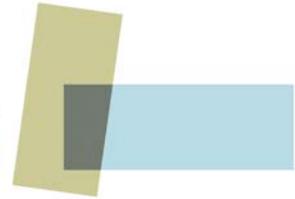




Universität Hamburg
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

Fakultät
für
Rechtswissenschaft



Professor Dr. Matthias Klatt

Juniorprofessur für Öffentliches Recht,
Europarecht, Völkerrecht und Rechtsphilosophie

Basiskompetenz Grundrechte. Verantwortung entwickeln!

Abschlussbericht

Gefördert vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft

Fellowship für Innovationen in der Hochschullehre

01.01.2012 bis 15.08.2013

Anlage:

Nachweis über die Mittelverwendung

Gliederung

	Seite
A. Leitidee	2
B. Zeitlicher Umfang und personelle Reichweite	2
C. Entwicklungsphase	3
<i>I. Entwicklung und Anwendung des Kompetenzmodells</i>	3
1. Idee	3
a. Signalwirkung für Studierende	3
b. Planungsinstrument für Lehrende	3
2. Entwicklung	3
a. Theoretische Vorarbeiten	3
b. Empirische Konkretisierung	4
3. Arbeit mit der Rohfassung im Lehrprojekt	5
a. Lehrplanung	5
b. Entwicklung eines objektivierten Prüfungsmaßstabs	6
<i>II. Inhalt des Lernmaterials und der Vorlesungen</i>	8
1. Didaktische Analyse - Hilfsmittel zur Umsetzung exemplarischen Lernens	8
2. Entwicklung der problembasierten Lernszenarios	9
3. Test der Lernszenarien	9
4. Arbeitsmaterialien für die Studierenden	9
<i>III. Lehr-Team</i>	10
1. Auswahl der AG-Leiter	10
2. Auswahl der studentischen Co-Tutorinnen	10
3. Teambuilding	11
D. Rechtswissenschaftliche Inhalte und Struktur	11
E. Prüfungen	13
<i>I. Klausuren</i>	14
<i>II. Hausarbeiten</i>	14
F. Blended Learning	14
G. Feedback und Evaluation	14
<i>I. Eingangsbefragung</i>	14
<i>II. Frag' den Prof</i>	15
<i>III. Interne und externe Evaluation</i>	15
H. Good Practice	15
<i>I. Expertenworkshop</i>	15
<i>II. Studierendenworkshop</i>	15
<i>III. Co-Teaching</i>	16
<i>IV. Objektivierter Bewertungsmaßstab</i>	16
I. Lessons Learned	17
<i>I. Kooperative Verwaltung</i>	17
<i>II. Normative Vorgaben und Lernverhalten der Studierenden</i>	17
J. Blick zurück nach vorn	18
K. Publikationen Publikationen, Workshops, Konferenzteilnahmen	19

A. Leitideen

Ziel des Lehrprojekts „Basiskompetenz Grundrechte“ war die Entwicklung und Umsetzung eines Konzeptes, das Lernen nach dem Prinzip des problembasierten Lernens in der rechtswissenschaftlichen Kernlehre ermöglicht, ohne dass dafür curriculare und rechtliche Rahmenbedingungen verändert werden müssen. Der Entwicklungsansatz zielte darauf, bestehende Lehrformate wie die rechtswissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft so weiterzuentwickeln, dass sie den Studierenden ein Lernen nach den Prinzipien des Problembasierten Lernens ermöglichen.

Bei der Umsetzung wurde die allgemeine hochschuldidaktische Forderung, Studierende aktiv in den Lehr- und Lernprozess zu involvieren,¹ berücksichtigt. Ein Anliegen war es zudem, die Forderung nach exemplarischem und an didaktischen Leitlinien orientiertem Lernen² in den Rechtswissenschaften umzusetzen. Der Gestaltungsansatz des Problembasierten Lernens³, das Instrument der didaktischen Analyse⁴ und die Aufarbeitung juristischer Studieninhalte in Form eines Kompetenzmodells waren die Mittel, um diese Ziele zu erreichen.

Das Konzept wurde im Rahmen der Veranstaltung Staatsrecht II (Grundrechte und Verfassungsprozessrecht) im Sommersemester 2013 an der Fakultät für Rechtswissenschaft der Universität Hamburg umgesetzt. Es handelt sich um eine Pflichtveranstaltung im grundständigen Studiengang Rechtswissenschaften.

B. Zeitlicher Umfang und personelle Reichweite

Im Sommersemester 2013 (April 2013 bis Juli 2013) umfasste die problembasierte Präsenzlehre pro Woche zwei Vorlesungen im Umfang von jeweils 90 Minuten sowie eine problembasierte Arbeitsgemeinschaft im Umfang von jeweils 90 Minuten, insgesamt 6 SWS

An die 14 Wochen Präsenzlehre (April - Juli 2013) schloss die Prüfungsphase an. Vom 31. Juli 2013 bis Mitte Oktober 2014 hatten die Studierenden die Gelegenheit, eine zweistündige Abschlussklausur sowie im Falle des Nichtbestehens im Oktober 2013 eine Wiederholungsklausur zu schreiben. Zusätzlich boten wir den Studierenden im August und im September jeweils eine Hausarbeit an. Das Bestehen einer Hausarbeit im Staatsrecht II ist an der Fakultät für Rechtswissenschaft zugleich Voraussetzung für das spätere Bestehen der Zwischenprüfung. Die Bearbeitungsphasen für die Hausarbeiten betragen jeweils drei Wochen. Ende November 2013 endete die Prüfungsphase mit der Rückgabe der letzten Prüfungsleistungen an die Studierenden.

Insgesamt waren neben mir und meiner wissenschaftlichen Mitarbeiterin im Sommersemester 2013 etwa 300 Studierende überwiegend aus dem zweiten Fachsemester, 13 AG-Leiterinnen, 14 studentische Co-Tutoren und 6 Korrekturassistentinnen in das Lehrprojekt in-

¹ Statt Vieler Wolff-Dietrich Webler, „Gebt den Studierenden ihr Studium zurück“, in: Beiträge zur Lehrerbildung, 2005 (1), S. 22-34 (passim).

² Brockmann, Judith/Dietrich, Jan-Hendrik/Pilniok, Arne: Von der Lehr- zur Lernerorientierung – auf dem Weg zu einer rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik, in: Jura 2009, S. 579 - 585.

³ Allgemein Agnes Weber, Problem-Based Learning, 2. Aufl., Bern 2007.

⁴ Hauptsächlich arbeiteten wir mit dem Modell Wolfgang Klafkis; vgl. Wolfgang Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim 1985, S. 215.

volviert. An den Klausuren nahmen 276 Studierende teil. Insgesamt bewerteten wir 252 Hausarbeiten.

C. Entwicklungsphase

Die Projektarbeit begann im Januar 2012. Die Vorbereitungs- und Entwicklungsphase bestand aus zwei großen Teilprojekten: die Arbeit an einem Kompetenzmodell sowie die Arbeit an den rechtswissenschaftlichen Inhalten der Lehre. Bestandteil der Vorbereitungsphase war zudem die Zusammenstellung des Lehr-Teams und dessen Vorbereitung auf die Lehrtätigkeit im Sommersemester.

I. Entwicklung und Anwendung des Kompetenzmodells

1. Idee

a. Signalwirkung für Studierende

Ein Kompetenzmodell für Studium der Rechtswissenschaften gibt über die vielfältigen Anforderungen Auskunft, die das juristische Arbeitsleben prägen. Das Kompetenzmodell signalisiert Studierenden, dass nicht allein juristisches Fachwissen erforderlich ist, um im späteren Berufsleben - sei es in der juristischen Praxis oder in der Rechtswissenschaft - erfolgreich zu sein. Sie können ihren Studienverlauf mit Blick auf das Modell zielorientierter gestalten und an ihren persönlichen Stärken und Schwächen bewusster arbeiten.

b. Planungsinstrument für Lehrende

Für die Ebene der Lehre und der Prüfungen stellt das Kompetenzmodell ein Instrument dar, um orientiert an den späteren Anforderungen im Arbeitsleben, praxisorientierte und vielfältige Lehre zu gestalten. Auf der Basis des Kompetenzmodells können Lehr- und Prüfungsinhalte kongruent zu vordefinierten Lernzielen entwickelt und für die Studierenden transparent dargestellt werden.

Gleichzeitig können im Modell die verschiedenen Kompetenzdimensionen an steigende Schwierigkeitsgrade gekoppelt werden. Insofern dient das Modell auch als ein Ausgangspunkt, um juristische Notengebung transparent zu begründen.

2. Entwicklung

a. Theoretische Vorarbeiten

Das Kompetenzmodell wurde theoretisch und empirisch erarbeitet. In einem *ersten Schritt* wurde nach einem für die Lehre an Hochschulen geeigneten Kompetenzbegriff gesucht, der den weiteren Arbeiten zugrunde gelegt wurde.⁵ Anschließend wurden allgemeine Kompetenzmodellen bzw. Konstruktionsansätzen ausgewählt, die mit dem basalen Kompetenzbegriff ebenso kompatibel sind wie mit dem Anliegen, ein für die Rechtswissenschaften übersichtliches und für die Lehrpraxis geeignetes Modell zu entwickeln, das aber beispielsweise

⁵ Maßgeblich Klieme, Eckhard/Hartig, Johannes: Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Sonderheft 8/2007, S. 11 – 29 sowie Niclas Schaper (u.a.), Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre, HRK Bonn 2012.

auch anschlussfähig ist zum Europäischen und Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen.⁶

Auf der Grundlage dieser Recherche wurde das Modell in juristische Fachkompetenz und fachübergreifender Personalkompetenz unterteilt. Im Rahmen der juristischen Fachkompetenz wird zwischen verschiedenen Bereichen des Fachwissens und juristischen Fertigkeiten unterschieden. Im Rahmen der fachübergreifenden Personalkompetenz wird zwischen den Dimensionen der Sozialkompetenz und der Selbständigkeit differenziert.

Im *zweiten Schritt* wurde juristische Fachliteratur ausgewertet, um Informationen über juristische Wissensbereiche und Fertigkeiten aufzuarbeiten, die grundsätzlich wiederkehrend als „typische“ juristische Fähigkeiten oder Wissensbereiche beschrieben werden. Ein theoretischer Überblick über Facetten der übergreifenden personalen Kompetenz ergab sich als Folge der Auswertung allgemeiner hochschuldidaktischer Literatur.

Kompetenzmodell in der Rohfassung für Studierende bis zum 4. Semester

Niveau 5 DQR			
Studierende können eine rechtswissenschaftliche Aufgabenstellung leichter oder mittlerer Komplexität selbständig bearbeiten. Sie planen und strukturieren die Arbeitsschritte selbst und sind in der Lage, ihre rechtswissenschaftliche Bearbeitung und ihre Entscheidungs- und Handlungsvorschläge im Kontext verschiedener juristischer Tätigkeitsfelder und rechtswissenschaftlicher Grundlagenfächer zu reflektieren oder zu kritisieren.			
Juristischer und studentischer Handlungskompetenz			
Juristische Fachkompetenz		Fachübergreifende Personalkompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbständigkeit
Rechtsdogmatik	Jur. Schreiben	Kooperation	Lernen lernen
Grundlagen des Rechts (Rechtstheorie, Rechtsphilosophie, Rechtsgeschichte)	Jur. Sprechen	Führung	Zeitmanagement
Methoden des Rechts	Jur. Argumentieren	Verantwortung übernehmen	Organisation
Interdisziplinäres Kontextwissen	Analytisches Denken; differenzierendes Denken	Kommunikation	Selbstreflexion
Prozessrecht	Kritisches Denken	Verhandlungsgeschick	Motivation
Juristische Berufsfelder	Folgenabschätzung	Durchsetzungsvermögen	
	Wiss. Arbeiten	Konflikte managen	
	Rollenspezifisches Denken	Sichtweisen und Interessen anderer berücksichtigen	
	Problemorientiertes Arbeiten	Andere Kulturen kennen und verstehen	
Inhalt und Übung in der Lehre		Förderung durch das didaktischen Settings	

b. Empirische Konkretisierung durch Online-Umfrage

Um mehr über die Bedeutung der Ausprägungen der Kompetenzdimensionen für das juristische Arbeitsleben zu erfahren, wurde eine Onlineumfrage erstellt, die sich an Praktikerinnen richtete. Ziel der Umfrage „Kompetent in das juristische Arbeitsleben“ war, einen Überblick über die Wichtigkeit der von uns ausgewählten Items im Berufsleben zu erhalten. Außerdem

⁶ Theoretische Hinführung bei Marisa Kaufhold, Kompetenz- und Kompetenzerfassung, Wiesbaden 2006, Niclas Schaper (u.a.), Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre, HRK Bonn 2012.

wollten wir von Praktikern erfahren, welche Kompetenzen bei Berufsanfängerinnen vorausgesetzt werden. Die Ergebnisse der Umfrage liegen als Rohdaten vor. Die Auswertung findet derzeit statt.

3. Arbeit mit der Rohfassung im Lehrprojekt

Die Funktionsweise des Kompetenzmodells wurde im Lehrprojekt getestet. Das Modell unterstützte die Lehr- und die Prüfungsplanung.

a. Lehrplanung

Für die Lehrplanung wurden für den Bereich der juristischen Fachkompetenz konkrete Lernziele formuliert, die thematisch auf die Lehrveranstaltung „Staatsrecht II mit Verfassungsprozessrecht“ angepasst waren. Damit setzten wir für die Studierenden nachvollziehbare rechtswissenschaftliche Schwerpunkte. Gleiches wurde für den Bereich der Personalkompetenz umgesetzt. Im Gegensatz zur juristischen Fachkompetenz wurde in diesem Bereich hervorgehoben, dass die Lernziele insbesondere durch das didaktische Setting des Problembasierten Lernens und damit durch eine aktive Partizipation der Studierenden erreichbar sind. Über die Lernziele für die Lehrveranstaltung wurden die Studierenden im veranstaltungsbegleitenden Skript informiert.

Die Lehre war modularisiert, so dass für jedes der Module die Schwerpunkte im Bereich der Lernziele unterschiedlich gesetzt werden konnten.

Beispiel für die Lernziele im Modul 1 (Auszug):

Juristische Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Fachwissen	Praktische / kognitive jur. Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Rechtsdogmatik	Jur. Schreiben	Arbeitsprozesse in Gruppen planen	Lern- und Arbeitsziele setzen, umsetzen, reflektieren
Am Ende des Moduls <i>kennen</i> die Studierenden die Grundbegriffe der deutschen Grundrechtsdogmatik im Bereich der Abwehrrechte. Sie <i>kennen</i> verschiedene Abwehrrechte und haben deren strukturellen Prüfungsaufbau <i>verstanden</i> . Sie sind in der Lage am Beispiel eines der im Kurs exemplarisch behandelten Grundrechte mit eigenen Worten deren Funktion in einer demokratisch verfassten Rechtsordnung zu <i>erläutern</i> . Sie <i>können</i> zusätzlich zu den behandelten Grundrechten weitere Grundrechte <i>benennen</i> und sich anknüpfend an ihr im Kurs erworbenes Wissen die dogmatischen Besonderheiten dieser Grundrechte eigenständig <i>erarbeiten</i> .	Die Studierenden können ihre selbst erarbeiteten Lernfragen im Gutachtenstil bearbeiten und dabei relevante juristische Probleme einbinden.	Die Studierenden haben durch die Arbeit mit dem Ansatz des problembasierten Lernens ein Gespür für Teamarbeit entwickelt und können die verschiedenen Rollen, die sie im Rahmen des problembasierten Lernens unterscheiden und einnehmen. Sie haben gelernt, dass eine Diskussion in der Gruppe Vorbereitung und die Bereitschaft, sich selbst einzubringen, erfordert.	Am Ende des Moduls haben sich die Studierenden mit ihrer Rolle als Lernende an der Universität auseinandergesetzt. Sie können ihre Rolle einordnen und von der Rolle des Lehrenden abgrenzen. Sie sind in der Lage, sich eigenständig in der Bibliothek oder durch Recherche im Internet Lehrmaterial zu organisieren. Sie können auf dieser Grundlage ihre eigenen Wissenslücken erkennen und schließen. Ebenso sind sie in der Lage, das neue Wissen in einer für sie passenden Form zu organisieren und mit anderen zu teilen.
Grundlagen des Rechts	Jur. Argumentieren	Rollen in Gruppen einnehmen	Organisation des eigenen Lernens

<p>Am Ende des Moduls können die Kursteilnehmer die Bedeutung der wichtigsten historischen Grundrechtsdokumente für die heutigen Grundrechte einordnen. Sie können beispielhaft einige der Dokumente benennen und in deren historischen Entstehungszeitraum einordnen. Sie können ausgehend von grundrechtsdogmatischen Begriffen an den im Kurs beispielhaft besprochenen Themen Brücken in die Rechtsphilosophie und die Rechtstheorie bauen und grob die gegenseitige Beeinflussung von Grundrechtsdogmatik und Grundlagenfächern beschreiben.</p>	<p>Studierende können methodisch angeleitete (einfache) juristische Argumentationen entwickeln und diese gegenüber anderen Argumenten verteidigen.</p>	<p>Studierende können verschiedene Rollen einnehmen und sich im Rahmen dieser Rollen bewegen.</p>	<p>Studierende kennen ihre Stärken und Schwächen des eigenen Lernverhaltens. Sie können davon ausgehend ein System entwickeln, das ihre Lernleistung positiv unterstützt.</p>
---	--	---	---

b. Entwicklung eines objektivierten Prüfungsmaßstabs

Die Notengebung in den Rechtswissenschaften wird teilweise als willkürlich oder vom Zufall abhängig beschrieben. Der geltende Bewertungsmaßstab, der eine Notenskala von 0 bis 18 Punkte vorsieht aber nur sehr wenige konkrete Bewertungskriterien vorgibt, trägt daran eine Mitschuld. Ziel der Notengebung im Lehrprojekt gestalteten wir transparenter. Ausgehend von dem zuvor entwickelten Kompetenzmodell wählten wir Kompetenzfelder aus, die in einem schriftlichen Prüfungsverfahren bewertbar sind. Wir kombinierten die Kompetenzfelder dafür mit der herkömmlichen juristischen Notenskala. Dabei definierten wir die jeweiligen Notenstufe mittels einer Beschreibung der Anforderungen, denen die studentische Prüfungsleistung gerecht werden muss. Die Definitionen der Anforderungen orientierten sich hierbei unter anderem an der weiterentwickelten Taxonomie von Benjamin Bloom.⁷

Bewertungsmaßstab für die Klausur (Auszug)

	<p>1</p> <p>Wissen (Rechtsdogmatik; Grundlagenwissen; Problemidentifikation; juristische Berufsfelder)</p>	<p>2</p> <p>Argumentation / Stellungnahme</p> <p>(Analyse; Kritik; Handlungs- oder Entscheidungsvorschlag; Reflexion)</p>
<p>0 – 3 Pkt.</p>	<p>a. Rechtsdogmatik/ Problemidentifikation</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aus der Bearbeitung der Studierenden geht nicht hervor, dass sie die Grundbegriffe der Grundrechtsdogmatik kennen (z. B. wichtige Schlagwörter werden gar nicht erst benannt) oder dass sie die wichtigsten Begriffe ihrem Bedeutungsgehalt nach verstanden haben oder deren Relevanz für die zu bearbeitende Aufgabe erkannt haben. ▪ Studierenden gelingt es nicht, die rechtsdogmatischen Probleme eines einfach gelagerten Falls mit grundrechtlichem Schwerpunkt zu identifizieren und einer im Gutachtenstil be- 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Studierenden gelingt es nicht, zu einer grundrechtlichen Fragestellungen in einem rechtswissenschaftlichen oder gesellschaftlichen Kontext, der von ihnen eine Positionierung verlangt, überhaupt einen Standpunkt einzunehmen oder unter Bezugnahme auf Grundbegriffe oder Begründungsansätze der Grundrechtsdogmatik wenigstens eine zu einer Fragestellung vertretbare rechtliche Position zu skizzieren. ▪ Ein Handlungs- / Entscheidungsvorschlag ist nicht vorhanden

⁷ David Krathwohl, A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview, in: Theory Into Practice 2002 (4), S. 212-218.

	<p>arbeitbaren Fragestellung zuzuführen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eine Akteursreflexion fehlt.
	<p>b. Grundlagenwissen/juristische Berufsfelder</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Studierende sind nicht in der Lage im Rahmen einer hierauf bezogenen Fragestellung, Wissen über Basisdokumente der Grundrechte zu benennen ebenso wenig wie basale philosophische Grundideen, die zur Entwicklung der Grundrechte beigetragen haben. ▪ Studierende können das juristische Berufsfeld, in dem sie ihre juristische Fragestellung bearbeiten nicht identifizieren und Anforderungen an ihre juristische Arbeit nicht nennen. 	
<p>4 – 6 Pkt.</p>	<p>a. Rechtsdogmatik / Problemidentifikation</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Studierenden kennen die Grundbegriffe der deutschen Grundrechtsdogmatik. Dies wird deutlich, indem sie die Begriffe im richtigen Kontext verwenden, Standarddefinitionen wiedergeben können oder eigene zutreffende Umschreibungen wählen. Zudem erkennen die Studierenden die Relevanz bestimmter Grundbegriffe im Zusammenhang mit einer praktischen Fallbearbeitung. ▪ Studierenden gelingt es, die rechtsdogmatischen Probleme eines einfach gelagerten Falls mit grundrechtlichem Schwerpunkt zu identifizieren und einer im Gutachtenstil bearbeitbaren Fragestellung zuzuführen. <p>b. Grundlagenwissen/juristische Berufsfelder</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Studierende können Basisdokumente benennen, die für die Entwicklung der heutigen Grundrechtsordnung relevant geworden sind. Sie können elementare philosophische Grundideen, die die Entwicklung zum Status quo prägten benennen und sie in ihren historischen Kontext einordnen. ▪ Studierende können das juristische Berufsfeld, in dem sie ihre juristische Fragestellung bearbeiten, identifizieren und Anforderungen an ihre juristische Arbeit nennen. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Studierenden gelingt es, unter Bezugnahme auf ihr grundrechtliches Basiswissen, zu einer grundrechtlichen Fragestellung in einem rechtswissenschaftlichen oder gesellschaftlichen Kontext, in einfachen Worten und mit einer inneren nachvollziehbaren Logik, einen eigenen Standpunkt zu formulieren und/oder eine vertretbare rechtliche Position zu skizzieren. ▪ Ein knapper aber unbegründeter Handlungs- oder Entscheidungsvorschlag liegt vor. ▪ Die Rolle des Akteurs wird benannt.
<p>7 – 9 Pkt.</p>	<p>a. Rechtsdogmatik / Problemidentifikation</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Studierenden erkennen nicht nur die relevanten grundrechtsdogmatischen Begriffe, sondern können sie flexibel anwenden und Folgeüberlegungen an die Verwendung der Begriffe anknüpfen. Ihre Flexibilität beweisen sie, in dem sie bekanntes Wissen auf einen bislang ihnen nicht bekannten Sachverhalt / eine ungewöhnliche Fragestellung übertragen können. ▪ Studierenden gelingt es, die rechtsdogmatischen Probleme eines einfach gelagerten Falls mit grundrechtlichem Schwerpunkt zu identifizieren und einer im Gutachtenstil bearbeitbaren Fragestellung zuzuführen. Sie können zudem die von ihnen gefundenen Fragestellungen priorisieren und in eine 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Studierenden gelingt es, unter Integration ihres grundrechtlichen Basiswissens, die einer grundrechtlichen Fragestellung in ihrem rechtswissenschaftlichen oder gesellschaftlichen Kontext immanente Problematik offenzulegen und vom Ausgangsproblem zu abstrahieren, zu analysieren und anknüpfend daran einen eigenen Standpunkt zu der vorliegenden Fragestellung zu entwickeln. ▪ Der Handlungs- oder Entscheidungsvorschlag ist knapp und nachvollziehbar begründet. ▪ Die Rolle des Akteurs wird in eigenen Wor-

	sachlogische Reihenfolge bringen.	ten zutreffend umschrieben.
--	-----------------------------------	-----------------------------

Die zu erbringenden Prüfungsleistungen in der Klausur und in der Hausarbeit unterschieden sich voneinander, so dass wir für diese Prüfungsarten unterschiedliche Prüfungsmodalitäten entwickelten. Das Bewertungsschema, das der Arbeit der Korrekturassistentinnen zugrunde lag, differenzierte nach den Prüfungsmodalitäten und gewichtete diese prozentual im Verhältnis zur Gesamtnote. Die Addition der Teilleistungen in den einzelnen Kompetenzfeldern ergab schließlich die Endnote für die Prüfungsleistung. Die Prüfungsmaßstäbe teilten wir den Studierenden vor der Anfertigung der jeweiligen Prüfungsleistung mit.

Bewertungsbogen für die Klausuren

Bewertungsteil	Punkte 1 – 18 (Beispiel)	Prozentuale Gewichtung (insg. 100%)		Anteil Endnote
A. Pflichtwahlbereich		zusammen 20 %		
1. Wissensfrage (Allgm. Grundrechtslehren) (1 + 3 / 2) ⁸	$(10 + 7)/2 = 8,5$	5%	$8,5 \times 0,05$	0,425
2. Analyse oder Kritik (spezielles GR) (1 + 2 + 3 / 3)	$(3 + 5 + 8)/3 = 5,3$	15%	$5,3 \times 0,15$	0,795
B. Pflichtbereich		zusammen 80%		
1. Problemidentifikation (1)	12	20%	$12 \times 0,2$	2,4
2. Fragen (inkl. Ordnung in nachvollziehbarer Reihenfolge) (1)	13	10%	$13 \times 0,1$	1,3
3. Gutachterliche Bearbeitung				
a. Gutachtenstil (3)	12	10%	$12 \times 0,1$	1,2
b. Materielles Recht (1)	10	25%	$10 \times 0,25$	2,5
4. Handlungs- oder Entscheidungsvorschlag (2 + 3 / 2)	$(10 + 12)/2 = 11$	10%	$11 \times 0,1$	1,3
5. Akteursreflexion (1 + 2 + 3 / 3)	$(9 + 8 + 7)/3 = 8$	5%	$8 \times 0,05$	0,4
Endnote: 10,32 = 10 Notenpunkte				

II. Inhalt des Lernmaterials und der Vorlesungen

Parallel zu den Arbeiten am Kompetenzmodell erarbeiteten wir die Inhalte für die Lehrveranstaltung, das Konzept für das problembasierte Lernen in den Arbeitsgemeinschaften und das problembasierte Lernmaterial.

1. Didaktische Analyse - Hilfsmittel zur Umsetzung exemplarischen Lernens

Lehrformate wie das problembasierte Lernen involvieren studentische Lernaktivitäten bereits in der Präsenzlehre. Gruppenarbeitsphasen sind zeitintensiv und führen dazu, dass zu Gunsten einer breit gedachten Kompetenzförderung durch die Lehrenden weniger Stoff „durchgenommen“ werden kann. Ein didaktisches Setting wie das problembasierte Lernen zwingt, Inhalte zu reduzieren. Neben diesem durch das didaktische Setting bedingten Stoffzuschnitt, trat das Anliegen, einerseits grundrechtsdogmatische basale Strukturen besser in den Vor-

⁸ Entspricht den Leistungsfeldern des Bewertungsmaßstabs; 1 = Wissen; 2 = Argumentation/Stellungnahme; 3 = schriftliches Ausdrucksvermögen.

dergrund zu rücken und andererseits die grundrechtsdogmatischen Themen punktuell grundlagenorientiert oder mit nachbarwissenschaftlichen Bezügen darzustellen.

Aufgrund dieser Ausgangsbedingungen waren wir dazu angehalten, aus dem klassischen Stoffkanon für „Staatsrecht II und Verfassungsprozessrecht“ Inhalte auszuwählen, die die Eignung haben, die von uns definierten inhaltsorientierten Lernziele zu erreichen. Mittels einer didaktischen Analyse konnten wir dieses Anliegen umsetzen. Mit Hilfe der Analyse ordneten wir Grundrechte und Verfassungsprozessrecht zunächst zu Clustern. Aus diesen Clustern wählten wir die Grundrechte aus, die für Studierende im zweiten Semester gut nachvollziehbar und besonders geeignet sind, übergreifende grundrechtsdogmatische Strukturen gut zu verstehen. Passend zu diesen Grundrechten suchten wir aktuelle Beispiele aus, die entweder der Lebenswelt der Studierenden nahe stehen oder in der Öffentlichkeit emotional diskutiert werden. Mit dieser Auswahl wollten wir den Studierenden eine bessere Identifikation mit den Lehrinhalten ermöglichen.

2. Entwicklung der problembasierten Lernszenarios

Orientiert an den zuvor entwickelten Clustern, den gefilterten Inhalten und den ausgewählten Beispielen modularisierten wir die Lehre für die Arbeitsgemeinschaften und die Vorlesung. Die Lehrveranstaltung wurde in ein Einführungsmodul, drei rechtswissenschaftliche Hauptmodule und ein Abschlussmodul eingeteilt, das der Zusammenfassung und der Prüfungsvorbereitung diene.

Für jedes der drei Hauptmodule entwickelten wir ein juristisches Lernszenario. Jedes Lernszenario beschränkte sich auf lediglich ein bis zwei Grundrechte, hatte einen rechtsdogmatischen Schwerpunkt und erstreckte sich jeweils über vier Wochen.

Jedes rechtswissenschaftliche Lernszenario gliederte sich in drei Episoden. Im Rahmen des Oberthemas des jeweiligen Moduls setzte jede Episode nochmals einen eigenen rechtsdogmatischen oder verfassungsprozessrechtlichen Schwerpunkt.

Jede Episode wurde nach Maßgabe des problembasierten Lernens als ein „ill structured-Problem“ angelegt⁹. Anders als bei herkömmlichen juristischen Sachverhalten achteten wir darauf, die Texte als „stories“ zu entwickeln, die nicht ausschließlich aus einer Richterperspektive dargestellt sind und in der wesentliche von unwesentlichen Informationen noch nicht getrennt sind. Die Akteursperspektive – mal die einer Rechtsberaterin, mal die eines Behördenmitarbeiters oder eines Anwalts – wechselten in den einzelnen Episoden. Ergänzend zu der herkömmlichen juristischen Sachverhaltsbearbeitung integrierten wir über eine Modifikation des für das Problembasierte Lernen typischen Siebenschritts eine Akteursreflexion und ließen jede Episode in einem handlungs- und praxisorientierten Arbeitsauftrag enden.

3. Test der Lernszenarien

Prototypen der Lernszenarien testeten und besprachen wir auf einer Konferenz zum problembasierten Lernen in einem **Workshop in Wien** mit Lehrenden anderer Fachrichtungen, die ebenfalls problembasiert unterrichten.

⁹ Allg. zur Konstruktion von PBL-Aufgaben Agnes Weber, Problem-Based Learning, 2. Aufl., Bern 2007, S. 72 ff.

Im Rahmen eines **Workshops an der Universität Hamburg** testeten wir mit Studierenden ein weiteres Lernszenario ebenso wie den Umgang der Studierenden mit dem Siebenschritt.

Das Feedback, das wir anlässlich dieser Veranstaltungen erhielten wurde bei der weiteren Entwicklung der Lernszenarien berücksichtigt.

4. Arbeitsmaterialien für die Studierenden

Im Sommersemester stellten wir den Studierenden ein vorlesungsbegleitendes Skript zur Verfügung. Dieses Skript beinhaltete allgemeine Informationen zum Problembasierten Lernen, zum Umgang mit der E-Learning-Plattform „JuraCommSy“, zum Ablauf der Lehrveranstaltungen im Sommersemester, zu den Prüfungen und zu weiterführender Literatur.

Bereits im Workshop mit den Studierenden im August 2013 wurde unser Augenmerk darauf gelenkt, dass das Problembasierte Lernen viele Fragen aufwirft. Die meisten Fragen ähnelten sich jedoch und waren mit profundem Wissen über das Problembasierte Lernen gut zu beantworten. Auf der Grundlage dieses Wissens aus dem Studierenden-Workshop sowie den Ergebnissen des späteren Workshops mit den AG-Leiterinnen und studentischen Co-Tutoren, entwickelten wir FAQs zum Thema des Problembasierten Lernens für das Skript.

Zusätzlich zum Skript erhielten die Studierenden von uns die Problembasierten Lernmaterialien für die Arbeitsgemeinschaft (Lernszenarien und Bearbeitungshinweise) sowie die Präsentationen der einzelnen Vorlesungstermine.

III. Lehr-Team

Im November 2013 begann die Zusammenstellung des Lehrteams. Jede der 14 Arbeitsgemeinschaften sollte von einem examinierten AG-Leiter und einer studentischen Co-Tutorin gemeinsam geleitet werden. Demnach galt es 14 AG-Leiterinnen und 14 studentische Co-Tutorinnen auszuwählen.

1. Auswahl der AG-Leiter

Mittels Ausschreibung machten wir zunächst im Oktober 2013 darauf aufmerksam, dass im Sommersemester die Möglichkeit besteht, als AG-Leiter in einer Problembasierten Arbeitsgemeinschaft tätig zu sein. In Folge der Ausschreibung erhielten wir 19 Bewerbungen. Bei der Auswahl geeigneter Kandidaten war es uns wichtig, dass ein nachweisliches Interesse am Öffentlichen Recht und da insbesondere an den Grundrechten besteht sowie ein Interesse an alternativen Formen des Lehrens und Lernens. Der Arbeitsaufwand für die Durchführung, Vor- und Nachbereitung einer Problembasierten Arbeitsgemeinschaft ist in der Regel höher als für eine herkömmliche Arbeitsgemeinschaft. Um diesen Mehraufwand zu kompensieren, konnten wir das Dekanat der Fakultät davon überzeugen, unseren AG-Leiterinnen ein erhöhtes Entgelt zu zahlen.

Mit den ausgewählten Personen führten wir eine Informationsveranstaltung durch, in der wir über die Ziele des Projekts informierten und die Rolle des Lehrenden im Problembasierten Lernen vorstellten. Im Anschluss erhielten wir überwiegend Zusagen und konnten schließlich die Verträge mit den AG-Leitern abschließen.

2. Auswahl der studentischen Co-Tutorinnen

Die Mitarbeit studentischer Co-Tutoren erfolgte auf der Basis der Freiwilligkeit. Die Aufgaben der studentischen Co-Tutoren in den Arbeitsgemeinschaften glichen denen der hauptverantwortlichen AG-Leiter. Auch sie sollten überwiegend die Kleingruppen bei deren Lernprozess begleiten. In Absprache mit dem AG-Leiter konnten sie aber ebenso rechtswissenschaftliche Impulsreferate zur Vor- oder Nachbereitung der Lehrinhalte übernehmen.

Etwa die Hälfte der studentischen Co-Tutorinnen waren Studierende, die uns bereits im Studierenden-Workshop im August 2013 unterstützt hatten. Die restlichen Co-Tutoren warben wir über eine Ausschreibung an. Die Bewerbung erfolgte mittels eines Motivationsschreibens. Mit allen Studierenden führten wir vor der abschließenden Entscheidung Einzelgespräche, um uns über ihre intrinsische Motivation, ein Semester lang als Co-Tutor tätig zu sein, zu überzeugen. In diesen Gesprächen zeigte sich, dass alle diese Studierende bereits über Erfahrungen im Unterrichten verfügten – in Form der Nachhilfe, als Jugendgruppenleiter oder als Leiterin von Sport- oder Tanzkursen.

3. Teambuilding

Um als ein Team nach aufzutreten und um die Lehrtandems bilden zu können, führten wir im Februar mit den zukünftigen AG-Leitern und studentischen Co-Tutorinnen einen **zweitägigen Workshop** durch. In diesem Workshop sprachen wir über unsere Vorstellungen von gutem Lehren und Lernen in den Rechtswissenschaften, über die Funktionsweise des Problembasierten Lernens und insbesondere über die Rolle der Lehrenden als problembasierte Tutoren. Da für diese Aufgabe im Gegensatz zu den Aufgaben eines herkömmlichen AG-Leiters viel Wissen über die Funktionsweisen von Gruppen notwendig ist, bildete die Auseinandersetzung mit dieser Frage den Schwerpunkt des Workshops. Neben theoretischem Wissen zu Gruppenprozessen standen Rollenspielen im Mittelpunkt. In diesen Rollenspielen ahmten die Teilnehmerinnen typische schwierige Gruppensituationen nach und trainierten, wie ein Tutor mit diesen Situationen am besten umgeht. Dadurch ist es uns gelungen, nicht nur Berührungspunkte mit der ungewohnten Aufgabe als Tutor abzubauen, sondern auch für die Perspektive der Studierenden zu sensibilisieren, die es schließlich zu unterrichten gilt.

Bereits während des Workshops wurde deutlich, welche AG-Leiterinnen und Co-Tutoren gut miteinander arbeiten können. Die Zusammenstellung der Lehrtandems für das Sommersemester erfolgte im Anschluss an den Workshop schnell und überwiegend unproblematisch.

Aufbauend auf den Arbeitsergebnissen des Workshops fertigten wir schließlich „einen Leitfaden für gutes Lehren und Lernen“ an, der ähnlich einer Geschäftsgrundlage der Teamarbeit zu Grunde gelegt wurde.

Während des Semesters traf sich das Lehr-Team jeweils vor dem Beginn eines neuen Hauptmoduls, um sich auszutauschen und auf das Folgemodul vorzubereiten.

D. Rechtswissenschaftliche Inhalte und Struktur

Inhalt der Lehre in den Arbeitsgemeinschaften und in den Vorlesungen waren die Struktur und Systematik der Grundrechte des Grundgesetzes sowie Grundzüge des Verfassungspro-

Basiskompetenz Grundrechte. Verantwortung entwickeln! Projektabschlussbericht

zessrechts am Beispiel der Verfassungsbeschwerde. Inhalt der Lehre war daneben, andere Facetten juristischer Kompetenz wie methodisches Können, die Argumentationsfähigkeit oder das schriftliche Ausdrucksvermögen weiterzuentwickeln sowie die personale Kompetenz der Studierenden zu fördern. Im Sommersemester setzten wir sowohl in Arbeitsgemeinschaften als auch in Vorlesungen den nachstehenden Lehrplan um:

KW	Datum	Arbeitsgemeinschaft	Vorlesung
14 Einführung	Di, 2.4.2013	AG 1 „Wie konnte das passieren“ (Einführung in das problem- basierte Lernen)	V1 Einführung in das Lehrprojekt
	Do, 4.4.2013		V2 Einführung Grundrechte
15 M1	Di, 9.4.2013	AG 2 „Mehr Wohnraum für Ham- burg?!“ Episode 1 (Schwerpunkt Abwehrrechte am Beispiel der Versamm- lungsfreiheit Art. 8 GG)	V3 Die Grundrechte des Grundgesetzes (Über- blick) Einführung M1 M1: Schwerpunkt Abwehrrechte
	Do, 11.4.2013		V4 Freiheitsrechte als Abwehrrechte
	16		Di, 16.4.2013
	Do, 18.4.2013	AG 3 „Mehr Wohnraum für Ham- burg?!“ Episode 2	V6 Eingriffe in Schutzbereiche
17	Mo, 22.4.2013 (!)		V7 Zusammenfassung Schutzbereich und Ein- griff Extrathema: Lernen lernen an der Universi- tät
	Do, 25.4.2013	AG 4 „Mehr Wohnraum für Ham- burg?!“ Episode 3	V8 Einführung in die verfassungsrechtliche Rechtfertigung von Eingriffen Abwägung
18	Di, 30.4.2013		V9 Verhältnismäßigkeit
	Do, 2.5.2013	AG 5 Zusammenfassung und Aus- wertung der Gruppenarbeit (1.5.2013 Feiertag)	V10 Zusammenfassung Modul 1 Extrathema: Bewertung der Lernerfahrun- gen im Modul 1
19 M2	Di, 7.5.2013	AG 6 „Kinderwunsch“, Episode 1 (Schwerpunkt staatliche Schutzpflichten am Beispiel der Menschenwürde und des Rechts auf Leben)	V11 Grundrechte als objektive Werteord- nung/Überblick Grundrechtsdimensionen Einführung M2 M2: Schwerpunkt: die weiteren Grund- rechtsdimensionen
	Do, 9.5.2013		-
20	Di, 14.5.2013	AG 7 „Kinderwunsch“, Episode 2	V12 Schutzpflichten (Konstruktion)
	Do, 16.5.2013		V13 Vergleich Schutzpflichten und Abwehrrech- te
22	Di, 28.5.2013	AG 8 „Kinderwunsch“, Episode 3	V14 Schutzpflichten und gesetzgeberische Ein-

Basiskompetenz Grundrechte. Verantwortung entwickeln! Projektabschlussbericht

			schätzungsprärogative; internationaler Vergleich
	Do, 30.5.2013		V15 Zusammenfassung Extrathema: Diskutieren, Konfliktmanagement, Berücksichtigung Perspektiven / Verhalten anderer
23	Di, 4.6.2013	AG 9 Zusammenfassung / Auswertung Gruppenarbeit	V16 Leistungsrechte, Teilhaberechte, Schutz durch Organisation und Verfahren
	Do, 6.6.2013		V17 Zusammenfassung Modul 2 Einschätzung des eigenen Lernerfolgs (Selbsttest)
24 M3	Di, 11.6.2013	AG 10 „Atomkraft? Nein, danke!“, Episode 1 Vertiefung Abwehrrechte am Beispiel der Berufs- und Eigentumsfreiheit; Einführung in das Verfassungsprozessrecht am Beispiel der Verfassungsbeschwerde	V18 Einführung M3 Grundrechte als einklagbare subjektive Rechte M3: Schwerpunkt: Vertiefung Abwehrrechte; Verfassungsprozessrecht
	Do, 13.6.2013		V19 Gerichtsbarkeit in Bund und Land / Verfassungsgerichtsbarkeit / Vergleich mit anderen Modellen der Verfassungsgerichtsbarkeit
25	Di, 18.6.2013	AG 11 „Atomkraft? Nein, danke!“, Episode 2	V20 Das Bundesverfassungsgericht im Mehrebenensystem
	Do, 20.6.2013		V21 Der Weg nach Karlsruhe: Überblick und Meilensteine
26	Di, 25.6.2013	AG 12 „Atomkraft? Nein, danke!“, Episode 3	V22 Zulässigkeit einer Verfassungsbeschwerde Extrathema: schriftliche Ausdrucksfähigkeit
	Do, 27.6.2013		V23 Begründetheit einer Verfassungsbeschwerde: Integration Ergebnisse M1 / M2 Extrathema: schriftliche Ausdrucksfähigkeit
27	Di, 2.7.2013	AG 13 Zusammenfassung / Probeklausur	V24 Zusammenfassung Prüfungsschema Verfassungsbeschwerde (Abwehrrechte); Textbeispiele
	Do, 4.7.2013		V25 Zusammenfassung Prüfungsschema Verfassungsbeschwerde (andere Grundrechtsdimensionen); Textbeispiele Fragen für das Abschlussmodul
28 Abschluss	Di, 9.7.2013	AG 14 Besprechung Klausur/ Klausurvorbereitung/ Zusammenfassung	V26 Besprechung der Prüfungsleistungen (Klausur / Hausarbeit); Beispiele Zusammenfassung Modulgrundrechte
	Do, 11.7.2013		V27 Zusammenfassung Grundrechtsdogmatik und Verfassungsprozessrecht

E. Prüfungen

Die Menge der anzubietenden Prüfungen und teilweise auch deren inhaltliche Art sind durch die Studienordnung vorgeschrieben. Insofern bestand ein relativ enger Spielraum für die Umsetzung alternativer oder auch innovativer Prüfungsformate. Im Rahmen des Möglichen wurde dieser Spielraum jedoch genutzt. Das Prinzip des problembasierten Lernens wurde auch auf die Prüfungsleistung angewandt. Modifikationen der herkömmlichen Bearbeitung von sog. juristischen Fällen im Gutachtenstil waren dafür notwendig.

I. Klausuren

Für die knapp 300 Studierenden musste eine zweistündige Abschlussklausur angeboten werden. Die von uns entwickelte Klausur bestand aus zwei Teilen. Der erste Teil der Klausur zielte darauf, Basiswissen knapp in eigenen Worten wiederzugeben oder Wissen zu reflektieren. Der zweite Teil der Klausur hatte eine Fallzerlegung zum Inhalt, war modifiziert problembasiert zu bearbeiten und schloss mit einem Handlungsvorschlag und einer Akteursreflexion ab.

Insgesamt ist die Klausur gut ausgefallen. Nur wenige Studierende bestanden sie nicht und mussten die Wiederholungsklausur zu Beginn des Wintersemesters 13/14 schreiben. Die Wiederholungsklausur war nach demselben Muster wie die Abschlussklausur aufgebaut. Nur 3 der zur Klausur angemeldeten Studierenden bestanden auch diese Klausur nicht.

II. Hausarbeiten

Die Vorgaben der Studienordnung für die Hausarbeiten waren strenger als die Vorgaben für die Klausur. Es musste sich zwingend um die Bearbeitung eines Rechtsfalls handeln. Der Kreativität in Sachen Prüfungsleistung waren damit Grenzen gesetzt. Den Studierenden wurden schließlich zwei Hausarbeiten angeboten, bei denen die Struktur der Bearbeitung im Vergleich zu herkömmlichen juristischen Fallhausarbeiten verändert wurde. Ausgehend von der üblichen problembasierten Arbeitsweise wurden beispielsweise Analyseelemente eingefügt, die sonst nicht Bestandteil juristischer Hausarbeiten sind. Studierenden konnten zudem in der Hausarbeit selbst gewählte Schwerpunkte setzen. Von den Studierenden, die an den Hausarbeiten teilnahmen, hat nur ein geringer Teil die Prüfung nicht bestanden.

F. Blended Learning

Die Vor- und Nachbereitung der Präsenzlehre wurde durch die **E-Learning-Plattform „JuraCommSy“** unterstützt. In „JuraCommSy“ richteten wir einen Projektraum ein, zu dem alle Personen, die in das Lehrprojekt involviert waren, Zugang hatten. Innerhalb des virtuellen Projektraums wurden Teilbereiche für den Materialdownload (Vorlesung und Arbeitsgemeinschaften), für Ankündigungen und Diskussionen eingerichtet. Zusätzlich stand es den einzelnen Arbeitsgemeinschaften frei, eigene Projekträume in „JuraCommSy“ zu eröffnen, zu denen nur die Mitglieder der jeweiligen Arbeitsgemeinschaft Zutritt bekamen.

G. Feedback und Evaluation

Im Verlauf der Vorlesungszeit im Sommersemester 2013 wurden verschiedene Feedback- und Evaluationsinstrumente eingesetzt.

I. Eingangsbefragung

Im Einführungsmodul führten wir eine Eingangsbefragung der Studierenden durch. Wir wollten wissen, welche Befürchtungen und Erwartungen die Studierenden mit Blick auf das Lehrprojekt haben. Die Antworten, die wir erhielten stimmten uns nachdenklich. Zwar freuten sich viele Studierende auf den neuen Lehransatz, dessen Vorteile wir offenbar klar genug kommuniziert hatten. Allerdings äußerten viele der Studierenden bereits im zweiten Semester die Angst, nicht genügend klausur- und examensrelevantes Wissen zu erwerben. Die Prüfungsfokussierung war deutlich. Die schlichte Lust, sich mit rechtswissenschaftlichen Fragestellungen aus verschiedenen Perspektiven auseinanderzusetzen, wurde dem oft untergeordnet. Auch unser Versprechen, nur solche Inhalte zu prüfen, die wir auch unterrichten, konnte diese Angst nicht mindern. Insgesamt entstand bei uns der Eindruck, dass viele Studierende ein **ausgeprägtes Misstrauen** gegenüber Veränderung und gegenüber ihren Lehrenden haben und **stark examensfixiert** studieren.

II. Frag' den Prof

Um den Kontakt zu unseren Studierenden auch außerhalb der Präsenzlehre aufrechtzuerhalten, veranstalteten wir einmal pro Woche eine „Sammelsprechstunde“. Diese fand in gemüthlicher Atmosphäre in einem fakultätsnahen Café statt und bot die Möglichkeit, Nachfragen zu stellen und zu aktuellen grundrechtsrelevanten Themen zu diskutieren. Zugleich konnten wir selbst mit den Studierenden über den Verlauf des Lehrprojektes zwanglos ins Gespräch kommen. Auffällig war auch hier, dass Kritik selten offen geäußert wurde.

III. Interne und externe Evaluation

Am Ende des Semesters evaluierten wir die Vorlesung mit einer üblichen Lehrveranstaltungsevaluation, um die Zufriedenheit der Studierenden beispielsweise mit der Organisation und dem Verlauf der Veranstaltung zu erfassen. Außerdem nahmen unsere Studierenden an einer Online-Befragung der Universität Bielefeld teil, die die Wirkungen kompetenzorientierter Lehre erfasste.

H. Good Practice

Einige Elemente, die im Bereich der Lehrentwicklung und auch bei der Durchführung der Lehre selbst eingesetzt wurden, können aus unserer Sicht zur Nachahmung empfohlen werden.

I. Expertenworkshop

Lehrentwicklung, die sich an innovativen Lehr- und Gestaltungsansätzen orientiert ist - im Gegensatz zu vielen anderen Fachkulturen - in den Rechtswissenschaften nach wie vor eine Neuheit. Insofern erwies es sich für das Lehrprojekt Basiskompetenz als sehr förderlich, in der Entwicklungsphase im Rahmen einer PBL-Konferenz an einem Experten-Workshop teilzunehmen, in dem über das Projekt und den Arbeitsstand berichtet werden konnte und seitens der PBL-Experten aus verschiedenen Fachdisziplinen Feedback und Anregungen eingeholt werden konnten.

II. Studierendenworkshop

Studierende sind die Abnehmer von Lehrangeboten. Sie entscheiden über Erfolg oder Misserfolg eines Lehrangebots. Aus diesem Grund war es uns wichtig, Studierende schon möglichst früh in die Lehrentwicklung einzubinden. Deswegen veranstalteten wir im August 2012 den Studierenden-Workshop. Ziel des Workshops war es, mit Studierenden über ihre Bedenken gegenüber dem Lehransatz des Problembasierten Lernens zu sprechen. Außerdem hatten die Studierenden die Aufgabe, ein problembasiertes Lernszenario zu testen. Im Anschluss an die Testphase sprachen wir mit ihnen über ihre Eindrücke und ihre Verbesserungsvorschläge für uns, die wir bei der weiteren Entwicklung berücksichtigten. Deutlich wurde, dass Studierende zu Fragen des Lehrens und Lernens in den Rechtswissenschaften äußert professionell und reflektiert Stellung nehmen. Bisweilen wird den Studierenden genau diese Kompetenz abgesprochen. Die Zusammenarbeit mit unseren Studierenden hat uns gezeigt, dass das nicht stimmt. Studierenden sind wichtige Diskussionspartner, deren Perspektiven noch viel häufiger in Lehrentwicklungsprozesse einfließen müssen.

III. Co-Teaching

In den problembasierten Arbeitsgemeinschaften wurde anders gelehrt als in herkömmlichen Arbeitsgemeinschaften, weil die Studierenden überwiegend selbständig in Kleingruppen arbeiten. Während der aktiven Arbeitsphasen nahmen die AG-Leiterinnen die Rolle eines Lernbegleiters ein. Die parallele Betreuung von mehreren Kleingruppen ist aufwendig und von einem AG-Leiter allein nicht zu gewährleisten. Aus diesem Grund entschieden wir uns für das Modell des Co-Teachings.

Dieses Modell erwies sich in vielerlei Hinsicht als vorteilhaft. Es war leichter, die Kleingruppen zu betreuen. Zudem konnten sich AG-Leiter und Co-Tutorin vor der jeweiligen Lehreinheit besprechen und gemeinsam planen. Gerade jüngeren Lehrkräften kann eine solche Arbeit im Lehr-Team mehr Selbstvertrauen verschaffen. Studentische Co-Tutoren profitierten von dem Modell, weil sie auf diese Weise bereits sehr früh rechtswissenschaftliche Lehrerfahrungen sammeln können und damit auch ihr Interesse geweckt werden kann, später eigenständig als AG-Leiter zu arbeiten. Auch für die an der AG teilnehmenden Studierenden ist eine solche Situation von Vorteil. Sie haben einen Ansprechpartner, der nur wenige Semester mehr an Studiererfahrung hat und damit mehr noch als die AG-Leiter Verständnis für den Studienalltag hat. Deswegen entwickelten in unserem Projekt viele Studierende gerade in den Co-Tutor ein besonderes Vertrauen, weil sie sich mit ihm auf Augenhöhe über ihren Studienalltag austauschen konnten.

IV. Objektivierter Bewertungsmaßstab

Mittels des Bewertungsschemas konnten wir die Leistungen der Studierenden ausgewogener beurteilen. Ebenso war es möglich, Fähigkeiten wie gutes wissenschaftliches Arbeiten oder gutes Schreiben explizit zum Prüfungsinhalt zu machen. Beispielsweise wiesen sich viele Prüfungsleistungen durch eine sprachlich sehr hohe Qualität aus. Inwiefern tatsächlich ein Zusammenhang besteht, zwischen ausdrücklich formuliertem Prüfinhalt und der konkreten Prüfungsleistung, müsste für das von uns entwickelte Modell noch genauer untersucht werden.

Insgesamt entstand bei uns der Eindruck, dass Studierende die Bewertung ihrer Prüfungsleistung durch das Bewertungsschema besser nachvollziehen können und das ihnen über die ausdifferenzierte Notengebung gezielter vermittelt werden kann, in welchen Kompetenzfeldern ihre Stärken und Schwächen liegen. Die Akzeptanz von Noten kann demnach durch ein solches Bewertungsschema ebenso gefördert werden wie der Feedback-Funktion der Notengebung. Es kann zudem dem Eindruck entgegengewirkt werden, dass die juristische Notengebung ein Willkürakt sei.

V. Tandem Hochschuldidaktik-Fachwissenschaft

Als ausgesprochenen Glücksfall bewerte ich den Umstand, dass die Projektmittel es mir erlaubt haben, eine Mitarbeiterin zu beschäftigen, die durch einen Master-Studiengang hochschuldidaktisch qualifiziert ist und zudem über beide Juristische Staatsexamina verfügt. Diese Kombination aus didaktischer und rechtswissenschaftlicher Expertise ist m.E. eines der Erfolgsgeheimnisse unseres Projektes.

I. Lessons Learned

Nicht alles konnten wir so umsetzen, wie wir es uns gewünscht haben. Je nach Problemlage, die es zu bewältigen galt, variieren die Ursachen. Auf die beiden Probleme, die durch strukturelle Reformen verbessert werden könnten, gehen wir nachfolgend ein.

I. Kooperative Verwaltung

Das Verwaltungspersonal übernimmt im Bereich der Lehre und Prüfungen immer mehr organisatorische Aufgaben, die auf das Gelingen guter Lehre unmittelbare Auswirkung haben. Die jeweilige Fachkultur – hier die Rechtswissenschaften - prägt auch die institutionellen Strukturen und damit auch die Arbeit der Fakultätsverwaltung. Hinzu kommt, dass die Mitarbeiter der Verwaltung in für Universitäten nach wie vor übliche bürokratisch-hierarchische Strukturen eingebunden sind, die nicht auf flexibles Handeln ausgerichtet sind. Soweit die Verwaltung serviceorientiert arbeitet, adressiert sie damit vor allem ihre „Kunden“, die Studierenden oder andere außenstehende Dritte. Eine Dienstleistungsorientierung auch gegenüber dem eigenen wissenschaftlichen Personal ist zwar inzwischen Gegenstand der Diskussionen zur Universitätsentwicklung aber nicht gelebte Praxis. Innovative Lehrentwicklung ist jedoch auf Flexibilität seitens der Verwaltung angewiesen. Bei der Umsetzung unseres Projekts wurden wir in der Regel gut unterstützt. Das soll jedoch nicht darüber hinweg täuschen, dass es von Vorteil wäre, wenn sich Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Verwaltung mehr als bislang mit alternativen Formen des Lehrens und Lernens auseinandersetzen damit diese die Bedürfnisse der Lehrenden tatsächlich verstehen können und nicht schlicht „Dienst nach Vorschrift“ verrichten. Zudem sollten die bestehenden Verwaltungsstrukturen besser auf die Anforderungen innovativer Lehre ausgerichtet werden. Die neuen Formen des Lehrens und Lernens leben von der Idee der flachen Hierarchie und der Idee der Begegnung auf Augenhöhe. Strenge Hierarchien und bürokratische Verfahren sind mit diesem Ansatz nur schwer zu vereinbar. Neben der Lehrentwicklung sollten die rechtswissenschaftlichen Fakultäten demnach auch Organisationsentwicklung betreiben, die sich an den benannten Ideen innovativer Lehrentwicklung orientiert und sowohl gegenüber den Studierenden als auch den Lehrenden

flexibler und kooperativer ist. Das Gelingen innovativer Lehre könnte so auch durch die Verwaltung maßgeblich mit beeinflusst werden.

II. Normative Vorgaben und Lernverhalten der Studierenden

Die normativen Vorgaben, beispielsweise der Studienordnung an der Fakultät für Rechtswissenschaft der Universität Hamburg, sind – wie eigentlich alle Regelungen, die das juristische Studium prägen – durchdrungen von einer inzwischen veralteten Vorstellungen darüber, wie und was an deutschen juristischen Fakultäten als Recht gelehrt werden sollte; gleiches gilt für die Prüfungskultur. Es ist schwierig, im Rahmen dieses normativen Korsetts innovative Lehre und Prüfungen umzusetzen

Beispielsweise die normative Fokussierung auf das positive geltende Recht als alleinigen Prüfungsgegenstand sowie die beschränkte Auswahl an Prüfungsformenswerten es, die Studierenden zu motivieren, sich mit alternativen Blickweisen auf das Recht auseinanderzusetzen. Unsere Eingangsbefragung zu den Erwartungen an das Studium zeigte, dass ein Großteil der Studierenden bereits im zweiten Semester die Vermittlung „klausurrelevantes Wissen“ oder gar „examensrelevantes Wissen“ - und nicht mehr - von der juristischen Lehre einfordert. Ein darüber hinausgehendes Interesse an rechtswissenschaftlichen Inhalten oder gar ein „Blick über den Tellerrand“ hinaus, wird zwar von nicht wenigen Studierenden geäußert. Die gehäuften Antworten, die sich auf „prüfungsrelevantes Wissen“ u. ä. bezogen, lassen jedoch die Vermutung zu, dass bei vielen Studierenden die extrinsische Motivation intensiver ausgeprägt ist als die intrinsische Motivation. Um diesen Prozess langsam in eine entgegengesetzte Richtung zu lenken, sollten Studienordnungen aus diesem Grund mehr als bislang dahin reformiert werden, dass sie in der Lehre und den Prüfungen mehr Raum für alternative rechtswissenschaftlich Inhalte und Ansätze bieten. Die Fakultät für Rechtswissenschaft der Universität Hamburg hat im Wintersemester eine neue Studienordnung beschlossen, die sich einigen dieser Aspekte annimmt. Beispielsweise findet sich in dieser Studienordnung eine Experimentierklausel für alternative Prüfungsformate, von der hoffentlich reger Gebrauch gemacht werden wird.

III. Fortdauernde Reputationsasymmetrie zwischen Forschung und Lehre

Eine der für mich erschütterndsten Erkenntnisse während der langen Laufzeit des Projektes war die Einsicht in die fortdauernde Reputationsasymmetrie von Forschung und Lehre. Die hohe Sichtbarkeit des kompetitiven Fellowships hätte eigentlich zu einer deutlich stärkeren Aufmerksamkeit für unser Projekt führen müssen. Sie hätte sich insbesondere in mehreren Bewerbungsverfahren, die ich während des Projektes durchlaufen habe, artikulieren müssen. Auch wäre innerhalb der Fakultät und innerhalb der Universität Hamburg Interesse an unserem Projekt zu erwarten gewesen. De facto herrschte in beiden Kontexten vollständige Ignoranz gegenüber dem Projekt, die sich bestenfalls als neutrales Desinteresse interpretieren lässt.

J. Ein Blick zurück nach vorn

Ziel des Lehrprojekts „Basiskompetenz Grundrechte“ war, ein Konzept zu entwickeln, das Lernen nach dem Prinzip des problembasierten Lernens in der rechtswissenschaftlichen Kernlehre ermöglicht, ohne dass dafür curriculare und rechtliche Rahmenbedingungen verändert

werden müssen. Die Idee zu diesem Ansatz entstand in einem theoretischen Kontext, der von idealen Umsetzungsbedingungen ausging.¹⁰

Die Umsetzung des Projekts an der Fakultät für Rechtswissenschaft musste sich aber ganz realen Herausforderungen stellen. Der Ansatz des Problembasierten Lernens steht in vielerlei Hinsicht in einem Gegensatz zu der bestehenden rechtswissenschaftlichen Lehr- und Lernkultur aber auch zur institutionellen Kultur an der Fakultät für Rechtswissenschaft. Trotz einiger Widerstände gelang es jedoch, das theoretische Konzept beinahe ohne Abstriche zu realisieren.

Wie bereits angemerkt, sind es schließlich die Studierenden, die über das Gelingen eines Lehransatzes maßgeblich entscheiden. Viele unserer Studierenden standen dem Lehrprojekt sehr wohlwollend gegenüber. Der normale Studienalltag, der neben unserem Lehrangebot gemeistert werden musste, zeigte aber wie wenig Raum besteht, sich auf innovative Lehre, die mehr Engagement und eine Umorientierung in der eigenen Herangehensweise an das Studium einfordert, einzulassen. Die große Zahl an anderen Veranstaltungen, andere Prüfungen bereits in der Vorlesungszeit, der Nebenjob oder ehrenamtlichen Tätigkeiten lassen es oft nicht zu, sich auf eine Sache im Semester voll und ganz zu konzentrieren. Gäbe es mehr Freiräume und damit weniger Lehrveranstaltungen und mehr Möglichkeiten, den Studienalltag nach den eigenen Interessen zu gestalten, ließe sich Problembasiertes Lernen einfacher umsetzen. Dass das Problembasierte Lernen das Potential hat, eine rechtswissenschaftliche Lehr- und Lernkultur aufzubauen, die sich von der derzeitigen grundsätzlich unterscheidet, ist uns bei der Umsetzung des Projekts deutlich geworden.

Ein elementarer Bestandteil des Problembasierten Lernens ist, dass sich Lehrende und Lernende auf Augenhöhe begegnen. Die beiden akademischen Disziplinen des Lehrens und Forschens können mit diesem Ansatz jedenfalls besser miteinander verzahnt werden als derzeit.

Die äußerst positiven Erfahrungen in der gemeinsamen Projektarbeit hat Frau Winter und mich motiviert, ein **Folgeprojekt** zu verwirklichen. Wir konnten im **Wettbewerb „Unseren Hochschulen“ der Claussen-Simon-Stiftung** € 70.000 einwerben, um ein neues Lehrprojekt in Angriff zu nehmen. Auch diesen Erfolg sehe ich als positive Folgewirkung der Förderung durch den Stifterverband, für die ich mich an dieser Stelle sehr herzlich bedanke.

¹⁰ Tina Winter, Strukturierte Einführung problembasierten Lernens in die juristische Kernlehre am Beispiel der Arbeitsgemeinschaften - eine illustrierte Analyse, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), Methoden des Lernens in der Rechtswissenschaft, Baden-Baden 2012, S. 137 – 159.

K. Publikationen, Workshops, Konferenzteilnahmen

I. Publikationen

Matthias Klatt/Tina Winter, Basiskompetenz Grundrechte – Verantwortung entwickeln! Problembasierte Lehre in den Rechtswissenschaften, in: Senger (Hrsg.), Kompetenzorientierung in der Hochschullehre (Zeitschriftenreihe Paradigma), Passau 2012.

Matthias Klatt/Tina Winter, Kompetenzfördernde Lehre in Großveranstaltungen – ein Spiel mit der Angst?, in: Kolleg-Bote der Universität Hamburg 2013 (008), S. 2.

Matthias Klatt/Tina Winter, Die Entwicklung innovativer Lehre als Prozess, in: Broschüre des Projekts nexus der HRK (erscheint 2014).

Tina Winter, Basiskompetenz Grundrechte – Verantwortung entwickeln!, in: Mair/Brezowar/Olsowski/Zumbach (Hrsg.), Problem-Based Learning im Dialog, Wien 2012.

II. Eigene Workshops

Februar 2013: zweitägiger Workshop mit den Lehrenden zur Vorbereitung auf die Lehrtätigkeit im Sommersemester 2013.

August 2013: zweitägiger Workshop mit Studierenden zur Vorbereitung des Lehrprojekts.

III. Konferenzteilnahmen

Januar 2013: Teilnahme am Treffen der Fellows für Innovationen in der Hochschullehre.

November 2012: Posterpräsentation auf der Tagung „Juristenausbildung heute: Impulse für Studium und Lehre“ der HRK (Projekt nexus).

Oktober 2012: Posterpräsentation auf der Tagung „Wie gute Lehre gelingen kann“ des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft.

September 2012: Vortrag „Current challenges of Legal Education in Germany: New perspectives and student centred learning“ im Rahmen der Jahrestagung der Society of Legal Scholars in Bristol (Tina Winter).

Juli 2012: praxisorientierter Workshop „Basiskompetenz Grundrechts – Verantwortung entwickeln! Einblicke in die Projektwerkstatt“ im Rahmen des zweiten deutschsprachigen PBL-Kongresses „PBL im Dialog“ in Wien (Tina Winter).

März 2012: Präsentation des Lehrprojekts auf dem Treffen der Lehrfellows 2012 des Stifterverbandes.