

### Herausgeber

Dr. Denis Basak  
Jun.-Prof. Dr. Judith Brockmann  
Prof. Dr. Jan-Hendrik Dietrich  
Prof. Dr. Inge Goeckenjan  
Prof. Dr. Urs Kramer  
Prof. Dr. Julian Krüper  
Jun.-Prof. Dr. Arne Pilniok  
Prof. Dr. Christoph Schärtl  
Dr. Dr. Patricia Wiater

### Beirat

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

### Aus dem Inhalt:

#### Wissenschaftliche Beiträge

Otto Lagodny  
**Prüfungsorientierter Erwerb von Begründungskompetenz mit Hilfe der juristischen Methodenlehre**  
Matthias Jahn/Fabian Meinecke  
**Zur Theorie des Moot Courts im Strafverfahren**  
Philipp Sieber  
**Casebooks: Typologie und didaktische Konzeption**

#### Werkstattbericht

Nicolai Bülte/Tobias Römer  
**Das Trial-Monitoring Programme an der Philipps-Universität Marburg**  
Antonia Scholkmann  
**Didaktischer Kommentar zum Werkstattbericht „Das Trial-Monitoring Programm an der Philipps-Universität Marburg“ von Nicolai Bülte und Tobias Römer**

Michael Sonntag/Tobias Leidner  
**ius in usu forensi: Die Veranstaltung inneruniversitärer Moot Courts**

Ingeborg Schwenger/Ulrike Kessler

**Den Lernprozess befähigen. Werkstattbericht der Swiss International Law School**

Antonia Scholkmann

**Didaktischer Kommentar zu „Den Lernprozess befähigen. Werkstattbericht der Swiss International Law School“ von Ingeborg Schwenger und Ulrike Kessler**

Daniel Effer-Uhe/Alica Mohnert

**Veranstaltungskonzept „Psychologie für Juristen“**

1 2018

Jahrgang 5  
Seiten 1 bis 114  
ISSN 2196-7261



Nomos

## Den Lernprozess befähigen. Werkstattbericht der Swiss International Law School

Ingeborg Schwenzer/Ulrike Kessler\*

### A. Hintergrund

Mehr als 35 Jahre hat die erstgenannte Autorin an Universitäten weltweit Rechtswissenschaft gelehrt. Dabei machte sie immer wieder die Erfahrung, wie unbefriedigend für Lernende und Lehrende die bloße Auseinandersetzung mit der juristischen Dogmatik eines einzelnen Rechtssystems ist. Gleichwohl ist genau dies der Ansatz, der bis heute an praktisch allen Universitäten verfolgt wird, sei es, dass Studierende auf das erste deutsche Staatsexamen, ein Lizenziat, einen amerikanischen J.D., oder einen Bachelor in Law vorbereitet werden. Mit einem eigenen Hintergrund sowohl im Civil Law als auch im Common Law verfolgte die erstgenannte Autorin deshalb nicht nur in ihrer eigenen Forschung, sondern auch in der Lehre, sofern vorhandene Curricula hierfür Spielraum gewährten, einen rechtsvergleichenden Ansatz. Hinzu traten immer mehr innovative Lehrformate, die die Teilnehmer derart zu motivieren vermochten, dass sie, z.B. im Rahmen von Blockeminaren oder bei der Vorbereitung auf internationale Wettbewerbe,<sup>1</sup> oftmals halbe Nächte durchdiskutierten.

Wurde dieser Ansatz zunächst eher intuitiv praktiziert, so bedurfte es der kritischen Befragung durch die zweitgenannte Autorin mit ihrem hochschuldidaktischen Hintergrund, bis sich daraus allmählich ein ganz neues Konzept für die juristische Ausbildung entwickelte. Eckpfeiler des Konzepts waren dabei ein genuin rechtsvergleichender Ansatz, Praxisorientierung und Interkulturalität sowie die konsequente Ausrichtung von Unterricht und Prüfungen an den angestrebten studentischen Lernergebnissen (Constructive Alignment).<sup>2</sup>

Schnell wurde dabei klar, dass wir dieses Konzept auch praktisch erproben wollten. Dazu gründeten wir im Jahre 2014 die Stiftung Swiss International Law

\* Prof. Dr. iur. *Ingeborg Schwenzer*, I.L.M., Professorin emerita Universität Basel, Schweiz, Dean Swiss International Law School, [www.ingeborgschwenzer.com](http://www.ingeborgschwenzer.com); *Ulrike Kessler*, MSc, CEO and Educational Director, Swiss International Law School, [www.swissintlaw.school.org](http://www.swissintlaw.school.org). Wir danken dem SiLS Stiftungsrat, dem SiLS Advisory Board, der gesamten SiLS Faculty, sowie allen Mitarbeitenden, die dieses gemeinnützige Projekt großzügig und unter Verzicht auf Honorar mit ihrem Wissen, ihrer kostbaren Zeit und ihrem unschätzbaren Feedback unterstützt haben. Ebenso danken wir den Verlegern, die uns die benötigten juristischen Datenbanken für die Dauer des Projektes kostenlos zur Verfügung gestellt haben.

1 Vor allem der jährlich in Wien und Hong Kong stattfindende Willem C. Vis International Commercial Arbitration Moot (<https://vismoot.pace.edu/>, bzw. [www.cisgmoot.org/](http://www.cisgmoot.org/)).

2 Das inzwischen weltweit rezipierte hochschuldidaktische Konzept wurde von John Biggs und Catherine Tang entwickelt. Es beruht auf einem konstruktivistischen Verständnis von Lernprozessen, siehe *Biggs/Tang, Teaching for Quality Learning at University*. Zur Rezeption in der deutschsprachigen Hochschuldidaktik siehe u.a. *Handke*, Handbuch Hochschullehre digital. Zur Rezeption in der Didaktik der Rechtswissenschaft vgl. *Schärtl*, in: ZDRW 2016, S. 18 (32).

School (SiLS), die im Herbst 2015 mit einem online LLM in International Commercial Law and Dispute Resolution (60 ECTS) den Lehrbetrieb aufnahm.

Von vornherein entschieden wir uns dafür, den Lehrgang komplett online durchzuführen. Einerseits wollten wir Studierende aller Kontinente ansprechen, die im Bereich des internationalen Wirtschaftsrechts tätig sind oder sein möchten. Der Fokus lag dabei nicht auf privilegierten Studierenden, die sich vielleicht eher für ein LLM-Studium an einer renommierten US-amerikanischen Universität interessieren, sondern vor allem auf solchen, die sich aufgrund ihrer beruflichen oder persönlichen Situation einen langen Auslandsaufenthalt nicht leisten können oder wollen. Gleichzeitig machte der rechtsvergleichende Ansatz es unabdingbar, Lehrpersonen aus der ganzen Welt für unser Projekt zu gewinnen. Beides wäre mit einem blended learning-Ansatz oder im Präsenzunterricht nicht ohne weiteres möglich gewesen.

### B. Rechtsvergleichung

Überall auf der Welt arbeiten Wissenschaftler interdisziplinär, im Austausch mit der jeweiligen internationalen Fachwelt und in kulturell diversen Zusammenhängen. Auch in der Rechtswissenschaft – jedenfalls so weit sie sich nicht damit begnügt, das nationale Vorgärtchen zu hegen – gibt es diesen internationalen und interdisziplinären Austausch. Dies gilt umso mehr, als die zunehmende wirtschaftliche Globalisierung erhebliche Auswirkungen auf die Rechtswissenschaft und -praxis hat. In besonderem Maße gilt dies etwa für den Bereich des Handels- und Wirtschaftsrechtes. Aber auch im Familienrecht kommt man heute kaum mehr ohne wenigstens elementare Kenntnisse ausländischen und internationalen Rechts aus. Sicher wird es immer juristische Materien und Berufe geben, die weniger von Internationalisierung betroffen sind. Man kann aber davon ausgehen, dass ihre Zahl und Bedeutung immer mehr abnehmen wird.<sup>3</sup> Es ist daher an der Zeit, dass diese Entwicklungen auch in der juristischen Ausbildung abgebildet werden.<sup>4</sup>

Auch aus der Sicht der Rechtsdidaktik ist Rechtsvergleichung ein erfolgversprechender Ansatz, vermag er doch in besonderem Maße die Neugierde und das Interesse der Studierenden an der Auseinandersetzung mit juristischen Fragen zu wecken, wenn etwa unterschiedliche Lösungsansätze für Sachfragen, die sich überall auf der Welt in ähnlicher Weise stellen, betrachtet und verglichen werden. Für die Lehrenden ist ein solcher Ansatz jedoch wesentlich anspruchsvoller als lediglich nationales Recht zu unterrichten, verlangt er doch einen rechtsvergleichenden Überblick und eine Vertrautheit mit verschiedenen Rechtssystemen, den der oder die einzelne – zumindest derzeit noch – lediglich in einem klar umgrenzten Bereich haben wird. Aus dieser Beschränkung heraus ergeben sich weitreichende Konsequenzen für die Anforderungen an den Lehrkörper und die Art der Stoffvermittlung.

3 *Wissenschaftsrat*, S. 5.  
4 *Wissenschaftsrat*, S. 8-9, S. 24 ff.

### C. Innovative Lehrformat

Im Rahmen des SiLS LLM haben wir für die mit genuiner Rechtsvergleichung verbundene Herausforderung an die Lehrenden ein passendes Lehrformat gefunden.

Der SiLS LLM besteht aus vier Modulen (jeweils 15 ECTS): Sales and Transport Law, Corporate Law, Intellectual Property Law und Dispute Resolution, und – zum Ausgleich unterschiedlicher Vorerfahrungen auf Seiten der Studierenden – vier obligatorischen Selbstlerneinheiten, so genannten Tutorials. Für die Konzeption der vier Module konnten wir Persönlichkeiten als so genannte „Module Leaders“ gewinnen, die im entsprechenden Bereich weltweit führend und global vernetzt sind. Aufgrund vielfältiger anderer Verpflichtungen standen die Module Leaders jedoch nicht (oder allenfalls begrenzt) für den Unterricht bei uns zur Verfügung. Gleichzeitig wollten wir jedoch eine engmaschige Betreuung der Studierenden sicherstellen, und nicht etwa einfach stundenlange Vorlesungen abfilmen und ins Netz stellen.<sup>5</sup>

Wir haben daher die Module Leaders nicht nur gebeten, ihr rechtsvergleichendes Fachwissen schriftlich zur Verfügung zu stellen, sondern auch (in Zusammenarbeit mit unserem Team) die intendierten Lehr- und Lernergebnisse für jede der zwanzig Unterrichtswochen zu definieren und die entsprechenden Unterrichtsmaterialien vorzubereiten. Zu Letzteren gehörten neben Quellenvorgaben vor allem auch die Auswahl von international ausgewiesenen Spezialisten aus Wissenschaft und Praxis, die jeweils kurze (etwa 15-minütige) themenbezogene Videos zum Unterrichtsmaterial beisteuerten. Besonderes Gewicht wurde zudem auf die Formulierung von Leitfragen für das Selbststudium sowie von oft interaktiven Lehr-Lernaktivitäten zum jeweiligen Thema gelegt. Die Vorgaben der Module Leaders wurden anschließend von unserem Team in das bewährte open source Learning Management System (LMS) Moodle umgesetzt und den Studierenden online zur Verfügung gestellt.<sup>6</sup>

Auf Basis dieses Kurses wurden die Studierenden während des Semesters online und in kleinen Gruppen durch Course Leaders aus der ganzen Welt betreut. Für die Betreuung konnten wir eine Reihe von jungen Professoren, senior lecturers und lehrerfahrene Praktiker gewinnen, alle mit rechtsvergleichendem Hintergrund. Pro Klasse wurden dabei jeweils zwei Lehrpersonen eingesetzt – eine mit einem civil law, die andere mit einem common law Hintergrund, wodurch Rechtsvergleichung im Unterricht unmittelbar erlebbar wurde. Idealerweise handelte es sich hier um je eine Frau und einen Mann, um immer wieder auch Fragen zu Themen wie Interkulturalität und Gender zu bearbeiten. Zusätzlich standen die Module Leaders den

<sup>5</sup> Dies scheint bis heute leider immer noch Standard (übrigens nicht nur) an deutschen juristischen Fakultäten zu sein, vgl. *Sütter*, in: ZDRW 2016, S. 44. Dabei bezeichnet *Beurskens*, in: ZDRW 2016, S. 1 (9) Vorlesungsaufzeichnungen treffend als „Placebo“.

<sup>6</sup> Für die Kommunikation innerhalb der Kleinklassen haben wir mit Skype auf eine ebenso kostenlose wie bewährte und allseits bekannte Technologie zurückgegriffen. Auf die Video-Funktion musste dabei leider weitgehend verzichtet werden.

Studierenden im Rahmen von zwei live chats pro Semester für Fragen und Antworten zur Verfügung. Nicht nur die Studierenden, sondern auch die Course Leaders konnten so vom rechtsvergleichenden Überblick der Module Leaders profitieren.

In der Literatur wird E-Learning freilich immer wieder auch kritisch diskutiert, wenn beispielsweise Vorlesungen und Materialien ohne didaktisches Konzept, Interaktion und Verbindlichkeit ins Netz gestellt werden. In solchen Programmen werden Studierende mit ihren Fragen allein gelassen, und es kommt zu Studienabbrüchen.<sup>7</sup>

Wir haben deshalb den Unterricht sorgfältig strukturiert und das Programm konsequent an den angestrebten studentischen Lernergebnissen ausgerichtet.

### D. Hochschuldidaktischer Ansatz

Völlig unabhängig von der Frage, ob man einen blended learning-Kurs, ein Präsenzstudium oder einen Online-Lehrgang konzipiert, sollte die allererste Frage darauf abzielen, was die Studierenden am Ende des Lehrgangs können sollen. Danach sollte man sich fragen, wie überprüft werden kann, ob die Studierenden dieses Ziel erreicht haben. Daraus ergeben sich die auf das Lernziel abgestimmten Lehr-Lern-Aktivitäten.

Den hochschuldidaktischen Hintergrund für dieses Vorgehen bildet die sogenannte Konstruktivistische Didaktik.<sup>8</sup> Danach läuft der Ansatz, „Kenntnisse“ lediglich durch „Unterricht“ vermitteln zu wollen, ins Leere, weil Wissen nicht passiv von einem Kopf auf den anderen übertragen werden kann. Wissen will von Lernenden erarbeitet werden. Es wird durch Handeln („aktiv“) in den Lernenden gebildet („konstruiert“), etwa indem konkrete Problemstellungen bearbeitet werden. Dabei erwerben die Lernenden sowohl die benötigten Fertigkeiten („skills“) als auch grundlegende Fähigkeiten („competences“).<sup>9</sup>

Im konkreten Fall haben wir uns bei der Konzeption des SiLS LLM gefragt, was jemand können muss, der als „global lawyer“ im Bereich des internationalen Wirtschaftsrechts erfolgreich tätig sein will. Welche Fachkenntnisse, welche „skills“, und welche „competences“ werden benötigt, um internationale Sachverhalte, wie internationale Kaufverträge, internationale Merger oder Fragestellungen im Immaterialgüterrecht, zu verhandeln und zu gestalten?<sup>10</sup>

<sup>7</sup> Siehe z.B. *Gortanjer* (2007).

<sup>8</sup> Zur Diskussion der wissenschaftstheoretischen Hintergründe siehe u.a. *Biggs/Tang*, Teaching for Quality Learning at University, S. 16 ff.

<sup>9</sup> Siehe z.B. *Reits*, in: *Becker* (Hrsg.), S. 108-127. Zum Kompetenzbegriff siehe auch *Fabry*, in: ZDRW 2016, S. 136 (142 ff.).

<sup>10</sup> Im Gegensatz zur Humanmedizin gibt es keinen verbindlichen „Nationalen Kompetenzbasierten Lernzielkatalog“ für die Rechtswissenschaft, so z.B. *Fabry*, in: ZDRW 2016, S. 136 ff.; *Schärtl*, in: ZDRW 2016, S. 252 ff., oder *Sefkow*, in: ZDRW, S. 258 ff. Zu Schlüsselqualifikationen im rechtswissenschaftlichen Studium siehe jedoch z.B. *Valentiner*, in: ZDRW 2016, S. 152 ff.

Eine Umfrage unter einer Reihe von Experten weltweit ergab – neben den umfassenden fachlichen Kenntnissen – folgende allgemeine Anforderungen an den „global lawyer“: verhandlungssicheres Englisch, sowohl schriftlich als auch mündlich, die Fähigkeit, in internationalen und interkulturellen Teams zu arbeiten, die Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Verhaltens sowie zuverlässiges, eigenständiges Arbeiten.

Um die Teamfähigkeit zu trainieren, arbeiteten unsere Studierenden interaktiv in kleinen Klassen, nach transparenten, aber verbindlichen Regeln. Von ihren Kommilitonen und den Course Leaders erhielten sie regelmäßig Feedback (formativ und summativ). In allen Modulen haben wir großen Wert darauf gelegt, dass sich die Klassen aus maximal 16 Studierenden unterschiedlicher Rechts- und Kulturkreise zusammensetzten. Auf diese Weise haben wir versucht, zur Reflexion des eigenen juristischen Weltbildes und zum aktiven Infragestellen kulturell bedingter Wertvorstellungen anzuregen.

Gleichzeitig wurde von allen Studierenden erwartet, dass sie sich in den Modulen selbstverantwortlich und aktiv auf die verbindlichen, wöchentlich stattfindenden Online-Chats mit den Course Leaders vorbereiteten.<sup>11</sup> Hierzu standen wöchentlich die vorbereiteten Materialien und Leitfragen zur Verfügung. Diese bearbeiteten die Studierenden unter der Woche alleine oder in kleinen Teams und lösten dabei kleinere praktische Aufgaben, lieferten beispielsweise Vertragsklauseln oder schriftliche Arbeiten ab. Für ihre Kommunikation nutzten sie unter der Woche ein Online-Diskussionsforum, bis sie sich am Wochenende online mit den Course Leaders trafen, um ihre Fragen abschließend zu klären.

Auch ganze Projekte haben wir online unterrichtet und geprüft. Moodle bietet sich dafür an, verfügt es doch über eine ganze Reihe von geeigneten interaktiven Elementen, wie beispielsweise separate Diskussionsforen für die einzelnen Arbeitsgruppen.<sup>12</sup> Im Modul Sales and Transport Law nutzten wir Letztere für Vertragsverhandlungen, die in kleinen Teams unter Supervision durchgespielt wurden. Als Bestandteil ihres Prüfungsportfolios hatten die Studierenden dann schriftlich über die Konsequenzen der verhandelten Klauseln für ihre jeweiligen Klienten zu reflektieren.

Auch Lehr-Lernaktivitäten, bei denen die Studierenden schriftliche und mündliche Leistungen erbringen, sind online durchführbar. Im Modul Dispute Resolution mussten unsere Studierenden beispielsweise zeigen, dass sie schriftlich und mündlich die Sache ihres jeweiligen Klienten vertreten können. Sie luden dazu Videos mit ihren Plädoyers hoch, die anschließend im Rahmen eines so genannten „Work-

11 Sogenanntes „flipped“ oder „inverted classroom“ Modell. Siehe u.a. *Beunskens*, in: ZDRW 2016, S. 1 (6 ff.) *Schärtl*, in: ZDRW 2016, S. 18 ff. diskutiert einen darüber noch hinausgehenden „enhanced inverted classroom“.

12 Auch proprietäre LMS, wie z.B. von Blackboard, bieten solche Funktionen an. Letztlich hängt die Entscheidung für ein LMS von den verfügbaren technischen und finanziellen Ressourcen ab.

shop-Moduls“ in Moodle kommentiert und nach transparenten Kriterien bewertet wurden.

Die Course Leaders wirkten dabei weniger als „Lehrende“ im klassischen Sinne, sondern sie gaben Hilfestellung und Rückmeldung bei den Aufgaben und korrigierten Schriftsätze nach transparenten Kriterien, die im Studierendenhandbuch kommuniziert wurden. Damit spielten sie eine wichtige Rolle für den individuellen Lernprozess der Studierenden.<sup>13</sup>

Aber wie motiviert man Studierende, diese angebotenen Lehr- und Lernaktivitäten auch für sich zu nutzen? Hier nutzen wir die Beobachtung, dass Studierende vor allem lernen, was geprüft wird („assessment drives learning“). So haben wir gute Erfahrungen mit Portfolio-Prüfungen gemacht, mit Hilfe derer die Studierenden am Ende jedes Moduls demonstrieren konnten, ob, und wenn ja, in welcher Tiefe sie die intendierten Lernziele des Moduls erreicht hatten.<sup>14</sup>

Ein solches Portfolio enthält ganz unterschiedliche sogenannte „items“. Das können schriftliche Arbeiten sein, für die sie im Verlauf des Moduls von den Course Leaders schon einmal Rückmeldung bekommen haben und die sie auf Basis dieser Rückmeldung nun überarbeitet haben. Es kann aber auch ein Text sein, mit dem sie ihre verhandelten Verträge oder ihr Lernen in diesem Modul reflektieren. In jedem Modul wird eine Auswahl von Beiträgen zum Diskussionsforum gefordert, die die Studierenden ebenfalls noch einmal überarbeiten können. Ergänzt werden diese „items“ mit gegenseitigen Bewertungen – unter anderem bewerten die Studierenden die Teamfähigkeit ihrer Mits Studierenden wie auch ihre eigene, und auch die Auswertung der Videos von Studierenden fließen in das Portfolio mit ein.

Für die Bewertung all dieser items fanden wir es – gerade auch in Hinsicht auf die kulturell sehr heterogene Zusammensetzung unserer Klassen – hilfreich, die Regeln der Zusammenarbeit, unsere Erwartungen an die Studierenden sowie alle Lernziele und Prüfungskriterien vorab transparent im Rahmen eines ausführlichen Handbuchs zu kommunizieren.

## E. Erfahrungen

Die Erfahrungen, die wir mit diesem Konzept im Rahmen von fünf Semestern gewinnen konnten, waren sehr ermutigend. Die Studierenden waren nicht nur begeistert, es brach auch niemand den Kurs ab. Auch das Feedback der Lehrenden war überwältigend, und alle Beteiligten sehen in einem derartigen Ansatz den Unterricht der Zukunft.

Freilich kann nicht verschwiegen werden, dass die praktische Umsetzung eines solchen Konzeptes in größerem Maßstab mit einigem Aufwand verbunden ist. Nicht

13 *Biggs/Tang*, Teaching for Quality Learning at University, S. 34 ff. Siehe auch *Schärtl*, in: ZDRW 2016, S. 18 (31), oder *Sutter*, in: ZDRW 2016, S. 44 (59).

14 *Biggs/Tang*, Teaching for Quality Learning at University, S. 103 („Assessment portfolio as a learning tool“), S. 254 ff.

nur der Aufbau und Unterhalt der entsprechenden technischen Infrastruktur,<sup>15</sup> sondern auch die nationalen und institutionellen Rahmenbedingungen müssen passen. Wer auf standardisierte Examina vorbereiten muss, kann sich den „Luxus“ einer Portfolioprüfung wohl eher nicht erlauben – sehr zum Nachteil studentischen Lernens, wie wir meinen, da Prüfungen, deren Kriterien transparent kommuniziert werden und an den erwarteten Lernergebnissen ausgerichtet sind, unseren Erfahrungen nach den Lernprozess sehr befähigen können.

Als kleines „start up“ hatten wir hier natürlich alle Freiheiten. Was für uns ein echtes Problem darstellte, war das Marketing, das entsprechend unserer Zielgruppe vor allem global und online erfolgen musste. Dies erwies sich als ungemein aufwändig und teuer. Aufgrund der fehlenden personellen Ressourcen und insgesamt zu geringer Teilnehmerzahlen konnte darüber hinaus eine systematische Begleitforschung dieses Projekts leider nicht geleistet werden.

## F. Zukunft

Wir haben uns daher relativ rasch entschieden, die Trägerschaft des Projektes an eine international renommierte Universität abzugeben. Dabei zeigte sich, dass unser Konzept für Universitäten nicht nur im deutschsprachigen Raum, sondern auch in den USA und Asien (noch) zu innovativ war. Waren die angesprochenen Kolleginnen und Kollegen durchwegs begeistert von unserem Konzept, scheiterte eine Kooperation regelmäßig an institutionellen Hürden.<sup>16</sup> Wir schätzen uns jedoch glücklich, dass mit der Bond University, Gold Coast, Australia, die führende juristische Fakultät in Australien für unser Projekt offen war und es per 2018 ohne Abstriche als Bestandteil ihres LLM Studienganges übernommen hat.<sup>17</sup> Beide Autorinnen, wie auch die Module und Course Leaders bleiben eingebunden und werden das Projekt auch weiter fortentwickeln.

Angedacht ist – neben der noch ausstehenden Begleitforschung – beispielsweise die Entwicklung weiterer Module sowie eines globalen Bachelors. Ein solcher Studiengang könnte insbesondere der Ausbildung von Studierenden in Entwicklungs- und Schwellenländern dienen, die nach dreijähriger rechtsvergleichender Ausbildung in den Grundfächern ohne weiteres in der Lage wären, darauf die Besonderheiten ihres jeweiligen nationalen Rechtes innerhalb kürzester Zeit aufzubauen.

Es war auf jeden Fall eine interessante Zeit bisher – wir sind gespannt, wohin uns die Reise in den nächsten Jahren noch führen wird.

15 Für die Zwecke unseres kleinen Projektes genügt ein shared webhosting service, wie er von Dienstleistern im Internet angeboten wird. Ein besonderes Augenmerk sollte bei solchen Lösungen dem Datenschutz gelten.

16 So forderte beispielsweise ausgerechnet die Abteilung für Qualitätsmanagement an einer dieser Universitäten statt der oben beschriebenen, an den intendierten Lernzielen ausgerichteten Portfolioprüfung zwingend eine herkömmliche (also nicht an den Zielen der Ausbildung ausgerichtete) Masterarbeit.

17 <https://bond.edu.au/program/master-laws> (09.04.2018).

## Literaturverzeichnis

- Beurskens, Michael*, Neue Spielräume durch Digitalisierung? E-Learning in der deutschen Rechtslehre, in: ZDRW 2016, S. 1-17.
- Biggs, John/Tang, Catherine*, Teaching for Quality Learning at University (Society for Research into Education), 4. Auflage, Maidenhead 2011.
- Fabry, Götz*, Warum Hochschuldidaktik? Die Perspektive der Humanmedizin, in: ZDRW 2016, S. 136-151.
- Gortan, Alenka/Leib, Eva*, The Dropout Rate from E-Learning Courses and the Satisfaction of Students with E-Learning, 2007. [https://www.researchgate.net/publication/228682231\\_The\\_dropout\\_rate\\_from\\_e-learning\\_courses\\_and\\_the\\_satisfaction\\_of\\_students\\_with\\_e-learning](https://www.researchgate.net/publication/228682231_The_dropout_rate_from_e-learning_courses_and_the_satisfaction_of_students_with_e-learning). (30.11.2017).
- Handke, Jürgen*, Handbuch Hochschullehre digital. Leitfaden für eine moderne und mediengerechte Lehre, Marburg 2014.
- Reis, Oliver*, Sinn und Umsetzung der Kompetenzorientierung – Lehre „von hinten“ denken. In: Becker (Hrsg.), Studienreform in der Theologie. Eine Bestandsaufnahme. Münster 2011, S. 108-127.
- Schärfl, Christoph*, Das enhanced inverted classroom-Modell (EICM) als didaktischer Grundpfeiler eines modernen Rechtsunterrichts, in: ZDRW 2016, S. 18-43.
- Schärfl, Christoph*, „E-Learning im Jura Studium – Spielerei oder Chance zur Reintellektualisierung?“ in: ZDRW 2016, S. 252-257.
- Sefkow, Anton*, Was macht Juristinnen und Juristen aus? Professionelles Handeln und juristische Ausbildung. Bericht zur Jahrestagung des Zentrums für rechtswissenschaftliche Fachdidaktik der Universität Hamburg am 30./31. März 2016, in: ZDRW 2016, S. 258-268.
- Sutter, Carolin*, Zum Stand des digitalen Lehrens und Lernens in juristischen Studiengängen in Deutschland – Folgerungen für Hochschullehre und Hochschullehrende, in: ZDRW 2016, S. 44-70.
- Valentiner, Dana-Sophia*, Genderkompetenz im rechtswissenschaftlichen Studium, in: ZDRW 2016, S. 152-161.
- Wissenschaftsrat*, Perspektiven der Rechtswissenschaft in Deutschland. Situation, Analysen, Empfehlungen (2012). <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2558-12.pdf> (30.11.2017).

## Didaktischer Kommentar zu „Den Lernprozess beflügeln. Werkstattbericht der Swiss International Law School“ von Ingeborg Schwenzler und Ulrike Kessler

Antonia Scholkmann\*

Der vorliegende Werkstattbericht beschreibt die Umsetzung eines Masterprogramms, welches sich der Rechtsvergleichung als spezielles Gebiet rechtswissenschaftlicher Lehre annimmt. Die didaktische Umsetzung und Gestaltung dieses Programms ist dabei – in Kombination aus fachlicher und hochschuldidaktischer Expertise – bereits außerordentlich elaboriert. Als Grundlage werden in ihm hochschuldidaktische Standards sehr konsequent umgesetzt. Zusätzlich bietet der Werkstattbericht zur Swiss International Law School aus hochschuldidaktischer Sicht<sup>2</sup> mehrere kommentierenswerte Aspekte mit hohem Neuheitswert an.

### 1. Konsequente Formulierung von intendierten Lernergebnissen

Ein erster hochschuldidaktischer Standard, den das vorliegende Beispiel gekonnt erfüllt, ist die Herleitung von kompetenzorientierten Lernergebnissen. Diese werden in einer Analyse des Gegenstands ebenso wie der zukünftigen beruflichen Realität der Teilnehmenden vertortet.

### 2. Umsetzung konstruktivistischer didaktischer Elemente

Die Ausgestaltung des Angebotes erfolgt methodisch entlang der Prinzipien eines gemäßigst-konstruktivistischen didaktischen Konzepts.<sup>3</sup> Wir sehen Elemente wie situierte und authentische Lernaufgaben, die die Lernenden selbstgesteuert und in sozialen Austauschprozessen bearbeiten. Lehrende fungieren als Lernbegleiter/-innen und es gibt Gelegenheiten zur inhaltsbezogenen Reflexion.<sup>4</sup>

### 3. Kompetenzorientiertes Prüfungskonzept

Das Prüfungskonzept in Form einer Portfolioprüfung entspricht ebenfalls in hohem Maße dem derzeit geltenden hochschuldidaktischen Standard. Der Anspruch einer kompetenzorientierten und damit auf die Erreichung der intendierten Lernergebnisse hin ausgerichteten Prüfungsstrategie (vgl. nächster Punkt) realisiert sich in Portfolioprüfungen zum einen in der Dokumentation authentischer Produkte bzw.

\* Die Autorin ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg und zweite stellvertretende Vorsitzende der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd).

1 Die hier eingenommene Sichtweise geht davon aus, dass Hochschuldidaktik mehr ist als die Lehre von der didaktisch angemessenen gestalteten Lehr-Lernsituation. Vielmehr gelten auch organisationale, institutionelle und bildungssystembezogene Elemente als Teil einer umfassend gestalteten Lehre.

2 *Flebsig*, ZIFF-Pap-1975, S. 1; vgl. ferner *Scholkmann*, Hochschullehre 2017, S. 1.

3 *Scholkmann*, in: Berendt/Fleischmann et al., Forschend-entdeckendes Lernen. (Wieder-)Entdeckung eines didaktischen Prinzips, passim.

4 *Jenert*, Bildungsforschung 2008, S. 1.

Artefakte.<sup>5</sup> Zum anderen bieten Portfolios als Prüfungsleistungen die Möglichkeit, divergente, d. h. ganz unterschiedliche und damit auch unterschiedliche Kompetenzdimensionen ansprechende Leistungen als Teilprüfungen zu integrieren.<sup>6</sup>

### 4. Doppeltes ‚Constructive Alignment‘

Das Beispiel zeichnet sich in besonderer Weise dadurch aus, dass es ein quasi doppeltes *Constructive Alignment*<sup>7</sup> umsetzt. Auf der ersten Ebene werden entsprechend der ursprünglichen Bedeutung dieses Schlagworts, die intendierten Lernergebnisse, die ein- und umgesetzten didaktischen Elemente zu deren Erreichung und das Prüfungskonzept in Form der Portfolioprüfung konsequent aufeinander bezogen. Auf einer zweiten Ebene erfolgt, und dies zeichnet das Beispiel in besonderer Weise aus, eine weitere Herstellung von Passung (‘alignment’), nämlich zwischen den didaktischen Entscheidungen, dem Gegenstand der Veranstaltung und der Analyse der Lernbedingungen der Teilnehmenden. Das Argument, dass Rechtsvergleichung für viele angehende Jurist/-innen einen hohen Stellenwert hat, wird in Beziehung zur Zielgruppe gesetzt und daraus das didaktische Konzept einer vollständig als Online-Angebot stattfindenden, kompetenzorientierten und studierendenzentrierten Lehre hergeleitet. Auf diese Weise wird eine fachbezogene Hochschuldidaktik realisiert, die Inhalte, Strukturen und Didaktik konsequent aufeinander bezieht.

### 5. Online-Lehre plus Interaktion

Der Anspruch, dass online-basierte Lernangebote mehr sein sollen als „abgefilmte Vorlesungen“, wird nicht nur von den Autorinnen, sondern in Bezug auf die fortschreitende Digitalisierung der Lehre vielerorts betont.<sup>8</sup> Dennoch gelingt es in vollständig online stattfindenden Lehrveranstaltungen oft nicht, die wichtigen didaktischen Elemente Interaktion und Feedbackprozesse zwischen Lehrenden-Lernenden-Lehrenden umzusetzen. Auch hier stellt das vorgestellte Programm ein weit entwickeltes Beispiel dar: Zum einen erfolgte für die Pilotphase die pragmatische Nutzung vorhandener technischer Umsetzungsmöglichkeiten (wohlgemerkt mit Hinweis auf die datenschutzrechtliche Problematik). Zum anderen werden die Interaktionsangebote wiederum didaktisch sinnvoll und unter Berücksichtigung der Lernbedingungen der Teilnehmenden eingesetzt (zum Beispiel erfolgen die Chats am Wochenende).

### 6. Curriculare Architektur

Ein besonderer Blick soll beim vorgestellten Beispiel zudem auf die sorgfältig aufgebaute Architektur des Curriculums in organisatorischer und personaler Hinsicht geworfen werden: Zum einen wird auf Basis einer Analyse der Rahmenbedingungen der Teilnehmenden, eine Struktur aus Modulen und Vorkursen als Selbster-

5 *Van den Berck/Tan*, in: Gericke/Sommer/Zimmermann, E-Portfolio-Prüfung, passim.

6 *Scholkmann/Lund*, in: Gericke/Sommer/Zimmermann, Portfolioprüfung, passim.

7 *Biggs/Tang*, Teaching for quality learning at university. What the student does, passim.

8 Vgl. z. B. *Schulmeister*, MOOCs – Massive Open Online Courses, passim.

neinheiten angeboten, die es ermöglicht, Unterschiede im Kenntnisstand auszugleichen. Zum anderen setzen die Entwicklerinnen in ihrem Angebot eine Personalstruktur um, bei der erfahrene Größen des Fachs als *Module Leaders* und jüngere hoch profilierte Nachwuchswissenschaftler/-innen und Professor/-innen als *Course Leaders* agieren. Diese Aufgabenteilung ist zwar im akademischen System nicht gänzlich neu – sie in der hier beschriebenen Weise zu formalisieren aber durchaus. Dazu kommt, dass die *Course Leaders* im didaktisch höchst sinnvollen Format des *Team Teaching* unterrichten, welches bisher hochschuldidaktisch nur an wenigen Stellen realisiert wird.<sup>9</sup>

## 7. Institutionalierungsstrategie

Ein besonderer Mehrwert des Berichts stellt abschließend das Offenlegen der Autorinnen über die Bemühungen zur institutionellen Verankerung ihres Programms dar. Eine – möglichst langfristige – Verortung gerade innovativer inhaltlich-didaktischer Konzepte ist für deren Nachhaltigkeit entscheidend, wird aber oft nicht thematisiert bzw. nicht offen hinsichtlich der unternommenen Anstrengungen und Rückschläge diskutiert. Die von den Autorinnen beschriebenen Schwierigkeiten – die mangelnde Passung zu bestehenden, weniger interdisziplinären oder didaktisch anders aufbereiteten Programmen oder das Argument der Verletzung von Prüfungsordnungen durch neue Prüfungsformate – sind nämlich dabei erfahrungsgemäß häufig auftretende Probleme. Es ist ein besonderer Verdienst des Beitrags, hier mit den gemachten Erfahrungen offen umzugehen und durch den letztendlich eingetretenen Erfolg dazu anzuregen, am Ball zu bleiben.

## Literatur

- Biggs, John B./ Tang, Catherine So-kum, Teaching for quality learning at university. What the student does, Maidenhead 2011.
- Flehsig, Karl-Heinz, Handlungsebenen der Hochschuldidaktik, ZIFF-Pap. 1975, S. 1-14.
- Jenert, Tobias, Ganzheitliche Reflexion auf dem Weg zu Selbstorganisiertem Lernen, bildungsforschung 2008, S. 1-18.
- Scholkemann, Antonia, Forschend-entdeckendes Lernen. (Wieder-)Entdeckung eines didaktischen Prinzips, in: Berendt/Fleischmann/Schaper/Szczyrba/Wildt (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre, Berlin 2016, A. 3.17, S. 1-36.
- Scholkemann, Antonia, Bridging the gap. Research as a practice to link higher education research and educational development, in: Hochschullehre 2017, S. 1-15.
- Scholkemann, Antonia/Lund, Daniela, Portfolioprüfung, in: Gerick/Sommer/Zimmermann (Hrsg.), Kompetent Prüfungen gestalten, Münster New York 2018, S. 177-180.
- Schulmeister, Rolf (Hrsg.), MOOCs – Massive Open Online Courses: offene Bildung oder Geschäftsmodell?, Münster 2013.
- Thielsch, Angelika, Team Teaching in der Wissenschaft – Theorie, Praxis, Reflexion, Göttingen 2017.
- Van den Berk, Ivo/ Tan, Wey-Han, E-Portfolio-Prüfung, in: Gerick/Sommer/Zimmermann (Hrsg.), Kompetent Prüfungen gestalten. 50 Prüfungsformate für die Hochschullehre, Münster New York 2017, S. 54-57.
- 9 Für eine Übersicht und Beispiele vgl. Thielsch, Team Teaching in der Wissenschaft – Theorie, Praxis, Reflexion.

## Veranstaltungskonzept „Psychologie für Juristen“

Daniel Effer-Uhe/Alica Mohnert\*

### A. Einleitung

Die Rechtswissenschaft ist eine normative Wissenschaft, den Schwerpunkt der Juristenausbildung bilden daher normative Fragestellungen. Aber Anknüpfungspunkt für die normativen Fragen sind immer Fragen der Wirklichkeit, und die starke Konzentration auf das Normative führt zu einer weitgehenden Ausblendung der Realität in der Ausbildung. Dabei werden praktisch alle unsere Absolventinnen und Absolventen in ihrer späteren Tätigkeit mit der Rechtswirklichkeit in einer Art und Weise konfrontiert, auf die sie nicht oder kaum vorbereitet sind und für die Grundkenntnisse empirischer Sozialwissenschaften und insbesondere der Psychologie essentiell sind. Das beginnt schon mit Fragen der Beweiswürdigung und Vernehmungslehre, die für die meisten juristischen Berufe eine Rolle spielen, aber an den meisten Fakultäten gar nicht oder nur für einige interessierte Studentinnen und Studenten als „Schlüsselqualifikation“ gelehrt werden.

Beispiele für die Relevanz psychologischen Fachwissens in juristischen Zusammenhängen gibt es zuhauf: Zu verheerenden Folgen kann es beispielsweise kommen, wenn *therapieinduzierte Pseudoerinnerungen* nicht als solche erkannt, sondern als authentisch behandelt werden.<sup>1</sup> So wurden im Rahmen der sogenannten Wormser Missbrauchsprozesse<sup>2</sup> insgesamt 25 Personen zu Unrecht des Kindesmissbrauchs beschuldigt und saßen teilweise mehrere Jahre in Untersuchungshaft, Kinder wurden zum Schutz vor ihren vermeintlich kriminellen Eltern von ihren Familien getrennt und glauben zum Teil heute noch daran, von ihren Eltern missbraucht worden zu sein. Die letztendlich erfolgten Freisprüche konnten die eingetretenen Folgen für die betroffenen Personen allenfalls noch geringfügig abmildern, während psychologisches Grundlagenwissen auf Seiten der Staatsanwaltschaft schon der Entstehung dieser Folgen hätte entgegenwirken können.

Der sogenannte *Ankereffekt* beeinflusst zugesprochene Schmerzensgelder ebenso wie die Höhe von Freiheitsstrafen oder die Ergebnisse von Vertragsverhandlungen, meist ohne dass sich die Betroffenen dessen bewusst sind: Ein höherer Schmerzensgeldantrag kann – systemwidrig – den Betrag des tatsächlich zugesprochenen Schmerzensgeldes erhöhen, weil der Antrag die Richterin bei der Entscheidung

\* PD Dr. Daniel Effer-Uhe ist Akad. Rat a.Z. an der Rechtswissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln und vertritt derzeit die Entlastungsprofessur für Zivilrecht an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Dipl.-Psych. Alica Mohnert, Mag. iur., LL.M. (CUPIL) ist wissenschaftliche Hilfskraft an dieser Professur.

1 Vgl. zu Pseudoerinnerungen ausführlich Shaw, Das trügerische Gedächtnis, 2016, insbesondere S. 241 ff.

2 Vgl. dazu Lorenz, in: DRIZ 1999, S. 253 ff.