

Lehre von Legal Tech als rechtsdidaktische Herausforderung

Anton Sefkow

A. Einführung

Die technologiegestützten Angebote im Markt rechtlicher Leistungen nehmen zu. Mit Hilfe von beispielsweise „Flightright“ können Verbraucher:innen ihre Fluggastrechte über eine Website abtreten und durchsetzen lassen und im B2B-Bereich können Kanzleien eine Vielzahl an individualisierten Softwarelösungen erhalten. Die Verwaltung setzt vermehrt auf Onlineanträge und im Rahmen der Umsetzung des Onlinezugangsgesetzes (OZG)¹ sollen knapp 600 wesentliche Verwaltungsleistungen bis Ende 2023 digitalisiert sein. Die Verbreitung von sogenannten Legal Tech-Unternehmen und -Angeboten wächst. In der Folge dieser Entwicklungen sind Forderungen laut geworden, das Thema *Legal Tech* auch im Rahmen der Jurist:innenausbildung zu integrieren. Dabei klingt „Legal Tech“ zukunftsgerichtet und der Umgang mit Legal Tech scheint im Rahmen der Digitalisierung zur notwendigen Kompetenz von angehenden Jurist:innen zu gehören. Was genau mit Legal Tech gemeint ist und welche Kompetenzen im Umgang mit Legal Tech zum neuen juristischen Handwerkszeug gehören sollten, ist aber weitgehend ungeklärt. Insbesondere fehlt es an einer vertieften Auseinandersetzung aus rechtsdidaktischer Sicht.

Der folgende Beitrag zu den rechtsdidaktischen Herausforderungen, die mit der Lehre von Legal Tech zusammenhängen, ist ein Werkstattbericht aus dem Promotionsprojekt „*Möglichkeiten und Grenzen der Förderung grundlegender Legal Tech-Kompetenzen in der Jurist:innenausbildung*“. Anliegen des Projektes ist es, aufzuzeigen, wie aus der Perspektive rechtsdidaktischer Forschung Legal Tech-Kompetenzen identifiziert und operationalisiert werden können. Im Dissertationsprojekt ist die Entwicklung, Planung und Durchführung eines Seminars, in dessen Rahmen Studierende selbst eine Legal Tech-Anwendung gestalten und ihre Lernprozesse reflektieren, zentral. Das Projekt erschöpft sich jedoch nicht in der Auseinander-

1 <https://www.onlinezugangsgesetz.de/Webs/OZG/DE/startseite/startseite-node.html> (20.07.2022).

setzung mit den Besonderheiten von Legal Tech, sondern adressiert auch grundlegende Fragen rechtsdidaktischer Forschung. Die Entwicklung von Legal Tech-Kompetenzen und die Gestaltung des Seminar-Konzepts dienen somit auch als Beispiele, wie rechtsdidaktische Forschung konzeptualisiert werden kann und welche gedankliche Vorarbeit geleistet werden muss, um didaktische Interventionen planen und sinnvoll evaluieren zu können. Das Projekt soll Beiträge zur rechtsdidaktischen Grundlagenforschung und zur Anwendungsforschung gleichermaßen leisten.

Das Vorhaben wird im *Zentrum für Recht in der digitalen Transformation* (ZeRdiT) im Projekt *Das Recht und seine Lehre in der digitalen Transformation* an der Universität Hamburg realisiert. Das Promotionsprojekt ist interdisziplinär in der Rechtsdidaktik angesiedelt und verbindet Rechtswissenschaft, Hochschuldidaktik sowie IT. Die Projektarbeit begann im Oktober 2020, sodass zum Zeitpunkt des Vortrages (April 2022) die Bearbeitungszeit zur Hälfte abgeschlossen war.

Der vorliegende Beitrag soll einen Einblick in das Dissertationsprojekt geben. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der Frage, wie rechtsdidaktisch begründet eine Konzeptualisierung von Legal Tech-Kompetenzen erfolgen kann und wie diese durch Design-getriebene Ansätze so operationalisiert werden können, dass sich Lehrveranstaltungskonzepte mit ihrer Hilfe entwickeln lassen.

Hierfür stelle ich zunächst den Status des Projektes zum Zeitpunkt des Vortrags dar (B.). Weiter skizziere ich, ausgehend vom Forschungsdesign (C.), die didaktische Ausgangslage des Projektes (D.). Vor diesem Hintergrund stelle ich exemplarisch dar, wie die Identifizierung relevanter Kompetenzen im Projekt erfolgte, wie deren Verhältnis zu Lernzielen ist (E.) und wie Kompetenzbeschreibungen operationalisiert wurden (F.). Zuletzt ziehe ich ein Zwischenfazit (G.) und wage einen Ausblick (H.) auf die zu erwartenden Ergebnisse des Projektes.

B. Status April 2022

Für die bessere Einordnung der verschiedenen Abschnitte dieses Berichtes, betrachte ich zunächst der Status quo des Forschungsprojektes und stelle Zwischenergebnisse, Meilensteine und Erkenntnisse dar, die zum aktuellen Fortschritt beigetragen haben. Dafür werden sehr verkürzt das Vorgehen, Kontextinformationen und wesentliche Gestaltungsmerkmale der Intervention vorgestellt.

I. Vorgehen – modus operandi

Erstes Anliegen im Projekt war es, relevante (grundlegende) Legal Tech Kompetenzen zu identifizieren und zu definieren. Relevanz bezieht sich hierbei auf Wissensbestände, die es ermöglichen den Gegenstandsbereich zu erschließen und den abstrakten Lehrzielen² Rechnung tragen. Grundlegend sollten die ausgemachten Kompetenzbeschreibungen bleiben, damit sie sich grundsätzlich für eine Einführungsveranstaltung eignen. Dazu habe ich Expert:innen aus Hochschulen und der Praxis interviewt, die Literatur ausgewertet, die (internationalen) Rechtsmärkte beobachtet und allgemeine Erkenntnisse zum technologischen Fortschritt berücksichtigt. Hierauf aufbauend und unter Berücksichtigung des aktuellen fach- und hochschuldidaktischen Diskurses habe ich eine Lehrveranstaltung entworfen und (zum Zeitpunkt des Vortrages) einmal durchgeführt. Es folgen weitere Veranstaltungsdurchführungen. Die einzelnen Durchläufe werden evaluiert und, angesichts der Ergebnisse, Anpassungen vorgenommen. Mindestens eine weitere Durchführung und Analyse wird im Rahmen des Dissertationsprojektes noch erfolgen.³

II. Kontextinformation: Einbettung im Studienprogramm

Ausgehend von der allgemeinen Lage der Jurist:innenausbildung und der überbordenden Fülle des Pflichtstoffkatalogs beschränken sich die Möglichkeiten, eine solche Intervention zu implementieren, auf die Bereiche außerhalb des Kernstoffs, namentlich die Schwerpunktbereiche und die extracurricularen Angebote.⁴ Die Intervention ist außerhalb des Pflichtbereichs angesiedelt, da sie anderenfalls nicht sinnvoll in den Stoffkanon zu integrieren wäre und zudem eine rechtliche Hürde aus fehlenden Re-

2 In Anlehnung an *G. Reinmann*, Studentext Didaktisches Design, 2015, S. 14, wird vorliegend von Lehrzielen gesprochen, da es die verfolgten Ziele aus Sicht der Lehrperson (mir) sind.

3 Ein Zyklus aus *Analyse*, (*angepasste*) *Zielfindung*, *Entwurf*, *Erprobung*, *Entwicklung* bezogen auf das Designobjekt *didaktische Intervention* wird „Iteration“ genannt, vgl. *G. Reinmann*, Ein holistischer Design-Based Research-Modellentwurf für die Hochschuldidaktik, 4 Educational Design Research 2020, Article 30 (2 f.).

4 Vgl. hierzu die Zusammenfassung der Studienergebnisse von *H. Anzinger*, Legal Tech in der Juristischen Ausbildung, 2020, S. I – III.

gelungen zur Integration solcher Inhalte im Pflichtstoffbereich besteht.⁵ Die erste Durchführung hat daher als Seminar in zwei Schwerpunktbereichen und als allgemeines Studienseminar im Studienangebot verankert stattgefunden. Das hat vor allem motivationale Hintergründe. Es liegt die Annahme zugrunde, dass die Attraktivität dieses (neuen) Seminars primär über den persönlichen Nutzen für die Studierenden entsteht. Durch die unterschiedliche Einbettung im Studienprogramm ergeben sich mehrere Verwertungsmöglichkeiten für die Studierenden: Anerkennung in zwei Schwerpunktbereichen⁶ sowie die Ausgabe als Studienseminar zur Zulassung als Promovend:in i.S. der Promotionsordnung an der Universität Hamburg⁷.

III. Gestaltung

Gegenstand des Seminars ist die nutzer:innenzentrierte digitale „Übersetzung“ eines Antrags der Sozialverwaltung unter Verwendung eines sogenannten Legal Tech-no code-Tools.⁸ No code heißt, dass Nutzer:innen mittels visuellen Elementen einen algorithmischen Entscheidungsprozess abbilden können, ohne Programmierkenntnisse besitzen zu müssen. Zentrale didaktische Methode ist das sogenannte Design Based concept

5 Ähnlich auch *Anzinger* 2020, Legal Tech (Fn. 4), S.19 ff. Hier ist vor allem auf das Deutsche Richtergesetz (DRiG) und die landesrechtlichen Regelungen als Quellen und Begrenzungen des regulatorisch relevanten Stoffbereichs zu verweisen. Im Januar 2021 fanden sich bspw. in Baden-Württemberg, Berlin, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Thüringen abweichend akzentuierte Ausführungen zu Grundlagenfächern und Schlüsselqualifikationen, teilweise waren auch Aspekte für wirtschaftliche, soziale und gesellschaftliche Fragen verankert.

6 Schwerpunktbereiche IV „Sozialrecht mit arbeitsrechtlichen Bezügen“ und VII „Information und Kommunikation“ der Universität Hamburg, URL: <https://www.jura.uni-hamburg.de/studium/studienablauf/schwerpunktbereichsstudium.html> (10.6.2022).

7 Promotionsordnung vom 7. Juli 2010, URL: <https://www.jura.uni-hamburg.de/media/forschung/promotion/promo-2010-07-071.pdf> (10.6.2022).

8 Das genutzte Tool heißt „Forest“ von Legal OS, URL: <https://www.legalos.io> (24.6.2022).

Learning (DBcL)⁹ und darin enthalten das Konzept des Legal Design Thinking (LDT)¹⁰.

Das zu lösende initiale Problem ist real, also kein fiktives, das nur für die Zwecke des Kurses entwickelt wurde. Im konkreten Fall der ersten Iteration war die innovative Digitalisierung von drei Anträgen (öffentliche Leistungsverwaltung) der Hamburger Sozialbehörde Gegenstand des Seminars. Die Studierendengruppen haben jeweils einen von drei Anträgen des sogenannten Bildungs- und Teilhabepakets der Stadt Hamburg¹¹ bearbeitet. Hierbei richteten sich zwei Anträge auf finanzielle Unterstützungsleistungen bei Ausflügen¹² und Fahrten¹³ in Schulen oder Kinderbetreuungseinrichtungen und einer auf die Bezuschussung von Schulmaterialien¹⁴.

Die Aufgabenbearbeitung erfolgte in Gruppenarbeit und die Studierenden stimmten sich innerhalb dessen eigenständig ab und strukturierten ihren Arbeitsprozess. Die Interventionsplanung ist losgelöst vom gängigen SWS-Verständnis und die Intervention daher in unregelmäßige (Pflicht-)Termine unterschiedlicher Länge aufgeteilt. Je nach der jeweiligen Ausrichtung der einzelnen Sitzung und dem Zweck (Teilziele) im Gesamtgefüge haben die Einheiten eine Länge von zwei oder vier Unterrichtseinheiten (UE, UE = 45 Minuten). In der ersten Iteration wurden acht Termine auf 12 Wochen verteilt. Dabei startete der Kurs anfangs mit wöchentlichen Terminen und mit zunehmender Laufzeit wurden die Zeiten zwischen den Pflichteinheiten verlängert, da dann die eigenständige Gestaltung des Arbeitsprozesses in den Gruppen vordergründig war. Zwischen dem letzten Pflichttermin und der Abschlusspräsentation lagen beispielsweise vier Wochen.

Die konkrete Projektaufgabe ist ergebnisoffen gestaltet, lediglich der Weg zum Ergebnis ist durch die Seminargestaltung und die Ausrichtung

9 Eine Übersicht zu DBcL-Interventionen anderer Disziplinen findet sich hier: *I. Henze/M. J. De Vries* (Hrsg.), *Design-Based concept Learning in Science and Technology Education*, Leiden 2021.

10 *A. Kohlmeier/M. Klemola*, *Das Legal Design Buch. So geht Recht im 21. Jahrhundert*, Hürth 2021; *M. Hagan*, *Law by Design*, 2021, URL: <https://lawbydesign.co> (14.06.2022).

11 URL: <https://www.hamburg.de/vordrucke/> (24.6.2022).

12 URL: <https://www.hamburg.de/contentblob/2882862/49803c941989122d0128729384e7d288/data/antrag-eintaegiger-ausflug.pdf> (24.6.2022).

13 URL: <https://www.hamburg.de/contentblob/3992070/dfd1c846ef892197c45d0d2e685743bb/data/antrag-mehrtaegige-fahrt.pdf> (24.6.2022).

14 URL: <https://www.hamburg.de/contentblob/14811756/cc3267ccc68c93e30a0f7678d8fd8091/data/antrag-schulbedarf-bildungspaket.pdf> (24.6.2022).

der einzelnen Termine vorgezeichnet. Dabei enthalten die Vorgaben viele Spielräume, sodass die Studierenden das Vorgehen eigenständig konkretisieren. Sie sind daher dazu aufgerufen, sich in der Gruppe zu einigen, welche Schritte vorgenommen werden, um sich der Lösung systematisch, unter Anwendung der Implikationen des Legal Design Thinking-Konzeptes, zu nähern. Dem Konzept ist es immanent, dass Bezüge zu unterschiedlichen Disziplinen hergestellt werden, es handelt sich mithin um ein multidisziplinäres Projekt.¹⁵ So wird methodisch beispielsweise zur Herstellung eines besseren Problemverständnisses mit prozessbetroffenen Personen gesprochen, was als Vorstufe zu qualitativen Interviews angesehen werden kann.¹⁶ Die Arbeitsweise ist dabei sehr handlungsorientiert und sieht vor, dass zu jedem Arbeitsstand ein sogenannter Prototyp angefertigt wird.¹⁷

Als Lehrpersonen sind unterschiedliche Dozierende beteiligt. Meine eigene Rolle zeichnet sich dadurch aus, dass ich den Prozess begleite, coache und/oder offen im Plenum exemplarisch darüber reflektiere („laut denken“), wie ich selbst mit der Situation umgehen würde. Insbesondere das laute Denken, einschließlich der Formulierung eigener Unsicherheiten, ermutigt die Studierenden eigene Überlegungen ebenfalls laut auszusprechen und fördert den Austausch insgesamt. Grundidee der Betreuung ist, nur dann zu intervenieren, wenn sich Schwierigkeiten auf Seiten der Studierenden ergeben, die sie nicht weiterkommen lassen. Mein Verhalten ist folglich stark situativ und es ist wenig vorhersehbar, wann ein Eingreifen sinnvoll ist und wann nicht. Gewissermaßen ist es eine ständige Gratwanderung zwischen den Polen „Unterstützung“ und „Alleine lassen“. Angesichts dessen erfolgt die Unterstützung eher reaktiv als proaktiv. Zudem ergänzen weitere Expert:innen das Lehrteam, ein Legal Engineer als Experte für die Digitalisierung von Tatbeständen mittels algorithmischen Operatoren, eine Legal Design Thinking-Expertin und ein Geschäftsführer eines Legal Tech-Unternehmens aus dem sozialrechtlichen Bereich. Als Gäst:innen werden prozessbetroffene Personen eingeladen, die im Rahmen des Seminars interviewt werden. Während erstere Personengruppe Expert:innen für das

15 *H. Plattner/L. Leifer*, Design Thinking Research, in: H. Plattner/Ch. Meinel/L. Leifer (Hrsg.), *Design Thinking Research. Studying Co-Creation in Practice*, Berlin 2012, S. 1 (1ff); *I. Mergel/S. Ney*, Agil und kollaborativ komplexe Probleme lösen, *Innovative Verwaltung*, Heft 6, 2022, 29 (30).

16 *Mergel/Ney*, komplexe Probleme (Fn. 15), ebd.

17 *G. Gabrysiak/H. Griese/A. Seibel*, Towards Next-Generation Design Thinking II: Virtual Multi-user Software Prototypes, in: H. Plattner/Ch. Meinel/L. Leifer (Hrsg.), *Design Thinking Research, Studying Co-Creation in Practice*, Berlin 2021, S. 107 (110 f.).

abstrakte Vorgehen sind und diesbezüglich Hilfestellungen geben können, werden die Prozessbetroffenen Personen im Rahmen der explorativen Arbeit zur Etablierung eines nutzer:innenzentrierten Problemverständnisses befragt. Hier sind einerseits potenzielle Antragsteller:innen und andererseits potenzielle Sachbearbeiter:innen zu nennen. Dies korrespondiert auch mit der sozialen Ausrichtung der Intervention, welche kooperativ, kollaborativ, integrativ, partizipativ und interdisziplinär gestaltet ist.

Die Prüfungsleistung erfolgt in Form von Prozessbegleitenden Reflexionen (individuell), Abschlusspräsentation (Gesamtgruppe) sowie die Bewertung des erzielten Designproduktes (Unter-Projektgruppe) erbracht. Die Prüfung setzt sich demzufolge aus Gruppenleistungen und Individualleistungen zusammen. Formal handelt es sich um eine zusammengesetzte Prüfung aus schriftlicher Ausarbeitung und Referat.

C. Forschungsdesign Lehr-Lernforschung

Das Promotionsprojekt wird als Design Based Research¹⁸-Projekt realisiert und ist damit ein Design Thinking-basiertes Format.¹⁹ Design Thinking erfährt gegenwärtig disziplinübergreifend große Aufmerksamkeit, da es als innovativer Problemlösungsansatz für die Lösung einer Vielzahl an interdisziplinären Problemen geeignet erscheint.²⁰ Hierbei ist insbesondere die Geschwindigkeit von der ersten Idee zum ersten minimal funktionierenden Produkt bestechend und in besonderem Maße für die Herausforderungen moderner Gesellschaften mit großer Dynamik und enormer Wissensproduktion relevant. Die Geschwindigkeit der Wissensproduktion in der Welt in Bewegung hat das Erfordernis effizienter Lösungsstrategien ohne langwierige Entwicklungszeiten erforderlich gemacht, um nicht Gefahr zu laufen, eine Lösung für bereits veraltete Probleme zu entwickeln. Ausgangspunkt des Design Thinking-Ansatzes ist das Produktdesign, große Aufmerksamkeit erfährt der Ansatz vor allem aufgrund der Vermarktung

¹⁸ Ein Überblick zum Ansatz findet sich hier: *D. Euler*, Design Research – A Paradigm under Development, in: *D. Euler/P. Sloane*, Design-Based Research, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 27, 2014, 15.

¹⁹ *Reinmann*, DBR holistisch (Fn. 3), 7.

²⁰ *G. V. Georgiev*, Design Thinking: An Overview, 20 Design Thinking Special Issue of Japanese Society for the Science of Design 2012, 72(72).

durch IDEO²¹ und die d.school²² in Stanford sowie dem Hasso Plattner Institut in Potsdam^{23,24}.

Verkürzt lässt sich Design Thinking als Innovationskonzept beschreiben, welches geeignet ist, sich realen, komplexen und interdisziplinären Problemstellungen anzunehmen.²⁵ Das Vorgehen ist dabei in einzelne Phasen unterteilt, die sich einerseits dem vertieften Problemverständnis und andererseits der kreativen Lösungsfindung und -umsetzung widmen. Zentral ist, dass in jeder Phase ein Gestaltungsbezug gegeben ist und die gedachte Lösung als Prototyp erstellt werden soll. Dabei ist es wichtig zu beachten, dass ein Prototyp auch eine Skizze oder mehrere Haftnotizen sein können, nicht jeder Prototyp ist ein funktionierendes Produkt, aber jedes funktionierende Produkt ist auch ein Prototyp.²⁶ Je nach Einsatzgebiet variieren die einzelnen Schritte und Ansätze und müssen dem Designziel folgend konkretisiert werden.²⁷ Zentral ist die Aufteilung in eine Problem- und eine Lösungssphäre, in denen jeweils systematisch und iterativ vorgegangen wird. Vor dem Übergang vom Problemraum in den Lösungsraum findet typischerweise eine neue Einordnung des Problemverständnisses („define“) statt, welches sich aufgrund der gesammelten Beobachtungen und Erkenntnisse („discover“) im Problemraum ergibt. Aufbauend werden zentrale Designanliegen formuliert („develop“), die es in der konkreten Lösungsgestaltung zu berücksichtigen gilt („deliver“). Prototypen der unterschiedlichen Arbeitsphasen können im Hinblick auf die Designanliegen getestet werden („test“) und die Rückmeldungen („listen“) der Tester:innen in der nächsten Iteration berücksichtigt werden. Alle Phasen sind dabei zyklisch zu verstehen, je nach Bedarf werden sie wiederholt oder auch zwischen den Phasen und Handlungsfeldern hin und her gesprungen, wenn sich ein zwischen-

21 URL: <https://www.ideo.com/eu> “IDEO is a global design company. We create positive impact through design.” (24.6.2022).

22 URL: <https://dschool.stanford.edu> (24.6.2022).

23 URL: <https://hpi.de> (21.07.2022).

24 *E. McIntosh*, What’s the difference between PBL and Design Thinking?, 2018, URL: <https://medium.com/notosh/whats-the-difference-between-pbl-and-design-thinking-32ea04c46116> (31.05.2022).

25 *Mergel/Ney*, komplexe Probleme (Fn. 15), 1; *A. Kohlmeier*, Legal Design – eine Methode für Innovationen in der Rechtsindustrie, in: S. Breidenbach/F. Glatz (Hrsg.), Rechtshandbuch Legal Tech, 2. Aufl., München 2021, S. 398 (398).

26 *Kohlmeier/Klemola*, Legal Design (Fn. 10), S. 164 f.

27 *K. Dorst*, The Core of ‘design thinking’ and its application, 32 Design Studies 2011, 521 (521).

zeitliches Verständnis im Prozess als nicht valide („test“) erwies. Abstrakt bildet der sogenannte Double Diamond den Prozess folgendermaßen ab:

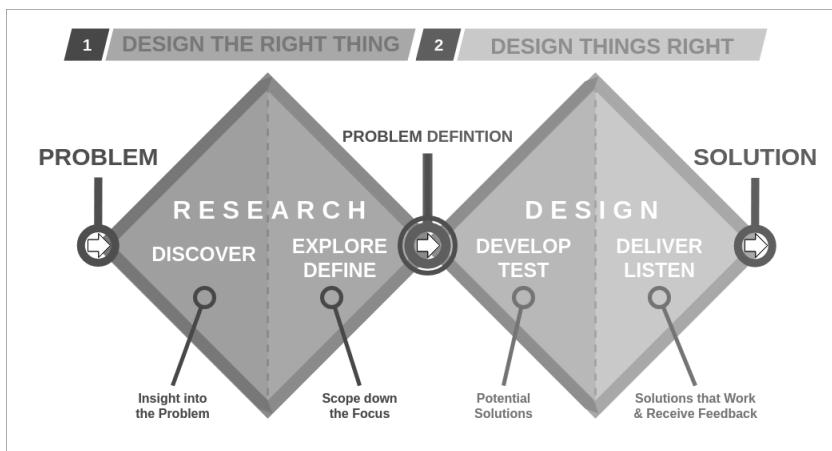


Abbildung 1: *Design Thinking Double Diamond*²⁸

Die Konkretisierung des Design Thinking-Ansatzes in der Lehr-Lernforschung sieht vor, dass zunächst bestehende Befunde aus den Theorien der Fachdidaktik sowie der Anwendungsforschung der Fachdidaktik berücksichtigt werden sollen.²⁹ Das iterative Vorgehen soll dazu führen, dass die jeweilige Erprobung (Test) und Analyse sowohl auf theoretischer wie praktischer Ebene zu Erkenntnisgewinnen führen. In *Abbildung 2* wird dieser Anspruch grafisch dargestellt.

28 URL: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Double_diamond.png (18.7.2022).

29 Reinmann, DBR holistisch (Fn. 3), 3 f.

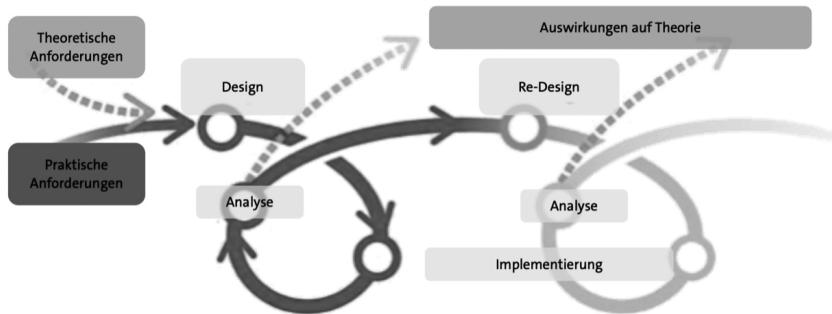


Abbildung 2: *Design Based Research-Prozessdarstellung*³⁰

Für die Entwicklung einer Legal Tech-Intervention bilden aus bildungstheoretischer Sicht folglich einerseits fachdidaktische Theorien und Modelle und andererseits erprobte Methoden im Kontext des Gegenstandes den Ausgangspunkt der Überlegungen. Auf der praktischen Ebene ist zudem zu berücksichtigen, dass didaktische Interventionen stets „kontextabhängig“ sind.³¹ Das bedeutet, dass eine Bezugnahme auf bestehende Befunde nur dann sinnvoll ist, wenn wesentliche Rahmenaspekte übereinstimmen, sich folglich in etwa gleiche Dynamiken innerhalb der in Beziehung zu setzenden Interventionen annehmen lassen. Zu diesen Aspekten zählen beispielsweise die Veranstaltungsform (Seminar, Vorlesung etc.), der Veranstaltungsmodus (z.B. präsent, digital, hybrid), die adressierte Zielgruppe (Disziplin, Fachsemester, Studierende des Grund-, Haupt oder Schwerpunktbereichsstudiums o.ä.), die Verortung im Studienprogramm (Seminarabschein, Schwerpunktbereich, Schlüsselqualifikation, Wahl- oder Pflichtbereich etc.), aber auch die verwendeten didaktischen Methoden (aus dem Fundus konstruktivistischer Ansätze etwa Problembasiertes Lernen oder

30 Eigene Darstellung angelehnt an *U. Fraefel*, Professionalization of pre-service teachers through university-school partnerships, Conference Paper, 2014, DOI: 10.13140/RG.2.1.1979.5925, S. 9.

31 *D. Euler*, Design principles as bridge between scientific knowledge production and practice design, 1 Educational Design Research 2017, Article 2, 6, 3.2; *H. Mandl/H. Gruber/A. Renkl*, Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen, in: *L. J. Issing/P. Klisma (Hrsg.)*, Information und Lernen mit Multimedia und Internet, 3. Edition, Weinheim 2002, S. 139 – 150 (143 f.); *F. E. Weinert*, Psychologische Orientierungen in der Pädagogik, in: *H. Röhr/H. Scheuerl (Hrsg.)*, Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung, Frankfurt 1989, S. 203 (212).

Forschungsnahes Lernen³²⁾.³³ Vor diesem Hintergrund sind vergleichbare Szenarien als Referenzen ausfindig und relevante Erkenntnisse für die eigene Gestaltung nutzbar zu machen.

Entlang des Vorgenannten ist im Hinblick auf die Entwicklung eines neuen Studienangebots, wie vorliegend, zunächst zu analysieren, auf welche Erkenntnisse aufgesetzt werden kann und wie die spezifische Ausgangslage des didaktischen Designs gelagert ist.

D. Ausgangslage

Da das Forschungsprojekt im Delta aus Hochschuldidaktik, Rechtswissenschaft und IT verortet ist, weist es eine ausgeprägte Komplexität auf. Diese Komplexität fußt auf dem Umstand, dass der jeweilige Stand der Forschung mehrerer Disziplinen zu berücksichtigen ist und überdies innerhalb der Disziplinen unterschiedliche Bezugspunkte gegeben sind, die durchaus ein Spannungsfeld bilden können. Hinzu kommt, dass ein wenig erprobtes Forschungsdesign zum Einsatz kommt, welches einen ebenso wenig beleuchteten Gegenstand in den Blick nimmt. Dies ist für sich genommen schon fordernd. Darüber hinaus ist die fachdidaktische Erkenntnislage wenig ergiebig, um unmittelbar in das didaktische Design einsteigen zu können. Im Folgenden werden zunächst die Ausgangslagen auf Grundlagen- und Anwendungsebene (I. und II.) skizziert, um darauf aufbauend (E.) anhand ausgewählter Kompetenzen beispielhaft den Prozess der Operationalisierung darzustellen.

I. Rechtsdidaktische Theorien und Modelle – Grundlagenebene

Im Hinblick auf Theorien und Modelle ist festzustellen, dass sich die Rechtsdidaktik in den Kinderschuhen befindet, sie ist gewissermaßen am „(Wieder-)Entstehen“.³⁴ Die Diskussionspunkte sind seit der Loccumer Ta-

32 *L. Huber/G. Reinmann*, Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft, Berlin 2019, S. 3 ff.

33 *U. Hericks*, Bildungsgangforschung und die Professionalisierung des Lehrerberufs – Perspektiven für die Allgemeine Didaktik, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2008, Sonderheft 9, 61 (62).

34 *J. Krüper*, Zum Projekt einer rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik, in: *J. Krüper (Hrsg.)*, Rechtswissenschaft lehren, Tübingen 2022, S. 3 – 31 (5, Rn. 6); *N. Rzadkow-*

gung (1968) im Wesentlichen gleich geblieben, wenngleich die historische Diskussion zur Jurist:innenausbildung im Nachgang an die Tagung überwiegend ohne didaktische Bezüge geführt wurde.³⁵

Als Schritt zur Theorie- und Modellbildung rechtswissenschaftlicher Fachdidaktik hat *Nora Rzadkowski* drei Modelle erarbeitet. Ihnen liegt die Annahme zugrunde, dass eine zentrale Aufgabe darin besteht, Studierende der Rechtswissenschaft in die Wissenschaft einzuführen.³⁶ Die Modelle wurden bisher nicht operationalisiert.³⁷ Die empirischen Daten *Rzadkowskis* verdeutlichen, dass das individuelle Verständnis davon, was rechtswissenschaftliche Forschung ist, uneinheitlich ist – ein einheitliches Verständnis dessen, was der „wissenschaftliche Aspekt“ der Modelle ist, kann folglich nicht angenommen werden. Angesichts dieser Befunde zielen die von *Rzadkowi* entwickelten rechtswissenschaftsdidaktischen Modelle auf andere Bereiche des Zugangs zur Wissenschaft und bauen dabei auf einem sehr weiten Verständnis des Forschungsgegenstandes Recht auf.³⁸ Vor diesem Hintergrund stehen die *inverse Wissenschaftsdidaktik*, die *transformative Wissenschaftsdidaktik* und die *praxeologische Forschungsdidaktik*, die nicht trennscharf sind, aber jeweils unterschiedliche Stoßrichtungen haben und hier nicht näher behandelt werden können.³⁹

Die fehlende Operationalisierung der Modelle machte es unmöglich diese unmittelbar für das eigene didaktische Design zu berücksichtigen. Für die Entwicklung einer neuen didaktischen Intervention sind sie zu abstrakt. Zur Berücksichtigung wurden konkretisierende Zwischenschritte benötigt. Die Modelle waren zunächst weiterzuentwickeln, um diese für das didaktische Design nutzbar zu machen. Auf diese Zwischenschritte gehe ich etwas weiter unten nochmals ein, wenn die Operationalisierung einzelner Kompetenzbeschreibungen behandelt wird (F.). Über die systematische Konkretisierung einzelner Implikationen der Modelle und die spätere Kombinati-

ski, Recht wissenschaftlich: drei wissenschaftsdidaktische Modelle auf empirischer Grundlage, Baden-Baden 2017, S. 21 f.

35 siehe dazu auch J. *Kriper*, Projekt Fachdidaktik (Fn. 34), Rn. 6 ff., Fn. 14 – 17; H.-H. *Trute*, Hamburger Modelle in der Ausbildung und ihrer Fachdidaktik, in: T. *Repgen*/F. *Jeßberger*/M. *Kotzur* (Hrsg.), 100 Jahre Rechtswissenschaft an der Universität Hamburg II Abteilung Einrichtungen und Strukturen, Tübingen 2019, S. 577 (580).

36 *Rzadkowski*, Recht wissenschaftlich (Fn. 34), S. 386 f.; vgl. dazu auch die hochschuldidaktische Diskussion und den Ansatz „Bildung durch Forschung“.

37 *Kriper*, Projekt Fachdidaktik (Fn. 34), Rn. 6, 7.

38 *Rzadkowski*, Recht wissenschaftlich (Fn. 34), S. 367, 386 f.

39 *Rzadkowski*, Recht wissenschaftlich (Fn. 34), S. 386 ff.

on mit Unterrichtsmethoden sowie gegenständlichen (Lehr-)Zielen werden letztlich Annahmen auf der Anwendungsebene formuliert, die im Wege der Interventionsanalyse überprüft werden (können).⁴⁰

Die abstrakten Modelle wurden zunächst in eine noch immer abstrakte Liste an Leitprinzipien für die didaktische Gestaltung überführt. Die Leitprinzipien waren ihrerseits mittels der Formulierung von Designprinzipien zu konkretisieren, welche letztlich in konkreten Gestaltungsmerkmalen der didaktischen Intervention mündeten.⁴¹ Um auf der Anwendungsebene bestehende Erfahrungen ebenfalls in den Gestaltungsprozess zu integrieren, waren Erkenntnisse der Praxis ebenfalls zu berücksichtigen und im Rahmen der Analyse der Ausgangslage zu betrachten.⁴² Hierzu mehr im nächsten Abschnitt.

II. Legal Tech in der Lehre – Anwendungsebene

Legal Tech ist ein neuer Gegenstandsbereich, für den kein einheitliches Verständnis vorliegt. Im Diskurs existieren verschiedene Definitionen⁴³ und Beschreibungsmöglichkeiten⁴⁴. Teilweise wird Legal Tech als unwissenschaftlicher, konturloser Marketingbegriff eingestuft.⁴⁵ Zu Beginn des Projektes gab es nur sehr wenig Legal Tech-Lehre in der deutschen Hoch-

40 *Euler*, Design principles (Fn. 31), 9 f., 40.

41 *Euler*, Design principles (Fn. 31), 4 f., 3.1 u. 7, 3.2.

42 *Reinmann*, DBR holistisch (Fn. 3), 6 f.

43 *M. Fries*, PayPal Law und Legal Tech – Was macht die Digitalisierung mit dem Privatrecht?, *NJW* 2016, 2860 (2862), dort Fn. 32; *M. Fenwick/W. A. Kaal/E. P. M. Vermeulen*, Legal Education in the Blockchain Revolution, 2 *Vanderbilt Journal of Entertainment & Technology Law* 2017, 351 (359); *M.-M. Bues/E. Matthei*, LegalTech on the Rise: Technology Changes Legal Work Behaviours, But Does Not Replace Its Profession, in: *K. Jacob/D. Schindler/R. Strathausen* (Hrsg.): *Liquid Legal: Transforming Legal into a Business Savvy, Information Enabled and Performance Driven Industry*, Berlin 2017, S. 89 (90); *Anzinger*, Legal Tech (Fn. 4), S. 1; *J. Wagner*, Legal Tech und Legal Robots. Der Wandel im Rechtswesen durch neue Technologien und Künstliche Intelligenz, 2. Aufl., Wiesbaden 2020, S. 2.

44 *O. R. Goodenough*, URL: https://www.huffpost.com/entry/legal-technology-30_b_6603658 (13.5.2022); *S. Breidenbach/F. Glatz*, 1. Einführung, in: *dies.* (Hrsg.), *Legal Tech* (Fn. 25), S. 1 – 9; *M. Kilian*, Die Zukunft der Juristen, *NJW* 2017, 3043; *C. Veith et al.*, How Legal Technology Will Change the Business of Law, 2016, 3 – 5.

45 *D. Timmermann*, Legal Tech-Anwendungen – Rechtswissenschaftliche Analyse und Entwicklung des Begriffs der algorithmischen Rechtsdienstleistung, Berlin 2020, S. 710, Nr. 1.

schullandschaft.⁴⁶ Eine didaktische Vergleichbarkeit und damit Verwertbarkeit aufgrund der Kontextualisierung⁴⁷ der vorhandenen Lehrveranstaltungen war im deutschsprachigen Raum kaum möglich, da die jeweils vorliegenden Informationen und Publikationen keine didaktische Perspektive aufwiesen und auch nicht dahingehend ausgewertet werden konnten. Im Ergebnis waren keine relevanten Quellen zur Legal Tech-Lehre im deutschsprachigen Raum zu finden, sodass weder inhaltlich noch methodisch darauf aufgesetzt werden konnte.

Neben dem Mangel an spezifischen Erfahrungen im Kontext der Vermittlung von Legal Tech sind die in der Hochschuldidaktik und in anderen Fachdidaktiken prominent diskutierten Einflüsse des Konstruktivismus auf didaktische Methoden⁴⁸ in der rechtswissenschaftlichen Lehre kaum⁴⁹ didaktischen Reflexionen unterzogen worden, sodass auch hier nicht auf einen breit etablierten Bestand erprobter didaktischer Methoden zurückgegriffen werden kann.

Angesichts dieser Ausgangslage besteht die Notwendigkeit, Bezüge zu anderen Fachdidaktiken, der allgemeinen Hochschuldidaktik oder Bereichen außerhalb der Didaktik herzustellen.

46 *M. Fries*, Legal Tech an meiner Uni?, Beck-Community 2018, URL: <https://community.beck.de/2018/10/12/legal-tech-an-meiner-uni> (31.05.2022); *Anzinger*, Legal Tech (Fn. 4), S. 26 ff.; unveröffentlichte Recherche der TU Harburg.

47 *Gabrysiak/Griese/Seibel*, Next-Generation Design (Fn. 17), S. 107 (110 f.) zur Kontextabhängigkeit von didaktischen Interventionen.

48 *W. A. Hoover*, The Practice Implications of Constructivism, SEDL Letter Volume IX, Number 3, 1996.

49 Einige Beispiele, die sich vorwiegend auf Problembasiertes und Forschungsnahes Lernen fokussieren: *R. Broemel*, Didaktische Formate im rechtswissenschaftlichen Studium, in *J. Krüper*, Rechtswissenschaft lehren (Fn. 34), S. 594 – 615 (601), Rn. 28 & 31; *D. Bartlitz*, Der Inverted Classroom in der (digitalen) juristischen Lehre, ZDRW, 2020, H4, S. 388 – 401; *A. Becker/K. Uffmann/Ch. Palzer/J. Krieger*, RUBLaw-active: Unternehmensrecht – Eine problembasierte Lehr- und Lernmethode im Jurastudium, ZDRW, 2019, H3, S. 279 – 291; *M. Frey*, Forschendes Lernen im Bereich der rechtlichen Fragen der Erneuerbaren Energien – ein Werkstattbericht am Beispiel der Hochschule für öffentliche Verwaltung Kehl, ZDRW, 2014, H3, S. 251 – 260; *J. Oelkers/Ph. A. Kraus*, Problembasiertes Lernen (PBL) in der rechtswissenschaftlichen Lehre, ZDRW, 2014, H2, S. 142 – 149; *A. Scholkmann*, Problembasiertes Lernen und (rechtswissenschaftliche) Fallmethode, ZDRW, 2014, H1, S. 28 – 43; *R. Bork/O. Muthorst*, Forschendes Lernen im Seminar im Bürgerliches Recht für Anfänger, ZDRW, 2013 H0, S. 71 – 79; allgemein: *J. Brockmann/J.-H. Dietrich/A. Pilniok*, Methoden des Lernens in der Rechtswissenschaft, Baden-Baden 2012.

E. Relevante Kompetenzen – Eingrenzung potenzieller Interventionsziele

Im didaktischen Design obliegt die Auswahl der Lehrziele und der diesbezüglichen konkreten Inhalte (Was) der Lehrperson in Verbindung mit der Methodenauswahl (Wie). Eine Möglichkeit zur Formulierung von Lehrzielen bilden Kompetenzbeschreibungen.⁵⁰ Bei der Wahl von Kompetenzbeschreibungen als Lehrziele besteht die Herausforderung, dass für den Kompetenzbegriff keine einheitliche Definition vorliegt und Kompetenzbeschreibungen unterschiedliche Bestandteile zugesprochen werden. Regelmäßig werden unter einer Kompetenzbeschreibung die notwendigen Voraussetzungen verstanden, um komplexe Anforderungen erfolgreich erfüllen zu können und schließen somit das Können und Handeln mit ein.⁵¹ Aus dem Kontext des sogenannten Bologna-Prozesses wird unter Kompetenz vor allem berufliche Handlungskompetenz verstanden und beinhaltet das Wissen und Können, das den praktischen Anforderungen der Tätigkeiten der Profession genügt.⁵² Im Folgenden stelle ich das Vorgehen zur Eingrenzung relevanter Kompetenzen im Projekt vor.

Hinsichtlich der Eingrenzung relevanter Inhalte liegt eine Vielzahl an Reflexionen zum Gegenstandsbereich Legal Tech vor. Die Gewichtung darin enthaltener Inhalte und/oder Kompetenzen folgt hierbei unterschiedlichen Argumentationslinien.⁵³ Insgesamt ergibt sich daraus eine lange Liste an potenziell zu verfolgenden Zielen und Inhalten für eine Legal Tech-Intervention.

-
- 50 J. Brockmann, Lernzielorientierung und Veranstaltungsplanung in der Rechtswissenschaft, in: J. Krüper, Rechtswissenschaft lehren, (Fn. 34), S. 616 – 651 (622), Fn. 13.
- 51 F. E. Weinert, Concept of competence: A conceptual clarification, in D. S. Rychen/L. H. Salganik (Hrsg.), Defining and selecting key competencies, 2001, S. 45 – 65 (62).
- 52 G. Reinmann, Kompetenz – Qualität – Assessment: Hintergrundfolie für das technologiebasierte Lernen, in M. Mühlhäuser/W. Sesink/A. Kaminski/J. Steimle (Hrsg.), Interdisziplinäre Zugänge zum technologiegestützten Lernen, S. 467 – 493 (468).
- 53 Vgl. S. Breidenbach, Juristenausbildung und Legal Tech, in: Breidenbach/Glatz (Hrsg.), Legal Tech (Fn. 25), S. 301 (302 ff.); M. Zwickel, Jurastudium 4.0? – Die Digitalisierung des juristischen Lehrens und Lernens, JA 2018, 881 (887 ff.); Kilian, Zukunft Juristen (Fn. 44); D. Hartung, Judex Calculat – Neue Berufsbilder und Technologie in der juristischen Ausbildung, in: M. Hartung/M.-M. Bues/G. Halbleib (Hrsg.), Legal Tech: Die Digitalisierung des Rechtsmarkts, München 2017, S. 237 (242 ff.); H.-P. Schwintowski/V. Podmogilnij/D. Timmermann, Legal Tech – Ein neues (Ordnungs-)Prinzip der Rechtswissenschaft?, 4 Ordnung der Wissenschaft 2019, 205 (212 f.).

Angesichts der beschriebenen Ausgangslage waren die potenziell zu verfolgenden Kompetenzziele der Intervention zu ermitteln. Um eine Auswahl relevanter Kompetenzbeschreibungen vornehmen zu können, brauchte ich eine entsprechende Synthese.⁵⁴ Hierfür bot sich ein Blick auf die tatsächlichen Entwicklungen der Praxis an. Aufbauend auf einem ersten allgemeinen Verständnis für relevante Technologien im Legal Tech-Kontext, habe ich einzelne Marktakteur:innen betrachtet und erste Annahmen bezüglich der verwendeten Technologien vorgenommen. Daraus ergab sich die Möglichkeit, die Relevanz von einzelnen Technologien entlang der Repräsentation am Markt abzuleiten. Es zeigt sich, dass speziell im deutschsprachigen Raum die „Industrialisierung“⁵⁵ von Rechtsdienstleistungen vordergründig ist.⁵⁶

Vor dem Hintergrund eines allgemeinen Verständnisses für relevante Themen und Technologien habe ich qualitative Interviews mit ausgewählten Expert:innen durchgeführt, die bereits erste Lehrerfahrungen im Legal Tech-Zusammenhang gesammelt hatten. Die Auswahl infrage kommender Personen baute auf der Analyse der Verbreitung von Legal Tech-Lehrveranstaltungen im deutschsprachigen Raum auf. Ziel der Interviews war es, mein bestehendes Verständnis und die bisherige Eingrenzung abzusichern und weitergehende Impulse für die eigene Interventionsentwicklung zu erhalten.

Auf diese Weise ist als Zwischenergebnis aus anfänglicher Analyse und der darauf aufbauenden empirischen Arbeit eine Liste mit insgesamt 17 unterschiedlich konkreten, potenziell relevanten Kompetenzbeschreibungen entstanden. Diese Beschreibungen sind demnach in den Interviews validierte oder modifizierte Annahmen aus der Vorarbeit oder enthalten neue Aspekte, die ich im Vorfeld nicht antizipiert hatte. Zunächst stehen die einzelnen Kompetenzbeschreibungen nebeneinander. Mit steigender Abstraktion nimmt die Komplexität von Kompetenzbeschreibungen regelmäßig zu. So gehen einzelne konkretere teilweise vollständig in abstrakteren Kom-

54 Eine Liste an möglichen Kriterien zur Bewertung von Relevanz findet sich aktuell bei *J. Brockmann*, Lernzielorientierung (Fn. 50), Rn. 80, 81.

55 *Breidenbach/Glatz*, Legal Tech (Fn. 25), S. 2 – sie verwenden den Begriff analog zu den Veränderungen der Wertschöpfungsketten zu Zeiten der industriellen Revolution, auch bekannt als Fordismus – gemeint sind damit im Wesentlichen die maschinelle Automation repetitiver (Teil-)Prozesse in der rechtlichen Leistungserbringung.

56 Zur Bedeutung auch *R. Broemel*, Formate (Fn. 49), Rn. 16.

petenzbeschreibungen auf. Dies lässt sich anhand von drei ausgewählten Kompetenzen zeigen:⁵⁷

Danach sollen die Studierenden...

1. ... den Gegenstandsbereich (Legal Tech) definieren können.
2. ... ein realistisches Verständnis der Funktionsweisen und Leistungspotenziale unterschiedlicher Technologien besitzen.
3. ... fähig sein, bestehende Legal Tech-Angebote und -Akteur:innen am Markt zu analysieren, einzuordnen und zu bewerten, also den Status quo zu verstehen und vor dem Hintergrund eines grundlegenden Technikverständnisses und/oder Anwendungsverständnisses dann mögliche Entwicklungslinien antizipieren zu können.

Im Rahmen der didaktischen Reflexion dieser Beschreibungen wird deutlich, dass sie implizit sehr unterschiedliche Anforderungen an das didaktische Design enthalten. Um Szenarien gestalten zu können, die der Ausbildung dieser spezifischen Kompetenzen dienlich sind, war daher zunächst ein Verständnis zu entwickeln, welche kognitiven Voraussetzungen den Kompetenzbeschreibungen innewohnen und in welchem (lern-)prozessualen Bezug sie zueinander stehen.⁵⁸

Die unterschiedlichen Stufen kognitiver Komplexität werden durch den Handlungsbezug der Kompetenzbeschreibungen indiziert. Verkürzt gesagt, befindet sich auf der ersten Stufe das *Wissen* und/oder *Kennen* mit den Handlungsbeschreibungen *auswendig wiedergeben* oder *Routinen ausführen*. Auf Stufe 2 wird von *Verständnis* ausgegangen, das sich in den Handlungen, *Gelerntes wiedergeben* oder *paraphrasieren* können, zeigen soll. Die *Analyse* befindet sich auf der vierten Stufe und zeichnet sich dadurch aus, dass *Gelerntes in Bestandteile zerlegt* und *Strukturen erläutert* werden kann/können.⁵⁹ Da die höheren Stufen kognitiver Prozessdimensionen nur auf den unteren Stufen aufsetzen können, ergaben sich aus den formulierten Kompetenzbeschreibungen implizite Verbindungen der zu etablierenden

57 Der folgenden Einordnung liegt die Annahme zugrunde, dass sich kognitive Lernziele hierarchisch zueinander auf unterschiedlichen Ebenen des Wissens befinden, als Referenz wurde hier die Lernzieltaxonomie von L. Anderson et al. (Hrsg.), *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, New York 2001, herangezogen.

58 Zu Lernzielen als Ausgangspunkt der Veranstaltungsplanung siehe *J. Brockmann, Lernzielorientierung* (Fn. 50), Rn. 22.

59 Dazu Zusammenfassend *J. Brockmann, Lernzielorientierung* (Fn. 50), Rn. 44 ff. oder L. Anderson et al., *Taxonomy* (Fn. 57), S. 4 f.

Wissensbestände. Bezogen auf die drei benannten Beschreibungen ergibt sich, dass im kognitiven Prozess die Kompetenzbeschreibungen 1. und 2. Durchgangsstadien für die 3. Kompetenzbeschreibung sind. Nach meiner Analyse befinden sich das „Definieren“ (1.) auf der unteren Stufe (*Wissen/Kennen*) und das „realistische Verständnis“ (2.) auf der zweiten Stufe (*Verständnis*) und die dritte Beschreibung verbindet in der „Analyse“ die jeweils etablierten Kompetenzen auf vierter Stufe (*Analyse*). Wann und in welchem Modus diese unterschiedlichen Zielstellungen im konkreten Design adressiert werden (können), ist Teil der Operationalisierung.

F. Zielbestimmung durch Operationalisierung von Kompetenzbeschreibungen

Das Zustandekommen eines konkreten didaktischen Szenarios erfolgt als individuelle Angelegenheit durch eigenständige Komposition, Organisation und unter Verwendung von Taxonomien, die als Verfahrensvorgaben fungieren.⁶⁰ Aus der Eigenschaft der Kompetenzbeschreibungen als Lehrziele⁶¹ ergibt sich, dass die Inhalte noch zu bestimmen sind, um diese Ziele zu erreichen.⁶² Daneben ist im Rahmen des DBR-Forschungsdesigns das methodische Vorgehen mit den Inhalten in Bezug zu setzen und Annahmen zu treffen, warum die gewählte Methoden dazu beitragen, die spezifischen Ziele zu erreichen. Diese Annahmen werden Designprinzipien genannt. Sie setzen sich sprachlich aus verfolgten Zielen und einzusetzenden Methoden zusammen und verbinden so das „Was“ (Lehrziel) mit dem „Wie“ (Methode).⁶³

In diesen Annahmen sind auch die Implikationen der abstrakten rechts-didaktischen Modelle zu berücksichtigen, die dafür zunächst weiter konkretisiert werden mussten. Als notwendige Zwischenschritte waren im ers-

60 Reinmann, Studentext (Fn. 2), S. 113.

61 Kompetenzbeschreibungen repräsentieren eine von mehreren Möglichkeiten, Lehrziele im didaktischen Design zu formulieren. Die folgend vorgestellten Schritte zur Operationalisierung eignen sich somit grundsätzlich auch, um andere Formen der Lehrzielbeschreibung für didaktische Interventionen zu operationalisieren. Zum Verhältnis von Lernzielen und Kompetenzbeschreibungen, insbesondere auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen, siehe J. Brockmann, Lernzielorientierung (Fn. 50), Fn. 13, 28 ff. et passim.

62 J. Brockmann, Lernzielorientierung (Fn. 50), Rn. 22.

63 Euler, Design principles (Fn. 31), 6, 3.2.

ten Schritt Leitprinzipien aus den Modellen abzuleiten.⁶⁴ In Abbildung 3 befinden sich die Modelle auf der abstraktesten Ebene ganz links in der Spalte der *allgemeinen Hochschuldidaktik und der Fachdidaktik*. Im ersten Schritt der Konkretisierung leitete ich einzelne Leitprinzipien ab, die nach meiner Lesart jeweils in den Modellen enthalten sind. Zur besseren Nachvollziehbarkeit der Konkretisierung stelle ich nun die Formulierung eines Leitprinzips exemplarisch am Modell der transformativen Wissenschaftsdidaktik dar. Die transformative Wissenschaftsdidaktik enthält u.a. als Ansatz die Forderung *Differenzerfahrungen herbeizuführen*, um durch eine gewisse Irritation intendierte Lernprozesse zu aktivieren.⁶⁵ Die Herbeiführung von Differenzerfahrungen habe ich daher als Leitprinzip benannt. Auf Grundlage des gebildeten Leitprinzips konnte ich nun didaktische Prinzipien formulieren, die noch konkreter sind. Aus dem Leitprinzip *Differenzerfahrungen herbeiführen* folgt als ein mögliches didaktisches Prinzip die *Variation der Methode*. Mein gedanklicher Ausgangspunkt für die Benennung didaktischer Prinzipien war dabei die hervorzuруfende Differenzerfahrung selbst. Ich gehe davon aus, dass diese grundsätzlich über unterschiedliche gestalterische Entscheidungen provoziert werden kann. Anhaltspunkte für mögliche Gestaltungen sind bereits in den empirischen Daten zur Genese der Modelle von *Rzadkowski* enthalten.⁶⁶ Zentrale Annahme ist, dass ein bewusster Bruch mit Bekanntem eine Differenzerfahrung herbeiführen kann. Solche Brüche sind angesichts einer sehr einheitlich daherkommenen Erfahrung von Lehre im Jurastudium, mit mehr als 90% Vorlesungen,⁶⁷ gut durch ein Seminar mit methodischen Veränderungen (Neueinführungen) zu erreichen. Daraus folgt das Prinzip *Variation der Methode* als ein möglicher Ansatzpunkt, um Differenzerfahrungen zu ermöglichen.

Erst im nachfolgenden Schritt, der Formulierung von konkreten Designprinzipien, ist die konkrete Anwendungsebene erreicht. Diese wird in Abbildung 3 durch den Knoten symbolisiert und in der schematischen Darstellung unten befinden sich die Designprinzipien auf der zweituntersten Stufe. Das formulierte Designprinzip verbindet die konkret einzusetzende Methode und die kognitiven Ziele (aus den Kompetenzbeschreibungen) sowie die primär affektiven Ziele der rechtsdidaktischen Modelle in Form einer Annahme hinsichtlich der didaktischen Intervention. Im Beispiel der

64 Euler, Design principles (Fn. 31), 4 f., 3.1 u. 7, 3.2.

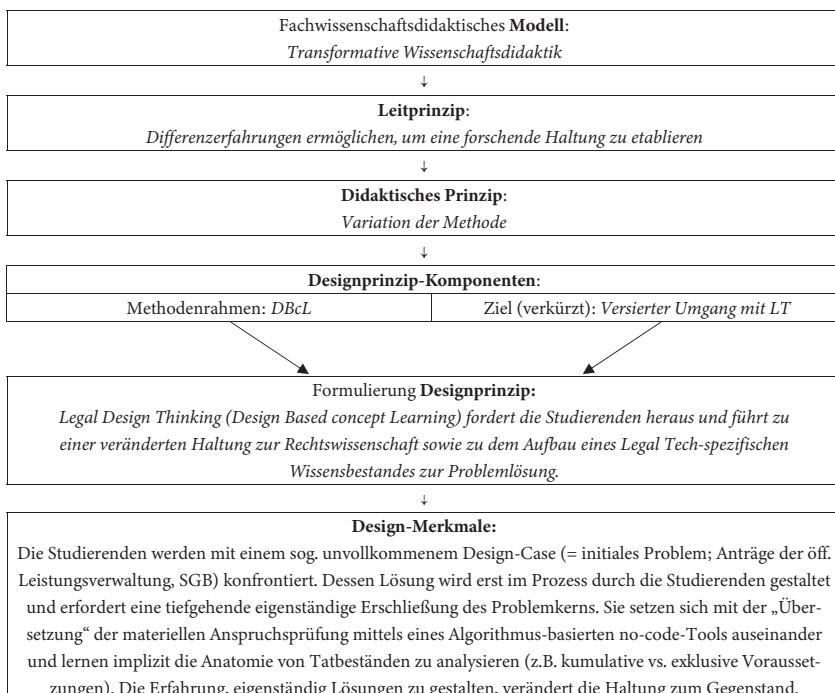
65 Zum „positiv irritierend wirken“ auch J. Krüper, Projekt Fachdidaktik (Fn. 34), Rn. 40.

66 Rzadkowski, Recht wissenschaftlich (Fn. 34), S. 151 ff.

67 S. Breidenbach/U. Gläßer, Rethinking Legal Education, 6 Rethinking: Law 2020, 4 (5).

Abbildung 3 sind insoweit eine konkrete Methode und mindestens ein konkretes Lehrziel Voraussetzung, um ein Designprinzip formulieren zu können.

Schematisch ergibt sich folgende Genese ausgehend von den Modellen auf der abstrakten Grundlagenebene bis hin zu den konkreten Gestaltungsmerkmalen der Intervention auf der Anwendungsebene:



Wie aus dem Schema deutlich wird, bleibt über die einzelnen Zwischen-schritte der Bezug zu theoretischen Modellen aufrechterhalten und die einzelnen Design-Merkmale bauen mittelbar auf ihnen auf.

Im Rahmen des Promotionsprojektes wurde, ausgehend vom Legal Design Thinking-Ansatz, der Methodenrahmen des Design Based concept Learning⁶⁸ (DBcL) als potenziell geeignet für die Intervention eingeordnet. Verkürzt lässt sich DBcL als Problemorientierter Methodenrahmen aus der Familie konstruktivistischer Methoden beschreiben. Das initiale offene

68 I. Henze/M. J. De Vries, Design-Based (Fn. 9).

Problem ist dabei regelmäßig eine Designherausforderung aus dem jeweiligen Gegenstandsbereich. Der Methodenrahmen lässt große Gestaltungsspielräume auf Seiten der Studierenden.

Als bisher unbekannter Methodenrahmen in der Jurist:innenausbildung besteht eine potenzielle Eignung, dem theoretischen Anspruch des didaktischen Prinzips „*Variation der Methode*“ gerecht zu werden. Entlang der hochschuldidaktischen Erkenntnislage zu dem Methodenrahmen, primär aus Quellen anderer Fachdidaktiken,⁶⁹ erschien der Rahmen auch geeignet,⁷⁰ um grundlegende Legal Tech-Kompetenzen auszubilden und den abstrakten Ansprüchen der rechtswissenschaftsdidaktischen Modelle gerecht zu werden.

Der Knoten in der Grafik ist demnach als Platzhalter für Designprinzipien zu verstehen, die ihrerseits Annahmen über die Wirkung konkreter Herangehensweisen in der Intervention darstellen.⁷¹ Bei dem Entwurf einer didaktischen Intervention entsteht, je nach verfolgtem Ziel, mindestens eine Annahme über die Erreichung des Ziels in Form eines Designprinzipis. Die Designprinzipien münden letztlich in konkrete Ausprägungen der Interventionsgestaltung, sog. Design-Merkmale der Intervention. Die Entwicklung in Bezug auf den Methodenrahmen DBcL und die im vorangehenden Abschnitt formulierte Kompetenzbeschreibung (3.) wird nachfolgend dargestellt.

69 I. Henze/M. J. De Vries, Design-Based (Fn. 9); M. Barak, Problem-, Project- and Design-Based Learning/ Their Relationship to Teaching Science, Technology and Engineering in School, Journal Problem Based Learning 2020, 94 – 97; S. M. Gomez Puente/W. M. G. Jochems/M. van Eijck, A sampled literature review of design-based learning approaches: a search for key characteristics, Int J Technology and Design Education 2013, 23, 717 – 732.

70 Siehe zur grundsätzlichen Eignung auch D. Jackson, Human-centered legal tech: integrating design in legal education, 50 The Law Teacher 2016, 82 (82, 97).

71 Euler, Design Principles (Fn. 31), 3, 2.0.

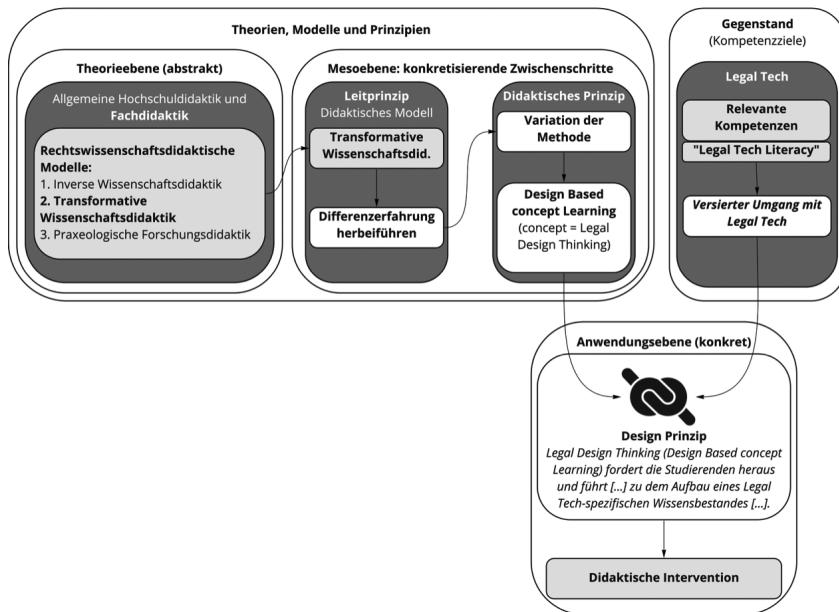


Abbildung 3: Vom theoretischen Modell zur konkreten Intervention

Für die konkrete Interventionsplanung ist es grundsätzlich hilfreich, eine Vielzahl an Methoden und deren prinzipiellen Vor- und Nachteile zu kennen, um kreative Lösungen für das didaktische Design finden zu können. Mit der Kenntnis der Ziele und möglicher Methoden sind unterschiedliche Gestaltungslösungen denkbar. In Bezug auf die obigen Kompetenzbeschreibungen,⁷² die als inhaltlich-didaktisch verbunden eingeordnet wurden (Durchgangsstadien der unterschiedlichen Prozessstufen), sind folglich mehrere plausible Ansätze denkbar, um adressierte Kompetenzen zu fördern, je nachdem, welche Methode eingesetzt und wie die konkrete Aufgabenstellung gestaltet wird. Bezüglich der Kompetenzbeschreibung „Legal Tech definieren können“ ist es beispielsweise denkbar, diese direkt zu adressieren und eine/mehrere Definition/en vorzugeben, die durch eine entsprechende Aufgabenstellung von den Studierenden bearbeitet und anschließend wiedergegeben werden können soll/en. Als Methode böte sich

72 E. Relevante Kompetenzen – Eingrenzung relevanter Interventionsziele, dort nummerierte Liste 1. – 3.

forschungsbasiertes Lernen⁷³ an, bei der (verkürzt) auf Grundlage wissenschaftlicher Literatur eine Aufgabenstellung bewältigt wird. Beispielhafte Aufgabenstellung: „Lesen Sie die handgereichten Literaturen und vergleichen Sie die darin enthaltenen Definitionen. Bilden Sie anschließend eine eigene Definition, die ihrem Verständnis von Legal Tech entspricht.“

Mit dem Bewusstsein, dass die zweite Kompetenzbeschreibung – „realistisches Verständnis der Funktionsweisen und Leistungspotenziale unterschiedlicher Technologien“ - auf der Voraussetzung *Legal Tech definieren zu können* aufsetzt, kann andererseits auch eine komplexere Aufgabenstellung erfolgen. Die Lösung dieser Aufgabe müsste zwingend die Definition des Gegenstandes voraussetzen, jedoch nicht damit enden. Die Definition würde in diesem Fall für ein übergeordnetes Ziel (Aufgabenbewältigung) gebraucht. Hier könnte beispielsweise das Fehlen einer einheitlichen Definition für die Identifizierung relevanter Technologien problematisiert werden und als notwendiger Zwischenschritt für die Aufstellung einer Tabelle zu „Funktionsweisen und Potenzialen von Legal Tech“ in der Aufgabenstellung fixiert sein. Beispielhafte Aufgabenstellung: „Legen Sie eine Tabelle mit den wesentlichen Funktionsweisen und Potenzialen zentraler Legal Technologies an. Für die Eingrenzung relevanter Technologien ist die Definition des „Legal Tech-Begriffs“ notwendig, nehmen Sie hierfür die handgereichten Literaturen und einigen Sie sich auf eine zu verwendende Definition.“⁷⁴

G. Zwischenfazit

Wie sich zeigt, ergeben sich im rechtsdidaktischen Forschungsprojekt zu Möglichkeiten und Grenzen der Förderung grundlegender Legal Tech-Kompetenzen in der Jurist:innenausbildung einige zentrale Herausforderungen. Der Mangel an belastbaren didaktischen Erkenntnissen im Forschungsbereich, im speziellen im rechtsdidaktischen Diskurs, wiegt hierbei besonders schwer. Die zu schließende Lücke zwischen abstrakter Theorie-

73 Zur Einordnung verschiedener verwandter Methoden der Familie „forschungsnahes Lernen“ und der differenzierten Beschreibung von „forschungsbasiertem Lernen“ siehe L. Huber/G. Reinmann, *forschendes Lernen* (Fn. 32), S. 96 ff.

74 Diese Aufgabenstellung wäre so hinsichtlich des Hauptziels *Tabelle anlegen* unvollständig, es fehlen die weiterführenden Schritte nach Erstellung der Definition. Die Formulierung soll lediglich die unterschiedlichen Ansätze im Hinblick auf die Fähigkeit, Legal Tech zu definieren, veranschaulichen.

und konkreter Anwendungsebene ist derart groß, dass konkretisierende Zwischenschritte notwendig sind. Ausdruck finden diese Zwischenschritte in Form von didaktischen Leitprinzipien und didaktischen Prinzipien, die wiederum als Designprinzipien operationalisiert werden. Sie stehen in direktem Bezug zum konkreten didaktischen Design und behandeln die weiteren Implikationen der wissenschaftsdidaktischen Modelle entsprechend nicht.

Auf der Ebene der zu verfolgenden Lehrziele sind die unterschiedlichen Abstraktionsebenen der verfolgten Kompetenzziele und deren Verhältnis zueinander eine weitere Herausforderung. Nur bei Aufschlüsselung des Verhältnisses untereinander lassen sich Aussagen über notwendige Wissensbestände (= kognitive Ziele) treffen, die ihrerseits die in den Kompetenzbeschreibungen enthaltenen Fähigkeiten und Fertigkeiten ausmachen. Hierbei ist ein Faktor nicht zu unterschätzen: Kohärentes didaktisches Design, bei dem eine Abstimmung von Zielen mit Methoden und Prüfungsformat erfolgt, muss dem Umstand Rechnung tragen, dass die Liste an realistisch zu verfolgenden Zielen endlich ist.⁷⁵ Die Methode begrenzt folglich das Spektrum an verfolgbaren Zielen. Hinsichtlich der Gestaltung der Intervention ergibt sich mithin, dass die Frage nicht lauten darf „Was muss alles im Kontext von Legal Tech Inhalt einer Intervention sein?“ (Ausgangspunkt bildet hier der Gegenstand), sondern „Was kann alles, im Lichte eines konkreten Interventionsdesigns und didaktisch sinnvoll, Inhalt einer Intervention sein?“. Die Antwort auf diese Frage findet sich in den formulierten Designprinzipien, die typischerweise Methode und Ziele verbinden. Inwieweit sich die Annahmen bestätigen, ist Gegenstand der Analyse (Evaluation) der Veranstaltung. Hierbei werden keine Ursache-Wirkungs-Analysen durchgeführt. Angesichts der Kontextabhängigkeit von didaktischen Interventionen handelt sich um Analysen, die darauf abzielen, Aussagen darüber zu treffen, ob sich aufgrund der vorhandenen Datenlage (Empirie) Anzeichen ergeben, dass die formulierten Designprinzipien darüber zu validieren sind oder nicht. Es ist folglich bereits klar, dass nur ein Teilbereich rausgemachter, relevanter, grundlegender Legal Tech-Kompetenzen innerhalb der vorliegenden Intervention adressiert werden kann.

⁷⁵ Brockmann spricht treffend von „didaktischer Reduktion“ im Rahmen der Stoffauswahl, *J. Brockmann, Lernzielorientierung* (Fn. 50), Rn. 78.

H. Ausblick

Nach dem Sommersemester 2022 wird die Gesamtauswertung der ersten zwei Iterationen erfolgen und in der Dissertationsschrift expliziert. Zu erwarten ist ein kontextbezogenes Interventionsdesign mit konkreten Beispielen und Aufgabenstellungen sowie Aussagen über Wirkmechanismen. Das Erkenntnisinteresse richtet sich auf die Validierung von Designprinzipien und damit mittelbar auf Rückschlüsse hinsichtlich der didaktischen Modelle. Über die Validierung von Designprinzipien lassen sich zudem Aussagen über die Ausbildung einzelner Kompetenzen im Kontext des konkreten Methodeneinsatzes treffen.

Angesichts des konkreten Interventionsdesigns ergeben sich bezogen auf die nicht adressierten Leitprinzipien der Modelle und den ermittelten Kompetenzbeschreibungen Untersuchungsdesiderate, die gerade nicht Gegenstand der Operationalisierung im vorliegenden Projekt gewesen sein werden. Es ist wünschenswert, dass sich viele Lehrende aufgefordert fühlen, diese, aber auch die bereits adressierten Leitprinzipien, in ihrer Interventionsplanung zu berücksichtigen und anschließend die Erfahrungen mit der Community zu teilen.⁷⁶

Das Vorliegen von abstrakten Modellen ermöglicht eine strukturierte fachdidaktische Diskussion, die das gemeinsame Voranbringen der noch jungen Disziplin förderte. Weiter ist die Anwendung der Modelle auf bereits etablierte Gegenstände, wie den Kernstoff des Examens, von Interesse. Angesichts einer allgemein starken Fragmentierung fachdidaktischer Diskurse⁷⁷ stellt die aktuelle Lage aus meiner Sicht eine große Chance für die Rechtsdidaktik dar. Im Prozess des Wiederentstehens der Fachdidaktik besteht die Möglichkeit eines abgestimmten, an den rechtsdidaktischen Modellen orientierten, Diskurs zu führen und so ein theoretisches rechtsdidaktisches Fundament zu generieren.

76 J. Krüper, Projekt Fachdidaktik (Fn. 34), Rn. 29, 43, 78, *passim*.

77 K. Reiber, „Klassiker der Hochschuldidaktik“ als disziplinare Orientierung für ein interdisziplinäres Arbeitsfeld, in: P. Tremp/B. Eugster (Hrsg.), *Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft*, Wiesbaden 2020, S. 33 (36).

