

Dr. Frank Bleckmann, M.Phil. (Cantab)  
Richter am Landgericht  
Lehrbeauftragter am Fachbereich Rechtswissenschaft  
der Universität Konstanz

# Projektbericht Jura lernen!

## Selbstlernkompetenzen in den Rechtswissenschaften entwickeln

Stand: 01.03.2017

### Inhalt

|      |  |    |
|------|--|----|
| I.   | Einleitung.....  | 2  |
| II.  | Lehrformat und Inhalte .....   | 2  |
| 1.   | Lehrformat .....   | 2  |
| 2.   | Didaktischer Ansatz .....  | 3  |
| 3.   | Veranstaltungcurriculum .....  | 4  |
| 4.   | Stundenplanung: Ein Beispiel .....   | 5  |
| a.   | Lernziele im Überblick .....   | 5  |
| b.   | Didaktische Vorüberlegungen .....  | 5  |
| c.   | Ablauf der Veranstaltung.....  | 6  |
| III. | Projektablauf.....   | 9  |
| 1.   | Vorbereitung .....   | 9  |
| a.   | Tutorenausbildung.....   | 9  |
| b.   | Material .....   | 11 |
| c.   | Weitere Vorbereitungen .....   | 11 |
| 2.   | Durchführung .....   | 11 |
| a.   | Tandem-Korrekturen .....   | 11 |
| b.   | Kollaborative Klausurlösung .....  | 12 |
| 3.   | Evaluation .....   | 12 |
| a.   | Evaluationsinstrumente.....  | 13 |
| b.   | Semesterbefragung: LIST-Fragebogen.....  | 14 |
| IV.  | Diskussion .....   | 18 |
| 1.   | Inwieweit wurden die mit der Lehrinnovation verfolgten Ziele erreicht?<br>Welche Probleme haben dazu geführt, dass Ziele nicht wie geplant erreicht wurden?..... | 18 |
| 2.   | Was sind die „lessons learnt“<br>(nicht intendierte positive/negative Effekte, unabdingbare Voraussetzungen etc.)? .....   | 21 |
| 3.   | Inwieweit wurde die Lehrinnovation verstetigt? .....   | 23 |
| 4.   | Auf welche Lehr-/Lernsituationen – auch in anderen Disziplinen - kann die Lehrinnovation<br>übertragen werden? .....   | 23 |

## I. Einleitung

"Jura lernen! Selbstlernkompetenzen in den Rechtswissenschaften entwickeln" wurde im Herbst 2012 als förderungswürdiges Projekt für das Programm "Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre" ausgewählt und von der Baden-Württemberg Stiftung mit 41.000,00 € finanziert. Der [Projektantrag](#) steht zum Download bereit. Ein Überblicksbeitrag zum Projekt findet sich im Sammelband "Juristenausbildung heute" der Hochschulrektorenkonferenz<sup>1</sup>.

Das Projekt lief in den Jahren 2013 und 2014 am Fachbereich Rechtswissenschaft der Universität Konstanz und wurde im Jahre 2015 mit der Veröffentlichung eines Tagungsbandes<sup>2</sup> zur Konferenz "Selbstlernkompetenzen im Jurastudium" (19./20.02.2014, Universität Konstanz<sup>3</sup>), an der knapp 70 KollegInnen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz teilgenommen haben, abgeschlossen. Für die Veranstaltung sind umfangreiche Materialien erstellt worden. Die Skripte zu den Einzelveranstaltungen stehen ebenfalls zum Download zur Verfügung.<sup>4</sup>

Der folgende Projektbericht dokumentiert den Ablauf und die Evaluationsergebnisse. Er bietet außerdem einen Ausblick auf die Möglichkeiten für die Weiterentwicklung des Veranstaltungsformats.

## II. Lehrformat und Inhalte

### 1. Lehrformat

Die Veranstaltung Jura Lernen! richtet sich an Erstsemester und ist freiwillig. Sie ist jedoch auch offen für andere Studierende, wenn später Bedarf nach einer Reflexion des eigenen Lernverhaltens besteht. Der Kurs kann, da er nicht Teil der prüfungsrelevanten Ausbildung ist, voraussetzungslos als weitere Lehrveranstaltung eingeführt werden. Er ermöglicht eine weitgehende Verselbständigung des Lernprozesses gegenüber dem institutionellen Lehrarrangement und bedarf keiner Änderung der Prüfungs- oder Studienordnung.

Nach einer **Einführungsveranstaltung** (2 Unterrichtsstunden) in der Einführungswoche für alle Erstsemester, folgt zunächst ein **Einführungsworkshop** am ersten Samstag im Semester, der zum intensiven Kennenlernen der Veranstaltung insgesamt und der Vermittlung insbesondere metakognitiver Lernstrategien dient, die schon nach der ersten Woche für die Studierenden relevant werden. Die Teilnahme ist für alle Studierenden offen und kann auch unabhängig von der regelmäßigen Teilnahme an der Arbeitsgemeinschaft Jura Lernen! während des Semesters erfolgen.

Die Veranstaltung findet im Semester in einem Umfang von 2 SWS mit maximal 20 Teilnehmenden statt. Sie wird entsprechend mehrfach parallel angeboten. Die Gruppen arbeiten den Rest des Semesters zusammen und werden ggf. in Kleingruppen geteilt. Neben die Präsenzveranstaltungen tritt die individuelle Beratung und Betreuung, die mit Lernsprechstunden und einer kurzfristigen Erreichbarkeit per E-Mail abgesichert wird.

---

<sup>1</sup> Bleckmann (2014), Die Veranstaltung "Jura lernen!", in: Zervakis (Hrsg.), Juristenausbildung heute. Zwischen Berlin und Bologna. Bonn: HRK, S. 60–62. Online verfügbar [hier](#) (zuletzt geprüft am 01.12.2016).

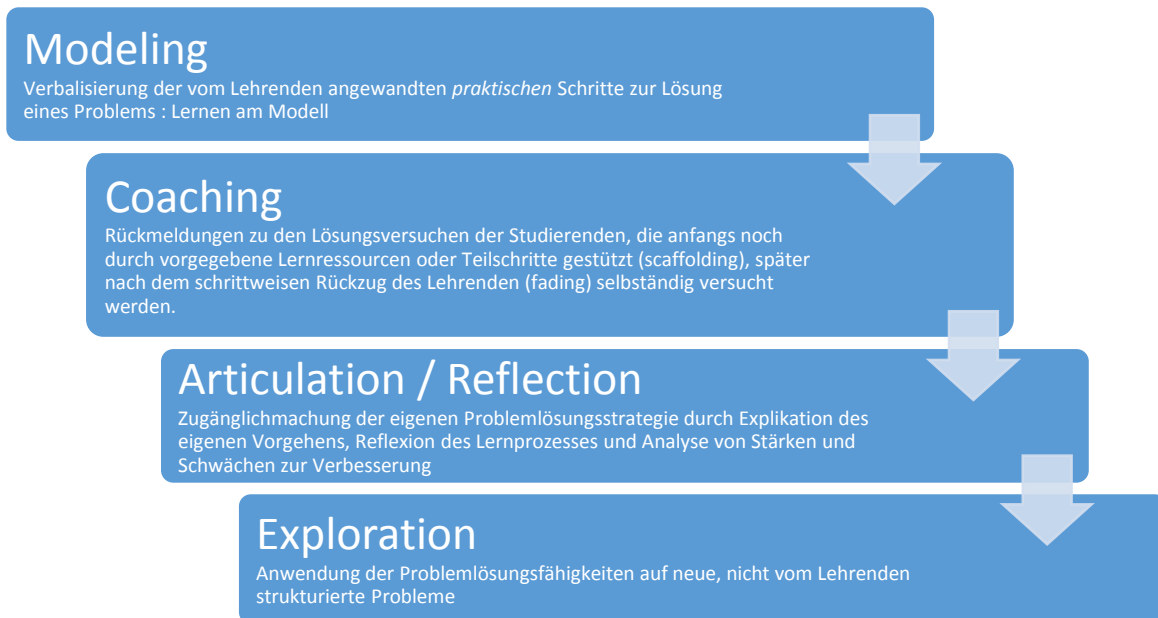
<sup>2</sup> Bleckmann (Hrsg.) (2015), Selbstlernkompetenzen im Jurastudium. Bedeutung - Praxis - Perspektiven. Universität Konstanz, 19. - 20.02.2014. Stuttgart: Richard Boorberg Verlag.

<sup>3</sup> S. den Tagungsbericht in Basak/Gröblichhoff/Gußén/Steffahn (2014), Selbstlernkompetenzen im Jurastudium, Zeitschrift für Didaktik der Rechtswissenschaft 1 (2), 183–187.

<sup>4</sup> Die einzelnen Dateien im pdf-Format sind in einer passwortgeschützten [ZIP-Datei](#) zusammengefasst. Das Passwort ist beim Autor erhältlich.

## 2. Didaktischer Ansatz

Jura lernen! basiert methodisch auf dem *cognitive apprenticeship*-Ansatz<sup>5</sup>. Damit soll erreicht werden, Studierende in die tatsächliche Problemlösungspraxis einer Fachgemeinschaft einzuführen und orientiert sich dabei am Modell der Handwerker Ausbildung am Arbeitsplatz, in der im Rahmen einer in Einzelaktivitäten gegliederten Problemlösungsstrategie die dazu notwendigen Schritte vorgeführt und vom Lernenden nachvollzogen werden. Die Anwendung des Ansatzes erfolgt in unterschiedlichen Phasen:



Zunächst sollen die Studierenden selbst versuchen, ein Problem zu lösen. Die erste Phase – das *modeling* – setzt ein, wenn die Studierenden bereits erste Erfahrungen damit gemacht haben, eine Aufgabe zu lösen und dabei mit Probleme konfrontiert wurden. Damit werden individuelle Anknüpfungspunkte für die weitere Bearbeitung geschaffen. Diese Erfahrungen werden gemeinsam reflektiert und dann in einer Modellbearbeitung aufgenommen. Im zweiten Teil der Veranstaltung, der wenigstens die Hälfte der Veranstaltungszeit ausmachen soll, wird mit Hilfe des Modells ein neues Problem bewältigt, wobei hier Rückmeldungen (*coaching*) und Hilfestellungen (*scaffolding*) gegeben werden. In der folgenden Woche werden im Rahmen einer kurzen Rückschau die Ergebnisse und noch bestehenden Probleme mit dem Thema der letzten Woche besprochen (*articulation/reflection*), dann wiederum die Erfahrungen mit dem neuen Thema aufgegriffen und ins Modeling überführt. Die Übertragung auf andere Lerninhalte des Jurastudiums durch die Studierenden jenseits der bearbeiteten Beispiele realisiert die Phase *exploration* im Modell des *cognitive apprenticeship*.

Zur Förderung der metakognitiven Lernstrategien wird auf das Instrument eines (hier stark vorstrukturierten) Lerntagebuches zurückgegriffen, um das Nachdenken über sich selbst im Lernprozess zu strukturieren und anzuleiten.<sup>6</sup> Damit wird die kontinuierliche Reflexion der eigenen

<sup>5</sup> Siehe Brill, J., Kim, B., Galloway, C. (2001), Cognitive apprenticeships as an instructional model, in: Orey (Ed.), Emerging perspectives on learning, teaching, and technology, abrufbar unter [http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Cognitive Apprenticeship](http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Cognitive_Apprenticeship) (27.06.2016).

<sup>6</sup> Siehe Birrer/Rytz (2006), Das Lerntagebuch als Hilfsmittel für die persönliche und praxisbezogene Auseinandersetzung, in: Pfäffli/Herren (Hg.), Praxisbezogen lehren an Hochschulen. Beispiele und Anregungen, Bern: Haupt, S. 115 ff.; Rambow/Nueckles (2000), Der Einsatz des Lerntagebuchs in der Hochschullehre, in: Das Hochschulwesen 2002, 113 ff.

Lernprobleme und Lösungsstrategien abgesichert. Das Lerntagebuch ermöglicht schließlich am Ende des Kurses eine Rückmeldung über den Lernprozess und weitere Empfehlungen durch den Dozenten.

### 3. Veranstaltungscurriculum

Die Veranstaltung ist im Vergleich zum Projektantrag etwas verändert durchgeführt worden. Das lag auch an der Einbeziehung emotionaler Lernziele in die Veranstaltung. Dass auch eine emotionale Ansprache der Studierenden und eine Einbeziehung dieses Feldes in die Lehre erfolgen müssen, wird – jedenfalls international auch für die juristische Ausbildung – zunehmend diskutiert.<sup>7</sup>

Während der Einführungswoche der Erstsemester wurde deshalb eine **Einführungsveranstaltung** gehalten, die eine direkte Ansprache und den Wertbezug der Rechtswissenschaft deutlich machen soll. Die zentralen Fragen dieser zwei Unterrichtsstunden umfassenden Veranstaltung waren:

- Was studieren Sie da eigentlich?
- Auf welcher Seite stehen Sie?
- Wer wollen Sie werden?
- Was – und wie – müssen Sie lernen, um so zu werden?

Das ist der Versuch, das **Studium als Identitätsarbeit** und persönlichen Veränderungsprozess positiv zu besetzen – ausgehend von der späteren gesellschaftlichen Aufgabe als Jurist und der Rolle in gesellschaftlichen Konflikten.<sup>8</sup> Im weiteren Verlauf der Veranstaltung stellen zu Beginn jedes Termins zwei Studierende etwa fünf Minuten einen von ihnen ausgesuchten Juristen oder eine Juristin vor. Dazu gibt es zu Beginn als Hilfestellung eine Liste mit etwa 50 Juristinnen und Juristen. Die Fragen an die Studierenden sind: Warum haben Sie diesen Juristen/diese Juristin ausgewählt? Was nehmen Sie für sich positiv oder negativ als Juristin oder Jurist aus dieser Biographie mit? Es geht bei der Besprechung der Biographien als Dozent auch darum, sich als Wissenschaftler (und in meinem Falle auch als Justizpraktiker) mit einer Haltung erkennbar zu machen. Vorgeführt werden sollen damit die Bedeutsamkeit, die Unvermeidbarkeit und die Kritisierbarkeit moralischer Überzeugungen jedes Berufsträgers und die Notwendigkeit der Thematisierung wissenschafts- und professionsethischer Fragen: Was darf die Rechtswissenschaft? Gibt es überhaupt moralische Grenzen juristischer Forschung? Und welche Lehren sind aus der Rolle der Juristen – Wissenschaftler wie Praktiker – in den fünf politischen Systemen des 20. Jahrhunderts heute zu ziehen? Zwar nimmt auch diese Diskussion nicht mehr als 90 min im gesamten Kursverlauf ein. Aber auch hier ist das Ziel: Einblicke geben, Interesse wecken, sensibilisieren.

Zum Wintersemester 2013/2014 wurden die in der Pilotphase im Sommersemester 2013 noch im regulären Veranstaltungsbetrieb gehaltenen ersten drei Veranstaltungen zu einem **Workshop** umgearbeitet (6 Unterrichtsstunden), um eine intensivere Erarbeitung des schon zu Beginn des Semesters benötigten Orientierungswissens und einen frühen Aufbau einer persönlichen Lernbeziehung zu ermöglichen. In diesem eintägigen Workshop ging es vor allem um die metakognitiven und ressourcenorientierten Lernstrategien (Lernaufgabe, Lernprozess, Lernstrategien, Lernmittel, Lernplanung und Erfolgskontrolle).

---

<sup>7</sup> S. Götz, Thomas (Hg.) (2011), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*. Paderborn: Schöningh; für die juristische Ausbildung insb. Maughan/Maharg (Hg.) (2011), *Affect and legal education. Emotion in learning and teaching the law*. Burlington, Vt: Ashgate.

<sup>8</sup> S. z.B. Wiethölter (1972), Artikel "Juristen", in: Görlitz (Hrsg.), *Handlexikon zur Rechtswissenschaft*, München: Ehrenwirth, S. 208 ff. und Schlink (2015), *Jurist sein*, in: ders.: *Erkundungen*, Zürich: Diogenes, S. 169 ff.

Das Curriculum des Kurses während des Semesters ist wie folgt aufgebaut: Die **AG 1** behandelt die Unterscheidung zwischen Gesetzes- und Falllösungsstruktur und behandelt aus dem Bereich metakognitiver Lernstrategien das Themenfeld Motivation. In der AG 2 wird die Struktur einer Gesetzesnorm dargestellt und die Identifikation und Einordnung der Norm ins Falllösungsschema mit den Studierenden eingeübt. Im Bereich der ressourcenorientierten Lernstrategien werden die Bibliothek erkundet (Bibliotheks rally) und die juristischen Arbeitsmittel, einschl. Datenbanken, vorgestellt. In der AG 3 liegt der Fokus auf der Aneignung juristischer Regelungsstrukturen durch die Lesetechnik SQ3R. Das wird in der AG 4 fortgesetzt und die Möglichkeiten von Visualisierungen eingeführt. AG 5 beschäftigt sich mit der Nutzung von Lehrbüchern und Vorlesungen und der Wissenssicherung durch Karteikarten und Mitschriften. AG 6 führt das fort, thematisiert die Erstellung eigener Skripte und überträgt die bisher am Zivilrecht gewonnenen Erkenntnisse auf das Öffentliche Recht. Das leitet über zum Thema "Meinungsstreit" in AG 7, die eine erste Einführung in die Fragestellung der wissenschaftlichen Argumentation im Recht bietet. In AG 8 wird die Erschließung eines Meinungsstreits am Beispiel des materiellen Prüfungsrechts des Bundespräsidenten bei der Ausfertigung von Gesetzen schrittweise erarbeitet und die Argumente in ein Auslegungsschema sortiert. AG 9 leitet an, wie Argumente gewichtet werden können und eine Darstellung in der Fallbearbeitung aussehen sollte. In AG 10 werden Gütekriterien für eine Falllösung erarbeitet und dann die Schritte zur Falllösung im Überblick dargestellt. Die Sachverhaltsarbeit, das Verständnis der Aufgabenstellung und die Normsuche werden in AG 11 trainiert. AG 12 behandelt die Ausformulierung der Klausur und die eigene Bewertung und Korrektur anhand einer Musterlösung. Wie man mit Fällen lernen kann, insbesondere in Gruppen, ist das Thema der AG 13, die die Veranstaltung abschließt.

#### 4. Stundenplanung: Ein Beispiel

Als Beispiel wird hier die Stundenplanung für die AG 02: *Die Struktur der Gesetzesnorm und die Falllösung* dargestellt.<sup>9</sup>

##### a. Lernziele im Überblick

Die Lernziele dieser Veranstaltung sind:

- ✓ Normen nach ihrer unterschiedlichen Rechtsfolge zu differenzieren und ihre Funktion im Fallaufbau zu erkennen.
- ✓ Sich einen neuen, unbekanntem Gesetzesabschnitt am Gesetzestext so zu erarbeiten, dass man sich im Gesetz zurechtfindet.
- ✓ Ein Verständnis für den Sinn und Zweck der Normen eines Abschnittes im Gesetz zu entwickeln und den systematischen Bezug und die Funktion der einzelnen Vorschriften erkennen.
- ✓ „SQ3R“ zur Strukturierung der Lernaktivitäten bei der Erschließung unbekannter Normen anzuwenden, insb. in dieser Veranstaltung zunächst allgemeine Fragen an Rechtstexte zu formulieren.

##### b. Didaktische Vorüberlegungen

Die Veranstaltung wird in der zweiten Studienwoche durchgeführt, nach einer Einheit, die den *Unterschied* von Gesetzes- und Falllösungsstruktur aufgezeigt hat. Die Unterscheidung von Gesetz und Falllösung konstituiert den Lerngegenstand des Studiums: Die Lösung eines Falles mit Hilfe des Gesetzes. Die Erschließung dieser Strukturen und deren Elaboration mit Hilfe von eigenen

---

<sup>9</sup> Im Skript sind die Stunden auf die Skripte für die 2. und 3. Sitzung aufgeteilt (Reader 03 und 04). Im Sommersemester 2014 wurde in der zweiten Sitzung eine Bibliotheks rally durchgeführt, weil sich ein entsprechender kurzfristiger Bedarf ergeben hatte.

Strukturierungsverfahren (MindMaps, Karteikarten, Tabellen, eigene Skripte) ist das nächste Thema im Kurs. Daran schließen sich dann Einheiten zur Anwendung und der dazu notwendigen Falllösungstechnik und zu wissenschaftlichen Kontroversen im Recht an.

In den Fachvorlesungen werden die Aufbauprinzipien des Gesetzes und dessen Funktion für die Falllösung, wenn überhaupt, nur rudimentär behandelt. Es stehen ganz die Regelungsinhalte und – im Idealfall – die Regelungsprobleme und -prinzipien im Vordergrund. Die Studierenden sind sich daher nicht bewusst, auf welches Ziel hin Gesetze zu analysieren und wie sie für die Falllösung und eine fundierte rechtliche Argumentation zu nutzen sind.

Durch eine Analyse der Gesetzesstruktur am Beispiel des Zivilrechts wird versucht, diesen Zusammenhang zu vermitteln.<sup>10</sup> Die Normen werden zunächst anhand ihrer Funktion und ihrer Formulierung analysiert und in eine der vier Kategorien eingeordnet: 1. Anspruchsnormen, 2. Gegennormen, 3. anspruchs- bzw. einwendungserhaltende Normen und 4. Hilfsnormen. Die Unterscheidung von Vorschriften nach ihrer Formulierung und ihrer Funktion macht es leichter, Prüfungsschemata zu verstehen und anzuwenden sowie unbekannte Normen richtig einzuordnen.

Die Falllösungsstruktur wird im Studium in den dafür vorgesehenen, vorlesungsbegleitenden Arbeitsgemeinschaften eingeführt. Die Aufgabe von Jura Lernen! ist es hier aber speziell, den Sinn und Zweck der Falllösungsschemata zu hinterfragen und den Zusammenhang mit der Normstruktur im Gesetz herzustellen. Als Musterkodifikation wird zunächst das BGB betrachtet, parallelen und Unterschiede insbesondere zum Öffentlichen Recht werden später behandelt.

Die Erarbeitung der Norminhalte wird über Fragen nach dem Sinn und Zweck der Vorschriften (Regelungsproblem), nach dem Aufbau von Abschnitten im Gesetz und schließlich von einzelnen Regelungen anhand verschiedener Elaborationsstrategien eingeübt. Als Anleitung für den gesamten Lernprozess bieten sich die Schritte an, die – zunächst als Orientierung für ein aktives Lesen entwickelt – mit dem Kürzel SQ3R zusammengefasst werden: Survey, Question, Read, Recite, Review.<sup>11</sup>

### c. Ablauf der Veranstaltung

Der Ablauf der Einzelveranstaltung soll hier schematisch dargestellt werden:

| Zeit                               | Inhalt   |
|------------------------------------|--|
| <b>a) Einführung in die Stunde</b> |  |
| 1-3                                | <b>aa) Überblick</b>                               |
| 4-15                               | <b>bb) Juristenbiographie</b>                      |
| 15-20                              | <b>cc) Rückblick: Aktuelle Fragen und Probleme</b> |

<sup>10</sup> Ähnlich problematisch dürfte das Verständnis von Medizinstudierenden für die systematischen Zusammenhänge und Unterschiede der wissenschaftlichen Grundlagen in der Vorklinik (z.B. Physiologie) und deren Umsetzung in der Klinik (z.B. Pathophysiologie) sein. S. Bleckmann/Raupach (im Druck), Same Same but Different – Über Praxisbezüge in der Ausbildung von JuristInnen und MedizinerInnen, in: Pilniok / Brockmann (Hrsg.), Professionelles Handeln und juristische Ausbildung, Baden-Baden: Nomos

<sup>11</sup> S. Christmann / Groeben (1999), Psychologie des Lesens, in: Franzmann/Hasemann/Löffler/Schön (Hrsg.): Handbuch Lesen, München, S. 192.

|  |  |
|--|--|
| 20-25  | <p style="text-align: center;"><b>dd) Rückblick: Motivation</b></p> <p>Die wichtigsten Schlüsselaussagen der vergangenen Sitzung zur Motivation sollten wiederholt werden, um sie zu festigen. Dazu gehören:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Bestimmung von Zielen</li> <li>• Die Organisation von Erfolgserlebnissen und</li> <li>• Das Zeitmanagement mit der Koordinierung von Biorhythmus und Lernaktivitäten im Alltag</li> </ul>  |
| <p><b>b) Hauptteil</b></p> <p>Es folgt der thematische und zeitliche Schwerpunkt der Sitzung. Zunächst wird hier die Normstruktur besprochen, dann die Gesetzesstruktur.</p> |  |
| 25   | <p style="text-align: center;"><b>aa) Die Normstruktur</b></p> <p>Über die in der letzten Stunde eingeführte Falllösungsstruktur soll am Beispiel des Zivilrechts an die Funktion von Normen innerhalb dieser Struktur herangeführt werden. Das kann über die Rollen im Prozess plausibilisiert werden mit Anspruchsgrundlagen auf Seiten des Klägers und Gegennormen auf Seiten des Beklagten. Die weiteren Normtypen (anspruchs- und einwendungserhaltende Normen und Hilfsnormen (= Definition, Vermutung, Fiktion, Verweisung)) werden dann ergänzt.</p>   |
| 35   | <p>Nach dieser gemeinsamen Erarbeitung der Normtypen folgt ein methodischer Arbeitsteil, in dem die Teilnehmer versuchen sollen, unbekannte Normen aus dem gesamten BGB nach ihrer Funktion zu ordnen. Dazu kann eine Liste von Normen projiziert oder ausgeteilt werden, die dann in Partnerarbeit abgearbeitet und hinterher besprochen wird.</p>  |
| 42   | <p>Diskussion der Ergebnisse</p>   |
| 50   | <p style="text-align: center;"><b>bb) Die Gesetzesstruktur erarbeiten mit „SQ3R“</b></p> <p>Zunächst wird auf die lernpsychologische Bedeutung aktiven Lesens hingewiesen und den Unterschied zwischen Lesen und Verstehen. Die Technik SQ3R wird vorgestellt. Nach und nach geht der Dozent mit den Teilnehmern die einzelnen Schritte durch, um ihren Sinn zu verdeutlichen. In dieser Stunde wird allerdings das Augenmerk besonders auf die ersten vier Schritte gelenkt – Survey, Question, Read, Recite. Der letzte Schritt, Review, wird nur vorbereitet und sollte im Rahmen der Wochenaufgabe in Eigenarbeit versucht werden.</p> |
| 60   | <p>Um das Vorgehen zu veranschaulichen, wird ein Titel aus dem BGB ausgewählt. Wegen seiner Abgeschlossenheit und Struktur haben wir die Vorschriften über die <i>beschränkte Geschäftsfähigkeit</i> mit den Teilnehmenden analysiert.</p> <p>Den Blick der Studierenden auf das Inhaltsverzeichnis des Gesetzes zu lenken, ist der erste Schritt (Survey) und wird oft als überflüssig und banal angesehen. Es sollte aber klar gemacht werden, dass aus der Kenntnis der Stellung in der Rechtsordnung, im Gesetz und im Abschnitt des Gesetzes Schlussfolgerungen, Orientierung und Argumente gewonnen werden können.</p>               |

|    |  |
|----|--|
| 65 | <p>Die Fragen an den Text können im zweiten Schritt (Question) erarbeitet werden. Dazu kann der Dozierende diskursiv zunächst ganz grundlegende Fragen entwickeln. In der Folge können diese Fragen immer weiter konkretisiert werden. Man kann auch induktiv vorgehen: Sehr allgemeine Fragen zu stellen, ist anspruchsvoll und eine große Herausforderung für die Studierenden. Das lässt sich ggf. über die eher konkreteren Fragestellungen der Studierenden vorbereiten.</p> <p>Schlüsselfragen sind z.B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Was für ein Problem löst das Recht in der Gesellschaft?</li> <li>• Für welche Probleme ist das Zivilrecht z.B. im BGB zuständig?</li> <li>• Was sagt die Stellung im Allgemeinen Teil über den Anwendungsbereich der Vorschriften?</li> <li>• Warum steht es im dritten Abschnitt "Rechtsgeschäfte"? Was sind Rechtsgeschäfte überhaupt?</li> <li>• Wo im BGB gibt es noch Vorschriften, die beschränkt Geschäftsfähige betreffen?</li> <li>• Was für ein Problem löst das Minderjährigenrecht?</li> <li>• Was wäre, wenn es das BGB/die Minderjährigkeitsregelungen/§ 107 BGB nicht gäbe?</li> <li>• Welche Normtypen finden sich in den §§ 106 – 113?</li> <li>• In welchem Verhältnis stehen die einzelnen Vorschriften §§ 106 – 113 BGB zueinander? Welche Vorschriften gehören zusammen? Warum? Was ist Regel, was Ausnahme, was erweitert, was beschränkt den Anwendungsbereich?</li> <li>• Was für ein Problem löst speziell § 107 BGB?</li> <li>• Wovon lässt sich die Regelung abgrenzen?</li> <li>• Was sind Voraussetzungen und Rechtsfolgen?</li> <li>• Welche Interessen spielen eine Rolle? <ul style="list-style-type: none"> <li>– Welche Interessen hat der beschränkt Geschäftsfähige?</li> <li>– Was will sein Vertragspartner?</li> <li>– Welche Interessen haben die Eltern?</li> </ul> </li> </ul> <p>Zur Erarbeitung und ersten Anwendung der Schritte eignet sich eine Diskussion im Plenum sehr gut. Gerade, wenn Fragen an den Text gestellt werden, sollten die Studierenden miteinander diskutieren und sich austauschen.</p> |
| 85 | <p><b>c) Schlussteil: Reflexion und Wochenaufgabe</b></p> <p>Die letzten fünf Minuten sollen zunächst der Reflexion dessen gewidmet sein, was in dieser Sitzung wichtig und merkwürdig war. Dies sind hier vor allem drei Punkte: Die Funktion der Einzelnormen im Falllösungsschema, ihre Identifikation im Gesetz und die Entwicklung von Fragen an den Text.</p> <p>Im Anschluss folgt die Vorstellung der Wochenaufgabe für die Teilnehmer, hier: Die Beantwortung der Fragen und der Versuch, eine Prüfungsstruktur zu entwickeln. Auch das sind anspruchsvolle Aufgaben und die Themen der folgenden Veranstaltung.</p>  |



#### 4) Arbeitsmaterialien

Die Einführung wird jeweils mit *Powerpoint* unterstützt, wobei Wert darauf gelegt wird, das auf den Folien kein Text, sondern allenfalls einzelne Schlagworte auftauchen und die Inhalte ansonsten visualisiert werden.

Außerdem wird ein *Arbeitsblatt* mit Normen aus dem BGB vorbereitet, die nach ihrer Funktion einer der Kategorien zugeordnet werden sollen. (→ Die Falllösungsstruktur)

Die Studierenden sollen ihr BGB mitbringen. Für den Fall, dass sie das Gesetz vergessen oder sie bei der Bearbeitung im Gesetz "herummalen" wollen, wird der Gesetzestext im *Skript* abgedruckt.

### III. Projektablauf

Zum Projektbeginn wurden ab 01.02.2013 fünf studentische Hilfskräfte eingestellt, von denen drei im Wintersemester 2013/2014 eigene AGs mit ca. 20 Teilnehmenden abgehalten haben. Eine Mitarbeiterin ist zum Wintersemester 2013/2014 ausgeschieden.

#### 1. Vorbereitung

Es wurden im Sommersemester 2013 folgende Vorbereitungen getroffen:

##### a. Tutorenausbildung

Vier Mitarbeiter haben im Rahmen ihrer **Tutorenausbildung** durch die hochschuldidaktische Arbeitsstelle der Universität Konstanz jeweils einen Veranstaltungstermin vollständig vorbereitet und durchgeführt, wobei neben dem Projektleiter ein fachfremder Ausbildungsteilnehmer jeweils hospitiert und Rückmeldungen gegeben hat.

Der Einsatz **studentischer Dozenten** war zunächst der Anzahl der voraussichtlich an einer Teilnahme interessierten Studierenden, der angestrebten Gruppengröße, des beschränkten Lehrdeputates des Projektleiters und finanzieller Erwägungen geschuldet. Darüber hinaus bestehen jedoch - bei entsprechender Schulung - auch didaktisch gute Gründe für den Einsatz studentischer Dozenten<sup>12</sup>:

Während bei den fachbezogenen Arbeitsgemeinschaften vornehmlich examinierte Studierende der Lehrstühle (Promovierende, Habilitierende) eingesetzt werden, liegt der Schwerpunkt bei „Jura lernen!“ - auch wenn Arbeitstechniken an Fachinhalten vermittelt werden - auf dem „Wie“ und nicht auf dem „Was“. In diesem Rahmen können gerade auch ungeprüfte Studierende mittlerer Semester die AG-Leitung übernehmen, *wenn sie entsprechend geschult sind*. Die besondere persönliche und lernbiographische Nähe, die solche Dozierende zu Studienanfängern haben, ermöglicht in höherem Maße die Entwicklung einer Vertrauensbasis als dies bei älteren Studierende oder wissenschaftlichen Mitarbeitern möglich wäre. Die Verständnisschwierigkeiten der Anfangssemester sind ihnen in der Regel noch gut vertraut, ebenso wie die zentralen Fehleinschätzungen über die Struktur juristischen Wissens, die Bedeutung juristischer Fertigkeiten und die erfolgversprechenden Formen des juristischen Lernens. Zudem sind sie in der Regel vertrauter mit der konkreten Lernpraxis und den Lernmitteln, die in der aktuellen Studierendengeneration favorisiert werden.

Schließlich führt eine frühe Einbindung engagierter und leistungsstarker Studierender in die juristische Lehre bei diesen zu einem tieferen Verständnis des Rechts und wirkt persönlichkeitsbildend. Dabei werden durch die enge Zusammenarbeit mit den anderen Dozierenden auch Team- und Kritikfähigkeit

---

<sup>12</sup> Siehe auch das Fellowship-Projekt "Train the Tutor" von PD Dr. Böckers an der Medizinischen Fakultät der Universität Ulm, Abschlussbericht unter

<https://www.stifterverband.org/download/file/1438/download?token=Fk1jPP7W>

geschult. Damit sind diese studentischen Dozierenden optimal vorbereitet, um später fachbezogene Arbeitsgemeinschaften zur Einübung der Falllösungstechnik kompetent und verantwortungsbewusst zu leiten.

Die Vorteile studentischer Dozierender mittlerer Semester sind zusammengefasst:

- Größere Nähe zur Lern- und Lebenswirklichkeit der Studienanfänger
- Identifikationsangebot und Rollenvorbild
- Einbringen der eigenen Lernstrategie des Dozierenden, die erkennbar realistisch und bewährt ist
- Vertrauensvorschuss als *peer* und Verbündeter gegen Prüfer mit unterstellten Selektionsinteressen
- Niedrigschwelligerer kommunikativer Zugang
- Ideale Vorbereitung auf eine spätere Tätigkeit als Leiter einer fachbezogenen Fall-AG

Damit dieses Konzept aufgeht, müssen studentische Dozierende vor Beginn ihrer Lehrtätigkeit **auf drei Ebenen geschult** werden: Zunächst ist es hilfreich, wenn die späteren Dozierenden selbst die Veranstaltung „Jura lernen!“ besucht haben und so die Nutzerperspektive kennen. Zum zweiten sind allgemeine Kenntnisse und Fertigkeiten für die Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen und die Durchführung von Veranstaltungen notwendig (Tutoren-Training). Schließlich müssen die Lernzielen und Methoden der Einzelveranstaltungen von „Jura Lernen!“ verstanden sein, wozu es in der Regel notwendig sein dürfte, dass zumindest einzelne Veranstaltungen selbst erarbeitet und gestaltet werden.

Alle eingesetzten Dozierenden haben drei bzw. vier Semester vor der Übernahme einer eigenen AG selbst an der Veranstaltung „Jura lernen!“ teilgenommen. Alle haben im Semester vor ihrer Dozierendentätigkeit einen Trainingskurs für TutorInnen besucht, der von der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik fachübergreifend angeboten wird. Neben Grundlagen der Lehre wurden in diesem Rahmen das Zeitmanagement, die interaktive Gestaltung einer Stunde, Motivation, Feedback, freies Sprechen und der Umgang mit schwierigen Fragen und Situationen behandelt. Praktisch war eine Einzelveranstaltung aus dem Kurs „Jura lernen!“ zu planen und (in der laufenden Veranstaltung des Projektleiters) tatsächlich durchzuführen, die aufgezeichnet und von einem hospitierenden Teilnehmenden mit anschließenden Rückmeldungen begleitet wurde.

Während des Semesters wurde das im Sommersemester 2013 neu erstellte Skript zur Veranstaltung gemeinsam kritisch besprochen. Die Lernziele und Methoden der Einzelveranstaltungen wurden gemeinsam diskutiert. Außerdem haben die Studierenden jeweils drei Veranstaltungen eines Themenbereiches übernommen, die auf Grundlage der bisherigen Präsentationen überarbeitet und zu denen eine Ablaufplanung erstellt wurde.

Nach der Einführungsveranstaltung und der gemeinsamen Durchführung des Workshops haben die studentischen Dozierenden dann ihre AGs übernommen und standen in lebhaftem Austausch, vereinzelt auch mit gegenseitigen Hospitationen. Ein gemeinsames Treffen mit dem Projektleiter (neben Kontakten zu konkreten Einzelfragen) fand im Durchschnitt alle drei Wochen statt.

Der Einsatz der studentischen Dozierenden hat sich bewährt. Die Evaluationsergebnisse werden im entsprechenden Kapitel dargestellt.

## b. Material

- Im Verlauf des Semesters haben die MitarbeiterInnen sich kritisch mit den Lernzielen und Lehrmethoden der Einzelveranstaltungen auseinandergesetzt und Verbesserungsvorschläge erarbeitet, die dann gemeinsam diskutiert und teilweise in neue **Unterrichtsmaterialien** umgesetzt wurden.
- Einen erheblichen Aufwand stellte die Bereitstellung eines **Veranstaltungsskriptes** dar, das den Studierenden, die die Präsenzveranstaltung besuchen, zur Nacharbeit und für die übrigen Studierenden als Grundlage für die Eigenarbeit dienen soll.
- Für die drei Bereiche Straf- und Zivilrecht wie auch das Öffentliche Recht haben die MitarbeiterInnen **kommentierte Bücherlisten** für Erstsemester mit Empfehlungen zur Studienliteratur erstellt, denen mehr als 60 Buchrezensionen nach einem gemeinsamen Rezensionsschema zugrunde lagen.
- Außerdem haben die MitarbeiterInnen ältere **Listen mit verschlagworteten Übungsklausuren** aus den juristischen Ausbildungszeitschriften 2002 – 2010 im Zivil-, Straf- und Öffentlichen Recht aktualisiert.

## c. Weitere Vorbereitungen

- Es wurde ein Konzept zur **Wirkungsforschung** erstellt, das quantitative und qualitative Verfahren verschränkt, um das subjektive Erleben der Veranstaltung und den Einfluss auf den Einsatz von Lernstrategien und den Klausurerfolg zu erheben.
- Mit jeweils sechs Examensbesten in Konstanz und Freiburg wurden **Interviews** zu ihrer Lernbiographie durchgeführt und transkribiert.
- Im Juli 2013 wurde der **Workshop** „Selbstlernkompetenzen im Jurastudium“ in Konstanz organisiert, an dem die Leiter oder Mitarbeiter der juristischen Kompetenzzentren von sieben Juristischen Fakultäten und die Bildungsforscherin Dr. Ulla Klingovsky (TU Darmstadt) teilgenommen haben. Dabei wurde die Konferenz im Februar 2014 inhaltlich vorbereitet und zentrale Fragestellungen zu Sonderveranstaltungen über fachbezogene Selbstlernkompetenzen geklärt.

## 2. Durchführung

Im Wintersemester 2013/2014 wurden von den drei studentischen MitarbeiterInnen jeweils eine, vom Projektleiter drei AGs mit etwa 20 Teilnehmenden abgehalten und damit ca. ein Drittel der Studienanfänger der Rechtswissenschaft in Konstanz erreicht (120 von ca. 410), im Sommersemester 2014 aufgrund der geringeren Studierendenzahlen ca. die Hälfte. Die zwei anderen Hilfskräfte haben insbesondere die Organisation des Projektes und die Erstellung von Materialien unterstützt.

Die **Inhalte** ergeben sich aus dem Veranstaltungsskript, der **Ablauf** der Einzelveranstaltungen wurde oben beschrieben. Erwähnenswert sind noch zwei **besondere Unterrichtsformate**, die wir bei der Einübung der Fallbearbeitung eingesetzt haben: Die *Tandem-Korrekturen* und die gemeinsame Erstellung einer Klausurlösung mit einem web-basierten kollaborativen Texteditor (z.B. *EduPad*, *GoogleDocs*, *Etherpad*, *PiratPad*).

### a. Tandem-Korrekturen

Das Konzept der Tandem-Korrekturen ist bereits an anderer Stelle beschrieben worden.<sup>13</sup> Es handelt sich um eine Form des *peer marking*, die den Studierenden insbesondere die Prüfungsmaßstäbe

---

<sup>13</sup> S. Dietrich (o. J.), Korrekturtandem, in: Hochschulrektorenkonferenz - Projekt Nexus (Hg.), Kleine Methode - Große Wirkung. Lehr-/Lernmethoden im juristischen Studium, S. 12, abrufbar unter <https://www.hrk->

transparent und eine Einschätzung der eigenen Leistungen ermöglichen soll.<sup>14</sup> Im Kurs wurde das Konzept so umgesetzt, dass zunächst die einzelnen Schritte der Klausurlösung gemeinsam gegangen und die Gütekriterien für eine Falllösung vorgestellt wurden. Die Studierenden hatte dann die Klausur zu Hause auszuformulieren. In der nächsten Veranstaltung wurde die Lösung gemeinsam erarbeitet und die ausformulierte Lösung war vom Lernpartner entsprechend zu korrigieren. Erst dann wurde die Aufgabe (einschließlich Korrektur) vom Dozierenden korrigiert und in der nächsten Veranstaltung besprochen (siehe Reader 13).

#### b. Kollaborative Klausurlösung

Im Anschluss an diese Kurseinheit wurde - für einen neuen Sachverhalt – in einer online-Sitzung (*EduPad*, gehostet von der Universität Konstanz, und eine parallele Skype-Konferenz) mit jeweils ca. sechs Studierenden eine Klausurlösung gemeinsam erarbeitet. Dabei können alle Studierenden gleichzeitig auf einen Text zugreifen und diesen für alle sichtbar in Echtzeit verändern. Die Studierenden hatten der Reihe nach den jeweils den nächsten Satz der Lösung zu formulieren. Dabei hatten sie jeweils den letzten Satz des vorhergehenden Studierenden zu kommentieren und etwaige Vorbehalte anzumelden. Im Anschluss wurde gemeinsam diskutiert, wie die Struktur der Prüfung an dieser Stelle auszusehen hat und was eine geeignete Formulierung wäre. Die Studierenden wurden durch Fragen des Dozierenden ggf. wieder auf den richtigen Weg gebracht, wenn sich Fehler einschlichen oder sie nicht weiter wussten. Für ca. zwei Zeitstunden begleitet der Dozierende die Studierenden bei der Erstellung der Lösung. Das Ergebnis wurde in der nächsten Präsenzveranstaltung dann kurz kommentiert.

### 3. Evaluation

„Jura lernen!“ hat als langfristige Ziele, die Studienzufriedenheit zu erhöhen, die Abbrecherquote zu vermindern und die Studienleistungen zu verbessern. Diese Ziele sollen zum einen über eine auf eine Identifizierung mit dem Fach und Einblicke in die Praxis ermöglichende Behandlung von Juristen/innen-Biographien erreicht werden, zum anderen - und ganz zentral - über eine **Stärkung von Lernstrategien**<sup>15</sup> im Sinne des *Tiefenlernens*, also von Lernformen, die sich an der gedanklichen Durchdringung und am Verständnis von Studieninhalten orientieren, im Gegensatz zu einer lediglich mnemotechnischen Aneignung von Kenntnissen zur bloßen Wiedergabe in Prüfungen.

Es werden üblicherweise drei Arten von Lernstrategien unterschieden:

1. Kognitive Lernstrategien (Organisieren, Elaborieren, kritisches Prüfen, Anwenden und Wiederholen von Lerninhalten)
2. Metakognitive Lernstrategien (Planung, Kontrolle und Regulation des Lernprozesses)
3. Ressourcenbezogene Lernstrategien (innere und äußere Rahmenbedingungen des Lernens)

---

[nexus.de/fileadmin/migrated/content/uploads/Kleine\\_Methode.pdf](https://nexus.de/fileadmin/migrated/content/uploads/Kleine_Methode.pdf) (zuletzt aufgerufen am 01.02.2017); Steffahn (2015), Kompetenzentwicklung in der Klausur-Nachbereitungsphase: Die „Tandem-Korrektur“, in: Bleckmann (Hrsg.) (Fn. 2), S. 194 ff.

<sup>14</sup> Siehe auch das Fellowship-Projekt " Ein Peer-Review-System zur Unterstützung des Selbststudiums" von Prof. Dr. Landwehr (Abschlussbericht unter <https://www.stifterverband.org/file/1503/download?token=j-m8KaxE>, zuletzt abgerufen am 01.02.2017) und das Fellowship-Projekt "Peer-Marking – Studierende korrigieren ihre Klausuren gegenseitig" von Prof. Dr. Marc Ihle; s.a. Yucel/Bird/Young/Blanksby (2014), The road to self-assessment: exemplar marking before peer review develops first-year students ' capacity to judge the quality of a scientific report, Assessment & Evaluation in Higher Education 39 (8), S. 971 – 986 (<http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2014.880400>, zuletzt abgerufen am 01.02.2017).

<sup>15</sup> S. Wild (2000), Lernstrategien im Studium: Strukturen und Bedingungen, Münster: Waxmann.

Ein zentrales Lernziel besteht damit in der *vermehrten* Aneignung der Inhalte über die *voraussetzungsvolleren* Formen des Lernens, wie sie von den drei genannten Lernstrategien repräsentiert werden.

Daraus folgt als Leitfrage:

Trägt die Veranstaltung dazu bei, dass Studierende Lernstrategien *weniger* in ihren Ausprägungen, die für ein Oberflächenlernen stehen, und *mehr* in den Formen, die für ein Tiefenlernen sprechen, anwenden?

Das ist eine klassische Fragestellung der Wirkungsforschung, die die kausalen Effekte einer Lehrintervention anhand des Vergleichs mit *Kontrollgruppen* ohne oder mit einer Alternativintervention bewertet. Die Beantwortung dieser Fragestellung wurde durch eine **Pre-Post-Befragung des gesamten ersten Semesters** des Studiengangs Rechtswissenschaft der Universität Konstanz im Wintersemester 2013/2014 versucht.

In einer weiteren **Befragung** allein der **Teilnehmenden am Ende der Veranstaltung „Jura lernen!“** sollte erhoben werden, inwieweit die Vermittlung der Lernstrategien in ihrer *konkreten Ausprägung für das Jurastudium* zu entsprechenden Kompetenzgewinnen der Teilnehmenden geführt hat. Dabei wurden aus den Lernstrategien folgende weitgehend *fachbezogenen* Kursinhalte entwickelt:

- Lernplanung (Metakognitive und ressourcenbezogene Lernstrategien)
- Erarbeitung juristischer Strukturen (Kognitive Lernstrategien: Organisieren und Elaborieren von Lerninhalten)
- Juristisches Argumentieren (Kognitive Lernstrategien: Kritisches Prüfen)
- Fallbearbeitung (Kognitive Lernstrategien: Anwendung und Wiederholung; Prüfungstraining)
- Sonstiges (Grundlagen des Rechts, wissenschafts- und professionsethische Fragen)

Diesen Kursinhalten waren spezifische Lernziele zuzuordnen, die wiederum unterschiedliche fachspezifische Ausprägungen der Lernstrategien repräsentieren. Hier ging es also nicht mehr direkt um die allgemeinen fachübergreifenden Lernstrategien, sondern um die spezifisch juristischen Kenntnisse und Fertigkeiten, auf die sich die konkreten einzelnen Lernziele der Veranstaltung „Jura lernen!“ beziehen.

Daraus ergab sich die Leitfrage:

Wurden die spezifisch mit diesen Kursinhalten verbundenen Kenntnisse und Fertigkeiten von den Studierenden tatsächlich erworben und in welchen Bereichen wurden die so formulierten Lernziele nicht (oder schlecht) erreicht?

Das ist eine typische Fragestellung der klassischen Veranstaltungsevaluation, die versucht, die Qualität der Lehre durch Indikatoren wie z.B. die *learning outcomes* zu beschreiben.

#### a. Evaluationsinstrumente

Welche Evaluationsinstrumente wurden zur Beantwortung der oben genannten Fragen genutzt?

Eine Einschätzung des Erreichens oder Verfehlens der im Rahmen des Kurses „Jura lernen!“ vorgesehenen **Lernziele** wurde mit Hilfe einer lernzielbasierten, *vergleichenden Selbsteinschätzung* der

Veranstaltungsteilnehmer/innen gewonnen.<sup>16</sup> Die Ergebnisse insoweit wurden bereits im Sammelband zur Tagung veröffentlicht.<sup>17</sup>

Um eine **Veränderung des Lernverhaltens des Gesamtsemesters zu erheben, insbesondere in Abhängigkeit von einem etwaigen Veranstaltungsbesuch**, wurde der *LIST-Fragebogen* (= Lernstrategien im Studium)<sup>18</sup> verwendet.<sup>19</sup> Die Ergebnisse dieser Evaluation lagen zum Zeitpunkt der Veröffentlichung des Konferenzbandes noch nicht vor und werden im Folgenden ergänzt.

Aus Zeitgründen nicht mehr durchgeführt wurde eine **qualitative Erhebung** und Auswertung bei den Teilnehmenden.

#### b. Semesterbefragung: LIST-Fragebogen

Der LIST enthält 77 Items, die zu 11 Skalen zusammengefasst sind:

- Organisieren
- Elaborieren
- Kritisches Prüfen
- Wiederholen
- Metakognitive Strategien
- Anstrengung
- Aufmerksamkeit(sdefizite)
- Zeitmanagement
- Lernumgebung
- Lernen mit StudienkollegInnen
- Literatur

Der Fragebogen wurde komplett und ohne Modifikationen übernommen und wird deshalb hier nicht dokumentiert. Er wurde ergänzt durch Fragen zu

- der Abiturnote (Cluster),
- dem Alter und Geschlecht,
- der Motivation zur Aufnahme des Jurastudiums,
- und der Vorbildung (Studium oder Ausbildung)

da wir wissen wollten, ob diese Gruppen signifikante Unterschiede im Lernverhalten zeigen. Die Fragen sind im Konferenzband dokumentiert (Anhang I).<sup>20</sup>

In der **Pilotphase** der Veranstaltung „Jura lernen!“ im Sommersemester 2013 wurde zu Beginn und am Ende des Semesters *bei allen Studienanfänger/innen* am Fachbereich Rechtswissenschaft der

---

<sup>16</sup> Vgl. Raupach/Münscher/Beissbarth et al., Towards outcome-based programme evaluation: using student comparative self-assessments to determine teaching effectiveness, *Med Teach* 2011, e446-53; Raupach/Schiekirka/Münscher et. al., Piloting an outcome-based programme evaluation tool in undergraduate medical education, *GMS Z Med Ausbild* 2012, Doc44 und Schiekirka/Reinhardt/Beissbarth et al., Estimating learning outcomes from pre- and posttest student self-assessments: a longitudinal study, *Acad Med* 2013, 369 ff.

<sup>17</sup> S. Bleckmann/Pickert/Raupach (2015), Möglichkeiten der Evaluation, in: Bleckmann (Hrsg.) (Fn. 2), S. 226 ff.

<sup>18</sup> S. Wild/Schiefele/Winteler (1992), LIST, Institut für Erziehungswissenschaft und pädagogische Psychologie der Universität der Bundeswehr.

<sup>19</sup> S. Wild (2000), Lernstrategien im Studium: Strukturen und Bedingungen; Boerner/Seeber/Keller et al. (2005), Lernstrategien und Lernerfolg im Studium: Zur Validierung des LIST bei berufstätigen Studierenden. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 37 (1), S. 17-26. Online verfügbar unter <http://www.ub.uni-konstanz.de/kops/volltexte/2008/5357/> (zuletzt geprüft am 01.02.2017), m.w.N.

<sup>20</sup> S. Fn. 17, S. 244.

Universität Konstanz (insgesamt ca. 120 Studierende) im Rahmen einer *online-Befragung* erhoben, welche Lernstrategien sie vor dem Veranstaltungsbesuch (zumeist in der Abiturvorbereitung) und zum Ende ihres ersten Semesters einsetzten. Da keine Vergleichsgruppe befragt wurde, ging es dabei zunächst nur um die Art der Durchführung bzw. eine erste Orientierung über etwaige Veränderungen im Zeitverlauf.

Im **Wintersemester 2013/2014** wurde erneut bei *allen Jura-Studienanfänger/innen* (ca. 410) - dieses Mal allerdings im Rahmen einer *Paper-Pencil-Befragung* - ihr bisheriges Lernverhalten mit dem Fragebogen aus der Pilotphase erhoben. Um Veränderung im ersten Semester zu ermitteln, möglicherweise auch im Zusammenhang mit dem Besuch der Veranstaltung „Jura lernen!“, und auch die Benotung der Semesterabschlussklausuren einbeziehen zu können, wurde die Nach-Befragung dieser Kohorte *erst zu Beginn des zweiten Semesters* im **Sommersemester 2014** durchgeführt. Bei dieser zweiten Befragung wurden folgende Punkte zusätzlich erhoben:

- die durchschnittliche Wochenarbeitszeit für das Selbststudium im ersten Semester,
- die durchschnittliche wöchentliche Zeit für den Veranstaltungsbesuch,
- die erzielten Noten in den Semesterabschlussklausuren des ersten Semesters,
- die Anmeldung zur Veranstaltung „Jura lernen!“,
- der Besuch von „Jura lernen!“ und dessen Umfang,
- der Abbruch des Veranstaltungsbesuchs, ggf. mit Begründung,
- der Umfang der Nutzung des Skripts zur Veranstaltung „Jura lernen!“.

Die über den LIST-Fragebogen hinausgehenden Zusatzfragen sind im bereits genannten Kapitel des Tagungsbandes zur Evaluation (dort im Anhang II) dokumentiert.<sup>21</sup>

Durch dieses Design - so die Hoffnung - sollte es möglich sein, Vergleichsgruppen zu bilden, um unterschiedliche Effekte mit und ohne Lehrintervention zu identifizieren. Dabei war auch eine Kontrolle nach Geschlecht, Alter, der Abiturnote und einer früheren Ausbildung möglich, wie auch die Einbeziehung der Noten in den Semesterabschlussklausuren. So konnten diejenigen, die sich überhaupt zur Veranstaltung angemeldet haben und entsprechend motiviert waren, von denjenigen unterschieden werden, die von vornherein kein Interesse an „Jura lernen!“ hatten. Innerhalb der Anmelder konnten dann wiederum die häufigen Besucher und die Nicht- oder Seltenbesucher der Veranstaltung unterschieden werden. Da diese Gruppenbildung eine hinreichend große Grundgesamtheit voraussetzt, wurde die Befragung im Wintersemester (mit ca. 410 Studienanfänger/innen) durchgeführt.

Da durch die Veranstaltung "Jura lernen!" die Nutzung von Lernstrategien verbessert werden sollte, bestand die Erwartung, dass sich die Werte für die einzelnen Skalen des LIST-Fragebogens – je nach Veranstaltungsteilnahme – verbessern, d.h. die Werte steigen.

Bei der **Durchführung** der Befragung ergaben sich einige Probleme. An der Befragung nahmen im Wintersemester 2013/2014 201 Studierende teil, in der Folgebefragung zu Beginn des Sommersemesters 2014 lediglich 139. Das Geschlechterverhältnis lag bei 65 % bzw. 63 % weiblicher Studierender. Bei der Erhebung der Daten waren wir auf die Präsenz der Studierenden bei zentralen Vorlesungen angewiesen, wobei es im Jurastudium keine Präsenzpflcht gibt und die Anwesenheitsquote ab dem zweiten Semester selten über 50% liegt. Außerdem legte der Fachbereich

---

<sup>21</sup> S. Fn. 17, S. 245 f.

Wert darauf, dass bei der Befragung ausdrücklich betont wird, dass eine Teilnahme freiwillig ist, so dass sich einige Studierende erkennbar aufgefordert sahen, nicht teilzunehmen.

**Allgemein** hat sich nach der zweiten Befragung ergeben, dass die **Zeit**, die für Selbstlernphasen aufgewendet wurde, sich von der Schule zum Studium deutlich erhöht hat. Während in der Schule nur etwa 22,5 % über 10 h pro Woche beschäftigt waren, waren es im Studium etwa 40%. Die Mehrheit der Studierenden hat damit freilich nach wie vor unter 10 h pro Woche mit dem Selbststudium zugebracht. Bei Präsenzveranstaltungen von ca. 23 SWS (an denen auch nur 60% der Studierenden soweit als möglich teilgenommen haben und weitere 20% im Umfang bis 16 SWS) ergibt sich damit eine tatsächliche zeitliche Belastung, die – nach eigener Einschätzung der Studierenden – im Durchschnitt unter 30 h/w liegen dürfte. Das passt zu den Ergebnissen der ZEITLast-Studie, die in der Mehrzahl der Studienfächer ebenfalls eine zeitliche Belastung von unter 30 h/w ermittelt hat.<sup>22</sup>

Zur Veranstaltung Jura lernen! haben sich ca. 50 % der Studierenden **angemeldet**. Im Verlauf des Semesters haben 2/3 der Teilnehmenden den Besuch abgebrochen. Tatsächlich besucht wurde die Veranstaltung im Durchschnitt mittelhäufig. Bei 29 Freitextangaben zu den Gründen des Abbruchs haben 12 Studierende angegeben, sie hätten für den Besuch keine Zeit mehr gehabt, 16 Studierende haben angegeben, dass sie das Interesse verloren hätten, die Inhalte schon bekannt gewesen seien, die Veranstaltung nicht ihren Erwartungen entsprochen oder ihnen nicht viel gebracht hätte bzw. sie ihre persönliche Lernstrategie im Laufe der Veranstaltung schon gefunden hätten (eine Antwort war unverständlich).

Beim Vergleich der beiden Erhebungszeitpunkte zeigt sich zunächst ein Absinken der **Globalwerte** für die kognitiven und metakognitiven Lernstrategien sowie die Nutzung von Literatur und Lernen mit Studienkollegen, nahezu konstante Werte für die Bereiche Anstrengung und Lernumgebung sowie höhere Werte für die Skalen Aufmerksamkeit und Zeitmanagement.

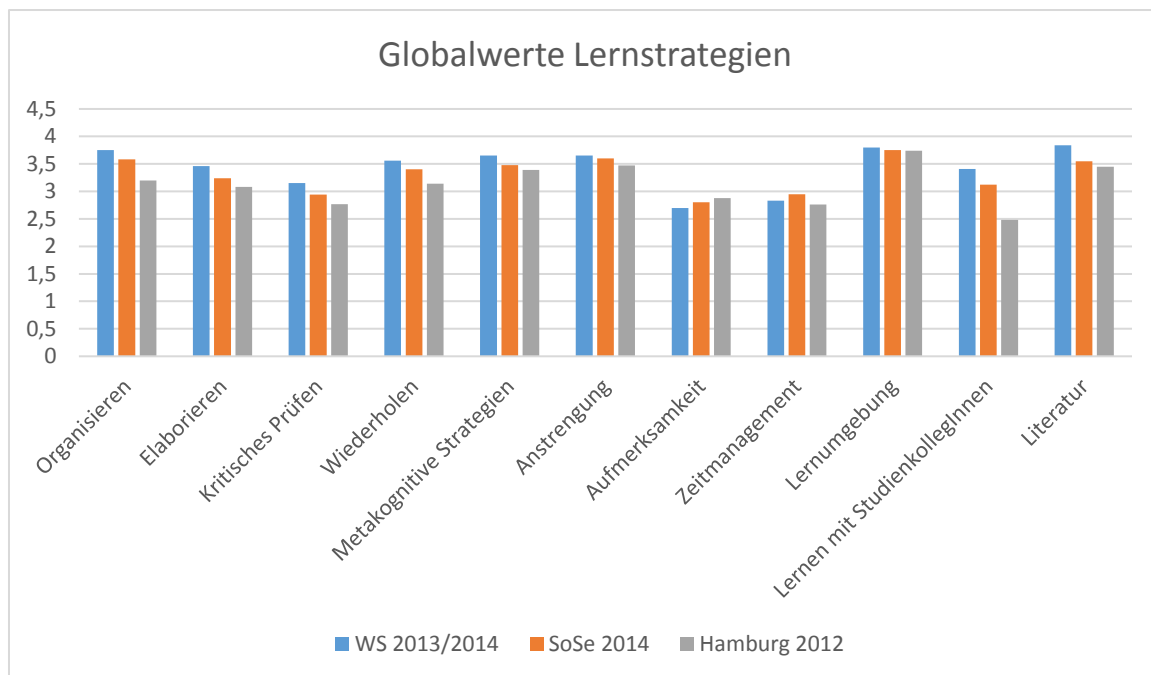
Diese Werte sind vergleichbar den Werten, die bei einer Befragung von 258 Studierenden an der Juristischen Fakultät der Universität Hamburg im Jahre 2012 – davon 42 % Zweitsemester, 58 % dritte und höhere Semester – erhoben wurden.<sup>23</sup> Die Daten sind allerdings nicht ohne weiteres vergleichbar, da sich die befragten Gruppen schon beim Geschlechterverhältnis (nur 57 % weibliche Studierende in der Hamburger Befragung), der durchschnittlichen Abiturnote und dem Durchschnittsalter unterscheiden. Die Daten widersprechen aber jedenfalls nicht der These: Das Tiefenlernen nimmt im Verlauf des Studiums eher ab.

---

<sup>22</sup> S. Schulmeister (2014), Auf der Suche nach Determinanten des Studienerfolgs in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft, Nomos: Baden-Baden, S. 72 ff. (89 ff., 106).

<sup>23</sup> S. Stadler/Broemel (2013), Wer sind unsere Studierenden? Erwartungen, Motivation und Lernverhalten, Präsentation auf der Jahrestagung des Zentrums für rechtswissenschaftliche Fachdidaktik, Hamburg 26.03.2013, <https://www.jura.uni-hamburg.de/media/einrichtungen/fs-zerf/02-stadler-broemel-wer-sind-unsere-studierenden.pdf> (zuletzt geprüft am 01.02.2017) und Stadler/Broemel (2014), Schwierigkeiten, Lerntechniken und Lernstrategien im Jurastudium, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft, Baden-Baden: Nomos, S. 37 ff. (40 f.).





Von den Teilnehmenden haben 51 Studierende ihre Fragebögen identisch kodiert, so dass eine Zuordnung der Fragebögen möglich war. Der Abgleich der Daten dieser Teilnehmenden führte aber in vielen Fällen zu inkonsistenten Ergebnissen, so wick teilweise die Geschlechtsangabe (10) oder die Abiturnote (27) voneinander ab. Das kann zum einen an einer bewusst fehlerhaften Angabe liegen, was eher unwahrscheinlich ist, zum anderen daran, dass die Kodierung und Zuordnung der Bögen nicht eindeutig funktioniert hat. Dadurch werden die Ergebnisse erheblich relativiert.

Soweit sich – bei allen Vorbehalten – Unterschiede zwischen Studierenden feststellen lassen, zu denen pre/post-Daten vorliegen und die sich zu "Jura lernen!" angemeldet haben und solchen, die sich nicht angemeldet haben, betreffen diese vor allem unterschiedliche Akzente in den Skalen. So sind in beiden Gruppen Items der Skala "Metakognitive Strategien" auffällig. Bei den Anmeldern betrifft dies aber vor allem die Items, die verständnisbezogen sind, während bei den Nichtanmeldern vor allem die Stoffauswahl prominent ist. Beim "kritischen Prüfen" zeigen die Anmelder besonders hohe Werte bei der Validierung (Belege und Begründung, Alternativen zu Schlussfolgerungen), während es bei den Nichtanmeldern eher um den Theorievergleich geht (Aufklärung von Widersprüchen zwischen Texten, Vor- und Nachteile unterschiedlicher Theorien). Bei den Anmeldern sind außerdem die Werte für die Skala "Anstrengung" höher, bei den Nichtanmeldern für die Skala "Literatur". Insgesamt sind die Werte der Anmelder in der ersten Befragung höher, nähern sich in der zweiten Befragung aber den Werten der Nichtanmelder an und liegen nur noch wenig darüber.

Diese Besonderheiten können allenfalls als explorative Ergebnisse gewertet werden und lassen keine weiteren Schlussfolgerungen hinsichtlich der Effektivität der Veranstaltung zu. Sollte dieser Evaluationsansatz weiter verfolgt werden, wäre zunächst sicherzustellen, dass die Datenerhebung vollständig und die Kodierung der Fragebögen eindeutig erfolgt. Als Hypothese lässt sich jedenfalls formulieren, dass die Organisation des Jurastudiums zumindest in der Studieneingangsphase zu einer Verminderung der Nutzung von Lernstrategien führt, die mit Tiefenlernen assoziiert sind.

## IV. Diskussion

Welche Schlüsse lassen sich nach Durchführung des Projekts ziehen? Dabei kann vorliegend sowohl auf die Erfahrungen bei der Projektdurchführung als auch auf die Ergebnisse der Evaluation zurückgegriffen werden.

### 1. Inwieweit wurden die mit der Lehrinnovation verfolgten Ziele erreicht? Welche Probleme haben dazu geführt, dass Ziele nicht wie geplant erreicht wurden?

Ziel der Veranstaltung war es, schon von Beginn an die für die Bewältigung des Studiums notwendigen Selbstlernkompetenzen im Verbund mit den anderen Erstsemesterveranstaltungen zu entwickeln und damit zu einer verbesserten Begleitung der Studierenden in den großen Pflichtveranstaltungen der Studieneingangsphase beizutragen. Dieses Ziel wurde nur teilweise erreicht.

Erfolgreich war die Veranstaltung insbesondere in folgenden Bereichen:

- **Heranführung an das Lernen im Jurastudium**

Anknüpfend an die Lernerfahrungen der Schule wurden Möglichkeiten der Weiterführung der entsprechenden Lernpraxis wie auch die Notwendigkeit von Veränderungen unter veränderten Rahmenbedingungen und Anforderungen diskutiert und den Studierenden Hilfestellungen zur Entwicklung eigener Lernstrategien gegeben. Der Abgleich mit den zu entwickelnden Kompetenzen und den dazu zur Verfügung stehenden Lernmitteln (von Präsenzveranstaltungen über privat organisiertes Lernen in der Gruppe bis zur Studienliteratur für das Selbststudium) führte zu einer reflexiven Lernpraxis, die den Studierenden eine erste Orientierung und größere Sicherheit geboten hat.

Die Lernzuwachevaluation zeigt, dass die Studierenden sich am Ende der Veranstaltung bei der Entwicklung einer eigenen Lernstrategie und bei der gezielten Nutzung unterschiedlicher Lernmittel als sicher einschätzen. Bei den kognitiven Strategien werden der Aufbau der Normen und des Gesetzes, die Orientierung im Gesetz, die Benennung der Interessen in einem rechtlichen Konflikt und die Grundstruktur der Falllösung gut beherrscht. Es gelingt den Studierenden, rechtliche Probleme für sich verständlich darzustellen und im Fallaufbau an richtiger Stelle zu verorten. Im Bereich der Klausurlösung zeigen die Studierenden Lernzuwächse insbesondere beim schrittweisen Aufbau der Klausurlösung, dem Einsatz von Prüfungsschemata beim Erstellen einer Lösungsskizze, der Fähigkeit im Gutachtenstil zu schreiben und bei der Verbesserung der eigenen Rechtskenntnisse durch die Aufarbeitung von Fehlern in der Falllösung. Damit werden die Basisfähigkeiten, die im ersten Semester notwendig entwickelt werden müssen und deren Ausbildung auch im Zusammenwirken mit den Arbeitsgemeinschaften zur Falllösungspraxis zu erwarten ist, aufgebaut.

- **Raum für Fragen, zum Austausch und für Diskussionen**

In den freien Anmerkungen zum Evaluationsbogen wurde häufiger vermerkt, dass die Veranstaltung einen "Ruhepol" bilde und man die Möglichkeit habe, alle Arten von Fragen zu stellen, zu deren Beantwortung die Dozierenden sich viel Zeit nehmen würden. Die Veranstaltung sei eine Anlaufstelle, um Probleme zu besprechen. Es gebe Zeit zum Austausch und zur Diskussion. Aufgrund der kleinen Gruppen habe sich eine persönliche Atmosphäre entwickelt. Man habe auch über den Sinn des Jurastudiums und über moralische Fragen sprechen können. Das sind für die Motivation wichtige Gesichtspunkte, weil die persönliche

Sinnggebung und damit Stärkung der Autonomie und die soziale Einbindung zentrale Aspekte intrinsischer Motivation darstellen.<sup>24</sup>

Folgende Ziele wurden dagegen nicht oder nicht wie beabsichtigt erreicht:

- Es fand **keine Verzahnung** mit anderen Veranstaltungen statt.  
Zu Beginn des Projektes wurde die Bereitschaft der Lehrenden in den Fachveranstaltungen überschätzt, über ihre Lehre und mögliche Formen der Verzahnung zu sprechen. Lediglich einer von vier Professoren war überhaupt bereit, mit dem Projektleiter über seine Lehre zu sprechen. Auch hier hielt sich die Bereitschaft einer Abstimmung der Inhalte in engen Grenzen. Zwar war die Hälfte der wissenschaftlichen Mitarbeiter, die die vorlesungsbegleitenden Arbeitsgemeinschaften durchführen, einem Aufruf gefolgt, sich gemeinsam über die Lehre auszutauschen und ggf. zu koordinieren. Die Einladung und Durchführung dieses Treffens führte aber zu erheblicher Unruhe bei den Professoren des Fachbereichs, die teilweise Befürchtungen hatten, dass auf ihre Ressourcen (= Mitarbeiter) zugegriffen würde. Diese Bedenken lassen sich beispielhaft mit einer E-Mail illustrieren, die von einem Lehrstuhlinhaber an seine Mitarbeiter verschickt wurde. In Bezug auf das Treffen heißt es u.a.:  
"Davon möchte ich Sie nicht abhalten, aber darauf hinweisen, dass es sich um eine private Initiative von Herrn Bleckmann handelt, die in keiner Weise die Unterstützung von mir oder einem anderen Prof hat. [...] Eine AG kann meines Erachtens aber auch ohne didaktische Ausbildung "learning by doing" gehalten werden. Ich halte nichts davon, wenn Sie sich wechselseitig ihre AGs evaluieren. Nehmen Sie die Zeit besser zur Promotion. Jede Minute können Sie nur einmal aufwenden."
- Es wurden – bedingt durch eine Teilnahmequote von initial etwa 50 % des Semesters und einer erwartungsgemäß hohen Abbrecherquote insbesondere zum Ende des Semesters<sup>25</sup> - über die gesamte Veranstaltungsdauer **nur knapp 10 % der Studierenden erreicht**. Dafür dürften zwei externe Faktoren eine wesentliche Rolle gespielt haben: Zum einen wurde der Kurs nicht als Teil des regulären Curriculums wahrgenommen und geprüft. Zum anderen bestand bei Erstsemestern naturgemäß noch keine Problemwahrnehmung. Vor dem Hintergrund der Lehr-/Lernformen in der Schulausbildung und der mangelnden eigenen Betroffenheit durch fehlende Prüfungserfahrungen im Studium war die Motivation zur Teilnahme eher verhalten.<sup>26</sup> Im Gegensatz dazu ist die Motivation in einem freiwilligen Workshop zu Beginn der Examensvorbereitungsphase (5.-7. Semester), der seit dem Wintersemester 2014 vom Projektleiter angeboten wird, ganz erheblich: daran nehmen ca. 25 – 30 % der KandidatInnen eines Prüfungsdurchganges an drei Tagen mit 24 Unterrichtsstunden durchgehend und mit hohem Engagement teil. Das deckt sich mit den Erfahrungen von Barbara Lange, die u.a. an der Juristischen Fakultät der Universität Tübingen als Schlüsselqualifikation (§ 3 Abs. 5 S. 1 JAPrO BW) ein dreitägiges "Kompetenztraining für Juristen" anbietet, das vor allem von mittleren Semestern besucht wird.<sup>27</sup> Hier ist die Veranstaltung in das reguläre Curriculum eingebunden, führt zu einem Leistungsnachweis und wird verblockt angeboten. Dass eine

---

<sup>24</sup> Vgl. Deci/Ryan (1993), Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation, ZfPäd 39 (2), 223 ff. und die umfangreiche Forschung im Anschluss.

<sup>25</sup> Das ist allerdings ein Phänomen bei allen Präsenzveranstaltungen mit einer Prüfung am Ende des Semesters, s. Schulmeister (Fn. 22), S. 134 ff.

<sup>26</sup> Das entspricht auch der Erfahrung von Barbara Lange, die einen vergleichbaren Kurs als Blockveranstaltung an verschiedenen Universitäten durchführt. S. Lange (2015), Ein Plädoyer für Blockveranstaltungen zur Förderung von Selbstlernkompetenzen im Jurastudium, in Bleckmann (Hrsg.) (Fn. 2), S. 147 ff. (165).

<sup>27</sup> S. Lange (Fn. 26), S. 147 ff. (160).

(teil-) verblockte Form Vorteile gegenüber einer Veranstaltung im Rahmen der traditionellen Semesterorganisation parallel zu einer Vielzahl anderer Veranstaltungen hat, ist auch empirisch gut belegt.<sup>28</sup>

- Gerade im ersten Semester ist die Aufgabe und auch das Bedürfnis der Studierenden, zunächst einmal im Studium anzukommen, in der Unsicherheit eines Neuanfanges Sicherheit zu gewinnen. Das dürfte zu einer starken Orientierung an den Kommilitonen und an den Prüfungsanforderungen führen. Das Selbstbewusstsein, einen eigenen Weg zu gehen, haben nur ganz wenige. Das schlägt sich auch im Lernen nieder. Da – neben den offiziellen Studieninhalten – in ganz erheblichem Umfang Grundlagen und Prämissen und die Kultur des Faches, die nicht explizit gelehrt werden, verstanden werden müssen, setzt sich angesichts des empfundenen Drucks augenscheinlich eher ein Oberflächenlernen durch. Auch bei den Teilnehmenden der Veranstaltung, so legen die Zahlen der Lernstrategieevaluation und die Erkenntnisse aus der Befragung in Hamburg nahe, zeigt sich eine Konvergenz zu diesen Lernstrategien. Tiefenstrategien werden zwar eingesetzt, aber dies jeweils bezogen auf die *Prüfungen*, nicht auf das *Verstehen der Sache*. Stadler/Broemel nennen diese besonders erfolgreichen Studierenden, die zielbezogen und mit hohem Einsatz lernen, "**strategische Tiefenlerner**".<sup>29</sup>

- Die Lernerfolgsevaluation hat ergeben, dass die am Anfang intensiv behandelten **metakognitiven Lernstrategien** im weiteren Verlauf der Veranstaltung an geeigneter Stelle noch einmal wiederholt werden sollten. Sonst sind insbesondere die *Gütekriterien* für eine Lernstrategie (Abgleich mit den zu lösenden Aufgaben im Lernprozess, Lernzieldefinition, emotionale Unterstützung, Anpassung der Lernstrategie) am Semesterende den Studierenden nicht mehr präsent, auch wenn sie noch eine gute Einschätzung der Lernmittel und der grundsätzlichen Möglichkeiten von Lernstrategien haben.

Bei den **kognitiven Lernstrategien** sind die Lerneffekte für die anspruchsvollen Aufgaben wie die Übersetzung von Normen in eine Prüfungsstruktur oder die Aufbereitung eines Meinungsstreites – im ersten Semester erwartbar – geringer. Das sind Kompetenzen, die sich im Rahmen der Hausarbeiten nach dem ersten Semester und im weiteren Verlauf des Studiums zunehmend entwickeln sollten.

- Bei der Beantwortung der weiteren Fragen des Evaluationsbogens wurde deutlich, dass es für einige Teilnehmenden eher etwas schneller hätte gehen können, auch wenn ca. 90 % angegeben haben, das Tempo sei genau richtig gewesen. Eine Überforderung hat niemand vermerkt.

Im Freitext der Evaluationsbögen wurde angemerkt, dass man noch mehr im Bereich der **Fallbearbeitung und Prüfungsvorbereitung** hätte machen können. Das zeigt die starke Orientierung an den Prüfungsanforderungen, wobei die Prüfungsvorbereitung nur mittelbar Ziel der Veranstaltung war. Insoweit wäre auch denkbar, *themenbezogene Blockveranstaltungen* anzubieten, so

- zur Studien- und Lernorganisation,
- eine Klausurenwerkstatt (die – anders als die vorlesungsbegleitenden Fall-AGs – sehr kleinschrittig und reflektiert in die Fallbearbeitung einführt),
- eine Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten vor den Hausarbeiten,

---

<sup>28</sup> S. Schulmeister (Fn. 22), S. 202.

<sup>29</sup> Broemel/Stadler (2014), Lernstrategien im Jurastudium, Jura 31, 1209 (1214).

- eine Veranstaltung zur Wissenschafts- und Professionsethik (insbesondere mit Bezügen zur Rechtswissenschaft und Rechtspraxis im Dritten Reich).

## 2. Was sind die „lessons learnt“ (nicht intendierte positive/negative Effekte, unabdingbare Voraussetzungen etc.)?

- Juristische Fakultäten sind konservativ – und das betrifft insbesondere die Form der Lehr-/Lernarrangements. Jura ist ein Massenstudiengang, in dem durch ein etabliertes und lange erprobtes System die Lehrenden sich die Freiräume für die allein Reputation versprechende Forschung geschaffen haben. Veränderungen werden daher sehr kritisch gesehen und bereits die Beschäftigung mit Lehre führt zu erheblichen Abwehrreaktionen. Es dürfte deshalb vor allem glücklichen Konstellationen geschuldet sein, wenn sich etwas bewegt, so z.B. wenn der entschlossene Einsatz und das diplomatische Geschick Einzelner auf Fakultäten trifft, die aufgrund ihrer aktuellen Zusammensetzung eine gewisse Offenheit für Veränderungen zeigen. In Konstanz wurde das Projekt durch einen aktiven, aufgeschlossenen Fachbereichssprecher und einen an der Lehre interessierten Studiendekan bei einer eher ablehnenden Fakultät im Übrigen lanciert. Beide Positionen wechselten wenig später. Ein erschwerender Faktor dürfte auch die Position des Projektleiters als abgeordneter Praktiker, also als regelmäßig nur für drei Jahre im Hochschuldienst tätiger Richter, gewesen sein, die bereits nicht recht in die Fakultätshierarchie passt und im Rahmen der Fakultätspolitik an sich wenig Rückhalt mobilisieren kann. So führte es bereits zu Irritationen, überhaupt in der Fakultät aktiv und sichtbar aufzutreten, was nicht der üblichen Rollenerwartung entsprach. Dazu kam, dass ein Lehrstuhlinhaber im Vorjahr einen erfolglosen Antrag für ein Fellowship gestellt hatte. All das führte dazu, dass die Veranstaltung zwar geduldet, inhaltlich und organisatorisch aber nicht unterstützt wurde.

Lesson learnt: Es ist immer wieder abzuwägen zwischen den Innovationen Einzelner und der Limitierungen durch die Fachkultur und die Hochschulorganisation. Während die hier vorgestellte Innovationen, wie auch die anderen juristischen Fellowship-Projekte von Matthias Klatt<sup>30</sup>, Hamburg/Graz, Hendrik Schneider<sup>31</sup>, Leipzig, und Julian Krüper<sup>32</sup>, Bochum, jeweils Einzelveranstaltungen betrafen, die ohne Eingriff in die Fakultätsbelange möglich waren und an Universitäten stattfanden, hat Caroline Sutter (Dekanin der Fakultät für Sozial- und Rechtswissenschaften an der SRH Hochschule Heidelberg) ein zentral auf Verzahnung und Abstimmung der Lehrinhalte abzielendes Projekt durchgeführt. Es dürfte kein Zufall sein, dass es sich dabei um eine Fachhochschule handelt, die zudem privat geführt wird und sich gerade im Hinblick auf ihre innovativen Lehrformen am Markt positioniert.<sup>33</sup> Zu bedenken ist freilich, dass Einzelveranstaltungen gegen eine abweichende Lehr- und Studienkultur kaum eine Chance haben, nachhaltig zu wirken. In diesem Fall bedarf es einer sehr hohen Passung zwischen den Interessen der Studierenden, Veranstaltungsformat und Dozent, um dauerhaft

---

<sup>30</sup> Siehe dazu Klatt/Winter (2012), Basiskompetenz Grundrechte – Verantwortung entwickeln! Problembasierte Lehre in den Rechtswissenschaften, in: Senger, Ulrike (Hrsg.), Kompetenzorientierung in der Hochschullehre. Fachbezogene und interdisziplinäre Lehrinnovationen, Passau: PARadigma, S. 294–316.

<sup>31</sup> S. Schneider/Kießling (2014), Compliance Elliance. Ein neuer Typus praxisorientierter Lehrveranstaltung im virtuellen Hörsaal, in: Zervakis (Hrsg.), Juristenausbildung heute. Zwischen Berlin und Bologna. Bonn: HRK, S. 52 f. Online verfügbar [hier](#), zuletzt geprüft am 01.12.2016.

<sup>32</sup> S. den Abschlussbericht unter <https://www.stifterverband.org/file/3411/download?token=ICRYym4L> (zuletzt geprüft am 01.03.2017).

<sup>33</sup> S. <https://www.hochschule-heidelberg.de/de/core-prinzip/> (zuletzt geprüft am 01.02.2017).

Effekte zu erzielen, die gegen diese Kultur stabil sind. Auf der anderen Seite können nur so Modelle erprobt werden, die dann für Reformprozesse zur Verfügung stehen. Schließlich ermöglichen die Projekte eine hochschuldidaktische Professionalisierung der ProjektleiterInnen und bauen so die Expertise auf, die für Reformprozesse benötigt wird.

- Die Motivation der Studierenden wird zu einem erheblichen Teil über die Prüfungserfahrungen und wahrgenommenen Defizite der eigenen Prüfungsvorbereitung gesteuert.

Lesson learnt: Als Zeitpunkt für die Veranstaltung im Studienverlauf bietet sich das zweite oder ein höheres Semester an. In den frühen bis mittleren Semestern ist die Chance größer, nicht allein Prüfungsvorbereitung zu betreiben, sondern auch Aspekte von Forschung und Praxis einfließen zu lassen. Das ist später in der Examensvorbereitung praktisch nicht mehr möglich.

- Die Quote der Studierenden, die im Laufe des Semesters aus Desinteresse oder Prüfungsdruck die Veranstaltung nicht mehr besuchen, ist hoch.

Lesson learnt: Hier könnte eine Verblockung Abhilfe schaffen, wobei die Blöcke im Semester wiederum mit den übrigen Veranstaltungen koordiniert werden müssten. Die Blöcke könnten als eigenständige thematische Module konzipiert werden, so dass Studierende besser interessenorientiert auswählen könnten. Trotz der Verblockung ist es selbstverständlich, Bezüge herzustellen und auch eine kontinuierliche Lernbegleitung zu bieten.

- Durch die Juristenbiographien gab es immer wieder Anlässe, um über Wissenschafts- und Professionsethik und die Rolle des Rechts in der Gesellschaft zu sprechen. Ein klarer Zusammenhang mit den übrigen Inhalten wurde aber von den Teilnehmenden nicht durchgängig gesehen.

Lesson learnt: Der Wertbezug des Rechts – auch für die Ausbildung – sollte in einer theoretischen Einheit noch einmal klar herausgestellt werden. Das ist sowohl für die Orientierung der Studierenden und ihre emotionale Gesundheit im Studium wichtig als auch Teil der ethischen Verpflichtung von Dozierenden im juristischen Studium.<sup>34</sup>

- Die besondere Sprengkraft einer Fachdidaktik besteht darin, dass eine Diskussion über eine angemessene didaktische Umsetzung eine Auseinandersetzung über das richtige Verständnis des Faches voraussetzt. Eine Lehre von etwas kann nicht sinnvoll ohne Referenz auf die Struktur des Wissens, das das Verständnis der Sache ermöglicht, ins Werk gesetzt werden. Eine Fachdidaktik muss sich – jedenfalls in der Rechtswissenschaft – in die Fachdiskussionen einmischen. Ein rein technischer Ansatz kann nicht zielführend sein. Damit kann sich die Rechtsdidaktik ehrlicherweise nicht als harmlose, rein technische Vermittlungslehre mit beliebigem Inhalt präsentieren. Auch das führt zu erheblichen Widerständen.

Lesson learnt: Ohne die Fähigkeit und Bereitschaft, auch gegenüber den Kollegen fachlich Stellung zu nehmen, steht Didaktik in der Gefahr, ihren Gegenstand zu verfehlen und von den Fachvertretern nicht ernst genommen zu werden. Ein solches Rollenverständnis der Fachdidaktik dürfte freilich mitunter zu Irritationen führen. Das ist aber der Qualifikationsrahmen, der von Lehrenden erwartet werden darf: In ihrem Fach in der Lage zu sein, an diesen Fachdiskussionen teilzunehmen. Das setzt keine Einheit von Forschung und Lehre voraus, aber die Fähigkeit zur und den kompetenten Nachvollzug von Forschung.

---

<sup>34</sup> S. zum Zusammenhang von Wertebezug und psychischer Gesundheit im Studium z.B. Ferris/Huxley-Binn (2015), What students care about, in: Maharg/Maughan (ed.), Affect and Legal Education, Farnham: Ashgate, S. 195 ff.

### 3. Inwieweit wurde die Lehrinnovation verstetigt?

Eine Verstetigung als Erstsemesterveranstaltung fand nicht statt. Trotz Bemühungen des Projektleiters, die Veranstaltung an den Nachfolger auf der Abordnungsstelle zu übergeben, hat der Fachbereich andere Lehraufgaben vorgesehen. Gleichzeitig wurde aber im neu strukturierten Examinatorium (dem einjährige universitäre Examensvorbereitungskurs als Alternative zum Besuch eines privaten Repetitors) auf Wunsch der Studierenden ein Workshop zur Strukturierung der eigenen Examensvorbereitung etabliert. Dieser dreitägige Workshop im Umfang von 24 Unterrichtsstunden entspricht vom Umfang her im Wesentlichen dem Kurs mit 2 SWS und findet jeweils kurz vor Beginn des Semesters statt.

### 4. Auf welche Lehr-/Lernsituationen – auch in anderen Disziplinen - kann die Lehrinnovation übertragen werden?

Jura lernen! lässt sich – besonders gut auf anwendungswissenschaftliche – Fachrichtungen übertragen. Im Tagungsband sind didaktische Formate zur Unterstützung der Studierenden in der Ausbildung von Selbstlernkompetenzen fächerübergreifend wie auch spezifisch auf das juristische Studium bezogen dargestellt: Das reicht von allgemeinen Trainingskursen, über ein Lerntagebuch, Sonderveranstaltungen zu fachbezogenen *study skills*, auf Selbstlernkompetenzen bezogene Elemente in etablierten Fachveranstaltungen, ein Modell für das peer-marking, bis zu einem universell einsetzbaren Evaluationsinstrument. All diese Elemente sind – in der einen oder anderen Form – praktisch und anschaulich in Jura lernen! umgesetzt und lassen sich anhand des Skriptes im Wesentlichen nachvollziehen und für das eigene Fach anpassen. Wie eine entsprechende Didaktikvergleiche und Übertragung auf andere Fächer aussehen könnte, haben Tobias Raupach, Medizindidaktiker aus Göttingen und ebenfalls Fellow, und der Projektleiter versucht, in einer aktuellen Veröffentlichung zu zeigen.<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> Bleckmann/Raupach (im Druck), Same Same But Different - Praxisbezüge in der Ausbildung von JuristInnen und MedizinerInnen, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), Professionelles Handeln und juristische Ausbildung, Baden-Baden: Nomos.