS), Legal Memorandum Privatrecht (3 ECTS) und Legal Memorandum Öffentliches Recht (3 ECTS),
- Sachverhaltserstellung (3 ECTS),
- Rechtsberatung (3 ECTS),
- Vertragsgestaltung (3 ECTS),
- Begründung von Gesuchen und Entscheiden (3 ECTS),
- Redaktion von Statuten und Reglementen (3 ECTS),
- Bachelorarbeit (12 ECTS),
- Zwei Wahlpflichtmodule (je 3 ECTS) aus: Alternative Dispute Resolution und Mediation; Gespräche und Verhandlungen; Legal English; Rhetorik im Recht.

Dem Grundsatzentscheid, den Lernbereich „Juristische Sprach- und Methodenkompetenz“ als eigenen Lernbereich auszuweisen und ihn so stark zu gewichten, lagen verschiedene Erwägungen zugrunde. Die curriculare Entscheidung für diesen Lernbereich beruhte (1.) auf Überlegungen zu den juristischen Basiskompetenzen:

Sprachkompetenz als juristische Basiskompetenz: Für die curriculare Gestaltung prägend war zunächst die Erkenntnis, dass Recht ein weitgehend sprachliches Phänomen ist und daher auch in der Ausbildung so behandelt werden sollte. Juristische Arbeit ist im Wesentlichen Spracharbeit. In der rechtsdidaktischen Literatur wird diese Position mit verschiedenen Ausprägungen vertreten, wie die folgenden Beispiele zeigen. So ist gemäß *Bleckmann* „Kommunikation“ das Produkt juristischer Tätigkeit, weil die Mobilisierung des Rechts und die Bearbeitung von Konflikten nur im Medium der Kommunikation stattfinden kann.⁸ *Pilniok* hält es für kennzeichnend, dass juristisches Wissen in Textform gespeichert ist. Der Zugang

7 Dieser curriculare ganzheitliche Ansatz unterscheidet sich von einem punktuellen Ansatz, wie er z.B. mehreren Werkstattberichten zu Veranstaltungen zur Förderung der juristischen Schreibkompetenz zugrunde liegt: *Gauseweg*, in: ZDRW 2021, S. 315; *Humbel*, in: ZDRW 2024, S. 159; *Kaesling*, in: ZDRW 2020, S. 268.

8 *Bleckmann*, in: Krüper (Hrsg.), S. 228 (Rn. 29).

zu ihm kann deshalb nur über Sprache erfolgen. Juristisches Wissen ist wesentlich Begriffswissen.⁹ Und *Morlok* versteht das Jurastudium – ganz pragmatisch – als Mittel zum Erlernen der juristischen Fachsprache.¹⁰ In der rechtsdidaktischen Literatur finden sich zahlreiche weitere Beiträge, die die zentrale Bedeutung der Sprachkompetenz für das Recht und die Rechtsanwendung betonen.¹¹

Methodenkompetenz als juristische Basiskompetenz: Für die curriculare Gestaltung ebenfalls maßgeblich war, dass praktisches juristisches Arbeiten im Wesentlichen aus methodischem Problemlösen besteht. Die Bedeutung der Methodenkompetenz für die juristische Tätigkeit wird in der rechtsdidaktischen Literatur hervorgehoben. „Methodizität“ ist für *Krüper* eines der vier Kriterien, die die curriculare Inhaltsbestimmung leiten sollten.¹² *Steffahn* sieht die Rechtswissenschaft als im Kern anwendungsorientierte Entscheidungs-Wissenschaft, weshalb ihrer Anwendungs-Methodik eine Schlüsselrolle zukommt.¹³ Gemäß *Lohse* hat juristische Kompetenz weniger mit fachlichem Wissen als mit der Fähigkeit zur Anwendung und Problemlösung zu tun, wofür man juristisch denken lernen muss.¹⁴

Die curriculare Entscheidung für den Lernbereich „Juristische Sprach- und Methodenkompetenz“ beruhte (2.) auf Überlegungen, die sich nach den Aspekten Kompetenzorientierung, Arbeitsproduktorientierung und Praxisorientierung gruppieren lassen, wobei es hier natürlich Überlappungen gibt. Es handelt sich hier um eine Verschränkung der Überlegungen zu den juristischen Basiskompetenzen.

Kompetenzorientierung: Traditionell sind juristische Studiengänge aus der Perspektive des Fachwissens konzipiert. Dieses Fachwissen bildet den Rechtsalltag aber nur teilweise ab. Die praktische juristische Arbeit fußt zwar auf dem Fachwissen; um das Fachwissen nutzbar zu machen, sind aber weitere Fähigkeiten erforderlich. Zusätzlich zur Fachkompetenz spielen Sprach- und Methodenkompetenz eine entscheidende Rolle. Im Rahmen eines kompetenzorientierten Studiengangs¹⁵ sollten daher auch die beiden letztgenannten Kompetenzen adressiert werden – und zwar nicht nur implizit und als unselbständige Nebenthemen, sondern explizit und als selbständige Hauptthemen. Nur wer – auf einer fundierten fachlichen Basis – effizient neue Informationen recherchieren, diese kontextualisieren, interpretieren

9 *Pilniok*, in: *Krüper* (Hrsg.), S. 184 (Rn. 8).

10 *Morlok*, in: *Brockmann/Pilniok* (Hrsg.), S. 11 (11).

11 Siehe z.B. auch *Castro-Lesching/Schilly/Wienen*, in: *Krüper* (Hrsg.), S. 773; *Seibert*, in: *Krüper* (Hrsg.), S. 757; *Vogel*, in: *Brockmann/Pilniok* (Hrsg.), S. 27.

12 Zur „Methodizität“ und den weiteren Kriterien Exemplarität, Anschaulichkeit und Transfereignung: *Krüper*, in: *Krüper* (Hrsg.), S. 361 (Rn. 32–36).

13 *Steffahn*, in: *Krüper* (Hrsg.), S. 788 (Rn. 21).

14 *Lohse*, in: *Krüper* (Hrsg.), S. 824 (Rn. 7–9).

15 Aus der gesetzlichen Vorgabe, dass der Studienabschluss berufsqualifizierend sein muss (Art. 26 HFKG), folgt die Kompetenzorientierung des Bachelor-Abschlusses „Angewandtes Recht“. Die Frage, ob Kompetenzorientierung hochschuladäquat ist oder nicht, stellte sich bei der Konzeption des Studiengangs daher von vornherein nicht. Zur Kompetenzorientierung im Kontext der Lernzielorientierung: *Brockmann*, in: *Krüper* (Hrsg.), S. 616 (Rn. 37–41).

und in adressatengerechter Weise kommunizieren kann, ist in der Lage, juristische Herausforderungen praxisgerecht zu lösen.¹⁶

Arbeitsproduktorientierung: Traditionell sind juristische Studiengänge gemäß der Dogmatik der juristischen Fachgebiete aufgebaut. Auch diese Fachgebietslogik bildet den Rechtsalltag nur teilweise ab. Bei der praktischen juristischen Arbeit orientiert sich das Denken nicht nur am Fachgebiet, sondern ebenfalls am angestrebten Arbeitsprodukt. Für die juristische Tätigkeit ist relevant, ob das Arbeitsergebnis in einen Vertrag, ein Gutachten, eine Verfügung oder eine telefonische Rechtsberatung mündet. Die Logik der verschiedenen Arbeitsprodukte sollte daher in einer juristischen Grundausbildung thematisiert werden. Im schriftlichen Bereich sind dies die verschiedenen juristischen Fachtextsorten,¹⁷ im mündlichen Bereich ist es die praktische juristische Rede.¹⁸

Praxisorientierung: Traditionell folgen juristische Studiengänge der Arbeitsteilung „das Studium für die Theorie, Praktika für die Praxis“. Das kann dazu führen, dass Studierende z.B. mehrere Jahre Vertragsrecht studieren, ohne sich je mit einem konkreten Vertragstext befassen zu haben. Kein Wunder, folgt auf das Studium oft der „Praxischock“: Vom einen Tag auf den anderen und ohne besondere Hilfestellungen soll das theoretisch Gelernte nun praktisch umgesetzt werden. Dass sich die traditionell ausgebildeten Neo-Praktikerinnen und Praktiker meist überfordert fühlen, versteht sich von selbst.¹⁹ Ein praxisorientierter Studiengang reduziert dieses Gefälle zwischen Theorie und Praxis. Anhand von Lernsituationen, die didaktisch fundiert der Praxis nachgebildet sind, können die Studierenden den Praxistransfer üben. Die Praxis wird so zu einem didaktischen Element,²⁰ das auch motivierend wirkt.²¹

Die curriculare Entscheidung für den Lernbereich „Juristische Sprach- und Methodenkompetenz“ war (3.) auch Folge des Profils der zukünftigen Studierenden. Die Studierendenzielgruppe – ausgebildete Kaufleute – verfügt über einen anderen Erfahrungshorizont als gymnasiale Maturandinnen und Maturanden, deren Ausbildung rein schulisch-theoretisch ist. Gemäß Studiengangkonzept sollen die Studierenden ihre beruflichen Erfahrungen als Ressource einbringen und umgekehrt soll der Studiengang im Sinne der Passgenauigkeit an diese Erfahrungen anknüpfen. Didaktisch interessant ist dabei, dass die Studierenden ihre Ausbildung und Berufspraxis in unterschiedlichen Branchen und Zweigen der Privatwirtschaft und

16 Zu den Kompetenzen, die es in juristischen Berufen braucht und die bereits im Studium erworben werden können: *Lohse*, in: Krüper (Hrsg.), S. 824 (Rn. 10). Siehe zu den Anforderungen an die juristische Professionalität auch *Bleckmann*, in: Krüper (Hrsg.), S. 228 (Rn. 35).

17 *Morlok*, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), S. 11 (13 f.).

18 *Seibert*, in: Krüper (Hrsg.), S. 757 (Rn. 6).

19 Die (potenzielle) Distanz zwischen Theorie und Praxis zu überbrücken, ist eine Herausforderung aller Professionsstudiengänge, und eine zu große Diskrepanz wird von Berufseinsteigern deutlich wahrgenommen: *Bleckmann*, in: Krüper (Hrsg.), S. 228 (Fn. 3 und Rn. 46).

20 *Sutter*, in: Krüper (Hrsg.), S. 729 (Rn. 24–27).

21 *Bleckmann*, in: Krüper (Hrsg.), S. 228 (Rn. 45).

des öffentlichen Sektors erworben haben. Im Lernbereich „Sprach- und Methodenkompetenz“ kann diese Praxisvielfalt besonders gut berücksichtigt werden.

Sowohl die befragten Arbeitgebenden als auch die Gutachterinnen und Gutachter begrüßten den eigenständigen Lernbereich „Juristische Sprach- und Methodenkompetenz“ und dessen großes Gewicht. Sie erhofften sich von ihm, dass er die Absolventinnen und Absolventen in die Lage versetzen würde, sich rasch in neue Gebiete einzuarbeiten und analytisch, ganzheitlich sowie vernetzt zu denken. Zudem gingen sie davon aus, dass er die heute auf dem Arbeitsmarkt stark gefragten Kommunikations- und Beratungskompetenzen fördern werde. Soweit Kritik geäußert wurde, betraf sie v.a. einzelne im Entwurf enthaltene Module und Fragen der praktischen Umsetzbarkeit. Weitgehend Einigkeit herrschte darüber, dass die juristische Sprach- und Methodenkompetenz in einer Grundausbildung umso wichtiger wird, je schneller die Rechtsmasse anwächst und je rascher sie sich wandelt – beides Eigenschaften, die die heutige Rechtsentwicklung auszeichnen.

III. Flipped Classroom Modell als didaktisches Lehr-Lern-Setting

Der Bachelor „Angewandtes Recht“ hebt sich von anderen juristischen Studiengängen dadurch ab, dass im gesamten Studiengang das Flipped Classroom Modell²² als didaktisches Lehr-Lern-Setting vorgesehen ist. Das Studiengangskonzept schreibt vor, dass die Aneignung von Wissensgrundlagen in der Regel im Selbststudium erfolgt, während das Kontaktstudium der Wissensvertiefung, Verständniskontrolle, Anwendung und Übung dient. Das Studiengangskonzept enthält damit eine allgemeine Umschreibung zentraler Aspekte des Flipped Classroom Modells, ohne aber den Begriff Flipped Classroom zu verwenden.²³

Das Flipped Classroom Modell beruht auf der Grundannahme, dass Lernen eine aktive und selbstregulierte Tätigkeit ist. Die Didaktik des Flipped Classroom ist eine Ermöglichungsdidaktik. Im Sinne des pragmatischen Konstruktivismus sieht sie Wissen nicht als etwas Objektives, das vermittelt werden kann, sondern als mentale Konstruktion, die das lernende Subjekt selbst vornehmen muss.²⁴

Der Grundsatzentscheid für Flipped Classroom als didaktisches Lehr-Lern-Setting beruhte auf verschiedenen Überlegungen, die um die Stichworte Präsenzhochschule, Evidenz und Selbstkompetenz gruppiert werden können.

Präsenzhochschule: Die ZHAW School of Management and Law sieht sich als Präsenzhochschule. Traditionell bedeutet Präsenzhochschule in der Rechtswissenschaft, dass die Lehrveranstaltungen aus Vorlesungen und Übungen bestehen. Angesichts der heutigen technischen Möglichkeiten stellt sich bei Vorlesungen

22 In der allgemein-didaktischen und der rechtsdidaktischen Literatur wird – weitgehend gleichbedeutend – auch der Begriff Inverted Classroom Modell (ICM) verwendet.

23 Eine Übersicht zu Flipped Classroom bieten Zickwolf/Kauffeld, in: Kauffeld/Othmer (Hrsg.), S. 45. Flipped Classroom im Kontext von Blended Learning behandeln Towfigh/Keesen/Ulrich, in: ZDRW 2022, S. 87 (89 ff.).

24 Wiater/Wiater, in: Krüper (Hrsg.), S. 32 (Rn. 18 und 29).

allerdings die Frage, wie zielführend es ist, die Studierenden für reinen Frontalunterricht an die Hochschule zu bitten. Die Studierenden fragen bei diesem Format zu Recht, ob ihnen die Vorlesung nicht auch (synchron) als Live-Stream und (asynchron) als Aufzeichnung zur Verfügung gestellt werden kann. Stellt die Hochschule diese Angebote bereit, geht dies gemäß den Erfahrungen der ZHAW in der Regel mit einem starken Rückgang der Studierendenpräsenz auf dem Campus einher. Bei Übungen, die traditionell in kleineren Gruppen stattfinden und stark auf Interaktion ausgerichtet sind, ist die Situation anders: Viele Studierende schätzen den persönlichen Kontakt mit den Lehrpersonen und den anderen Studierenden; die Diskussion vor Ort ist einfacher und lebhafter als im digitalen Raum; und die Hemmschwelle der Studierenden, sich am Unterricht zu beteiligen, ist tiefer, wenn sie wissen, dass der Unterricht weder übertragen noch aufgezeichnet wird. Vor diesem Hintergrund bot es sich an, für alle Lehrveranstaltungen einen (weit verstandenen) Übungsbetrieb vorzusehen, was ein Element des Flipped Classroom Modells ist.²⁵

Evidenz: Die traditionelle juristische Hochschullehre ist seit langem erprobt. Ihre Stärken und Schwächen sind gut bekannt.²⁶ Wer vom traditionellen Modell abweicht, steht deshalb unter einem Begründungszwang. Der Grundsatzentscheid für Flipped Classroom fiel evidenz-basiert. Welchen Einfluss Flipped Classroom auf die Studierendenleistung und die Studierendenzufriedenheit hat, war Gegenstand mehrerer Metaanalysen. Grundlage dieser Analysen waren experimentelle und quasi-experimentelle Studien quantitativer Natur, die traditionelle Lehr-Lern-Settings mit solchen unter Flipped Classroom Bedingungen verglichen. Einbezogen wurden Lehr-Lern-Settings aus allen Hochschuldisziplinen. Die Metastudien zeigen, dass Flipped Classroom in der Tendenz lernwirksamer als traditioneller Hochschulunterricht ist und dass auch die Studierendenzufriedenheit in der Tendenz steigt. Im Minimum erzielte Flipped Classroom in beiden erwähnten Dimensionen mindestens so gute Werte wie traditioneller Hochschulunterricht.²⁷ Auch die Evidenz sprach deshalb dafür, Flipped Classroom als didaktisches Lehr-Lern-Setting vorzusehen.

Selbstkompetenz: Stärker als die traditionelle juristische Hochschullehre verlangt Flipped Classroom von den Studierenden Fähigkeiten wie Selbstdisziplin, Selbst-

25 Aus didaktischer Sicht hat die (reine) Präsenzlehre zudem den Vorteil, dass sie einen sozialen Druck zur Anwesenheit erzeugt, was den Studienerfolg begünstigt: *Toufigh/Keesen/Ulrich*, in: ZDRW 2022, S. 87 (88).

26 Eine Zusammenfassung bietet *Schärfl*, in: ZDRW (2020), S. 280 (287 ff.).

27 Die wichtigsten Metastudien zur Zeit der Studiengangkonzeption waren: *Al-Samarraie et al.*, in: Educational Technology Research and Development 68 (2020), S. 1017 (Basis: 85 Studien); *Cheng et al.*, in: Educational Technology Research and Development 67 (2019), S. 793 (Basis: 55 Studien); *Strelan et al.*, in: Educational Research Review 30 (2020), article no. 100314 (Basis: 198 Studien); *Strelan et al.*, in: Journal of Computer Assisted Learning 36 (2020), S. 295 (Basis: 53 Studien); *Zheng et al.*, in: Journal of Educational Technology & Society 23 (2020), S. 1 (Basis: 95 Studien). Eine Zusammenfassung des damaligen Forschungsstands bietet auch *Roehling*, Flipping the College Classroom – An Evidence-Based Guide.

organisation und Zeitmanagement.²⁸ Diesen Ausprägungen der Selbstkompetenz kommt auch im juristischen Berufsalltag hohe Bedeutung zu. Es schien deshalb sinnvoll, die Studierenden bereits im Studium in dieser Hinsicht zu fördern und zu fordern.

Was die genaue Ausprägung des Flipped Classroom Modells betrifft, wurde das Studiengangskonzept bewusst offen formuliert. Nach gewissen Definitionen sind Lernvideos für Flipped Classroom konstitutiv, und es wird mehr oder weniger vorausgesetzt, dass Partner- oder Gruppenarbeit die Präsenzphase dominieren.²⁹ Auf solche einschränkende Vorgaben zu Lernmedien und Sozialformen wurde verzichtet, da sie für das grundlegende Anliegen von Flipped Classroom nicht zwingend scheinen.

Verworfen wurde der Ansatz, nur für gewisse Lernbereiche oder bestimmte Module das Flipped Classroom Modell vorzusehen. Die Studierenden sollen sich von Studienbeginn an vollumfänglich an dieses Lehr-Lern-Modell gewöhnen. Die Sozialisierung fällt den Studierenden leichter, wenn sie sich auf ein Modell beschränken können.³⁰

Gemäß Studiengangskonzept erfolgt die Aneignung von Wissensgrundlagen „in der Regel“ im Selbststudium. Diese Formulierung lässt Raum für gewisse wohlbegründete Ausnahmen, in denen der Präsenzunterricht der reinen und erstmaligen Wissensvermittlung dient. Gedacht ist hier an einzelne Unterrichtssequenzen. Ganze Module als Ausnahme von der Regel zu betrachten, ist vom Studiengangskonzept nicht abgedeckt.

Die Risiken, die mit dem Grundsatzentscheid für Flipped Classroom einhergingen, wurden bewusst in Kauf genommen. Auch bei Flipped Classroom könnte die gesellschaftliche und technische Entwicklung dazu führen, dass die Studierendenpräsenz vor Ort abnimmt. Die positive Evidenz für Flipped Classroom beruht im Wesentlichen auf Studien, die nicht die juristische Hochschullehre zum Gegenstand haben; es könnte deshalb sein, dass Flipped Classroom ausgerechnet bei der juristischen Hochschullehre versagt.³¹ Da Flipped Classroom von den Studierenden mehr Selbstkompetenz und von den Lehrpersonen ein neues Rollenverständnis verlangt, könnten sich beide Personengruppen diesem didaktischen Konzept verweigern. Diese Risiken schienen aber vertretbar, da angenommen wurde, dass im schlechtesten Szenario ein Rückfall in die traditionelle Hochschullehre drohte.

28 Zickwolf/Kauffeld, in: Kauffeld/Othmer (Hrsg.), S. 45 (45).

29 Roehling, Flipping the College Classroom - An Evidence-Based Guide, S. 11 Fn. 1 und S. 45 ff.

30 So wie die Studierenden im Rahmen der Hochschulsozialisation einen Fachhabitus entwickeln und in die Fachkultur enkulturiert werden – Böning, in: Krüper (Hrsg.), S. 1054 (Rn. 10) –, sollen sie auch Lerngewohnheiten entwickeln. Gewohnheitsbildung setzt aber eine gewisse Gleichförmigkeit des Handelns voraus, was durch ein einheitliches didaktisches Setting begünstigt wird.

31 Anhaltspunkte für eine solche negative Einschätzung fanden sich zum Konzeptionszeitpunkt in der rechtsdidaktischen Literatur allerdings nicht. Vielmehr wurde von Flipped Classroom eine „Qualitätsverbesserung“ und „Intensivierung des Lernerfolgs“ erwartet, so etwa Wiebel/Kreuz, in: Wartsch et al. (Hrsg.), S. 207 (221).

C. Aufbau des Studiengangs und Modulentwicklung

I. Vorgehen

Der Aufbau des Studiengangs erfolgte in drei Schritten. In einem ersten Schritt wurde das Studiengangskonzept in Leitlinien übersetzt. Adressaten dieser Leitlinien waren alle Personen, die mit der Studiengang- und Modulentwicklung befasst waren. Das Studiengangskonzept sollte auf diese Weise in eine operative Form gebracht werden. In einem zweiten Schritt wurden Steuerungsgruppen für die vier Fachbereiche Sprache und Methodik, Privatrecht, Öffentliches Recht sowie Privatrecht eingesetzt. Jede Steuerungsgruppe erarbeitete für ihren Fachbereich ein modulübergreifendes Gesamtkonzept (Fachbereichskonzept). Die Fachbereichskonzepte mussten die genauen Studieninhalte des Fachbereichs festlegen und diese auf die einzelnen Module verteilen, die Module aufeinander abstimmen und ein einheitliches Anspruchsniveau sicherstellen. Darüber hinaus mussten sie die Schnittstellen zu Modulen aus anderen Fachbereichen klären. In einem dritten Schritt entwickelten die Modulverantwortlichen die einzelnen Module.

II. Lernbereich „Juristische Sprach- und Methodenkompetenz“

Die Übersetzung des Studiengangskonzepts in Leitlinien (Schritt 1) bereitete im Lernbereich „Juristische Sprach- und Methodenkompetenz“ keine besonderen Schwierigkeiten. Anspruchsvoll war dagegen die Entwicklung des Fachbereichskonzepts (Schritt 2).

Von Anfang an war geplant, in diesem Lernbereich nicht nur Juristinnen und Juristen, sondern auch Germanistinnen und Germanisten einzusetzen. Rasch zeigte sich, dass zwar beide Berufsgruppen mit Sprache arbeiten, aber das Sprachverständnis zum Teil stark voneinander abweicht. Für den Aufbau des Studiengangs war daher zentral, dass die Steuerungsgruppe ein gemeinsames Grundverständnis für die Rolle von Sprache und Methodik im Rahmen einer juristischen Ausbildung entwickelte.³²

Das erarbeitete Grundverständnis zeigt sich zunächst in persönlichen Anforderungen, die an Lehrpersonen gestellt werden. Gemäß Fachbereichskonzept müssen Sprachlehrpersonen, die im Lernbereich „Sprach- und Methodenkompetenz“ unterrichten wollen, bereit sein, sich mit der juristischen Denk- und Arbeitsweise sowie der juristischen Fachsprache auseinanderzusetzen. Juristische Fachlehrpersonen müssen umgekehrt bereit sein, sich mit den eigenen Sprachfähigkeiten kritisch auseinanderzusetzen. Die Erfahrung zeigt, dass auch Juristinnen und Juristen nicht automatisch über gute Sprachfähigkeiten verfügen.

Das interdisziplinär erarbeitete Grundverständnis spiegelt sich in den folgenden Grundsätzen, die im Fachbereichskonzept enthalten sind:

32 Dass ein gemeinsames Grundverständnis nicht nur wünschbar, sondern zwingend ist, folgt u.a. auch daraus, dass zwischen Sprachstil und Denkstil ein Zusammenhang besteht: *Morlok*, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), S. 11 (16).

- Auch wenn im Lernbereich „Sprach- und Methodenkompetenz“ oft mit praktischen Fallbeispielen gearbeitet wird, dient er dem Aufbau von Grundkompetenzen. Die Studierenden sollen die Arbeit am konkreten Beispiel immer als Anwendungsfall einer allgemeinen sprachlichen und methodischen Fähigkeit verstehen lernen.
- Sprache und Methodik sind keine Gegensätze, sondern bedingen einander. Die Sprache ist das zentrale Arbeitsinstrument von Juristinnen und Juristen, und die juristische Methodik ist im Wesentlichen eine sprachliche Denk-, Argumentations- und Verständnislehre. Die Studierenden sollen Sprache und Methodik als zwei Seiten derselben Medaille erkennen.³³
- Alltagssprache und juristische Fachsprache harmonisieren bis zu einem gewissen Grad, stehen aber auch oft in einem Spannungsverhältnis. Die Studierenden sollen Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Alltags- und juristischer Fachsprache erkennen und mit dem Spannungsverhältnis zwischen beiden angemessen umgehen lernen.³⁴

Anspruchsvoll sowohl bei der Erarbeitung des Fachbereichskonzepts (Schritt 2) als auch bei der Modulentwicklung (Schritt 3) waren Studieninhalte, die weitgehend neu waren. Dies sei hier an zwei Beispielen veranschaulicht:

Modul „Sachverhaltserstellung“: Abzuklären und festzuhalten, was tatsächlich geschehen ist, spielt im Rechtsalltag eine wichtige Rolle. Trotz der offenkundigen Praxisrelevanz behandelt das traditionelle Schweizer Rechtsstudium die Sachverhaltserstellung kaum.³⁵ Die Fach- und Sprachlehrpersonen, die das Modul „Sachverhaltserstellung“ entwickelten, konnten daher an keine Vorbilder anknüpfen. Sie konzipierten das Modul schließlich so, dass es den Studierenden eine umfassende Einführung in Form und Funktion juristischer Sachverhalte bietet. Die Schwerpunkte liegen sowohl auf der rechtlichen als auch auf der sprachlichen Dimension der Sachverhaltserstellung. Dies beinhaltet u.a. eine Auseinandersetzung mit den Quellen von Sachverhalten, den Darstellungsgrundsätzen und den Spezifika von Sachverhalten in Privatrecht, Strafrecht und öffentlichem Recht. Zudem üben die Studierenden, Sachverhalte objektiv wie persuasiv zu verfassen,³⁶ und sie reflektieren die Rolle der sprachlichen Gestaltung für die Erreichung juristischer Ziele. Das Modul soll die kritische Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis der Sach-

33 Diese Position wird z.B. auch von *Seibert* vertreten, der betont, dass der Sprache im Verhältnis zum Recht nicht nur dienende Funktion zukommt: *Seibert*, in: Krüper (Hrsg.), S. 757 (Rn. 11).

34 Wie weit die juristische Sprachkompetenz eine allgemeinsprachliche oder eine fachsprachliche Kompetenz ist, wird in der Literatur (gradueller) unterschiedlich beurteilt. Allgemeinsprachlich: *Seibert*, in: Krüper (Hrsg.), S. 757 (Rn. 27). Fachsprachlich: *Morlok*, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), S. 11 (11).

35 So auch in der deutschen Juristenausbildung: *Bleckmann*, in: Krüper (Hrsg.), S. 228 (Rn. 39); *Steffahn*, in: Krüper (Hrsg.), S. 788 (Rn. 7). Davon zu unterscheiden ist die von *Gauseweg/Müller*, in: ZDRW 2023, S. 76, vorgestellte Sachverhaltsrekonstruktion, d.h. die Übung, aus einer Klausurlösung den zu Grunde liegenden Sachverhalt zu rekonstruieren.

36 Jede Sachverhaltsdarstellung hat (auch) einen narrativen Charakter, mit möglicherweise unterschiedlichen rechtlichen Implikationen je nach „Formation der Geschichte“: *Seibert*, in: Krüper (Hrsg.), S. 757 (Rn. 29).

verhaltserstellung fördern und zu einer Verbesserung der juristischen Schreib- und Präsentationsfähigkeiten beitragen.

Modul „Rechtsberatung“: Wie die Sachverhaltserstellung gehört die Erteilung von Rechtsauskünften zum Alltag vieler Juristinnen und Juristen, ohne dass sie Bestandteil der traditionellen Rechtsausbildung wäre. Auch bei der Entwicklung des Moduls „Rechtsberatung“ konnten die Modulverantwortlichen daher auf keine Schweizer Vorbilder zurückgreifen. Sie konzipierten das Modul schließlich so, dass die Studierenden die Ziele und Formen der Rechtsberatung kennenlernen, erfahren, wie Beratungsgespräche vorbereitet und nachbearbeitet werden, und sich fragen, welchen Erwartungen die rechtsberatende Tätigkeit gerecht werden sollte. Die Studierenden üben, Beratungsgespräche adressatengerecht durchzuführen,³⁷ dafür geeignete Kommunikationstechniken zu wählen und die Beratungsergebnisse in passender Form schriftlich festzuhalten. Auch die rechtlichen Rahmenbedingungen und Haftungsgrundlagen der juristischen Auskunftserteilung werden im Modul behandelt.

III. Flipped Classroom Modell

Bei der Übersetzung des Studiengangkonzepts in Leitlinien (Schritt 1) war zu klären, wie das Flipped Classroom Modell operationalisiert werden sollte. Da das Studiengangkonzept bewusst offen formuliert worden war, bestand ein großer Gestaltungsspielraum. Auch die Leitlinien verzichteten schließlich auf engmaschige Vorgaben, hauptsächlich um die Kreativität und den Handlungsspielraum der Lehrpersonen nicht unnötig zu beschränken. Unabhängig davon, wie ein Modul im Einzelnen konzipiert wird, muss es aber gemäß Leitlinien die zentrale Vorgabe erfüllen: Die Aneignung von Wissensgrundlagen erfolgt in der Regel im Selbststudium, während das Kontaktstudium der Wissensvertiefung, Verständniskontrolle, Anwendung und Übung dient. Insbesondere wird, wenn immer möglich, auf Frontalunterricht im Sinne der reinen Wissensvermittlung verzichtet.³⁸ Der Kontaktunterricht soll gemäß Leitlinien für Lehr- und Lernformen genutzt werden, bei denen die Interaktion zwischen Lehrpersonen und Studierenden und der Austausch zwischen Studierenden im Vordergrund steht. Dass Partner- oder Gruppenarbeiten die Präsenzphase dominieren sollen, wie dies bestimmte Flipped Classroom Konzeptionen vorsehen, schreiben die Leitlinien nicht vor.

37 Im Rahmen der Experten-Laien-Kommunikation erbringen Angehörige des Rechtsstabs Übersetzungsleistungen von der Umgangssprache in die Rechtssprache (und umgekehrt): *Morlok*, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), S. 11 (16). Siehe zur Fach-Laien-Interaktion auch: *Steinweg*, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), S. 67 (74 f.); *Vogel*, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), S. 27 (38–40).

38 Der Verzicht auf Präsenzvorlesungen hat eine lerntheoretische Grundlage. Es ist empirisch belegt, dass Vorlesungen einen geringen Effizienzgrad bei der Wissensvermittlung haben. Der Grund dafür ist hauptsächlich die kognitive Überlastung der Zuhörenden (gemäß der „cognitive load theory“); dazu kommt häufig eine Passivität der Zuhörenden, die einer aktiven Verarbeitung des Gehörten entgegensteht (gemäß der „active learning theory“): *Krüper*, in: Krüper (Hrsg.), S. 652 (Rn. 17–20). Für die Abschaffung der juristischen Vorlesung plädiert daher z.B. *Mir Djawadi*, in: Griebel (Hrsg.), S. 37 (54).

Die Leitlinien formulieren Erwartungen an das Verhalten der Lehrpersonen und der Studierenden. Damit das Flipped Classroom Modell studiengangweit funktioniert, muss in allen Modulen die Vorbereitungsleistung konsequent eingefordert werden, d.h. das Kontaktstudium muss das vorbereitende Selbststudium voraussetzen und darauf aufbauen. Die Leitlinien verlangen deshalb von den Lehrpersonen, dass sie in dieser Hinsicht beharrlich sind und das Selbststudium auch tatsächlich einfordern.³⁹ Gerade zu Semesterbeginn und im ersten Studienjahr kann dies beträchtlichen Durchhaltewillen erfordern. Die zentrale Rolle, die dem Selbststudium zukommt, fordert von den Studierenden Selbstorganisation, Zeitmanagement und Selbstdisziplin. Die Leitlinien geben deshalb vor, dass diese Ausprägungen der Selbstkompetenz in geeigneten Studiengefäßen adressiert werden.

Die Leitlinien enthalten einige Vorgaben zu den Lehr-Lernmitteln und den Vorbereitungsaufträgen. Aufgrund der großen Bedeutung des Selbststudiums verlangen die Leitlinien, dass die Studierenden mit geeigneten Lehr- und Lernmaterialien arbeiten können. Vorlesungen, die nicht passgenaue Lehrmittel auffangen können, gibt es bei Flipped Classroom nicht. Damit die Studierenden das erwartete Grundlagenwissen selbständig erarbeiten können, fordern die Leitlinien klar formulierte Vorbereitungsaufträge pro Unterrichtswoche. In jedem Modul muss den Studierenden ein Dokument abgegeben werden (selbständig oder integriert in das Semesterprogramm), das die Vorbereitungsaufträge detailliert angibt.⁴⁰ Die Studierenden müssen sich im Selbststudium dasjenige Grundlagenwissen aneignen, das im Kontaktunterricht oder in anderer Form (z.B. Selbstlernkontrollen) auch tatsächlich eingefordert wird. Im Sinne des „constructive alignment“ muss der Inhalt des Selbststudiums schließlich auch zum Prüfungsstoff zählen. Den Studierenden muss daher von Anfang an aufgezeigt werden, wie die Vorbereitungsphase mit dem Unterricht zusammenhängt und dass eine sorgfältige Vorbereitung für den Lernerfolg unerlässlich ist.⁴¹

Die Leitlinien schreiben Lernvideos für die Vorbereitungsphase nicht zwingend vor; hingegen sind Leseaufträge in jedem Modul Pflicht. Diese Vorgabe kann als spezifisch juristische Ausprägung des Flipped Classroom Modells gesehen werden und folgt aus einem Vergleich der Lernmedien. Lernvideos sind in einem gewissen Sinn eine Weiterentwicklung von Vorlesungen: Eine Person spricht, sichtbar oder nicht, meist unter Einsatz von Visualisierungstechniken, um ein Thema zu erklären. Für die leichtere Verdaubarkeit wird eine Vorlesung in eine Reihe kurzer, in sich geschlossener Videosequenzen übersetzt. Lernvideos verfolgen im Wesentli-

39 Das konsequente Einfordern der Vorbereitungsleistung ist didaktisch zentral, da es die Studierenden motiviert, sich gut auf die Präsenzeinheiten vorzubereiten: *Toufigh/Keesen/Ulrich*, in: ZDRW 2022, S. 87 (92).

40 Das Selbststudium kann nur Teil eines strukturierten Lehr-Lern-Arrangements sein, wenn es didaktisch angeleitet ist. Wenn das Selbststudium didaktisch nicht integriert ist, besteht die Gefahr eines fehlerhaften und bruchstückhaften Wissenserwerbs: *Bleckmann*, in: Krüper (Hrsg.), S. 1098 (Rn. 2–4).

41 *Müller/Mildenberger/Steingruber*, in: *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 20 (2023), article no. 10, S. 18.

chen einen rein didaktischen Zweck.⁴² Im Unterschied zur Audio-Visualisierung vieler Lebensbereiche ist das juristische Arbeiten nach wie vor stark textgeprägt. Das Studium juristischer Texte hat daher nicht nur einen didaktischen, sondern auch einen fachwissenschaftlichen, sprachlichen und methodischen Zweck.⁴³ Bei dieser Sachlage scheint es im juristischen Kontext angebracht, Leseaufträge verpflichtend vorzusehen.⁴⁴ Damit die Studierenden die Leseaufträge über alle Module hinweg auch bewältigen können, sehen die Leitlinien Richtwerte für deren Umfang vor. Leseaufträge, die im Semesterprogramm zwar schön und anspruchsvoll aussehen, aber in tatsächlicher Hinsicht unrealistisch sind, sollen so vermieden werden.

Während das Flipped Classroom Modell bei der Erarbeitung der Fachbereichskonzepte (Schritt 2) keine besonderen Schwierigkeiten bereitete, war die Modulentwicklung (Schritt 3) oft herausfordernd. Bei Flipped Classroom werden die Vorbereitungsphase (Selbststudium), die Präsenzphase (Kontaktstudium) und die Nachbereitungsphase (Selbststudium) unterschieden.⁴⁵ Für die meisten Lehrpersonen war es neu, ihr Modul aus Sicht des studentischen Lernprozesses im Rahmen dieser drei Studienphasen zu denken. Um den Modulverantwortlichen beim Design ihrer Module zu helfen, fanden Schulungen mit dem von der ZHAW entwickelten Tool myScripting statt. myScripting ist ein elektronisches Unterstützungstool, mit dem sich u.a. systematisch didaktische Designs für Lehrveranstaltungen im Flipped Classroom Modell entwickeln lassen.⁴⁶ Lernorganisation und Inhaltsstrukturierung eines Moduls können mit myScripting schrittweise entwickelt werden. Unabhängig davon, ob die Modulverantwortlichen mit myScripting arbeiteten oder nicht, erachteten sie das Verständnis davon, wie didaktische Designprozesse aus der Perspektive der Studierenden funktionieren, als hilfreich.

Geeignete Lehr- und Lernmaterialien bereitzustellen, war oft zeitintensiv. So stellten sich traditionelle juristische Lehrbücher als Basis für Leseaufträge mitunter als didaktisch ungeeignet heraus. In solchen Fällen entwickelten die Modulverant-

42 Gemäß *Towfigh/Keesen/Ulrich*, in: ZDRW 2022, S. 87 (90), gleichen Lernvideos einem „gesprochenen Lehrbuch“.

43 Lesekompetenz ist nicht nur eine studienrelevante Basiskompetenz, sondern auch eine juristische Basiskompetenz, die im Lauf des Studiums fachspezifisch ausgebaut und weiterentwickelt werden muss: *Lange*, in: Krüper (Hrsg.), S. 272 (Rn. 23 f.). Das Studium juristischer Texte dient nicht nur dem Erwerb von Begriffswissen, sondern u.a. auch dem Erwerb von Wissen über juristische Interpretationsmethoden, fachlich anerkannte Argumentationsformen und die juristische Rhetorik: *Pilniok*, in: Krüper (Hrsg.), S. 184 (Rn. 40 und 42). Das Studium verschiedener Fachtextarten schult die Textsortenkompetenz: *Morlok*, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), S. 11 (14 und 26).

44 In diesem Sinne auch *Moser/Thurner/Lewalter*, in: Astleitner et al. (Hrsg.), S. 126 (126), die Flipped Classroom als „Methode zur Förderung des Verständnisses von Rechtstexten“ bezeichnen.

45 Zu dieser Dreiteilung im juristischen Kontext, unter besonderer Hervorhebung der Nachbereitungsphase: *Schärfl*, in: ZDRW (2016), S. 18.

46 myScripting kann kostenlos unter <https://myscripting.zhaw.ch> (30.07.2024) benutzt werden. Das Tool erläutern: *Müller/Erlemann*, in: Standl (Hrsg.), S. 40.

wortlichen eigene Skripte und Reader.⁴⁷ Lehrpersonen, die Lernvideos erstellten, sahen sich mit technischen und didaktischen Herausforderungen konfrontiert, die über die während der Corona-Pandemie erworbenen Kenntnisse in Unterrichts-Streaming und Unterrichtsaufzeichnung hinausgingen. Neben Empfehlungen zu Hardware und Software gab es deshalb auch Schulungen zu didaktischen Aspekten von Lernvideos. War die Lernplattform Moodle früher v.a. als Dokumentenablage genutzt worden, so gewannen nun ihre aktivierenden Elemente und Lernkontroll-Möglichkeiten an Bedeutung, was ebenfalls Schulungsbedarf nach sich zog. Auch die Gestaltung der Präsenzphasen erforderte einige Kreativität. Nicht nur standen nun mehr Lektionen zum Üben bereit (eine Reduktion von Unterricht war mit dem Flipped Classroom Modell nicht verbunden), sondern auch die eingesetzten Lernaktivitäten und Sozialformen mussten überdacht werden.

D. Durchführung des Studiengangs

I. Übersicht

Die erste Studierendenkohorte nahm das Studium im Herbstsemester 2022 auf, die zweite im Herbstsemester 2023. Die Module der ersten vier Studiensemester wurden in der Zwischenzeit mindestens einmal durchgeführt. Die Studierenden hatten die Möglichkeit, alle Module per Fragebogen zu evaluieren; anschließend besprachen die Modulverantwortlichen die Evaluationsergebnisse in ihren Klassen. Die Studiengangleitung führte zudem modulübergreifende Feedbackgespräche mit Studierenden durch. Die Dozierenden diskutierten ihre Erfahrungen mit Flipped Classroom an mehreren Treffen und an zwei Studiengangworkshops. Ausgewählte Erfahrungswerte und Erkenntnisse, die Studierende, Lehrpersonen und die Studiengangleitung mit dem Lernbereich „Juristische Sprach- und Methodenkompetenz“ und dem Flipped Classroom Modell gemacht haben, werden im Folgenden besprochen.

II. Lernbereich „Juristische Sprach- und Methodenkompetenz“

Die Assessment-Module „Juristisches Schreiben“ und „Juristische Korrespondenz“ adressieren die schriftliche Sprachkompetenz in grundlegender Weise. Ein Großteil der Studierenden schätzt diesen Ansatz. Als ausgebildete Kaufleute sind die Studierenden mit den Grundlagen der kaufmännischen Korrespondenz vertraut. Gleichzeitig sind sie stark durch audiovisuelle Medien geprägt, und im privaten Schriftgebrauch benutzen sie meist einen informellen Stil. Vielen Studierenden ist bewusst, dass sich ihre bisherige Erfahrungswelt damit von den Anforderungen, die in der juristischen Berufswelt in schriftsprachlicher Hinsicht bestehen, teilwei-

47 Bartlitz, in: ZDRW 2020, S. 388 (390), hält „hochqualitative“ Lehrmaterialien sogar für ein Wesensmerkmal von Flipped Classroom, weshalb sie von den Lehrenden für das konkrete Lehr-Lern-Setting selbst kreiert werden sollten. Wie zentral passgenau Lernmaterialien für das Gelingen von Flipped Classroom sind, betont auch Seiwert, in: ZDRW 2019, S. 348 (354).

se unterscheidet.⁴⁸ Die Herausforderung für die Lehrpersonen besteht darin, in adäquater Weise an die bestehenden Vorkenntnisse anzuknüpfen. Die Situation ist meist, dass die Studierenden die Grundlagenkenntnisse (z.B. bezüglich Grammatik, Interpunktion und Stil) mitbringen, diese Kenntnisse aber nicht ausreichend gefestigt sind, so dass rasch Unsicherheiten oder Anwendungsschwierigkeiten entstehen. Gut aufgenommen haben die Studierenden Lehr-Lern-Situationen, bei denen typische Fehler und Schwierigkeiten Ausgangspunkt des Sprachunterrichts sind.⁴⁹ Mit diesem Ansatz kann die schriftsprachliche Kompetenz gezielt gestärkt werden, ohne dass die Studierenden den Eindruck einer bloßen Wiederholung erhalten.

Die mündliche Sprachkompetenz wird in verschiedenen Modulen des Lernbereichs „Juristische Sprach- und Methodenkompetenz“ geschult. Dabei haben sich gewisse Annahmen als zutreffend, andere aber als falsch herausgestellt. So trifft es zu, dass sich heute viele Studierende gewohnt sind, Anliegen und Standpunkte mündlich vorzutragen und zu diskutieren. Die Schulung der Präsentationstechnik und Auftrettskompetenz kann daher meist auf einem soliden Fundament aufbauen. Der Einbezug (auch einfacher) technischer Mittel stößt dagegen schnell an Grenzen. Die Annahme, dass es den Studierenden leichtfallen würde, ihre mündliche Sprachkompetenz auch im Rahmen von selbst angefertigten Videos zu zeigen, war eine Fehlannahme. So dürfen heute zwar Kenntnisse von Textverarbeitungsprogrammen vorausgesetzt werden; bei Bildbearbeitungsprogrammen ist dies dagegen (noch) nicht der Fall. Es zeigte sich, dass Module, die von den Studierenden entsprechende Aktivitäten verlangen, in diesem Bereich daher auch einen entsprechenden Kompetenzaufbau bieten müssen.

Für die meisten Module des Lernbereichs „Juristische Sprach- und Methodenkompetenz“ erachten die Studierenden untersemestrigende Leistungsnachweise, d.h. bewertete Aufträge, die während der Unterrichtswochen in schriftlicher und/oder mündlicher Form erbracht werden, als die geeignete Form. Sie grenzen diese Module systematisch von den Modulen des Lernbereichs „Juristische Fachkompetenz“ ab, für die sie Modulendprüfungen als adäquat ansehen. Diese Rückmeldung steht im Einklang mit der Grundidee, dass die Module des Lernbereichs „Juristische Sprach- und Methodenkompetenz“ arbeitsprodukt- und praxisorientiert sein sollen und eine Prüfungsleistung meist kein typisches praxisrelevantes Arbeitsprodukt nachbildet. Einige Leistungsnachweise wurden in der Folge angepasst, um dieser Grundidee besser zu entsprechen.

Teilweise waren die Lerninhalte zu ambitioniert konzipiert. Das zeigte sich darin, dass für Neustudierende das Anspruchsniveau zu hoch, gewisse Aufgabenstellungen zu komplex oder der Modulinhalt zu umfangreich war. Gerade bei Modulen

48 Die heutigen Studierenden sind „digital alphabetisiert“, weshalb sie über einen anderen „kommunikativen Haushalt“ verfügen als frühere Generationen. Das digitale Sprachhandeln hat eigene Charakteristika entwickelt: *Castro-Lesching/Schilly/Wienen*, in: Krüper (Hrsg.), S. 773 (Rn. 2 f.).

49 *Castro-Lesching/Schilly/Wienen*, in: Krüper (Hrsg.), S. 773 (Rn. 17 ff.) haben Beispiele für typische sprachliche Fehler in Klausuren systematisch zusammengestellt.

wie „Sachverhaltserschließung“ und „Rechtsberatung“, die ohne Vorläufer konzipiert worden waren, musste die Passung adaptiert werden. Aber auch bei einem Modul wie „Juristische Gutachten“, das als Grundlage für die drei Legal Memorandum Module dient, waren Anpassungen nötig. Schwierigkeiten bereiteten den Studierenden v.a. Aufgaben, die sehr offen formuliert waren und bei denen die Aufgabenstellung den Lösungsprozess nicht bereits vorstrukturierte – Aufgaben also, wie sie der juristische Berufsalltag oft stellt und die gerade aus diesem Grund in das Modul integriert worden waren. Solche Aufgaben lösten bei vielen Studierenden große Unsicherheiten aus und führten zur Angst, „das Falsche“ zu tun oder nicht zur vermeintlich einzig „richtigen“ Lösung zu gelangen. Die Erfahrung führte deutlich vor Augen, dass die Studierenden schrittweise an solche offenen Aufgaben herangeführt werden müssen.⁵⁰ Die Ambiguitätstoleranz, also die Fähigkeit, mit uneindeutigen und mehrdeutigen Situationen umzugehen, müssen viele Studierende anhand geeigneter Aufgaben erst entwickeln. Diese Erfahrung steht im Einklang mit dem wissenschaftlichen Befund, dass zu Studienbeginn viele Studierende auf einer relativ tiefen epistemologischen Entwicklungsstufe stehen, d.h. Schwierigkeiten haben, mit Ambiguität umzugehen, dazu tendieren, das Wissen in absoluten Kategorien als entweder richtig oder falsch zu sehen, und erwarten, dass Autoritätspersonen die richtige Lösung vorgeben.⁵¹

Die Studiengangleitung war gefordert, die Koordination der Module untereinander und deren Verknüpfung mit den Modulen des Lernbereichs „Juristische Fachkompetenz“ sicherzustellen. Obwohl bei der Konzeption große Anstrengungen unternommen worden waren, den Studiengang gesamtheitlich zu denken, zeigte sich rasch: Die erste Durchführung eines Moduls kann Entwicklungen auslösen, die das Modul inhaltlich so umgestalten, dass darunter der Anschluss an die anderen Module leidet. Die Studiengangleitung muss sich daher dauernd und aktiv darum bemühen, der den Modulen innewohnende Binnenperspektive entgegenzuwirken.

III. Flipped Classroom Modell

Das studentische Feedback zu Flipped Classroom war insgesamt positiv. Viele Studierende gaben an, den selbstständigen Wissensaufbau als nachhaltiger zu erleben als bei traditionellen Lehr-Lern-Settings. Bei Flipped Classroom balle sich der Workload nicht vor den Prüfungen, sondern man sei kontinuierlich am Lernen und somit besser vorbereitet. Die Studierenden merkten aber auch an, dass

50 Didaktisch gesehen wurde unterschätzt, wie komplex Gutachten sind. Dafür sind nicht zuletzt sprachliche Gründe verantwortlich: Das Anfertigen von Gutachten erfordert spezifische Text- und Schreibroutinen: *Emmrich*, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), S. 85 (98 f.). Insbesondere müssen gutachtenspezifische Denk-, Sprach- und Argumentationsmuster erlernt werden: *Kruse*, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), S. 109 (111 f.). Grundannahme ist dabei, dass der Gutachtensstil nicht nur lernen, sondern auch lehrbar ist; so auch *Hildebrand*, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), S. 141 (142), mit Angabe verschiedener Lehr-/Lern-Themen (144 ff.).

51 *Reidsema/Hadgraft/Kavanagh*, in: Reidsema et al. (Hrsg.), S. 3 (8). Der Wissenschaftsmodus, der auf Zweifel und Kritik gegründet ist, bedeutet für viele Neustudierende einen Verlust an Sicherheit: *Schmidt*, in: Krüper (Hrsg.), S. 1067 (Rn. 19 f.).

Flipped Classroom eine große Umstellung bedeute, wenn man sich traditionelle Unterrichtsformen gewohnt sei.

Da die Leitlinien auf engmaschige Vorgaben verzichtet hatten, konnten die Modulverantwortlichen ihre eigenen Vorstellungen von Flipped Classroom umsetzen. Dies führte zu verschiedenen Ausprägungen von Flipped Classroom, die von den Studierenden unterschiedlich gut aufgenommen wurden. Gerade zu Studienbeginn bevorzugten die Studierenden Modulkonzeptionen, die den studentischen Lernprozess eher eng begleiten und steuern. Offene Modulkonzeptionen erleben viele Studierende als Überforderung. Mit dem Studienfortschritt nimmt die diesbezügliche Toleranz zu.

Wie wichtig geeignete Lernmaterialien für das Selbststudium sind, merkten die Studierenden in positiver wie negativer Hinsicht an. Dabei spielte weniger eine Rolle, um welche Art von Lernmaterialien es sich handelte, sondern um die empfundene Eignung. Positive Rückmeldungen gab es sowohl zu Modulen, die mit einer Kombination von Lernvideos und textbasierten Unterlagen arbeiteten,⁵² als auch zu solchen, die ausschließlich auf textbasierte Materialien setzten – immer vorausgesetzt, die Unterlagen wurden als angemessen empfunden. Negative Reaktionen gab es dort, wo die Lernmaterialien als zu anspruchsvoll, zu wenig strukturiert oder als nicht relevant für den Kontaktunterricht beurteilt wurden.

Für die Studierenden ist ebenfalls zentral, dass die Vorbereitungsaufträge möglichst konkret sind. Selbststudiums-Sequenzen, in denen die Aufträge wenig spezifisch waren, wurden als weniger motivierend erachtet und deshalb auch häufiger vernachlässigt. Wenn hingegen klar war, was genau zu tun war und auf welches Ziel die Aufträge hinführten („guidance“), stiegen die Motivation und die Bearbeitungswahrscheinlichkeit.

Wichtig ist für die Studierenden die Einordnung des Lernstoffes. Die Gefahr des Selbststudiums bei Flipped Classroom sei, dass man sich in den Details verliere und dadurch die Struktur des Lernstoffes nicht erkenne. Für die Hierarchisierung des Lernstoffes, die in der traditionellen Hochschullehre in der Vorlesung erfolgt, müssen im Selbststudium geeignete Formate bereitstehen.⁵³ Eine solche Einordnung gebe einen Rahmen vor und helfe, im Selbststudium den richtigen Fokus zu setzen. Sie würde außerdem helfen, die wichtigsten Punkte zu erkennen und die schwierigsten Themen besser zu verstehen. Module und Lehr-Lern-Sequenzen, die eine solche Einordnung des Lernstoffs enthielten, wurden von den Studierenden

52 So etwa das in einem Werkstattbericht vorgestellte Modul „Personen- und Sachenrecht“: Wyss/ Alder, in: ZDRW 2024, S. 179 (181 f.).

53 In der Systematisierung des juristischen Wissens nach *Pilniok* sind damit das Überblickswissen, d.h. die Kenntnis der zentralen Normenkomplexe und ihres internen Aufbaus, sowie das Strukturwissen, d.h. das Wissen um die unterschiedlichen Regelungsbausteine, ihre Dogmatik und ihre Einbettung in außerrechtliche Zusammenhänge, angesprochen: *Pilniok*, in: Krüper (Hrsg.), S. 184 (Rn. 22 und 32). Im Zentrum steht hier die Lernstrategie des strukturierenden Lernens, bei dem Verständnis dadurch geschaffen wird, dass Informationen zu sinnvollen Einheiten zusammengefasst werden und dadurch ein Informationsnetz geknüpft wird: *Lobse*, in: Krüper (Hrsg.), S. 824 (Rn. 33).

systematisch besser beurteilt als solche, bei denen dies nicht der Fall wäre. Ob die Einordnung in der Vorbereitungsphase erfolgte (z.B. in einem Lernvideo als Ergänzung zum Leseauftrag) oder im Kontaktunterricht selbst (z.B. durch Entwicklung einer grafischen Übersicht im Lehr-Lern-Gespräch), spielte weniger eine Rolle.

Die Studierenden schätzen in sich geschlossene Lerneinheiten mit konkreten Lernzielen, deren Erreichung sie selbständig überprüfen können. Es hilft, die Lerneinheit mit einer Einleitung zu versehen, beispielsweise in Form eines kurzen Textes oder Videos, um die Erwartungen und die Lernziele für die Studierenden transparent zu machen. Ebenfalls wichtig ist, dass die Studierenden die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Aufträgen erkennen. Neben Lernvideos können beispielsweise Leitfragen aufzeigen, an welchem Lernziel man gerade arbeitet, oder eine Onlineübung kann helfen, das Gelernte zu verknüpfen und einzuordnen.⁵⁴

Die Erfahrung zeigt, dass viele Studierende in der Vorbereitungsphase bereits auf geringe Anreize reagieren. Gibt es für die Bearbeitung von Vorbereitungsaufgaben z.B. Punkte, die an die Modulendprüfung angerechnet werden, steigt die Bearbeitungsquote solcher Aufgaben, selbst wenn die in Frage stehende Punktzahl gering ist. Da solche notenrelevanten Anreize nur in einzelnen Modulen bestehen, ist unklar, ob eine Ausweitung dieser Praxis auf weitere oder sogar alle Module zu einer Ermüdungserscheinung führen würde, d.h. die Bearbeitungsquote wieder abnehmen würde.

Im Kontaktunterricht steht für die Studierenden das gemeinsame Üben im Vordergrund.⁵⁵ „Gemeinsam“ bedeutet für die Studierenden v.a., dass sie Fälle im Austausch mit ihren Mitstudierenden und der Lehrperson detailliert lösen. Zentral ist für die Studierenden ein ausführliches Feedback zu ihren Falllösungen, unabhängig davon, ob dieses in der Form eines Peer-Feedbacks, einer Plenumsdiskussion, mündlich durch die Lehrperson oder schriftlich durch Musterlösungen erfolgt. Nicht geschätzt werden Formate, bei denen die Studierenden im Unterricht z.B. in Gruppen Fälle lösen, die dann aber nur oberflächlich besprochen werden, da hier das Feedback als ungenügend erachtet wird. Dass das Feedback im Lernprozess eine zentrale Rolle spielt und daher von den Studierenden zu Recht eingefordert wird, ist seit langem bekannt.⁵⁶

54 Was die Studierenden schätzen und deshalb (zu Recht) fordern, ist aus didaktischer Perspektive ein „constructive alignment“, d.h. eine Abstimmung der Lernziele, Lern-Aktivitäten/Lehr-Methoden und Kontrollformen: *Wiater/Wiater*, in: Krüper (Hrsg.), S. 32 (Rn. 19).

55 Die Studierenden fordern damit eine Unterrichtsmethode des Üben- und Elaborieren-Lassens. Diese Forderung ist lerntheoretisch begründet, da für die langfristige Verfügbarkeit und das tiefere Verständnis (Tiefenlernen) Üben und Elaborieren erforderlich ist: *Lange*, in: Krüper (Hrsg.), S. 272 (Rn. 57 f.).

56 Feedback zählt gemäß *Hattie*, Lernen sichtbar machen, S. 206, zu den stärksten Einflüssen auf die Leistung.

Ein Erfolgsfaktor für Flipped Classroom ist die Klassengröße.⁵⁷ In großen Vorlesungssälen bringen sich erfahrungsgemäß viele Studierende nicht aktiv ein. Sie haben Hemmungen, sich im Plenum zu exponieren und verlassen sich gleichzeitig darauf, in der Masse nicht aufzufallen. Im Flipped Classroom Modell ist die Interaktion zentral, weshalb es ein Lernumfeld braucht, in dem sich die Studierenden wohlfühlen. Die kleinste Klasseneinheit an der ZHAW School of Management and Law besteht aus 32 Studierenden. Diese Klassengröße erwies sich für Flipped Classroom als geeignet, weil sich die Studierenden untereinander gut kennenlernen und eine Vertrauensbasis aufbauen können. Dies baut Hürden ab, sich im Unterricht einzubringen. Zudem erleben die Studierenden durch die Interaktion den Lernfortschritt ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen, wodurch sie auch ihren eigenen Wissensstand besser reflektieren können.

Eine Reihe von Lehrpersonen berichtet, dass sie immer wieder aktiv dagegen angehen mussten, nicht in traditionelle Rollenmuster zurückzufallen.⁵⁸ Ein Teil der Studierenden versuche zu Semesterbeginn, ungenügendes Selbststudium zu kompensieren, indem sie die Lehrperson dazu aufforderten, im Kontaktstudium das Vorausgesetzte zusammenzufassen. Dieser Versuchung zu widerstehen, sei nicht immer einfach, da man die Studierenden ja unterstützen wolle. Diejenigen Lehrpersonen, die zu Beginn des Kontaktunterrichts den Lernstoff in den grösseren Zusammenhang einordnen, tun dies nicht nur, um eine Brücke zwischen der Vorbereitungsphase und dem Kontaktstudium zu bauen, sondern auch, um das studentische Bedürfnis nach einer zusammenfassenden Wiederholung teilweise zu befriedigen: Durch dieses Vorgehen wird den Studierenden signalisiert, welche Art von Hilfestellung sie mit Bezug auf die Wissensaneignung im Kontaktunterricht erwarten dürfen – und welche gerade nicht. Nach einer solchen Einführung dient der Rest der Unterrichtszeit dann dem Anwenden, Üben und Vertiefen.

Viele Lehrpersonen haben die Erfahrung gemacht, dass sich beim Flipped Classroom Modell wesentlich schneller ein Gefälle zwischen guten und weniger guten Studierenden zeigt. Studierende, die die Vorbereitungsleistungen nicht erbringen, nehmen mit der Zeit deutlich seltener an den Kontaktveranstaltungen teil, weil sie merken, dass ihnen diese ohne Vorbereitung wenig bringen. Im Vergleich zu traditionellen Lehrveranstaltungen ist die Beteiligungsquote bei Flipped Classroom tendenziell eher tiefer, da passive Lehr-Lern-Settings, die eher Konsumcharakter haben, größtenteils wegfallen. Gemäß vielen Lehrpersonen korrelieren die Modulnoten positiv mit der Unterrichtsteilnahme, und die Unterrichtsteilnahme wiederum sei Indiz dafür, ob die Vorbereitungsleistung erbracht worden sei. Viele Lehrpersonen berichten auch, dass sich das Notenbild bei Flipped Classroom stärker aufgefächert habe als beim traditionellen Unterricht: Es gebe mehr Studierende mit sehr guten Noten, aber auch mehr Studierende mit sehr schlechten Noten.

57 Gemäß *Hattie*, Lernen sichtbar machen, S. 102–104, haben kleinere Klassen nur dann einen Effekt auf die Leistung, wenn damit auch eine Anpassung der Lehrmethoden verbunden ist.

58 Hier wird der „guide on the side“ wieder zum „sage on the stage“.

Die Studiengangleitung nimmt diese raschere Spreizung der Studierendenleistungen ebenfalls wahr. Die erste Studierendenkohorte hat inzwischen das Assessment abgeschlossen. Von den Vollzeitstudierenden, die 2022 das Studium begonnen haben, sind 45 Prozent ins Hauptstudium eingetreten. Bei den Teilzeitstudierenden sind es 50 Prozent. Rund ein Drittel der Studierenden, die nicht ins Hauptstudium eingetreten sind, haben das Studium abgebrochen; die übrigen zwei Drittel haben das Assessment nicht bestanden, können es aber wiederholen. Die Drop-out-Quote, d.h. die Quote derjenigen Studierenden, die das Studium abbrechen, ohne dass sie formell ausgeschlossen worden sind, ist im Bachelor „Angewandtes Recht“ zwar nicht höher als bei anderen Studiengängen, die Studienabbrüche erfolgen aber tendenziell früher. Dies ist wohl darauf zurückzuführen, dass Studierende, die rasch mit sehr schlechten Noten konfrontiert werden, keinen Sinn darin sehen, das Studium fortzusetzen. So gesehen führt Flipped Classroom tendenziell zu einer Vorverlegung des Selektionszeitpunkts.

Selbstdisziplin, Selbstorganisation und Zeitmanagement haben sich, wie von der Forschung hervorgehoben, als wichtige Faktoren des Studienerfolgs bestätigt.⁵⁹ Die Studiengangleitung will diese Ausprägungen der Selbstkompetenz deshalb künftig noch stärker fördern. Die bisherigen Veranstaltungen, die außercurricular angeboten wurden, sind allerdings auf ein gemischtes Echo gestoßen. Das Problem ist meistens, dass den Studierenden die Theorie einleuchtend und oft sogar banal erscheint, sie aber Mühe haben, die Theorie in die Studienpraxis umzusetzen. Für den Praxistransfer geeignete Lerngefäße zu schaffen, hat sich als anspruchsvoll herausgestellt.

E. Schluss

Der Lernbereich „Juristische Sprach- und Methodenkompetenz“ und das studienangewehte Flipped Classroom Modell sind Alleinstellungsmerkmale des Bachelorstudiengangs „Angewandtes Recht“. Auch wenn beide Merkmale den Aufbau des Studiengangs, die Modulentwicklung und den laufenden Studienbetrieb vor zahlreiche Herausforderungen gestellt haben und immer noch stellen, hat sich das Studiengangskonzept bisher grundsätzlich bewährt.

Zur Konsolidierung der bisherigen Erfahrungen zu Flipped Classroom plant die Studiengangleitung, zusammen mit den Modulverantwortlichen „Best Practices zu Flipped Classroom im Bachelor „Angewandtes Recht““ zu formulieren. Unter Einbezug neuerer Erkenntnisse⁶⁰ sollen diese „Best Practices“ zum Kristallisationspunkt für die Weiterentwicklung des didaktischen Lehr-Lern-Konzepts des Studiengangs werden.

⁵⁹ Diese Faktoren sind nicht nur wichtig, sondern stellen für die Studierenden zu Studienbeginn auch eine besondere Herausforderung dar: *Schmidt*, in: Krüper (Hrsg.), S. 1067 (Rn. 43–45).

⁶⁰ Eine Übersicht zu jüngeren Erkenntnissen bieten etwa *Baig et al.*, in: *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 20 (2023), S. 61, mit einer Literaturlauswertung zu den verwendeten Tools, pädagogischen Aktivitäten und Herausforderungen.

Literaturverzeichnis

- Al-Samarraie, Hosam/Shamsuddin, Aizat/Alzahrani, Ahmed Ibrahim*, A flipped classroom model in higher education: a review of the evidence across disciplines, in: *Educational Technology Research and Development* 68 (2020), S. 1017–1051.
- Baig, Maria Ijaz/Yadegaridehkordi, Elaheh*, Flipped classroom in higher education: a systematic literature review and research challenges, in: *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 20 (2023), article 61.
- Bartlitz, David*, Der Inverted Classroom in der (digitalen) juristischen Lehre, in: *ZDRW* 2020, S. 388–401.
- Bleckmann, Frank*, Wissenschaftlichkeit und Professionsorientierung im Jurastudium, in: Krüper (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren, Handbuch der juristischen Fachdidaktik*, Tübingen 2022, S. 228–251.
- Bleckmann, Frank*, Didaktik des Selbststudiums, in: Krüper (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren, Handbuch der juristischen Fachdidaktik*, Tübingen 2022, S. 1098–1119.
- Böning, Anja*, Studienphasen als kognitive Sozialisationsphasen, in: Krüper (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren, Handbuch der juristischen Fachdidaktik*, Tübingen 2022, S. 1054–1066.
- Brockmann, Judith*, Lernzielorientierung und Veranstaltungsplanung in der Rechtswissenschaft, in: Krüper (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren, Handbuch der juristischen Fachdidaktik*, Tübingen 2022, S. 616–651.
- Castro-Lesching, Wilma/Schilly, Ute Barbara/Wienen, Ursula*, Deutschkompetenz im Jurastudium: eine Skizze aus linguistischer Sicht, in: Krüper (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren, Handbuch der juristischen Fachdidaktik*, Tübingen 2022, S. 773–787.
- Cheng, Li/Ritzhaupt, Albert D./Antonenko, Pavlo*, Effects of the flipped classroom instructional strategy on students' learning outcomes - a meta-analysis, in: *Educational Technology Research and Development* 67 (2019), S. 793–824.
- Emmrich, Volker*, Schreibaufgabe „Gutachten“, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), *Recht sprechen lernen, Sprache im juristischen Studium*, Baden-Baden 2016, S. 85–108.
- Gauseweg, Simon*, Schreibintensive Arbeitsgemeinschaft in der Studieneingangsphase – Konzeption und Methoden, in: *ZDRW* 2021, S. 315–332.
- Gauseweg, Simon/Müller, Birgit*, Sachverhaltsrekonstruktion, in: *ZDRW* 2023, S. 76–79.
- Hattie, John*, *Lernen sichtbar machen*, 3. Auflage, Baltmannsweiler 2015.
- Hildebrand, Tina*, Fraglich ist, ob und wie der Gutachtenstil lehrbar ist – Eine Antwort aus der Praxis, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), *Recht sprechen lernen, Sprache im juristischen Studium*, Baden-Baden 2016, S. 141–154.
- Humbel, Claude*, Striving for Excellence in Legal Writing: Ein Werkstattbericht über den Aufbau eines Proseminars zur Förderung juristischer Schreibkompetenzen, in: *ZDRW* 2024, S. 15–171.
- Kaesling, Katharina*, Wissenschaftliches Schreiben lehren – Ein Lehrprojekt zur Integration schreibdidaktischer Elemente in die rechtswissenschaftliche Fachdidaktik, in: *ZDRW* 2020, S. 268–277.
- Krüper, Julian*, Elemente einer rechtswissenschaftlichen Curriculumstheorie, in: Krüper (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren, Handbuch der juristischen Fachdidaktik*, Tübingen 2022, S. 361–382.
- Krüper, Julian*, Die Vorlesung als rechtswissenschaftliches Lehrformat, in: Krüper (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren, Handbuch der juristischen Fachdidaktik*, Tübingen 2022, S. 652–681.
- Kruse, Otto*, Schreibprozess, Schreibkompetenzen und Textgenus im Jurastudium, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), *Recht sprechen lernen, Sprache im juristischen Studium*, Baden-Baden 2016, S. 109–126.
- Lange, Barbara*, Methoden juristischer Lehre – Funktionen und Beispiele, in: Krüper (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren, Handbuch der juristischen Fachdidaktik*, Tübingen 2022, S. 272–334.
- Lohse, Eva Julia*, Juristische Lernstrategien, in: Krüper (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren, Handbuch der juristischen Fachdidaktik*, Tübingen 2022, S. 824–845.

- Mir Djawadi, Mahdad, Einige Gedanken zur Neutarierung des Verhältnisses von Präsenzveranstaltungen und Selbststudium, in: Griebel (Hrsg.), Vom juristischen Lernen, Baden-Baden 2018, S. 37–59.
- Morlok, Martin, Das Jurastudium als Einübung der juristischen Fachsprache, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), Recht sprechen lernen, Sprache im juristischen Studium, Baden-Baden 2016, S. 11–26.
- Moser, Stephanie/Thurner, Tanja/Lewalter, Doris, Flipped Classroom als Methode zur Förderung des Verständnisses von Rechtstexten, in: Astleitner et al. (Hrsg.), Rechtsdidaktik zwischen Theorie und Praxis, Baden-Baden 2019, S. 126–140.
- Müller, Claude/ Mildenberger, Thoralf/Steingruber Daniel, Learning effectiveness of a flexible learning study programme in a blended learning design: why are some courses more effective than others?, in: International Journal of Educational Technology in Higher Education 20 (2023), article no. 10.
- Müller, Claude/Erlemann, Jennifer, Design von digitalen Lernangeboten mit myScripting, in: Standl (Hrsg.), Digitale Lehre nachhaltig gestalten, Münster/New York 2022, S. 40–49.
- Pilniok, Arne, Strukturen juristischen Wissens, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, Handbuch der juristischen Fachdidaktik, Tübingen 2022, S. 184–213.
- Reidsema, Carl/Hadgraft, Roger/Kavanagh, Lydia, Introduction to the Flipped Classroom, in: Reidsema/Kavanagh/Hadgraft/Smith (eds.), The Flipped Classroom, Practice and Practices in Higher Education, Singapore: Springer 2017, S. 3–14.
- Roehling, Patricia V., Flipping the College Classroom - An Evidence-Based Guide, Cham: Springer 2018.
- Schärfl, Christoph, Notwendigkeit einer digitalen Transformation des Rechtsunterrichts - Virtual Enhanced Inverted Classroom (VEIC) und Constructive Alignment 4.0 als Lehren aus der COVID-19 Pandemie, in: ZDRW 2020, S. 280–311.
- Schärfl, Christoph, Das enhanced inverted classroom-Modell (EICM) als didaktischer Grundpfeiler eines modernen Rechtsunterrichts – Zugleich ein Beitrag zu Anforderungen an digitale juristische Lehr-/Lernplattformen ("eLaw"), in: ZDRW 2016, S. 18–43.
- Schmidt, Mareike, Didaktik der Studieneingangsphase, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, Handbuch der juristischen Fachdidaktik, Tübingen 2022, S. 1067–1097.
- Seibert, Thomas-Michael, Recht und Sprache in didaktischer Perspektive, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, Handbuch der juristischen Fachdidaktik, Tübingen 2022, S. 757–772.
- Seiwerth, Stephan, Wie kann eine juristische Blended-Learning-Lehrveranstaltung konkret aussehen? – Grundlagen und Vorschläge, in: ZDRW 2019, S. 348–364.
- Sethe, Rolf, Rechtswissenschaft studieren im Bologna-System, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, Handbuch der juristischen Fachdidaktik, Tübingen 2022, S. 335–358.
- Steffahn, Volker, Juristische Methoden lehren, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, Handbuch der juristischen Fachdidaktik, Tübingen 2022, S. 788–823.
- Steinweg, Christian, Sprache und Prüfungen in der Juristenausbildung, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), Recht sprechen lernen, Sprache im juristischen Studium, Baden-Baden 2016, S. 67–83.
- Strelan, Peter/Osborn, Amanda/Palmer, Edward, Student satisfaction with courses and instructors in a flipped classroom: A meta-analysis, in: Journal of Computer Assisted Learning 36 (2020), S. 295–314.
- Strelan, Peter/Osborn, Amanda/Palmer, Edward, The flipped classroom: A meta-analysis of effects on student performance across disciplines and education levels, in: Educational Research Review 30 (2020), article no. 100314.
- Sutter, Carolin, Recht lehren an Hochschulen für angewandte Wissenschaften, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, Handbuch der juristischen Fachdidaktik, Tübingen 2022, S. 729–754.
- Towfigh, Emanuel V./Keesen, Jan/Ulrich, Jacob, Blended Learning und Flipped Classroom in der grundständigen Lehre – Zugleich ein Bericht über die Umsetzung neuer Lehr-Lern-Formate in den universitären Veranstaltungen zu den Grundrechten, in: ZDRW 2022, S. 87–110.
- Vogel, Friedemann, Recht sprechen und schreiben im Zeitalter der Mediatisierung – Rechtsdidaktische Überlegungen aus medien- und rechtslinguistischer Perspektive, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), Recht sprechen lernen, Sprache im juristischen Studium, Baden-Baden 2016, S. 27–47.

- Wiater, Patricia/Wiater, Werner, Didaktische Theorien aus rechtsdidaktischer Perspektive, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, Handbuch der juristischen Fachdidaktik, Tübingen 2022, S. 32–70.
- Wiebe, Andreas/Kreuz, Oliver, Moderne Lehr- und Lernmethoden in der juristischen Lehre – Vorteile und Chancen beim Einsatz von Blended Learning und Inverted Classroom in den Rechtswissenschaften, in: Wartschke et al. (Hrsg.), Rechtsdidaktik – Pflicht oder Kür?, Baden-Baden 2017, S. 207–226.
- Wyss, Daniel/Alder, Mark, Der Flipped Classroom im Rechtsunterricht an der ZHAW, in: ZDRW 2024, S. 179–186.
- Zheng, Lanqin/Bhagat, Kaushal Kumar/Zhen, Yuanyu/Zhang, Xuan, The Effectiveness of the Flipped Classroom on Students' Learning Achievement and Learning Motivation, in: Journal of Educational Technology & Society 23 (2020), S. 1–15.
- Zickwolf, Katharina/Kauffeld, Simone, Inverted Classroom, in: Kauffeld/Othmer (Hrsg.), Handbuch Innovative Lehre, Wiesbaden 2019, S. 45–51.

Werkstattberichte

Constructive Alignment durch Prüfungsvielfalt und Peer Reviews

Martin Heckelmann, Laura Ammerl*

Prüfungen sind der Schreck aller Studierenden. Viele Studierende leiden unter Prüfungsangst, eintönigen Klausuren, Einsamkeit und „Bulimie-Lernen“. Viele Lehrende beklagen, dass Studierende viel zu spät mit dem Lernen beginnen und sich nicht richtig vorbereiten. Muss das alles sein? Nein. Die nachfolgende, vom Lehrinnovationsfonds der Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin (HTW) geförderte Untersuchung zeigt mittels eines daraus entwickelten Konzepts auf, dass ein Constructive Alignment möglich ist und zu deutlich größerem Lernerfolg führt – und das fast ohne Mehraufwand.

I. Problemstellung

Evaluationen von Lehrveranstaltungen ergaben folgendes Bild der Prüfungsprobleme aus Studierendensicht:¹

- Studierende leiden unter Prüfungsangst.
- Studierende sind beim Lernen zu einsam.
- Prüfungen überraschen.
- Prüfungen sind zu einseitig.
- Prüfungen machen keinen Spaß.

II. Analyse

Die genannten Probleme sind ernstzunehmen. Viele rechts- und wirtschaftswissenschaftliche Fachbereiche überprüfen das Erlernte überwiegend anhand einer semesterabschließenden Klausur. Dabei erhalten Studierende erstmals in der Prüfung ein qualifiziertes Feedback zum eigenen Lernerfolg, werden also zu lang alleingelassen. Für eine Korrektur der Lerntechniken ist es dann im betreffenden Modul zu spät. Das ahnen auch Studierende. Es steigert ihre ohnehin schon mehr oder weniger stark ausgeprägte Prüfungsangst.

Viele Studierende möchten sich in Lerngruppen organisieren. Auch nach der Pandemie fehlt es häufig an Gelegenheiten, zurückhaltende Studierende in solche Zirkel einzubinden.² Es muss Anliegen der Lehrperson sein, Studierende auch in

* Prof. Dr. Martin Heckelmann, LL.M. (Cornell) lehrt Wirtschafts- und Arbeitsrecht am Fachbereich Wirtschafts- und Rechtswissenschaften der Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin. Cand. iur. Laura Ammerl war studentische Mitarbeiterin im Lehrforschungsprojekt Mutual Student-Reviewed Exams an der Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin. Die Autor:innen danken Angela Weißköppel, Nadja Bajerski und Elise Schwarz für Inspiration und Unterstützung.

1 Ramm/Multrus/Bargel/Schmidt, Studiensituation und studentische Orientierungen, S. 221 ff.

2 Ramm/Multrus/Bargel/Schmidt, Studiensituation und studentische Orientierungen, S. 236 ff.

diesem Punkt zu unterstützen. Neben dem Lerneffekt an sich kann der Austausch unter Studierenden auch einen Hinweis auf den eigenen Lernstand geben. Das reduziert den Überraschungseffekt von Prüfungen. Didaktisch ist das gewünscht, denn Überraschungen stehen im direkten Gegensatz zum Ziel des Constructive Alignment. Constructive Alignment repräsentiert eine Verschmelzung zweier Ansätze: er verbindet Konstruktivismus als Rahmen, um Entscheidungen in allen Phasen des Lehrdesigns zu leiten, mit der Ausrichtung der Bewertung an den Zielen eines Kurses.³

Viele Studierende konzentrieren – etwa aufgrund einer parallel ausgeübten beruflichen Tätigkeit⁴ – das Lernen auf eine kurze Phase vor der eigentlichen Prüfung.⁵ Lernpsychologisch zeigt indessen ein über die gesamte Zeit verteilter Aufbau der Fähigkeiten einen deutlich größeren Lernerfolg und ist wegen der Verankerung im Langzeitgedächtnis wesentlich nachhaltiger.⁶ Appelle an die Studierenden sind zwar berechtigt. Ihre teilweise Fruchtlosigkeit zeigt jedoch, dass die Lebenssituation der Studierenden bislang nicht hinreichend berücksichtigt wird.

Gute Prüfungsleistungen setzen gutes Lernen voraus. Das wiederum wird gefördert, wenn Studierende sich für die Inhalte interessieren. Es ist daher ein wichtiges Ziel, Unterricht vielfältig und freudvoll zu gestalten. Warum sollen diese Ziele nicht auch gleich für die Prüfungen gelten?

III. Lösung

Der Befund fügt sich in die Erkenntnisse des von *Biggs* propagierten Konzepts des Constructive Alignment⁷ ein. Danach liegt einer der Schlüssel erfolgreichen Lehrens und Lernens in der Aktivierung von Studierenden und in dem Ziel, Unterricht, Prüfung und die zu erlernende Kompetenz in eine symbiotische Wechselwirkung zu bringen, was insbesondere durch eine gegenseitige Unterstützung der Studierenden gelingt.⁸ Zielstellung des hier vorgestellten Lehrprojekts war daher die Entwicklung einer Prüfungsmethode, die folgenden Anforderungen genügt:

- Die Prüfung wird gleichmäßig über das gesamte Semester verteilt.
- Studierende werden zueinander geführt, indem sie sich gegenseitig Feedback geben.
- Studierenden wird dadurch laufend ihr Lernstand gespiegelt.
- Lernen und Prüfen werden vielfältig gestaltet.
- Gamification-Elemente sorgen für Freude beim Lernen und bei den Prüfungen.

3 *Biggs*, in: Higher Education 1996, S. 347 (353 f.).

4 *Ramm/Multrus/Bargel/Schmidt*, Studiensituation und studentische Orientierungen, S. 53 ff.

5 *Steel*, in: APA PsycArticles 2007, S. 65.

6 *Ackerman/Gross*, in: Journal of Marketing Education 2005, S. 5 ff.

7 *Biggs*, in: Higher Education 1996, S. 347 ff.

8 *Biggs*, in: Higher Education 1996, S. 347 (353 f.).

IV. Setting

Entsprechend diesen Vorgaben wurde das folgende Lern- und Prüfungs-Setting entwickelt.

1. Veranstaltungsformat

Das gewählte Modul umfasst das Gesellschafts- und Arbeitsrecht in einem Bachelor-Studiengang der Wirtschaftswissenschaften. Laut Modulhandbuch handelt es sich wie häufig um eine seminaristische Lehrveranstaltung in Präsenz, für die jedoch keine Präsenzpflcht besteht. Den typischerweise 50–60 teilnehmenden Studierenden wurden über das Lernmanagementsystem Moodle umfangreiche Online-Lernmaterialien zur Verfügung gestellt. Dazu gehörten Foliensätze, ausformulierte Skripte, Screencasts, Auszüge aus Lehrbüchern, fremde Podcasts und Lern-Videos aus sozialen Netzwerken. Ziel des Moduls ist es, die Studierenden zur selbständigen Bewertung unternehmenstypischer juristischer Sachverhalte und zur Entwicklung von Lösungen zu befähigen, etwa durch Entwurf geeigneter Verträge oder Entscheidungsprozesse.

Der Präsenzunterricht selbst wurde – wie bisher – interaktiv gestaltet und basierte vor allem auf der aus dem angloamerikanischen Bereich bekannten sokratischen Methode. Dabei werden die Studierenden durch Fragen dazu gebracht, Antworten und Konzepte selbst herzuleiten und dadurch Kompetenzen aufzubauen.⁹

Ergänzend kamen nun aber Gamification-Elemente zum Einsatz, etwa Gruppenspiele mit zu erklärenden Wörtern (auch als „Tabu“ bekannt), Wissens-Quizzes (etwa „Jeopardy“), Shock Memory, Lebendige Statistiken, Abstimmungen, Elevator Pitches, Debattierklubs und Detektiv-Spiele (zum Umgang mit dem Handelsregister).

Regelmäßiges Feedback an Studierende selbst wie auch an die Lehrperson wurde über ein Learning-Speed-Date¹⁰, ein Blitzlicht¹¹, ein Fünf-Finger-Feedback¹² und eine Teaching Analysis Poll¹³ eingeholt. Die Erkenntnisse der Lehrperson flossen in Verbesserungen ein, die während des Semesters vorgenommen wurden.

9 Kanakis, in: International Review of Education 1997, S. 226 (227).

10 Gozalbez Cantó/Olesch, Speed Dating, https://www.hs-osnabrueck.de/fileadmin/HSOS/Hompages/LearningCenter/Dateien/Toolbox/GuD/Speed_Dating.pdf (13.08.2024).

11 Im Rahmen des Formats „Blitzlicht“ geben alle Studierenden zu einer Fragestellung ein kurzes Statement ab, das nicht bewertet wird. So erhält die Lehrperson schnell ein Gruppenmeinungsbild. Als Fragestellung eignet sich alles, was in wenigen Sätzen zu beantworten ist. Vgl. Beege/Bardohn, in: Noller/Beitz-Radzio/Kugelman/Sontheimer/Westerholz (Hrsg.), S. 23 ff., 32.

12 Das „5-Finger-Feedback“ ist eine einfache und effektive Technik, um in kurzer Zeit Feedback und Bewertungen zu erhalten. Dabei steht jeder Finger der Hand für einen bestimmten qualitativen Aspekt. Vgl. Trödel, Die 5-Finger-Feedback-Methode, <https://blog.hubspot.de/service/5-finger-feedback> (13.08.2024).

13 Evaluationsformat, bei dem die Studierenden in Abwesenheit der Lehrperson von einer neutralen Assistenz befragt werden, um Anonymität zu gewährleisten und die Meinungen in einer Gruppensituation zu erheben. Vgl. Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin, Teaching Analysis Poll, <https://www.htw-berlin.de/lehre/lehre-gestalten/didaktische-beratung-und-weiterbildung/zwischenfeedback-teaching-analysis-poll/> (13.08.2024).

2. Prüfungsformat

Die Prüfungsaufgaben unterlagen verschiedenen Formaten. So mussten die Studierenden Fachlandkarten¹⁴ entwickeln, Vertragsdokumente gestalten, einen Spickzettel für eine Klausur entwerfen, in einem selbst gedrehten Video ein Thema erklären und im Rahmen einer Case Study zu einem absichtlich unvollständigen Sachverhalt aus der Unternehmenspraxis Rückfragen stellen und Lösungswege vorbereiten.

Insgesamt sechs solcher **Aufgaben** wurden gestellt. Jede Prüfungsaufgabe wurde sodann jedes Mal zwei zufällig ausgewählten Kommiliton:innen zugelost, die jeweils ein **Feedback** zur Bearbeitung abgeben mussten. Das Feedback unterlag einer Mindestzeichenanzahl und sollte die folgenden Fragen adressieren:

- *Das wurde gut umgesetzt: ...*
- *Das könnte man verbessern: ...*
- *Das könnte man ergänzen: ...*
- *So verständlich fand ich es: ...*
- *Diesen Rat habe ich für Dich: ...*

Nach Erhalt der beiden Feedbacks mussten die Studierenden sodann eine **Reflexion** abgeben, in der sie die Hinweise der Kommiliton:innen verarbeiteten und eine Rückbetrachtung der eigenen Bearbeitung vornahmen. Damit konnten die Prüfungsarbeiten zwar nicht im Nachhinein korrigiert werden. Wohl aber wurden Fehler produktiv gemacht, und Studierende wussten um ihren Lernstand. Auch die Reflexion unterlag einer geringen Mindestzeichenzahl als Sicherung gegen Leerabgaben.

Die Deadlines waren über das Semester verteilt, um einer Bündelung der Arbeitsleistungen zu einem bestimmten Zeitpunkt vorzubeugen. Insgesamt waren damit 24 Teilleistungen zu erbringen, die zu 18 verschiedenen Zeitpunkten fällig waren. Unter Zugrundelegung der Mindestzeichenanzahl (Aufgabe: 5.000 Zeichen bei Textaufgaben, Feedback und Reflexion: je 1.000 Zeichen) entsprach das Bündel insgesamt dem bei einer Hausarbeit erwarteten Umfang.

Für jeden Arbeitsschritt hatten die Studierenden vier Tage Zeit. Entscheidend für die Dauer waren zwei Überlegungen: Einerseits sollte den Studierenden genügend Zeit zur Verfügung stehen, um die Aufgaben neben dem üblichen Hochschulbetrieb zu erledigen und Kurzerkrankungen abzufedern. Andererseits durfte der Zeitraum nicht zu groß sein, weil es sonst zu viele Überschneidungen verschiedener Phasen gegeben hätte.

Prüfungsrechtlich wurde dieses Arrangement als Hausarbeit realisiert. Bewertet wurden nur die Aufgaben. Feedbacks und Reflexionen waren ein unselbständiger Prüfungsbestandteil, mussten also nur im formal passenden Rahmen abgegeben

14 Eine Fachlandkarte bietet eine visuelle Übersicht und Orientierung über die wesentlichen Inhalte eines Fachgebiets, oft in Form von Begriffsnetzen. Sie veranschaulicht Übersichts- und Strukturwissen, indem sie das Verhältnis der Inhalte zueinander darstellt. Vgl. *Lehner*, Toolbox, S. 160 ff., https://fd.phwa.ch/wordpress/wp-content/uploads/2015/02/Toolbox_Reduktion_Lehner.pdf (13.08.2024).

werden und flossen nicht in die Bewertung ein. An sich wäre zwar auch eine Klassifizierung dieser Teile als bewertungsbedürftige Leistungen denkbar gewesen. Beim Feedback sollten sich jedoch die Studierenden ganz auf die Unterstützung ihrer Peers konzentrieren, ohne auf die eigene Note achten zu müssen. Für die Gesamtbewertung wurde daher der Mittelwert der Aufgaben herangezogen.

Technisch wurde das Verfahren über Moodle umgesetzt, und zwar mit den Funktionen „Gegenseitige Beurteilung“ für Aufgaben und Feedbacks und „Aufgabe“ für die Reflexionen. Moodle ist in der Lage, alle wesentlichen Funktionen zu automatisieren, etwa das Umschalten der einzelnen Phasen oder die zufällige Zuordnung der Feedback-Gebenden zu den einzelnen Bearbeitungen. Möglicherweise stellt sich die Umsetzung auf anderen Lernmanagement-Systemen wie z.B. Mahara noch komfortabler dar.

3. Prüfungsthemen

Die Aufgaben selbst waren zwar thematisch fokussiert, beließen aber ganz erhebliche Spielräume zur inhaltlichen und formalen Ausgestaltung. Intention dieses Vorgehens war, Freiheiten für die inhaltliche Auseinandersetzung zu schaffen. Das sollte die Studierenden dazu bringen, zahlreiche eigene Entscheidungen etwa zur Strukturierung des Inhalts, zum Setzen von Schwerpunkten oder zur Visualisierung zu treffen. Ein Beispiel:

Stellen Sie graphisch (z.B. handschriftlich auf einem Plakat, als Miro-Board oder als Mindmap) die verschiedenen Befristungsmöglichkeiten eines Arbeitgebers mit ihren Voraussetzungen, Vor- und Nachteilen und Unterschieden dar. Versehen Sie die Graphik mit kurzen, stichpunktartigen Erläuterungen.

V. Auswertung

Zum Ende des Kurses, aber noch vor Notenvergabe, fand eine über Moodle organisierte, anonyme Evaluation statt. 89 Studierende beteiligten sich über die zweisemestrige Projektphase hieran, das entspricht 66 % der an der Prüfung teilnehmenden Personen. Die nachfolgende Auswertung berücksichtigt die zahlreichen Freitextangaben wie auch die subjektiven Eindrücke der Lehrperson. Flankiert wird dies von der statistischen Auswertung der Bewertungen der Studierenden zu den fünf zentralen Fragen, wie sie das Prüfungskonzept insgesamt empfanden, wie es um ihre Prüfungsängste bestellt ist, welchen Stellenwert sie den studentischen Feedbacks beimessen, wie sie ihren Lernfortschritt bewerten und ob sie den Kurs weiterempfehlen würden.

1. Prüfungsformat

Das gewählte Modul schließt typischerweise mit einer Klausur ab. Auch aus den anderen Fächern des betreffenden Studiengangs sind die Studierenden überwiegend mit Klausuren konfrontiert. Daneben finden vereinzelt Prüfungen mithilfe von

Hausarbeiten, sehr selten mit Vorträgen statt. Lehrende können auch andere Formate wählen, die Autor:innen haben hiervon aber keine Kenntnisse.

Angeichts der sonst üblichen Dominanz der Klausuren wurden die Studierenden befragt, wie sie das hiesige Format im Vergleich zur Stellung einer Klausur bewerten. Gut zwei Drittel der Studierenden fanden das hier gewählte Prüfungsformat viel besser. Auf Ablehnung stieß es lediglich bei zwei Studierenden. Bevorzugt wird das Format von rund 94 % der Studierenden.

Das **Prüfungsformat** hier
fand ich insgesamt... (n = 89)



Die Bearbeitungszeit von jeweils vier Tagen wurde überwiegend als auskömmlich beurteilt. Vereinzelt gaben Studierende eine Unterforderung an. Etwa zehn Personen berichteten – teils bemängelnd, teils wertungsfrei –, der Aufwand für diesen Kurs sei hoch oder zumindest höher als für andere Kurse.

Wenige Studierende gaben an, sie hätten sich bei den Prüfungsaufgaben genauere Angaben und Hinweise gewünscht. Die weit überwiegende Zahl der Studierenden jedoch schätzte die Freiheiten der inhaltlichen und formalen Gestaltung der Prüfungsarbeiten. Auch die Vielfalt der Aufgaben wurde häufig als Pluspunkt genannt. Als besonders lehrreich hervorgehoben wurde eine Aufgabenstellung, bei der die Studierenden ein komplexes Dokument (konkret: einen Arbeitsvertrag) entwickeln und kommentieren mussten.

Auffallend viele Kommentare der Studierenden gehen in die Richtung, dass das Format die anstrengende Prüfungsphase entlaste. Das darf als Bestätigung gewertet werden, dass Studierende ihr Lernpensum herkömmlich sehr ungleich über das Semester verteilen und vor allem die Phase kurz vor den Prüfungen zum Lernen nutzen. Indirekt bestätigt das den Zweck des hier gewählten Formats, die Studierenden zu einer gleichmäßigen Verteilung des Lernpensums über den gesamten Lauf des Semesters zu bringen.

Der Zuspruch der Studierenden deckt sich mit den Wahrnehmungen der Lehrperson. Deutlich wahrnehmbar waren die vergleichsweise hohe Präsenz der Studierenden und die rege Beteiligung im Unterricht. Soweit Studierende den Aufwand für den Kurs bewerten, bewegt sich das Meinungsbild in der bekannten Normalverteilung zwischen subjektiver Unter- und Überforderung mit einem hohen Plateau im Bereich der gefühlten Angemessenheit.

Technische Probleme wurden zu Beginn des Projekts von den Lehrpersonen als Risiko angenommen, kamen jedoch nicht vor.

Beachtlich hingegen war die Verlässlichkeit der Einreichungen. Für jede Abgabe waren vier Tage Zeit vorgesehen. Insgesamt 18 Einzelfristen waren einzuhalten. Von den Teilnehmenden, die die erste Aufgabe einreichten, lieferten rund 84 % alle Arbeiten ein. Nicht bekannt ist, wie viele Studierende von den verbleibenden 16 % wegen Fristversäumung oder aus anderen, veranstaltungsfremden Gründen den Prozess abbrachen. Zusammengenommen mit den Hinweisen der Studierenden aus der Evaluation ist jedoch festzustellen, dass nicht alle Studierende über ein ausgereiftes Kalender- und Erinnerungssystem verfügen. Ein weiterentwickeltes Konzept muss daher darauf eingehen, dass viele Studierende die Selbstorganisation erst noch lernen müssen. Mehrere Studierende empfahlen eine Erinnerungsfunktion für die Deadlines. Hier müsste die Lehrperson überlegen, ob sie diesen Service – der sich über Moodle teilweise automatisieren lässt – anbieten oder die Studierenden zu mehr Verantwortung für die Einhaltung von Terminen bringen will.

2. Ängste

Ebenfalls rund 92 % der Studierenden litten unter weniger Prüfungsangst, die meisten unter „viel weniger Angst“. Mehr Prüfungsangst zu haben, gaben drei Teilnehmende an. Das Meinungsbild deckt sich mit der subjektiven Wahrnehmung der Lehrperson.

Zu meiner **Prüfungsangst**:
ich hatte... (n = 89)

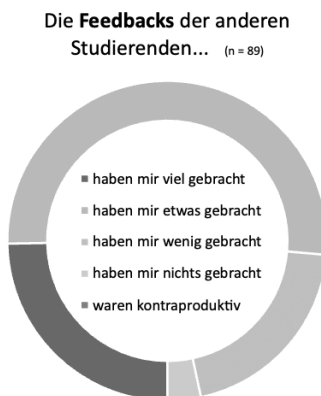


Auch wenn das Konzept auf die Verringerung von Prüfungsängsten ausgerichtet ist, war doch die Zahl der Nennungen in den Freitextantworten überraschend. Der situative Leistungsdruck in der Prüfung ist offenbar noch höher als ursprünglich angenommen.

Eine weitere interessante Erkenntnis war, dass Prüfungsängste stark in Vereinbarkeitsthemen hineinspielen. So äußerten mehrere Studierende, das Konzept sei sehr viel familientauglicher. Insbesondere die Verteilung der Prüfung auf das gesamte Semester mit Abschnitten zu je vier Tagen führe zu der Flexibilität, die es für die Betreuung von Kindern neben einem Vollzeitstudium brauche. Auch sei die Chancengleichheit besser gewahrt, da es mehr auf die im Modul zu erwerbenden Kompetenzen und weniger auf die Fähigkeit ankomme, in der kurzen Schreibzeit einer Semesterabschlussklausur viel Wissen abzurufen.

3. Feedbacks

Die größte Kontroverse im Meinungsbild der Studierenden wurde durch die obligatorischen Feedbacks ausgelöst. Drei von vier Studierenden bewerten diesen Teil des Konzepts als insgesamt positiv. Zudem waren fast alle Studierenden der Meinung, dass sie von der Lernfortschrittskontrolle durch Kommiliton:innen im Ergebnis profitierten. Drei von vier Studierenden schränkten dies jedoch ein.



Die hohe Zahl der Texteingaben in der Evaluation zu den Feedbacks zeigt, dass dieser Bereich für die Studierenden ein wichtiger Punkt war. Viele Studierende betonten den Mehrwert der Feedbacks. Als Vorteile wurden etwa genannt der Vergleich mit den Leistungen der anderen und die Reflexion der eigenen Leistung. Exemplarisch:

„Besonders gut hat mir die Bewertung voneinander gefallen. Durch die Bewertung von meinen Arbeiten konnte ich viel besser lernen. Denn ich wurde auf die Sachen aufmerksam gemacht, die mir vielleicht bis dato nicht klar waren. Durch all das fiel es mir leichter, den Stoff zu lernen.“

Einige Studierende hätten einem Feedback durch die Lehrperson den Vorzug gegeben. Zudem wurde teils die Qualität der Feedbacks bemängelt. Stellvertretend:

„Ich finde die Feedbacks etwas unnötig, weil bei mir kam es immer fast vor, dass der eine geschrieben hat, dass es gut ist, und der andere, dass es nicht so gut ist. Ich hatte voll oft zwei komplett verschiedene Meinungen, mit denen ich jetzt nicht so wirklich was anfangen konnte.“

Aus Lehrendensicht ist dieses Für und Wider nachvollziehbar, stellt den Ansatz jedoch nicht insgesamt in Frage. Die Qualität der Feedbacks zu sichern, ist kaum möglich. Vorausschauend waren Leitfragen formuliert worden, und der Umfang musste eine bestimmte Zeichenzahl erreichen. Zu überlegen ist, ob bessere Methoden zur Qualitätssicherung zur Verfügung stehen. In der Rückschau hätte der Kurs um eine kurze Einheit ergänzt werden sollen, in der Studierende die Gabe von Feedback lernen. In Betracht kommt weiter, statt auf formale Kriterien wie die Zeichenzahl auf inhaltliche Vorgaben zu setzen. Dazu kann gehören, dass das Feedback möglichst konkret zu sein hat und Lösungen und Alternativen aufzeigen soll. Diese Kriterien müssen nicht zwingend von der Lehrperson vorgegeben werden, sondern können auch gemeinsam mit den Studierenden in einem vorgeschalteten kleinen Workshop entwickelt werden.

Das häufig gewünschte Lehrendenfeedback jedenfalls ist kritisch zu sehen. Es hätte dazu geführt, dass die zwei Ziele des studentischen Feedbacks nicht erfüllt worden wären. Zum einen sollten die Feedback-Gebenden nicht nur altruistisch tätig werden, sondern aus der kritischen Auseinandersetzung mit den Eingaben der anderen eigene Schlüsse ziehen. Dazu gehört, Lücken der eigenen Bearbeitung gedanklich zu schließen, eigene Fehler zu bemerken und aus der Würdigung unzureichender Fremdleistungen eigene Stärken zu erkennen. Zum anderen sollte das studentische Feedback die Gruppe der Lernenden zusammenführen und helfen, persönliche Verbindungen aufzubauen. Die Aussagen in den Evaluationen lassen darauf schließen, dass diese Ziele überwiegend erreicht wurden.

4. Lernfortschritt

Beim Lernfortschritt fällt das Votum der Studierenden ebenfalls sehr positiv aus. Rund 60 % waren der Meinung, viel mehr gelernt zu haben als sonst. Nur 3 % der Studierenden gaben an, sie hätten etwas weniger gelernt. Deutliche Abstriche wurden von niemandem wahrgenommen.

Lernfortschritt: Durch die
Prüfungsvielfalt habe ich... (n = 89)



Die Textantworten der Studierenden geben wichtige Hinweise zu qualitativen Aspekten. Zahlreiche Studierende bezeichneten den Lernfortschritt als deutlich nachhaltiger. Teils wurde dabei auch der Vergleich zu einem früheren Universitätsstudium gezogen, das auf ein Auswendiglernen ausgelegt gewesen sei und die in der Praxis verlangten Kompetenzen nicht vermittele. Eine Teilnehmerperson schrieb:

„Im Allgemeinen versuche ich für meine Kurse Lernmaterialien auf laufenden Wochen aufzuteilen und jede Woche ein bisschen zu lernen. Aber das klappt meistens nicht, und ich muss vor der Prüfung innerhalb von 2-3 Wochen alles auswendig lernen. Das Problem ist, bis nächstes Semester vergesse ich fast alles.“

Viele weitere Beurteilungen der Studierenden nahmen in ähnlicher Weise Bezug auf das genannte Problem und grenzten das hiesige Konzept von der bisherigen Prüfungspraxis unter Verwendung von Schlüsselwörtern wie „*Kurzzeitgedächtnis*“ und „*Bulimie-Lernen*“ ab. Ein Studierender mit mehrjährigem beruflichen Hintergrund bezeichnete auf Basis seiner Vorerfahrung das Prüfungskonzept als „*wesentlich realitätsnäher*“.

Ob Prüfungsvielfalt die Nachhaltigkeit des Lernens tatsächlich fördert, kann – wenn überhaupt – erst mit längerem zeitlichen Abstand gemessen werden und ließ sich daher im Rahmen des Projekts nicht verifizieren. Die Hoffnung, dass dieses Ziel erreicht wurde, wird indessen genährt durch die fast durchgängig geäußerte Meinung der Studierenden, dass sie sich mit dem Stoff über einen deutlich längeren Zeitraum beschäftigen haben als bei der sonst üblichen Vorbereitung wenige Tage oder Wochen vor der Klausur.

Von zahlreichen Teilnehmenden positiv wahrgenommen wurde zudem die Kreativität, die zur Ausfüllung der den Studierenden belassenen Spielräume bei den Prüfungsaufgaben erforderlich war. Die aktive Auseinandersetzung habe nicht nur

dazu geführt, dass sich die Studierenden vertieft mit den einzelnen Themen auseinandergesetzt hätten. Das Vorgehen habe auch erheblich mehr Spaß bereitet.

Aus Lehrendensicht weniger glücklich war eine positive Äußerung, dass „*man wusste, auf was man sich vorbereiten musste und nicht alles lernen muss*“. Hierbei handelte es sich jedoch um eine Einzelaussage. Eine andere Stimme begrüßte, „*dass man nichts auswendig lernen musste und immer auf seine Notizen zurückgreifen konnte*“. Hier besteht Unsicherheit, ob dies kritisch zu sehen ist. Zwar war es das Ziel, dass die Studierenden neben Methoden auch Inhalte lernen. Allerdings steht im beruflichen Alltag die Kompetenz des Problemlösens im Vordergrund¹⁵, während Nachschlagewerke und künftig auch KI-Zuarbeit stets zur Verfügung stehen. Insofern lässt sich diese Einzelmeinung wohl als notwendige Konsequenz der Stoffreduktion zu Gunsten des Kompetenzaufbaus werten.

Vermutlich war die aufgenommene Menge des Stoffs aber gar nicht geringer, sondern eher größer als sonst. Mehrere Studierende wiesen darauf hin, dass sie sich angesichts der offenen Themenstellungen zu Recherchen außerhalb des (ohnein durchaus umfangreichen) bereitgestellten Lernmaterials hätten inspirieren lassen. Das habe zu einem deutlich höheren Lernertrag geführt.

Die Lehrperson hält die Veranstaltung seit vielen Jahren in klassischer Form. Auch wenn der positive Impuls für das Lernen erwartet wurde, so überraschte doch dessen Quantität. Am Ende der Veranstaltung war die breite Masse der Studierenden viel besser darin, komplexe Fragestellungen aus der Praxis einer sachgerechten Lösung zuzuführen, als die Vergleichsgruppe früherer Veranstaltungen desselben Moduls im klassischen Prüfungsformat.

Diese Erkenntnis beruht nicht nur auf der subjektiven Einschätzung der Lehrperson aus den letzten Terminen der Veranstaltung. Sie zeigt sich auch in den Prüfungsleistungen selbst. Im Durchschnitt erreichten die Studierenden die Note 1,24. In den bisherigen Durchgängen mit klassischer Prüfungsform lagen die Durchschnittsnoten etwa im Bereich 2,3 bis 3,0. Die Benotung fand freilich erst nach Durchführung der hier dargestellten Evaluation statt.

Die Lehrperson hat ihr Bestes versucht, den Bewertungsmaßstab nicht abzumildern, und war selbst überrascht über die guten Noten. Interessanterweise waren es keine Spitzenleistungen weniger Studierender, die den Schnitt hoben. Vielmehr war die ganz große Mehrheit der Studierenden in der Lage, gute und sehr gute Leistungen zu erbringen. Nur sehr wenigen Arbeiten sah man eine freud- und lustlose Bearbeitung an, die sich dann in der Regel auch im schlechten Inhalt niederschlug. Dies könnte auf den direkten Zusammenhang zwischen Motivation und Lernerfolg hindeuten, weiter auf die Möglichkeit, vermittelt Motivation den größten Teil der Studierenden auf ein deutlich höheres Leistungsniveau zu heben.

15 Schubarth/Speck, Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium, S. 14 f.

Die Qualität der Arbeiten zeigte sich unter anderem in der erstaunlichen Bearbeitungsvielfalt, die die Studierenden der konzeptionellen Prüfungsvielfalt entgegensetzten. Die Lehrperson war häufig überrascht, wie weit die Aufgaben inhaltlich interpretiert werden konnten und auch tatsächlich wurden. Auf die oben beispielhaft genannte Prüfungsfrage wurden ganz unterschiedliche Visualisierungen eingebracht. Trotz der verschiedenen Herangehensweisen und der eingesetzten Werkzeuge erreichten fast alle Teilnehmenden das Lernziel, nämlich eine Auslese aus dem umfangreichen Stoff vorzunehmen, Schwerpunkte zu erkennen, Beziehungen herzustellen und dem Ganzen eine Struktur zu verleihen.

Die anderen Formate wurden ebenfalls weit überwiegend lernzielgerecht mit Leben gefüllt. Nur wenige Nutzungen der gestalterischen Freiheit waren kontraproduktiv. Hätte die Lehrperson vorausgesehen, dass einige Erklärvideos mit KI-generierter Sprache unterlegt werden, wäre die Verwendung der eigenen Stimme als Voraussetzung definiert worden. Andere unerwartete Elemente, etwa die Unterlegung der Erklärvideos mit eigens dazu entworfenen, erläuternden Folien oder Bildern, trugen die Studierenden noch näher an die Lernziele heran.

Nicht wenige Eingaben verwendeten Humor und Ironie als Stilelemente. Beispielhaft genannt sei etwa das fiktive arbeitsrechtliche Kündigungsgespräch mit einem offensichtlichen WG-Mitbewohner oder filmische Umsetzungen von Best- und Worst-Case-Szenarien mit Doppelrollen als Personalchef und Bandenmitglied einschließlich der entsprechenden Verkleidungen. Ein anderes Beispiel betraf die Aufgabe „*Schreiben Sie ein Cheat Sheet zum Thema...*“. Ein Student bearbeitete dies in der Weise, dass er dem inhaltlich tadellosen Spickzettel eine Bastelanleitung zum Anbringen an eine Packung handelsüblichen Eistees beigefügte, um den Spickzettel in der fiktiven Klausur vor der Lehrperson geschickt verbergen zu können. Interessanterweise waren die humorvoll gestalteten Arbeiten häufig die auch inhaltlich besten. Die anfängliche Sorge der Lehrperson, die Arbeiten könnten ins Lächerlichmachen abdriften und der Inhalt darunter leiden, stellte sich im Nachhinein als völlig unberechtigt dar. Wenn Arbeitsfreude zu einer erhöhten Aufnahmebereitschaft führt, kann der Einsatz von Humor uneingeschränkt als Vorteil der hiesigen Methode gelten.

5. Weiterempfehlung

Über 94 % der Studierenden würden die Veranstaltung befreundeten Kommiliton:innen weiterempfehlen, die meisten davon mit Nachdruck. Nur 2 % der Studierenden sahen die Nachteile des Konzepts als überwiegend an. Auf völlige Ablehnung stieß das Konzept bei niemandem. Die Lehrperson selbst wird das Prüfungsformat in ihrer künftigen Lehrpraxis verstärkt einsetzen und kann es ebenfalls weiterempfehlen.

Weiterempfehlung: Die Veranstaltung würde ich Freunden... (n = 89)



Ein zum Zeitpunkt des Projektstarts noch nicht absehbarer Aspekt ist die Verwendung generativer künstlicher Intelligenz bei der Bearbeitung von Prüfungsaufgaben. Angesichts der geforderten Vielfalt und Individualität spielt das Konzept hier seine Stärken aus und unterliegt nicht den strukturellen Bedenken gegenüber gängigen Prüfungsformaten wie etwa der Hausarbeit. Plagiate und unzulässige Kollaborationen fallen nämlich schnell auf. Letzte Bedenken lassen sich ausräumen, wenn die Aufgaben wie Klausuren in Präsenz erarbeitet werden müssen. Prüfungsängste würden dadurch zwar wieder etwas größer, blieben aber im Vergleich zur singulären Abschlussklausur ohne zwischenzeitliche Lernstandserhebung immer noch deutlich niedriger. Mit der Erfahrung aus dem Projekt lässt sich jedoch guten Gewissens auch die dezentrale Anfertigung der Aufgaben empfehlen.

Angesichts der individuellen Forschungs- und Lehrverpflichtung ist der Vorbereitungsaufwand ein relevanter Gesichtspunkt. Tatsächlich stellt die Einrichtung etwa des Systems der Prüfungsabgabe einen Mehraufwand dar. Dabei handelt es sich jedoch erstens um einen Einmalaufwand, und zweitens hält auch dieser sich in Grenzen. Das einmal eingerichtete System kann komfortabel in künftige Kurse übernommen werden. Entgegen der anfänglichen Erwartung der Lehrperson war die Korrektur der Prüfungsaufgaben nicht signifikant aufwendiger als die Korrektur von Klausuren oder Hausarbeiten.

VI. Fazit

Achillesferse des Constructive Alignment ist die Brücke zwischen Lehre und Prüfung. Durch zeitliche Verzahnung von Lehre und Prüfung, Einbeziehung der Kommiliton:innen, laufende Lernstandserhebungen und kreative Spielräume kommt das hier vorgestellte Konzept den Zielen moderner Lehre ein gutes Stück näher. Kompetenzen wird der Vorzug gegenüber dem reinen Lehrstoff gegeben. Zudem verschiebt sich der Fokus der Bewertung weg vom *Lehrergebnis* hin zum *Lern-*

prozess. Das beugt struktureller Gleichmacherei vor und erlaubt Studierenden, individuell den bestmöglichen Lernerfolg zu erzielen.

Das hiesige Konzept versteht sich dabei als Anregung für eigene Überlegungen. Die Elemente dieses Baukastens können getrost variiert, ausgetauscht, weggelassen oder verbessert werden. Denkbar ist etwa die Weiterentwicklung des hier vorgestellten Konzepts in Richtung einer Lernportfolio-Prüfung.

Traditionalist:innen mögen einwenden, das Konzept führe zu einer Verschulung der Hochschule. Ihnen sei jedoch entgegnet, dass sich viele Studierende auch und gerade an Universitäten gut organisiert, angstfreies und nicht überraschendes Prüfen wünschen. Gerade in Studiengängen wie Jura oder Betriebswirtschaftslehre irritieren die vermeintlichen Freiheiten Studierende, die ihr Studium ohne Orientierungszeiten mit größtmöglichem Ertrag durchführen wollen. Viele von ihnen sind zudem aus wirtschaftlichen Gründen auf einen verzögerungsfreien Einstieg in das Berufsleben angewiesen. Trotz aller Vielfalt auch bei Prüfungsmethoden gilt daher: Keinesfalls darf die Freiheit des Studierens und Lehrens als Ausrede dienen, das Constructive Alignment der eigenen Lehre zu vernachlässigen.

Literaturverzeichnis

Ackerman, David/Gross, Barbara, My instructor made me do it: Task characteristics of procrastination, in: Journal of Marketing Education 27(1) (2005), S. 5–13.

Beege, Barbara/Antosch-Bardohn, Jana, Aktivierende Lehre passgenau?! – Das Münchner Aktivierungsschema für den adäquaten Einsatz von kurzen Aktivierungen in Lehrveranstaltungen, in: Noller/Beitz-Radzio/Kugelmann/Sontheimer/Westerholz (Hrsg.), Studierendenorientierte Hochschullehre: Von der Theorie Zur Praxis, Springer Fachmedien, Wiesbaden 2021, S. 23–42.

Biggs, John, Enhancing Teaching through Constructive Alignment, in: Higher Education 1996, S. 347–364.

Gozalbez Cantó, Patricia/Olesch, Wladlena, Speed Dating, Hochschule Osnabrück, https://www.hs-osnabrueck.de/fileadmin/HSOS/Homepages/LearningCenter/Dateien/Toolbox/GuD/Speed_Dating.pdf (13.08.2024).

Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin, Zwischenfeedback – Teaching Analysis Poll, <https://www.htw-berlin.de/lehre/lehre-gestalten/didaktische-beratung-und-weiterbildung/zwischenfeedback-teaching-analysis-poll> (13.08.2024).

Knakakis, Ioannis, Die sokratische Lehrstrategie und ihre Relevanz für die heutige Didaktik, in: International Review of Education 43(2/3) (1997), S. 225–240.

Lehner, Martin, Toolbox: Reduktion von Inhalten in der Lehre, in: Viel Stoff – wenig Zeit. Wege aus der Vollständigkeitsfalle, Haupt Verlag, Bern 2015, S. 146–181, https://fd.phwa.ch/wordpress/wp-content/uploads/2015/02/Toolbox_Reduktion_Lehner.pdf (13.08.2024).

Ramm, Michael/Multrus, Frank/Bargel, Tino/Schmidt, Monika, Studiensituation und studentische Orientierungen: 12. Studierenden survey an Universitäten und Fachhochschulen (Langfassung), Studie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Universität Konstanz 2014, <https://kops.uni-konstanz.de/server/api/core/bitstreams/56c84fbd-5b3d-4e32-a1b6-b28a6523d1c2/content> (13.08.2024).

Schubarth, Wilfried/Speck Karsten, Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium, HRK Fachgutachten, 2014, https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability-Praxisbezeuge.pdf (13.08.2024).

Steel, Piers, The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure, in: Psychol Bull 133 (2007), S. 65–94.

Trödel, Lisa, Die 5-Finger-Feedback-Methode: Eine einfache und effektive Technik für schnelles Feedback, <https://blog.hubspot.de/service/5-finger-feedback> (13.08.2024).

Planung, Organisation und Durchführung einer Feministischen Spring School zum Arbeits- und Sozialrecht

Ina Reichhold, Konstanze Rothe*

A. Einleitung

Wie können Lerngelegenheiten geschaffen werden, bei denen Studierende sich intensiv und kritisch mit ausgewählten Themen auseinandersetzen, neue Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben und sich überdies vernetzen können? Mit einer Veranstaltung, die den üblichen universitären Rahmen aufbricht und mit einem thematischen Schwerpunkt Personen zusammenbringt, die sich sonst nicht begegnet wären. Eine Spring School kann einen solchen Ort bieten. Doch was ist für die Planung und Durchführung einer solchen Spring School erforderlich? Es bedarf eines zielgerichteten Konzepts, einer klaren Struktur und einer effizienten Organisation. Wie dies gelingen kann, soll der vorliegende Werkstattbericht anhand eines konkreten Beispiels erläutern. Ziel ist es, dass der Werkstattbericht als Leitfaden auch für ähnliche Formate fungieren kann. Dazu nun im Einzelnen:

An der Universität Kassel wurde – gemeinsam mit Prof. Dr. *Judith Brockmann* und Prof. Dr. *Isabell Hensel* (beide Universität Kassel) sowie in Kooperation mit dem Hugo-Sinzheimer-Institut für Arbeits- und Sozialrecht der Hans-Böckler-Stiftung – erstmalig eine Feministische Spring School zum Arbeits- und Sozialrecht konzipiert und durchgeführt. Diese fand vom 4. bis 8. März 2024 in Kassel statt. Unter dem Titel "Arbeit Recht Feministisch" wurde dort zu feministischen Themen mit arbeits- und sozialrechtlichen Bezügen gelernt, gearbeitet und diskutiert. Ziele und Fokus der Spring School lagen darauf, die Teilnehmenden dazu zu motivieren, gemeinsam kritische Fragen zu stellen und ihre individuelle Reflexion zu fördern. Auch die Zusammenhänge von wissenschaftlicher Forschung und Praxis sollten den Teilnehmenden durch die Spring School verdeutlicht werden.

Thematisch entsprang die Idee zur Spring School der Erkenntnis, dass die Geschlechterperspektive auf das Arbeits- sowie das Sozialrecht in der Forschung, aber auch in der Lehre unterrepräsentiert ist.¹ Die juristische Ausbildung an den Universitäten sieht zumeist nur eine Grundlagenausbildung im Bereich des Arbeitsrechts vor, wobei gesellschaftspolitische Themenbereiche wie Antidiskriminierung und

* *Ina Reichhold* ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Kassel, Fachbereich Wirtschaftswissenschaften im Fachgebiet Bürgerliches Recht und Arbeitsrecht in der digitalen Gesellschaft bei Prof. Dr. *Isabell Hensel*.

Konstanze Rothe ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Kassel, Fachbereich Wirtschaftswissenschaften im Fachgebiet Wirtschafts-, Sozial- und Arbeitsrecht bei Prof. Dr. *Judith Brockmann* (Maitre en Droit).

1 Vgl. hierzu auch *Funke*, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, § 15 Rn. 42, der die Legal Gender Studies unter die Grundlagenfächer subsumiert und anmerkt, dass das Studienangebot hierzu bisher noch unterrepräsentiert sei, was sich auch damit begründen ließe, dass die entsprechende Forschung bislang institutionell nicht stark verankert sei und nur wenig geeignetes Lehrpersonal hierfür zur Verfügung stehe.

Gleichbehandlung, Gender Pay Gap oder Wertungs- und Zuschreibungsprobleme sog. Frauentätigkeiten in der Regel keine vertiefte Betrachtung erfahren. Das Sozialrecht hingegen ist nicht einmal Prüfungsgegenstand der staatlichen Pflichtfachprüfung.² Daher sollte zu diesen Themen ein Gesprächs- und Diskussionsrahmen geschaffen werden.

Die Spring School bestand aus einem fünftägigen Programm mit unterschiedlichen Lehr-Lern-Formaten zu ausgewählten arbeits- und sozialrechtlichen Fragestellungen und Grundlagen der feministischen Rechtswissenschaft.³ Die Teilnehmenden konnten Vorträgen von Expertinnen und Experten folgen, nahmen an Diskussionen teil und erarbeiteten sich in Kleingruppen Fragestellungen sowie mögliche Lösungen. Zudem fand ein Betriebsbesuch mit Austausch zum Einblick in die Betriebsratspraxis statt.

Für die Teilnahme an der Spring School wurden einkommensunabhängige Stipendien durch das Hugo-Sinzheimer-Institut der Hans-Böckler-Stiftung vergeben. Hiervon umfasst waren die Reise- und Übernachtungskosten sowie die Verpflegung sämtlicher Teilnehmender während des gesamten Tagungszeitraums.

B. Kompetenzziele der Spring School

Die Spring School zielte darauf ab, dass die Teilnehmenden⁴ Kenntnisse im Arbeits-, Sozial- und Antidiskriminierungsrecht erwerben bzw. bereits vorhandene Kenntnisse vertiefen und einschlägige Begriffe einordnen können. Den Teilnehmenden sollte ein Diskussionsraum zum Austausch und kontroversen Diskutieren gegeben werden, der so im Studienalltag und in der Lehre zumeist keinen großen Platz einnehmen kann. Ein weiterer Schwerpunkt lag daneben auf dem Ziel, dass die Teilnehmenden im Laufe der Spring School immer wieder arbeits- und sozialrechtliche Rechtsentwicklungen und -kritik reflektieren und kritisch hinterfragen sollten, um hierdurch ihre Argumentations- und Diskussionskompetenz entwickeln und vertiefen zu können.

Die Spring School bot den Teilnehmenden auch einen interdisziplinären Zugang zum Arbeits- und Sozialrecht. Sie wurden fortlaufend dazu animiert, sozial- und politikwissenschaftliche Bezüge herzustellen. Dabei ging es auch darum, den Studierenden eine feministische Perspektive auf ihr Studium zu eröffnen und sie anzuregen zu überlegen, wie sie diese Perspektive in ihre Ausbildung, aber auch in

2 Dies ergibt unter anderem auch ein Blick in die Juristenausbildungsgesetze und -ordnungen der Länder, in denen für die erste juristische Staatsprüfung zwar noch die Grundlagen des Arbeitsrechts als Prüfungstoff berücksichtigt werden, das Sozialrecht aber allenfalls im Schwerpunktbereichsstudium gelehrt wird; vgl. beispielhaft § 8 JAPRO BW, § 18 JAPO Bayern, § 3 JAO Berlin, § 7 JAG Hessen, § 3 JAG Niedersachsen.

3 Zu den Grundlagen, dem Antidiskriminierungsrecht, verschiedenen Lebensbereichen und politischen Fragestellungen s. *Foljanty/Lembke*, Feministische Rechtswissenschaft.

4 Die Teilnehmenden waren zum Zeitpunkt der Spring School alle an einer Universität immatrikuliert und studierten entweder den Staatsexamensstudiengang der Rechtswissenschaft oder einen Bachelor-/Masterstudiengang mit rechtswissenschaftlichem Schwerpunkt.

ihre Universitäten einbringen und sich darin positionieren können. Da hierfür auch tragfähige Netzwerke erforderlich sind, sollte der persönliche Austausch und eine Vernetzung zwischen den Teilnehmenden untereinander über die Spring School hinweg ermöglicht werden.

Außerdem war intendiert, dass die Teilnehmenden am Ende der Spring School in der Lage sind, Fragen und Probleme der Rechtsanwendung und Rechtsgestaltung kritisch zu beurteilen. Dieses kritische Beurteilen fand während der Spring School in verschiedenen Formen der Gruppenarbeit statt, die einen Raum zum Ausprobieren, Benennen erster Eindrücke bis hin zum Auffinden möglicher Lösungen bieten sollten. Hierdurch sollten auch die Fähigkeiten des Erkennens und Aufzeigens problematischer Regelungsstatbestände geschult und die Teilnehmenden darin gefördert werden, argumentativ fundierte Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln und in der Arbeitsgruppe sowie im Plenum zu diskutieren.

Anknüpfend an bereits vorhandenes Wissen sowie erste Erfahrungen, sollte nicht zuletzt auch die geschlechtersensible Perspektive in Bezug auf arbeitsrechtliche und sozialrechtliche Fragestellungen vertieft werden. Die Teilnehmenden sollten so die Möglichkeit erhalten, Kenntnisse feministischer Rechtskritik zu erwerben, Diversitäts- und Genderkompetenzen zu entwickeln und zu vertiefen sowie die Rolle feministischer Perspektiven auf das (eigene) rechtswissenschaftliche Studium zu reflektieren.

C. Ablauf der Organisationsprozesse

Um den Teilnehmenden in fünf Tagen einen inhaltlich möglichst breiten Zugang zu Fragen des Arbeits- und Sozialrechts zu geben, wurde eine Vielzahl aktivierender Formate und Arbeitsmethoden genutzt. Neben einer detaillierten Planung, die im Folgenden beschrieben werden soll, wurde während der Spring School von den Organisatorinnen, aber auch den Referentinnen und Referenten immer wieder Flexibilität und Spontaneität gefordert. So ergaben sich unter anderem oftmals kleinere, kurzfristige Änderungen des ambitionierten Programms, auf die alle Beteiligten in gemeinsamer Absprache zu reagieren hatten.⁵ Auch kurzfristige Ausfälle von Referierenden erforderten vereinzelt Programmumgestaltungen. Konnten Referierende unerwartet doch nicht vor Ort sein, konnte hier ein professionelles Videokonferenzsystem Abhilfe leisten. Durch dieses wurde ermöglicht, dass Referierende ihre Vorträge und inhaltlichen Impulse zum Teil virtuell geben konnten.

5 Hierzu zählen beispielsweise kurzfristige Ausfälle von Personen, die Gruppenarbeiten mit eigenen Arbeitsaufträgen gestalten und begleiten wollten und für die sowohl personell als auch im Hinblick auf die Entwicklung der Arbeitsaufträge Ersatz zu finden war. In zwei Fällen kam auch vor, dass Arbeitsaufträge, die zwar allgemein, aber für eine Vielzahl verschiedener Urteile/Sachverhalte formuliert wurden, teilweise in der Umsetzung nicht aufgegangen wären. Dies wurde teilweise erst bemerkt, als die Gruppen bereits ins Arbeiten übergegangen sind. Empfohlen wird daher, dass Arbeitsaufträge im Vorfeld bis ins Detail geprüft werden, um kurzfristige Umgestaltungen von Arbeitsaufträgen im Vorfeld zu vermeiden.

Die folgenden Ausführungen stellen die Prozesse rund um das Festlegen der Ziele und Rahmenbedingungen, der Zielgruppe, der Bewerbung der Spring School, das konkrete Vorgehen bei der Auswahl der Bewerberinnen und Bewerber sowie der Programmgestaltung dar.

I. Festlegung der Ziele und Rahmenbedingungen

Ein erstes Organisationstreffen fand ein Jahr vor Beginn der Spring School virtuell statt. Gemeinsame Zielsetzung war vor allem die Nachwuchsförderung und die Erhöhung der Sichtbarkeit der feministischen Perspektive auf das Arbeits- und Sozialrecht. Hierdurch setzte sich die Spring School auch von anderen feministischen (Summer School-)Projekten ab, da der konkrete arbeits- und sozialrechtliche Ansatz bisher bei noch keinem anderen gleichartigen Projekt verfolgt wurde.⁶ Die feministischen Bezüge sollten durch die gezielte Auswahl der Themen hergestellt werden, wobei auch interdisziplinäre sowie intersektionale Ansätze verfolgt werden sollten. Wichtig war den Organisatorinnen dabei auch, dass im Rahmen der Spring School konkrete Praxisbezüge hergestellt werden. Neben den inhaltlichen Themen sollte dieser zusätzlich durch einen Betriebsbesuch erreicht werden. Der Blick in die Praxis war für die Spring School bedeutsam, da er gleichermaßen zuvor noch eher abstrakt bearbeitete Fragestellungen anschaulich machte und zudem Zugang zu Gesprächspersonen lieferte, die Schwierigkeiten benennen und anhand einzelner Beispiele Verhandlungsabläufe im Betrieb aus eigener Wahrnehmung schildern konnten. Für die Umsetzung und Einbindung eines Betriebsbesuches wurde bereits frühzeitig mit der Planung begonnen, da es herausforderungsvoll war, einen geeigneten Betrieb sowie geeignete Gesprächspersonen zu identifizieren, die über ausreichende zeitliche Ressourcen verfügten und tatsächlich auch Möglichkeiten hatten, eine größere Gruppe an Studierenden zu empfangen.

Um die Vernetzung aller Teilnehmenden bestmöglich zu fördern, wurde auch abgestimmt, dass die fachlichen Programmpunkte durch ein kulturelles Rahmenprogramm ergänzt werden sollten. Hierdurch sollten den Teilnehmenden verschiedene Möglichkeiten geboten werden, neben dem fachlichen Austausch auch privat miteinander in Kontakt zu kommen.

II. Bestimmen der Zielgruppe

Um die konkreten Themen sowie das Rahmenprogramm festlegen zu können, wurde vor allem die Zielgruppe der Spring School festgelegt: Adressieren sollte die

⁶ So fand beispielsweise im Sommer 2023 an der Universität zu Köln eine Sommerakademie zur feministischen Rechtswissenschaft statt. Der Schwerpunkt wurde hier allerdings auf das Strafrecht gelegt. Auch findet an der Humboldt-Universität zu Berlin jährlich eine Summer School zu „Feministische(n) Methoden und interdisziplinäre(r) Bildungsforschung“ statt. Diese richtet sich jedoch an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler des Interdisziplinären Zentrums für Bildungsforschung und weist keine ausschließlichen Bezüge zum Arbeits- und Sozialrecht auf.

Spring School Studierende eines Studiengangs mit rechtswissenschaftlichem Bezug.⁷ Entscheidend sollten zudem nicht allein die theoretischen Vorkenntnisse oder der „glatte Lebenslauf“, sondern vor allem das Interesse an feministischen Fragestellungen sowie soziales Engagement sein.

III. Bewerbung der Spring School

Zur Bewerbung der Spring School wurde zunächst ein Ausschreibungstext entworfen. Hierin wurden Informationen zu den Eckdaten und Zielen der Spring School sowie zu den Voraussetzungen an die Teilnehmenden aufgenommen. Zeitgleich wurde auch ein sog. Keyvisual erarbeitet, durch welches die Spring School einen Wiedererkennungswert erhalten und die Sichtbarkeit des Formates geschaffen werden sollte.

Die Ausschreibung wurde sodann veröffentlicht. Dies geschah circa vier Monate vor dem Beginn der Spring School. Neben der Veröffentlichung auf den Homepages der teilnehmenden Institutionen, wurde die Ausschreibung über die den Organisatorinnen zur Verfügung stehenden Verteiler⁸ versandt, um die Spring School entsprechend zu bewerben. Anzumerken ist, dass die meisten der insgesamt 63 Bewerbungen gegen Ende des Bewerbungszeitraums eingereicht wurden.

IV. Auswahl der Bewerberinnen und Bewerber

Um eine möglichst heterogene Teilnehmendengruppe⁹ zusammenstellen zu können und einen umfassenden Gesamteindruck von den Bewerberinnen und Bewerbern zu erhalten, wurde neben einem Lebenslauf sowie einer Immatrikulationsbescheinigung auch ein Motivationsschreiben¹⁰ gefordert. Wichtig war, dass bei letzterem erkennbar wurde, wie fundiert das Interesse sowie die Motivation an den im Rahmen der Spring School behandelten Themen sind. Politisches und/oder ehrenamtliches Engagement, Schwerpunktauswahl im Studium und praktische Tätigkeiten sowie der Stand der arbeits- und sozialrechtlichen Kenntnisse wurden ebenfalls gewichtet. Priorisiert wurde, angesichts der Tatsache, dass es mehr geeignete Bewerbungen als Plätze gab, auch nach dem Studienfortschritt.¹¹

7 Neben dem juristischen Staatsexamen sollten auch solche Studierenden angesprochen werden, die in einem Bachelor- oder Masterstudiengang mit juristischem Bezug studieren.

8 Dazu gehörten u. a. Lehrstühle mit arbeits- und sozialrechtlichem Schwerpunkt sowie Verteiler und Netzwerke, die sich auf die juristische Ausbildung fokussieren.

9 Insbesondere in Bezug auf Studienfortschritt, Studiengang, Standort, Alter, Geschlecht, praktische Erfahrung bzw. Engagement sollte die Teilnehmendengruppe möglichst divers sein.

10 Zur Erleichterung der Anfertigung des Motivationsschreibens wurden in der Ausschreibung einige Leitfragen aufgenommen, anhand derer sich die Studierenden orientieren konnten.

11 Es wurde berücksichtigt, dass Studierende in niedrigen Semestern eher die Möglichkeit haben würden, an einer weiteren Veranstaltung des Formats teilzunehmen. Insgesamt wurden 28 Teilnehmende ausgewählt.

V. Programmgestaltung

Parallel zum Bewerbungsprozess wurde das Programm konzipiert, wobei viele der referierenden Personen bereits im Vorfeld zu einer möglichen Beteiligung an der Spring School angesprochen wurden. Das Programm selbst wurde mithilfe einer klassischen Lehrveranstaltungsplanung gestaltet. Die Tabelle war grundsätzlich mit den folgenden Spalten versehen:

Zeit	Inhalt/Programmpunkt	Methode	Personen/Ausstattung	Treffpunkt/Notizen
------	----------------------	---------	----------------------	--------------------

Das Programm wurde durch das gesamte Organisationsteam über mehrere Monate hinweg gestaltet und konnte – durch die detaillierte Beschreibung – gut an die externen Beteiligten kommuniziert werden. Gleichzeitig ermöglichte die detaillierte Programmplanung eine verlässliche Absprache innerhalb der Organisationsgruppe, durch die sich vor allem Zuständigkeiten beschreiben ließen.

Bei der Programmgestaltung wurden Überlegungen dazu angestellt, welche Themen an welchen Tagen der Spring School besprochen werden und in welchen Formaten die Inputs und Workshops stattfinden sollten. Auch festgelegt wurde, welche Personen zu welchen Themen als Referierende in Betracht kommen und wer für die Anfrage dieser Personen jeweils zuständig sein sollte.

Die erste Grobfassung des Programms musste bereits vor Veröffentlichung der Ausschreibung feststehen, damit die Spring School frühzeitig mit den namhaften Referierenden und den groben Programmpunkten beworben werden konnte. Hierfür waren die Zusagen zumindest einiger Referierender notwendig.

Nachdem sämtliche Referentinnen fest zugesagt hatten, erfolgte die Feinplanung des Programms vor allem im kleineren Team. Hier wurden insbesondere die Zeitplanung, die genauen Workshop- und Inputformate inklusive der Gestaltung der Arbeitsaufträge sowie die jeweilige Moderation festgelegt. So wurde das Programm stetig verfeinert, bis es circa zwei Wochen vor Beginn der Spring School final veröffentlicht werden konnte.¹²

VI. Weitere Organisationsbedarfe

Zur Vorbereitung auf die Spring School wurden Texte zur Vorab-Lektüre herausgesucht und den Teilnehmenden zur Verfügung gestellt. Hierdurch sollten die Teilnehmenden die Möglichkeit erhalten, gleich zu Beginn der Spring School thematisch einsteigen zu können.¹³

12 Die Veröffentlichung erfolgte über die Homepage der Hans-Böckler-Stiftung und wurde zusätzlich an die Teilnehmenden versandt.

13 Hierfür wurde ein Kurs über OpenMoodle an der Universität Kassel angelegt, der auch für externe Personen zugänglich war. Die Nutzung einer solchen Plattform hat zum Vorteil, dass auch externe Nutzer, die keine Studierenden sind, auf diese Plattform zugreifen können und Inhalte (z.B. Präsentationen oder weiterführende Inhalte) teilen können.

Vereinzelte konnten die Teilnehmenden die Teilnahme an der Spring School als Nachweis einer Schlüsselqualifikation oder als Studienleistung im Rahmen eines Bachelor- oder Masterstudiengangs verwenden. Zur Anrechnung der Veranstaltung sowie zum Nachweis des Besuchs der Spring School wurden Teilnehmendenbescheinigungen erstellt, die von professoraler Seite unterzeichnet wurden.

Das Hessische Ministerium für Arbeit, Integration, Jugend und Soziales hat die Veranstaltung als "politische Bildungsveranstaltung" anerkannt, mit der Folge, dass die Teilnehmenden für den Veranstaltungszeitraum einen (grundsätzlichen) Anspruch auf Bildungsurlaub im Sinne des Hessischen Bildungsurlaubsgesetzes hatten.

Während der Veranstaltung gab es zudem ein Awareness-Team¹⁴, welches während der Spring School vor allem in der Funktion als Ansprechpersonen und zur Unterstützung möglicher Fälle von Diskriminierung und übergriffigem Verhalten eingesetzt wurde. Im Laufe der Woche wurde das Awareness-Team in dieser Funktion häufig angesprochen (beispielsweise im Falle von Erkrankung sowie im Hinblick auf persönliche Themen – übergriffiges oder diskriminierendes Verhalten war nicht zu verzeichnen), so dass die Bestimmung eines solchen Teams auch für ähnliche Veranstaltungen und Formate empfohlen wird.

Da für die Spring School verschiedene Formate vorgesehen waren, wurden für den gesamten Zeitraum der Spring School fünf Räume genutzt. Zusätzlich wurde ein weiterer Raum zur Verfügung gestellt, der als Awareness- und Rückzugsraum gedient hat. Der Vorteil mehrerer Räume bestand darin, dass die gesamte Veranstaltungszeit über ein Pausen- und Imbissraum zur Verfügung stand, der auch für eine kurze Auszeit während der Formate genutzt werden konnte. Zudem waren die Teilnehmenden durch die verschiedenen Formate gedanklich und durch die verschiedenen Räume auch tatsächlich in Bewegung.

D. Konkrete Veranstaltungsinhalte und -formate

Für den vorliegenden Werkstattbericht soll sich die Darstellung der Inhalte und Methoden, die im Rahmen der Spring School genutzt wurden, auf einen Überblick beschränken. Beispielhaft wird aufgezeigt, wie einzelne Punkte des Wochenprogramms didaktisch gestaltet wurden.¹⁵

Inhaltlich arbeiteten die Studierenden im Einzelnen mit Fragestellungen zu folgenden Themen:

- Feministische Zugänge zum Arbeits- und Sozialrecht,
- Gender Gaps in Bezug auf Sorgearbeit und Equal Pay,
- Antidiskriminierung und Intersektionalität im Arbeits- und Sozialrecht,
- Kollektivarbeitsrechtliche Instrumente in einer feministischen Perspektive,

¹⁴ Gekennzeichnet mit roten Schlüsselbändern und entsprechendem Namensschild.

¹⁵ Eine gute Einführung in die verschiedenen Methoden der juristischen Lehre findet sich bei *Lange*, in: Krüper (Hrsg.), § 12.

- Zugang zum Recht, Probleme und Förderung der Rechtsdurchsetzung im Arbeitsrecht am Beispiel von Sorgearbeitsberufen,
- Rassismus, Postkolonialismus und Antidiskriminierung im Arbeitsrecht,
- Positionalitäten im Arbeitsrecht sowie
- Feminismus und Jurastudium.

Neben dem inhaltlichen Programm wurde ein Fokus auf das Vernetzen der Teilnehmenden untereinander und der gemeinsame Austausch in den Vordergrund gesetzt. Demnach nahm das gemeinsame Ankommen und Kennenlernen am ersten Tag einen großen Raum ein:

Die Teilnehmenden wurden am Montag mit der Vorstellung des Wochenplans sowie der geplanten Aktivitäten und unter Vorstellung der Organisatorinnen begrüßt. Für die Vorstellung des Wochenplans wurde ein sog. Advance Organizer¹⁶ genutzt, der an eine Moderationswand geheftet und für den Rest der Woche gut sichtbar im Haupt-Veranstaltungsraum platziert wurde. Vorteil des sichtbaren Organizers, der farblich und grafisch das Wochenprogramm als Straße mit Start- und Zielpunkt darstellte, war neben der dauerhaften Sichtbarkeit, dass für Reflexions- und Feedbackrunden die übergreifenden Themen in Erinnerung gerufen werden konnten, aber auch die Möglichkeiten des gemeinsamen Austauschs sichtbar wurden. Sodann erfolgte eine soziometrische Aufstellung.¹⁷ Im Anschluss hieran wurde den Teilnehmenden im Rahmen eines Speed Datings¹⁸ die Möglichkeit des ersten Kennenlernens gegeben. Hier wurde darauf geachtet, dass die Teilnehmenden sich möglichst alle einmal miteinander unterhalten konnten, um für die bevorstehende Woche eine vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre zu schaffen. Letzteres war für den weiteren Verlauf der Woche besonders wichtig, sollten die Teilnehmenden sich doch dazu animiert fühlen, möglichst frei und in einem geschützten Raum über ihre Ansichten und möglicherweise auch eigenen Erfahrungen berichten zu können. Anschließend erfolgte im Rahmen einer Kartenabfrage¹⁹ eine Erwartungsklärung²⁰ im Hinblick auf die Spring School. Die Erwartungsklärung und auch die Auswertung erfolgten insgesamt nicht offen: jede Teilnehmerin und jeder Teil-

16 Zur Funktion des Advance Organizers siehe vertiefend Wahl, Lernumgebungen erfolgreich gestalten, S. 140 f.; allgemein zu „kognitiven Lernkarten“ und einer Übersicht zur deren Einsatzgebieten bei Schumacher, Schwierige Situationen in der Lehre, S. 59 ff.

17 Bei der soziometrischen Aufstellung wurden die Fragen: 1. Wann bist du heute aufgestanden? 2. Kassel als Nabel der Welt – aus welcher Himmelsrichtung bist du angereist? 3. Was ist dein Geburtstagstag? gestellt. Vgl. auch zur Methode der Geografischen Reihe bei Zimmermann/Aksoy, Kompetenztrainer Rechtsdidaktik, S. 103 Rn. 4.

18 Weitere Methoden zum Kennenlernen werden auch bei Zimmermann/Aksoy, Kompetenztrainer Rechtsdidaktik, S. 102 Rn. 3 ff. beschrieben; zur Methode Speed Dating oder Kugellager sehr anschaulich auch bei Waldbherr/ Walter, didaktisch und praktisch, S. 14 ff. beschrieben.

19 Zur Kartenabfrage als aktivierende Lehrmethode vgl. Brinker/Jarre, in: Stelzer-Rothe (Hrsg.), S. 244 f.; Waldbherr/Walter, didaktisch und praktisch, S. 8 ff.; mit ausführlicheren Anregungen zu unterschiedlichen Einsatzmöglichkeiten s. Lipp, in: Lipp/Will, Das große Workshop-Buch, S. 75 ff.

20 Hierbei konnten die Studierenden ihre Gedanken zu den Fragen „Was wünsche ich mir für diese Woche?“ sowie „Was sollte möglichst nicht passieren?“ auf ihnen ausgeteilten Moderationskarten festhalten, welche sodann für alle sichtbar an Moderationswände geheftet wurden. Diese Erwartungen wurden am Mittwoch erneut in Erinnerung gerufen und zwischenausgewertet. Am Freitag

nehmer erhielt mehrere Moderationskarten, um entsprechende Gedanken anonym aufschreiben zu können. Diese Karten wurden im Anschluss an die Moderationswände geheftet, geclustert und bei Bedarf kurz im Plenum besprochen. Um den ersten Tag der Spring School so abzuschließen, dass die Teilnehmenden motiviert in den Rest der Woche starten konnten, fand ein Filmabend statt. Hier wurde ein thematisch einschlägiger Film²¹ in entspannter Atmosphäre gezeigt, auf dessen Inhalte im weiteren Wochenverlauf auch noch mehrmals eingegangen werden konnte.

Der Dienstag begann mit einem inhaltlichen Input von Prof. Dr. *Anna-Katharina Mangold* (Europa-Universität Flensburg) zum Thema „*Antidiskriminierung – queerfeministische Perspektive?*“, bevor die Teilnehmenden in eine Kleingruppen(fall-)arbeit²² übergingen. Hier beschäftigte sich jede Gruppe mit einem von sieben ausgewählten (queer-)feministischen arbeits- und sozialrechtlichen Urteilen, die sie kritisch zu bewerten hatten. Um dies bestmöglich zu unterstützen, erhielten die Teilnehmenden Leitfragen, anhand derer sie sich orientieren konnten. Die Gruppen wurden von je zwei der beteiligten Professorinnen sowie von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen begleitet. Die Ergebnisse wurden sodann durch die Gruppen im Plenum vorgestellt. Neben der inhaltlichen Diskussion konnte hierdurch auch das freie Sprechen vor größeren Gruppen geübt werden. Vor allem im Staatsexamensstudium gibt es hierzu nur selten die Gelegenheit.²³ Ähnlich war auch das Nachmittagsprogramm ausgestaltet. Hier erhielten die Studierenden Inputs von Prof. Dr. *Katja Nebe* (Universität Halle) sowie von Dr. *Stefanie Porsche* und *Lara Pfeilsticker* (beide BMFSFJ) zu den Themen *Arbeitszeit, Entgelttransparenz und Mutterschutz und Elternzeit*, bevor die Teilnehmenden zu Kleingruppenarbeit mit anschließender Ergebnispräsentation übergingen.

Der Mittwoch begann mit einer Diskussion in Gruppen zu diskriminierenden Klauseln in Tarif- und Arbeitsverträgen. Hierfür wurden einzelne Klauseln an Moderationswände geheftet, die die Teilnehmenden als Impulsplakate nutzen konnten: Die Teilnehmenden fanden sich in Kleingruppen zusammen, konnten die Moderationswände nacheinander „ablaufen“ und ihre Ideen und Schlagworte, die sie diskutierten, auf das Metaplanpapier schreiben. Dies hatte unter anderem den Vorteil, dass die jeweilige Gruppe auch die Stichworte der anderen Gruppen gemeinsam reflektieren konnten und der Beginn des Tages noch nicht frontal und sitzend gestaltet war. Jede der Moderationswände wurde für Nachfragen von einer der Organisatorinnen betreut. Im Anschluss daran erfolgten theoretische Inputs von Prof.

wurde dann ein Fazit zur Woche unter Zuhilfenahme dieser Erwartungen gezogen. Gleichzeitig wurde ein ausführliches Feedback der Teilnehmenden eingeholt, um dieses sinnvoll für die nächste Spring School nutzen zu können.

21 „We Want Sex“, 2010.

22 Zu den verschiedenen Zielen und Gestaltungsmöglichkeiten vgl. *Macke/Hanke/Viehmann*, Hochschuldidaktik, S. 184 ff.

23 Zum „Lehr- und Lernsetting“ im rechtswissenschaftlichen Studium siehe vertiefend *Böning*, in: Krüper (Hrsg.), § 11 Rn. 30 ff.

Dr. *Isabell Hensel* (Universität Kassel) sowie Prof. Dr. *Johanna Wenckebach* (IG Metall) zu den Themen *Kollektivität im Recht aus theoretischer und praktischer Sicht*. Diese beiden Referentinnen standen bereits während der Gruppenarbeit sowie auch für den weiteren Tag stets zur Diskussion bereit. Am Nachmittag hatten die Teilnehmenden in einer Betriebsstätte von VW die Gelegenheit, sich mit drei Betriebsratsmitgliedern auszutauschen, tiefere Einblicke in die praktische Arbeit zu bekommen und an die Inputs des Vormittags anzuknüpfen. Die Betriebsratsmitglieder berichteten von Fragen mit Genderbezug in ihrer täglichen Arbeit sowie von besonderen feministischen sowie antidiskriminierungsgerichteten Aktionen. Durch einen vorgeschalteten Input wurde es den Teilnehmenden ermöglicht, im Anschluss gezielt Fragen zu stellen.

Der vorletzte Tag der Spring School begann damit, dass die Teilnehmenden auf einem aufgestellten Stimmungsbarometer²⁴ mitteilen konnten, in welcher Stimmung sie sich zu diesem Zeitpunkt befanden. Hierfür wurden den Teilnehmenden Klebepunkte zur Verfügung gestellt, die sie an die auf sie zutreffenden Stellen klebten.²⁵ Ähnlich wie am Vortag sollten die Teilnehmenden so aktiv den gemeinsamen Arbeitstag beginnen und untereinander ins Gespräch kommen. Im Anschluss daran folgten inhaltliche Inputs von Prof. Dr. *Eva Kocher* (Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder)), *Agnieszka Skwarek* (Minor – Projektkontor für Bildung und Forschung) und *Gisela Neunhöffer* (ver.di) zu den Themen *Live-In-Arbeit* und *Arbeitsbedingungen in Krankenhäusern*. Diese Inputs wurden danach im Rahmen eines World-Cafés²⁶ in Kleingruppen anhand konkreter Fälle und mithilfe von Zeitungsartikeln sowie Aufsätzen inhaltlich vertieft, diskutiert und reflektiert. An vier Thementischen wurden die Teilnehmenden jeweils von zwei Expertinnen an den Tischen begrüßt und erhielten einen jeweils kurzen Input bzw. im Verlauf des World-Cafés eine kurze Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse der vorherigen Runden. Die Expertinnen an den Tischen haben dabei keine Moderationsrolle eingenommen. Die Studierenden erhielten indes die Möglichkeit, Fragen mit den begleitenden Expertinnen zu diskutieren. Am Ende des Vormittagsprogramms fand ein interaktives Interview mit Prof. Dr. *Heide Pfarr* (em. Universität Hamburg) statt, die sich bereits seit mehreren Jahrzehnten für die Gleichstellung der Geschlechter einsetzt. Anhand der von den Teilnehmenden gestellten Fragen ließ sich gut beobachten, dass die mit der Spring School verfolgten Ziele, den Studierenden einen geschützten Diskussionsraum zu bieten und sie zum kritischen (Nach-)Fragen zu animieren, im Laufe der Woche sehr gut erreicht werden konn-

24 Vertiefende Hinweise zur Methode Stimmungsbarometer bei *Zimmermann/Aksoy*, Kompetenztrainer Rechtsdidaktik, S. 136 Rn. 60.

25 Die Überschrift des Barometers lautete „Wie bin ich heute hier?“ Auswählen konnten die Teilnehmenden zwischen „Spitze“, „Super“, „Beschwingt“, „So la, la“, „Schläfrig“, „Gestresst“, „Traurig“ und „Wütend“.

26 Das Konzept des World-Cafés stammt von Juanita Brown und David Isaac, unter <https://theworldcafe.com/> (11.09.2024) werden in englischer Sprache die Prinzipien der Methode und verschiedene Anwendungsszenarien vorgestellt, eine gute Darstellung findet sich auch bei *Seliger*, Einführung in Großgruppen-Methoden, S. 105 f.

ten: Die Studierenden hielten sich nicht zurück, wagten teilweise auch persönliche Nachfragen zu stellen, und konnten die Erfahrung machen, dass diese auch beantwortet wurden. Den Abschluss des Tages bildete eine Podiumsdiskussion zu politischen Themen, zu Positionalitäten und zur Antidiskriminierung. Hieran nahmen Dr. Dr. *Carolina Vestena* (Universität Kassel), *Karoline Riegel* (Universität Kassel) und *Farnaz Nasiriamini* (Juristin und freie Journalistin) teil, die jeweils auch ihre persönlichen Erfahrungen sowie ihren Werdegang mit den Teilnehmenden teilten. Auch hier nutzten die Teilnehmenden die Gelegenheit, kritische Fragen zu stellen und die Diskussion aktiv mitzugestalten.

Der Freitag diente einem gemeinsamen Abschluss, bei dem auch Ausblicke auf mögliche Engagements und weitere Vernetzungsmöglichkeiten aufgezeigt werden sollten. Dazu wurden zunächst fünf kurze Interview-Videos abgespielt, die im Vorfeld erstellt worden waren. Interviewt wurden Frauen aus Universitäten und Rechtspraxis, die den Teilnehmenden aufzeigen und berichten konnten, wo sie sich bei Interesse auch nach der Spring School informieren, engagieren und vernetzen können. Dieses Format hatte den Vorteil, dass der zeitliche Rahmen überschaubar blieb und hierdurch Personen zu Wort kommen konnten, denen eine persönliche Teilnahme als Referentin nicht möglich war. Im Anschluss an diesen Programmpunkt wurde den Studierenden die Möglichkeit gegeben, einen *Brief an sich selbst*²⁷ zu schreiben, um die Eindrücke der Woche persönlich zu reflektieren und sich möglicherweise auch eigene Ziele zu setzen. Die Idee des Anfertigens des Briefes wurde von den Teilnehmenden durchweg sehr positiv aufgenommen, was sich nicht zuletzt in einem sehr wertschätzenden Feedback an die Organisatorinnen widerspiegelte. Den Abschluss des Tages und damit der gesamten Woche bildete eine gemeinsame Reflexions- und Feedbackrunde unter Nutzung einer Kartenabfrage.²⁸ Hauptsächlich wurden die Stichworte aber für die Gesamtauswertung der Spring School innerhalb des Organisationsteams genutzt.

E. Fazit

Die umfangreichen und zeitlich mit ausreichend Vorlauf von etwa einem Jahr begonnenen Konzeptionierung und Planungen haben sich in einer gelungenen Veranstaltung niedergeschlagen. Die Teilnehmenden wurden in einem unterschiedlichen Maße aktiv: Im Rahmen von Präsentationen stellte sie ihre Diskussionsergebnisse dar, diskutierten bei Podiumsdiskussionen mit und stellten Nachfragen. Auch konnte der Vernetzungsaspekt über die Woche hinaus nachhaltig initiiert werden.²⁹

27 Oder auch „Brief aus dem Jenseits“ oder „Workshop-Telegramm“, Will, in: Lipp/Will, Das große Workshop-Buch, S. 199 f.

28 Die Teilnehmenden erhielten erneut Moderationskarten, die sie mit Stichworten zu den Fragen „Was nehme ich mit?“, „Was lasse ich hier?“ und „Was hat mir gefehlt?“ beschriften und an vorbereitete Moderationswände heften konnten. Dies wurde im Anschluss knapp zwischen den Teilnehmenden und den Organisatorinnen besprochen.

29 So haben sich die Teilnehmenden zum Beispiel in einer Messenger-Gruppe zusammengeschlossen, um auch nach der Spring School weiterhin im Austausch bleiben zu können.

Insgesamt hat sich der gewählte Methodenmix grundsätzlich als vorteilhaft erwiesen: Durch die Aufteilung von Gruppenarbeiten und Themen, die im Plenum bearbeitet wurden, konnte den Studierenden ein inhaltlich breit aufgestelltes Programm angeboten werden. Auch wenn es, bedingt durch die große Anzahl an Referentinnen, zu vereinzelt Ausfällen oder Wechseln in den digitalen Raum kam, konnten so verschiedene Perspektiven vorgestellt, eingenommen und diskutiert werden. Zu betonen ist aber, dass die Teilnehmenden dem Methodenmix sehr aufgeschlossen gegenüberstanden. In jedem Falle sollten die Organisatorinnen und Organisatoren potentieller nachfolgender Spring Schools einplanen, die gewählten Formate auch kurzfristig an die Zielgruppe und die jeweiligen Situationen anpassen zu können.³⁰ Deutlich geworden ist auch, dass mit steigender Anzahl verschiedener Personen und verwendeter Methoden auch mehr Zeit für Gesprächs- und Denkpausen eingeplant werden sollte.

Wenn mehrere Methoden und verschiedene Themen zusammengeführt werden sollen, ist festzustellen, dass eine klare Beschreibung der Arbeitsabläufe und -aufgaben ausdrücklich kommuniziert werden muss, nicht zuletzt, um den Zeitplan gut einhalten zu können. Als Lehrerfahrung aus der Organisation der Veranstaltung kann außerdem festgestellt werden, dass kurzfristige Änderungen oder Abstimmungen zu einzelnen Programmpunkten oder einzelnen Aufgabenstellungen möglichst vermieden werden sollten, da sie die Gefahr bergen, dass unterschiedliche Arbeitsaufträge an die Gruppen kommuniziert werden, was sich für die Teilnehmenden als verwirrend erweisen kann. Auch wenn kleine Änderungen immer erforderlich werden können, so empfiehlt es sich, die Planung frühzeitig möglichst konkret auch hinsichtlich der Arbeitsaufträge zu gestalten. So kann zudem gewährleistet werden, dass auch die Referierenden gut eingebunden werden. Eine kurzfristige Abstimmung in Pausenzeiten bzw. vor Beginn des Veranstaltungstages war an einigen Stellen erforderlich, um die verschiedenen Vorstellungen bestmöglich zusammenzuführen. Insofern war die Woche der Spring School auch ein Experimentierfeld für die Organisatorinnen.

Bei der Frage, was den Teilnehmenden gefehlt hat, ging das Meinungsbild hinsichtlich der Inhalte auseinander: Einige Teilnehmende äußerten sich dahingehend, dass für einige Themen noch mehr Einführung sinnvoll gewesen wäre, um die rechtlichen Probleme genauer verorten zu können. Andere wünschten sich, dass einzelne Themen tiefer behandelt worden wären und dafür die Breite der Themen hätte eingeschränkt werden sollen. Öfter wurde auch geäußert, dass noch mehr Zeit zum Austausch zur Verfügung stehen sollte. Dies bezog sich sowohl auf die aktiven Pausen als auch die Gesprächs- und Diskussionsformate. Letzteres deckt sich auch mit der Wahrnehmung der Organisatorinnen. Die unterschiedlichen Bedarfe spiegeln auch wider, dass das Vorwissen und der Studienfortschritt der Teilnehmenden

30 Zur Notwendigkeit der Herstellung eines ausgewogenen Verhältnisses zwischen der Veranstaltungsplanung und der Flexibilität bei der konkreten Umsetzung siehe zumindest in Grundzügen Jarre, in: Stelzer-Rothe (Hrsg.), S. 258 (v.a. Ziff. 4.1.5).

sehr unterschiedlich waren. Dementsprechend waren auch die Rückmeldungen zu den Inhalten breit gefächert.

Insgesamt wurde die Veranstaltung sowohl von den Teilnehmenden, als auch von den Referierenden und den Organisatorinnen dennoch durchweg sehr positiv bewertet. Dies schlug sich vor allem in dem stetig offenen Austausch während der gesamten Woche sowie in den positiven und wertschätzenden Rückmeldungen sämtlicher Beteiligter nieder. Mit der Auswertung der Teilnehmenden-Feedbacks sowie der Einschätzungen der Referierenden und Organisatorinnen bleibt zu erwarten, dass auch die kommenden Veranstaltungen dieses Formates erfolgreich verlaufen werden.

Die nächste Spring School zum Feministischen Arbeits- und Sozialrecht ist für das Frühjahr 2026 geplant und soll an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder), erneut mit Förderung durch das Hugo-Sinzheimer-Institut der Hans-Böckler-Stiftung, stattfinden.

Literaturverzeichnis

- Brinker, Tobina/Jarre, Jan, in: Stelzer-Rothe (Hrsg.), *Kompetenzen in der Hochschullehre, Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen*, 2. Auflage, Rinteln 2008, S. 227–255.
- Böss-Ostendorf, Andreas/Senft, Holger, *Einführung in die Hochschul-Lehre, Ein Didaktik-Coach*, 2010.
- Foljanty, Lena/Lembke, Ulrike, *Feministische Rechtswissenschaft, Ein Studienbuch*, 2. Auflage, Baden-Baden 2012.
- Böning, Anja, in: Krüper (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren, Thüringen 2022*, S. 252–271.
- Funke, Andreas, in: Krüper (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren, Thüringen 2022*, S. 383–408.
- Lange, Barbara, in: Krüper (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren, Thüringen 2022*, S. 272–334.
- Lipp, Ulrich/Will, Hermann, *Das große Workshop-Buch, Konzeption, Inszenierung und Moderation von Klausuren, Besprechungen und Seminaren*, 7. Auflage, Weinheim und Basel 2004.
- Macke, Gerd/Hanke, Ulrike/Viehmann, Pauline, *Hochschuldidaktik – Lehren, vortragen, prüfen*, Weinheim und Basel 2008.
- Schumacher, Eva-Maria, *Schwierige Situationen in der Lehre, Methoden der Kommunikation und Didaktik für die Lehrpraxis*, Berlin 2011.
- Seliger, Ruth, *Einführung in Großgruppen-Methoden*, Heidelberg 2008.
- Wahl, Diethelm, *Lernumgebungen erfolgreich gestalten*, 2. Auflage, Bad Heilbrunn 2006.
- Waldherr, Franz/Walter, Claudia, *didaktisch und praktisch, Ideen und Methoden für die Hochschullehre*, 2. Auflage, Stuttgart 2014.
- Zimmermann, Achim/Aksoy, Derya, *Kompetenztrainer Rechtsdidaktik – Juristisches Lehren und Lernen gestalten*, Baden-Baden 2019.

Methodenvorstellung

Virtueller Gerichtssaal mit KI-gestütztem Zeugen

*Simon J. Heetkamp, Max Brachtendorf**

Die technischen Entwicklungen auf dem Gebiet der Künstlichen Intelligenz (KI) sind seit der Veröffentlichung von ChatGPT in allen Medien präsent. In der Arbeitswelt ist KI ein wichtiges Zukunftsthema: in einer Umfrage des ifo-Instituts gaben 27 % der befragten Unternehmen an, gegenwärtig KI zu nutzen; weitere 17,5 %, dass der Einsatz bei ihnen für die kommenden Monate geplant sei.¹ Im Zuge dessen stellt sich auch die Frage nach der Nutzbarkeit von KI in der Ausbildung künftiger Juristinnen und Juristen. Die hier vorgestellte Methode nutzt einen mit ChatGPT gekoppelten Zeugenavatar, der in einem virtuellen Gerichtssaal mittels VR-Brille befragt werden kann.

1. Zeitaufwand und Rahmenbedingungen

Die Methode des KI-gestützten Zeugen im virtuellen Gerichtssaal ist in vielfältigen Varianten einsetzbar. In der Folge unterscheiden sich der Zeitaufwand und die notwendigen Rahmenbedingungen je nach Variante erheblich.

In der – unter 2. und 5. noch genauer beschriebenen – Grundvariante fällt für die Dozierenden ein erheblicher initialer Zeitaufwand bei der Konzeption des verwendeten Sachverhalts, der entsprechenden Handakte und der Prompts² für den KI-Zeugen an. Dieser Zeitaufwand kann minimiert werden, indem auf bestehende Materialien zurückgegriffen wird.³

In der Lehrsituation hängt der Zeitaufwand zum einen davon ab, ob die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich den Sachverhalt durch die Handakte schon vorbereitend selbstständig erschlossen haben oder dies in Präsenz erfolgt; zum anderen davon, wie viele Personen die VR-Anwendung selbst aktiv nutzen sollen bzw. wollen (und ob dies ggf. parallel möglich ist) und ob noch weitere Arbeitsschritte (etwa das Abfassen eines Urteils mit Beweiswürdigung) erfolgen.

* Prof. Dr. *Simon J. Heetkamp*, LL.M. hat eine Professur für Wirtschaftsrecht, Mobilitäts- und Versicherungsrecht an der TH Köln inne und war zuvor Rechtsanwalt und Richter am Landgericht. Er ist Mitgründer des Austauschnetzwerkes „digitale richterschaft“. *Max Brachtendorf* ist Jurastudent und studentische Hilfskraft bei Prof. Dr. *Heetkamp*.

1 Ifo Konjunkturumfrage, Mehr Unternehmen nutzen Künstliche Intelligenz, Stand: Juli 2024, <https://www.ifo.de/fakten/2024-07-18/mehr-unternehmen-nutzen-kuenstliche-intelligenz> (19.07.2024).

2 Unter einem Prompt versteht man bei generativer KI (Generative AI) einen Input des Benutzers, zu dem das System einen Output erzeugt. Ein textbasierter Prompt kann Wörter, Buchstaben, Sonderzeichen, Zahlen und Links enthalten. Siehe unter: Gabler Wirtschaftslexikon: „Prompt“, <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/prompt-125087#head1> (24.08.2024)

3 Der Verfasser *Heetkamp* stellt gerne die bestehenden Materialien und die eingesetzte Software zur Verfügung.

Neben den VR-Brillen sollten Laptop, Beamer, stabiles WLAN, Stühle und Tische verfügbar sein.

2. Beschreibung der Methode

Nach dem Aufsetzen der VR-Brille und dem Start der Anwendung finden sich die Anwendenden in einem virtuellen Gerichtssaal auf der Richterbank wieder. Ihnen gegenüber sitzt ein (wahlweise männlicher oder weiblicher) Zeugen-Avatar. Dem Zeugen-Avatar können sodann mündlich Fragen in natürlicher Sprache gestellt werden.⁴ Die gestellten Fragen werden mittels eines großen Sprachmodells (engl. auch als Large Language Model [LLM] bekannt) – hier ChatGPT – erfasst und von diesem beantwortet. Dabei greift das LLM nicht nur auf die konkret gestellte Frage, sondern auch auf den bisherigen Gesprächsverlauf und eine sog. „Context-Datei“ zurück. Diese Context-Datei besteht aus umfangreichen Prompts, welche die notwendigen Informationen zum Sachverhalt, die der Zeuge nach der jeweiligen Fallgestaltung beobachtet haben soll, beinhaltet. Zudem werden dem Zeugen mit den Prompts eine Biographie und Vorgaben zum Aussageverhalten (etwa: „Antworte abweisend und kurz!“; „Versuche, von der Frage abzulenken!“) mitgegeben. Diese Prompts lassen sich ohne vertiefte technische Kenntnisse verändern, anpassen und neu formulieren. Durch das Zusammenspiel von Context-Datei, bisherigem Gesprächsverlauf und konkreter Frage entsteht ein authentischer Befragungsprozess.⁵

Um die Zeugenvernehmung vorbereiten zu können, erhalten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine kurze Handakte (etwa eine Klage und Klageerwiderung nebst Anlagen und gerichtlichen Verfügungen bzw. Beschlüssen). Sodann müssen sie den von den Parteien vorgetragenen Sachverhalt daraufhin überprüfen, welche Tatsachen streitig und entscheidungserheblich sind und zu welchen von diesen Tatsachen der konkrete Zeuge als Beweismittel benannt wurde.

Im Bezirk des Oberlandesgerichts Koblenz wurde eine deutlich breiter angelegte Variante für eine Referendar-AG entwickelt: Dort wurden die Referendare und Referendarinnen in verschiedene Gruppen eingeteilt. Sodann war jede Gruppe für ein anderes Simulationselement zuständig (etwa: das Erstellen der Handakte, das Prompten des Zeugenavatars, die Durchführung der Zeugenvernehmung oder das Abfassen des Urteils nebst Beweiswürdigung).

Von einem Strafrechtsprofessor wurde Material für die Vernehmung eines Sachverständigen erstellt.

⁴ Dies funktioniert nicht nur in deutscher, sondern auch in englischer Sprache.

⁵ Siehe für eine ausführlichere Darstellung der hiesigen VR-Anwendung auch: Heetkamp/Brachtendorf, in: DNH 3/2024, S. 14.

3. Welche Ziele werden mit dem Einsatz der Methode verfolgt?

Angehende Juristinnen und Juristen werden nur unzureichend auf die Zeugenvernehmung vorbereitet. Grund hierfür ist unter anderem, dass in den Referendariats-Arbeitsgemeinschaften nur begrenzte Möglichkeiten bestehen, eine entsprechende Befragung nachzustellen. In der gerichtlichen Referendarsstation bieten nicht alle Auszubildenden an, dass Referendare und Referendarinnen eine Zeugenvernehmung durchführen.

Die Übung mit der virtuellen Zeugenbefragung unterstützt dabei, Zeugenvernehmungen zu üben (etwa hinsichtlich des Stellens offener statt geschlossener Fragen). Für Studierende nicht-juristischer Fächer bietet die Anwendung einen Einblick in die Arbeitsweise der Justiz.

4. Stärken und Schwächen der Methode

Die bisherigen Rückmeldungen sind sehr bestärkend. Bei den Referendarinnen und Referendaren eines Testlaufs kam der KI-Zeuge gut an: 90 % der Beteiligten bewerteten die Befragung des virtuellen Zeugen als „gut“ oder sogar „sehr gut“. Weiterhin würden es 80 % der Teilnehmerinnen und Teilnehmer als „sehr gut“ einschätzen, wenn die virtuelle Zeugenbefragung auch fester Teil einer Arbeitsgemeinschaft im Referendariat wäre.

Für alle bietet die Anwendung die Möglichkeit, sich mit den Zukunftstechnologien KI und VR zu beschäftigen. Zugleich wird die Wissensvermittlung um ein interaktives Element bereichert. Letztlich nicht ganz unwichtig: Es macht auch noch Spaß!

Als Schwächen der Methode sind aus Sicht der Lehrperson der (zumindest initial) doch beträchtliche Zeitaufwand zu nennen. Auch erfordert der Umgang mit der Hard- und Software eine gewisse Einarbeitung und Übung. Die VR-Anwendung funktioniert gut und einwandfrei, weist aber gewisse Begrenzungen auf (so ist es etwa nicht möglich, Notizen im virtuellen Setting während der Zeugenvernehmung zu machen).

5. Umsetzung in der Praxis

Die Verfasser haben die hiesige Methode schon in verschiedenen Settings eingesetzt (etwa: ein Workshop mit Rechtsreferendarinnen und Rechtsreferendaren, eine Rechtsvorlesung mit BWL-Studierenden, zur Durchführung eines Moot Courts oder zur Vorbereitung von Rechtsanwältinnen und Rechtsanwälten auf die erste Verhandlung). Darüber hinaus wurde die VR-Software Dritten zur Verfügung gestellt. So wurde im Bezirk des Oberlandesgerichts Koblenz eine Referendariats-AG mittels der VR-Software unterstützt.⁶ Ein Strafrechtsprofessor nutzt die Anwen-

⁶ Siehe entsprechendes Instagram-Reel: justiz_rlp, <https://www.instagram.com/reel/C-sV9sIssWO/?igsh=dHpmcXpyczJkbzBr> (24.08.2024).

dung zur Schulung von Polizistinnen und Polizisten. Beim NRW-Tag konnten Interessierte eine Zeugenvernehmung simulieren. Stets war das Feedback positiv.

Nach bisheriger Erfahrung bietet es sich an, dass die Teilnehmenden die Handakte selbstständig vorbereiten und sodann pro Person 10–15 Minuten für die jeweilige Zeugenvernehmung (inklusive Einrichten der VR-Brille auf nutzende Person) eingeplant werden. Wird dabei mit zwei VR-Brillen parallel gearbeitet, können in einer 90-minütigen Vorlesung 10–12 Nutzerinnen und Nutzer aktiv werden. Wird die VR-Zeugenvernehmung auf einen Bildschirm oder eine Leinwand projiziert, kann eine Vielzahl weiterer Personen passiv teilnehmen.

6. Fazit und Unterstützungsangebot

Die Simulation einer Zeugenbefragung durch einen virtuellen Zeugen bietet durch den interaktiven und immersiven Charakter einen hohen Mehrwert für die juristische Ausbildung. Zugleich lernen die Nutzerinnen und Nutzer, mit den Zukunftstechnologien Virtual Reality und Künstliche Intelligenz umzugehen.

Die Möglichkeit zur Einbindung verschiedener Sachverhalte, zu welchen eine virtuelle Befragung stattfinden soll, bietet nicht nur die Möglichkeit, bestimmte Ausbildungsinhalte individuell zu integrieren, sondern ermöglicht auch, die ausgegebenen Aussagen durch Präzisierung der Prompts selbst stetig zu verbessern.

Die technische Handhabung der hier dargestellten Methode ist – soweit VR-Brillen angeschafft sind – mit etwas Übung einfach und unkompliziert. Die Verfasser sind gerne bereit, allen Interessierten die entsprechende VR-Software und die bestehenden Materialien zur Verfügung zu stellen. Melden Sie sich gerne!