

Das *enhanced inverted classroom*-Modell (EICM) als didaktischer Grundpfeiler eines modernen Rechtsunterrichts

Zugleich ein Beitrag zu Anforderungen an digitale juristische Lehr-/Lernplattformen („eLAW“)

Christoph Schärfl*

Zusammenfassung: Die zunehmende Digitalisierung des Hochschulunterrichts stellt die Juristenausbildung vor große Herausforderungen: Notwendig ist die Entwicklung tragfähiger Konzepte und Instrumente, um nicht nur „up to date“ zu sein, sondern einen echten fachdidaktischen „Mehrwert“ zu generieren.

Vorliegender Beitrag entwickelt das sog. *enhanced inverted classroom*-Modell (EICM), welches durch den Einsatz digitaler Lehr-/Lernplattformen („eLAW“) nicht nur die bekannten Schwächen des klassischen *inverted classroom*-Modells beseitigt, sondern zugleich einen zum Lernen anregenden, effizienten, methoden-, kompetenz- und werteorientierten modernen Rechtsunterricht ermöglicht. Ziel ist es, ein an den Erkenntnissen der modernen Lehr-/Lernforschung orientiertes, das gesamte Studium, aber auch spätere Weiterbildungsveranstaltungen begleitendes Kurskonzept zu entwickeln, welches auch unter Berücksichtigung der veränderten Rahmenbedingungen das Hauptziel des Jurastudiums verwirklicht, die Studierenden zu verantwortungsvollen, methodisch sicheren, das nötige Fachwissen besitzenden und damit rechtspraktisch vollwertig einsetzbaren Juristen auszubilden.

A. Einführung

Die juristische Fachdidaktik steht aufgrund veränderter Lerngewohnheiten der „digital natives“, aber auch den durch den *Bologna*-Prozess neugestalteten hochschulpolitischen Rahmenbedingungen vor großen Herausforderungen: Erfolgreiches juristisches Arbeiten erfordert nach wie vor fundiertes Strukturwissen, dogmatisches Systemverständnis und die Beherrschung der juristischen Arbeitsmethodik.¹ Gleichzeitig limitieren die zunehmende Modularisierung und Verdichtung des Jurastudiums, die frühzeitige Spezialisierung² sowie die veränderte Lernweise der „Multitasking“-Generation die Freiräume für die Erarbeitung von komplexem, fachübergreifendem Grundlagenwissen sowie den Erwerb der nur durch eigene Falllösungsversuche erlernbaren juristischen Methodenkompetenz. Ohne veränderte Lehr-/Lernkonzepte scheint die von allen Seiten zurecht erhobene Forderung

* Der Autor ist Professor für Wirtschaftsrecht (Schwerpunkt: Bürgerliches Recht, Deutsches und Europäisches Handels- und Gesellschaftsrecht, IPR, Deutsches und Internationales Zivilverfahrensrecht) an der SRH Hochschule Heidelberg und Leiter des interdisziplinären Forschungsprojekts „eLAW“.

1 Zurecht die Einheit von „juristischem Stoff und Methodik“ betonend Scholz/Kaeding, e-learning, S. 202 ff., 205.

2 Vgl. nur die v.a. auch als Element der Profilbildung der Hochschulen intendierte Spezialisierung in „Schwerpunktbereiche“ (z.B. §§ 26 ff. BwJAPrO oder §§ 38 ff. BayJAPo).

nach einem „*shift from teaching to learning*“³ sowie die Betonung der Notwendigkeit eines wert- und kompetenzorientierten⁴, nicht allein auf die Vermittlung von Fachwissen beschränkten⁵ Rechtsunterrichts daher realiter als unlösbare „Quadratur des Kreises“, zumal sich hieraus rechtsdidaktisch drei zentrale Forderungen ergeben:

1. Konzentration auf das Erlernen der juristischen Arbeitstechnik und Methode statt reiner Faktenwissensvermittlung (*shift from knowledge to methodology*)
2. Fokussierung auf übergreifendes Struktur- und Grundlagenwissen statt spezifischem Faktenwissen (*shift from factual knowledge to structural knowledge*)
3. Fallzentriertes, statt rezeptiver Wissensaufnahme aktiv die Problemlösungskompetenzen⁶ des Studierenden schulendes Unterrichten (*shift from passive knowledge transfer to active/problem based learning*).

Fachdidaktische Herausforderungen an die Juristenausbildung

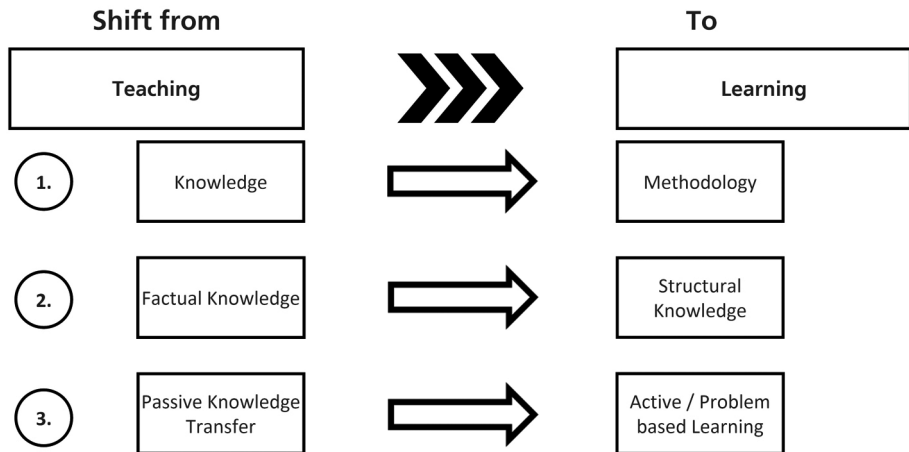


Abbildung 1 – Rechtsdidaktische Folgerungen aus dem geforderten „Shift from Teaching to Learning“

Abhilfe könnte nach der hier vertretenen Auffassung die konsequente, flächendeckende Umsetzung eines modifizierten, durch die Verwendung digitaler Instrumente bewusst mit einem didaktischen Mehrwert versehenen *enhanced inverted classroom*-Modells (EICM) schaffen. Der Einsatz elektronischer Lehr-/Lernplattformen beschränkt sich hierbei nicht allein auf eine praktisch noch immer im Vordergrund

3 Aus rechtsdidaktischer Sicht stellvertretend Dietrich, in: KritV 2012, S. 217 ff., 225.

4 Stellvertretend Brauer, Hochschulelehre, S. 7 ff.; Zurita/Hasbun/Baloian/Jerez, Blended Learning, S. 1 f.

5 Zum „Studienziel Persönlichkeitsentwicklung“ stellvertretend Gien, Persönlichkeitsentwicklung, S. 128 ff.

6 Zum Erfordernis eines Problem- und handlungsorientierten Lehren und Lernens stellvertretend Rummler, Problemorientiertes Lehren, S. 19 ff.

stehende zeit- und ortsunabhängige Dokumentendistribution.⁷ Vielmehr werden die digitalen Instrumente bewusst dazu genutzt, um einerseits eine didaktisch optimierte⁸ Vor-/Nachbereitung der für die Vermittlung von Methodenkompetenz und Werteverständnis unverzichtbaren Präsenzphase zu ermöglichen und letztere von der Vermittlung reinen Faktenwissens zu befreien. Andererseits soll hierdurch auch während der Präsenzphase ein zielgruppenorientierter, nach Leistungsstand sowie Interesse differenzierter und damit bestmöglich den individuellen Lernbedürfnissen entsprechender Unterricht⁹ garantiert werden. Schließlich gewährleistet das hier vorgeschlagene didaktische Setting nicht nur eine größtmögliche Transparenz und Qualität der Lehre sowie die Möglichkeit zur interkollegialen, aber auch interdisziplinären Kooperation. Vielmehr sichert das hier vorgeschlagene Grundkonzept einer möglichst modularen, vernetzten Lehr-/Lernplattform aus Lehrendensicht zugleich eine effiziente und zukunftsfähige, ressourcenschonende Unterrichtsvorbereitung.

B. Das Modell eines *enhanced inverted classroom* (EICM) als Grundlage eines erfolgreichen *blended learning* im Rechtsunterricht

Grundgedanke des *blended learning* (bzw. hybriden Lernens) ist die didaktisch sinnvolle Verzahnung von Selbst- und Präsenzlernen, wodurch die Vorteile beider Unterrichtsformen kumuliert werden sollen.¹⁰ Auch wenn *blended learning* prinzipiell unabhängig von den eingesetzten Medien denkbar ist (z.B. Strukturierung der Selbstlernphase mittels entsprechender Aufgaben/Fragen), wird der Begriff zumeist im Hinblick auf den Einsatz digitaler Instrumente verwendet, um eine Zwischenform zwischen (ggf. mit digitalen Medien angereichertem) Präsenzunterricht und reiner Onlinelehre zu bezeichnen.¹¹

Nach wie vor umstritten ist, wie ein didaktisch sinnvoller Methode „mix“ aussehen sollte¹²: Soll ein echter, über die bloße Kostenersparnis sowie die zeitlich und örtlich permanente Verfügbarkeit hinausgehender, didaktischer Mehrwert¹³ generiert werden, ist allein die Verwendung digitaler Medien¹⁴ – ebenso wie der auf die reine Dokumentendistribution beschränkte Einsatz von Lehr-/Lernplattformen – un-

7 Zurecht kritisch Wiebel/Kreutz, in: JURA 2015, S. 1 ff.; allgemein auch Handke/Schäfer, E-Teaching, S. 10; Kerres/Osjatsek/Preussler/Stratmann, E-Learning-Umgebungen, S. 101 ff., 103.

8 Die Notwendigkeit eines „gut durchdachten didaktischen Gesamtkonzepts“ betont zurecht Dietrich, in: KritV 2012, S. 217 ff., 226.

9 Exemplarisch Ballis, E-Learning und Didaktik, S. 144 ff., 150 f.; spezifisch zur Rechtsdidaktik Brockmann/Dietrich/Pilniok, in: JURA 2009, S. 579 ff.

10 Einen guten Überblick zu aktuellen Theorien zum *blended learning* liefert Würffel, Blended Learning, S. 150 (151 ff.).

11 Stellvertretend Garrison/Kanuka, in: The Internet and Higher Education 7 (2004), S. 95 (96 f.).

12 Dazu nochmals Würffel, Blended Learning, S. 151 ff.

13 Vgl. nur Albrecht/Frommann, Hochschuldidaktik, S. 311 ff. (318).

14 Vgl. der oft zitierte Satz „Learning is not just video“, z.B. Handke, Hdb. Hochschullehre Digital, These 3, S. 13 ff.

streitig nicht ausreichend.¹⁵ Erforderlich ist vielmehr die Entwicklung eines spezifischen (fach)didaktischen¹⁶ *eTeaching*-Konzepts, welches nicht nur die Besonderheiten der virtuellen Lernräume sowie die sich daraus ergebenden Chancen und Risiken in den Blick nimmt, sondern auch ein sinnvolles Ineinandergreifen von Selbst- und Präsenzlernen sicherstellt und – damit einhergehend – der veränderten Rolle des Lehrenden, aber auch der Studierenden Rechnung trägt. Auch das bislang wohl fortschrittlichste Konzept des *inverted classroom* (ICM) weist diesbezüglich gravierende Schwächen auf (sub I.), weshalb dessen Weiterentwicklung zum *enhanced inverted classroom*-Modell (EICM) als didaktischer Grundlage eines modernen, kompetenz- und werteorientierten Rechtsunterrichts geboten erscheint. Letzteres stellt erhöhte Anforderungen an elektronische Lehr-/Lernplattformen, deren bislang im Wesentlichen kurs-/modulorientierte, weitgehend lineare Struktur zugunsten einer differenzierten, auf die adaptive Vernetzung der einzelnen Lernelemente (*crumbs*) fokussierten Plattform aufgegeben werden sollte (sub III.).

I. Das klassische *inverted classroom*-Konzept und dessen didaktische Schwächen

Bekanntlich verfolgt das wohl erstmals von *Lange/Platt/Treglia* im Jahr 2000 vorgestellte klassische *inverted classroom*-Modell (ICM; auch *flipped classroom model* [FCM] bzw. *flipped-mastery educational model* [FMEM] genannt)¹⁷ das Ziel, die Kontaktzeit mit dem Lehrenden durch bewusste Verzahnung von Selbstlern- und Präsenzphasen von der Vermittlung reinen Faktenwissens zu entlasten und damit den notwendigen Freiraum für eine intensive Methoden- und Kompetenzförderung sowie eine kritische Reflexion zu schaffen.¹⁸ Traditionellerweise geschieht dies durch ein *zweistufiges* Vorgehen¹⁹: Eine vorbereitende Selbstlernphase soll dem Studierenden die Möglichkeit geben, das benötigte Faktenwissen selbst zu erarbeiten, wobei das hierzu notwendige Material vom Lehrenden didaktisch aufbereitet und entsprechende Arbeitsaufträge erteilt werden. Die sich daran anschließende Präsenzphase dient nicht nur zur Testung des erworbenen Wissens und zur Besprechung etwaiger Unklarheiten und Probleme. Vielmehr soll die durch die vorbereitende Selbstlernphase gewonnene Zeit zum Kompetenz- und Methodenerwerb sowie zur kritischen Reflexion genutzt werden, was im Rechtsunterricht vor allem durch praktische Fallarbeit geschehen kann.

15 Zutreffend *Handke/Schäfer*, E-Teaching, S. 15.

16 Grundlegend zur Bedeutung einer juristischen Fachdidaktik *Dietrich*, in: *KritV* 2012, S. 217 ff. (221 ff., 223 ff.); allerdings darf nicht vergessen werden, dass zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik ein Kooperationsverhältnis besteht, vgl. nur *Wildt*, Kooperationsverhältnis, S. 19 ff., 28 ff.

17 *Lange/Platt/Treglia*, in: *Journal of Economic Education* 31 (1) 2000, S. 30 ff.

18 Zur Notwendigkeit einer dem Leistungsstand der Studierenden entsprechenden Dosierung der Eigenarbeit stellvertretend *Brauer*, Hochschullehre, S. 12 ff.

19 Exemplarisch *Blatter*, Digitale Lehr- und Lernbegleiter, S. 53.

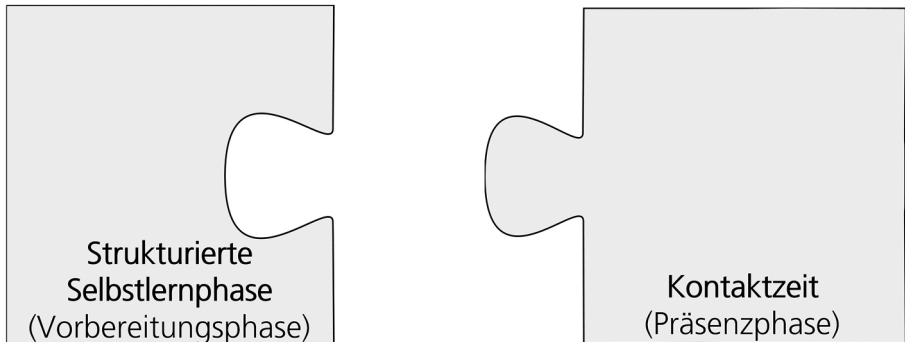


Abbildung 2 – Klassisches Inverted Classroom Modell (ICM)

Dieses – zunächst prinzipiell medienunabhängige, durch den Einsatz digitaler Instrumente allerdings interessanter und differenzierter ausgestaltbare – klassische ICM weist aus didaktischer Sicht zwei gravierende Schwächen auf: Zum einen erscheint eine didaktisch strukturierte Nachbereitung/Wiederholung/Reflexion des sowohl in der Selbstlern- wie auch in der Präsenzphase Erlernten aus lerntheoretischer Sicht unverzichtbar, um nicht nur einen dauerhaften Lernerfolg zu sichern, sondern etwaige Lücken zu schließen und – ggf. auch erst im Nachgang auftretende – Fragen und Probleme effektiv und zielgruppenorientiert lösen zu können.²⁰ Für eine derartige didaktische „Nachsorge“ ist jedoch im klassischen ICM kein Raum und könnte daher allenfalls in der nachfolgenden Vorbereitungsphase „versteckt“ werden, womit das ICM nicht nur seine begriffliche Präzision verlöre, sondern zugleich der Blick für die didaktischen wie lernpsychologischen Besonderheiten dieser nachgelagerten Selbstlernphase verstellt würde.

Zum anderen hängen Lernerfolg und Effizienz der Präsenzphase unmittelbar von der Qualität und Intensität der Vorbereitungsleistung der Studierenden ab. Unterbleibt diese, wie es oft leidvolle Lehrendenerfahrung ist, muss im klassischen ICM entweder in Kauf genommen werden, dass unvorbereitete Studierende vom Präsenzunterricht nur beschränkt profitieren können, oder aber die Kontaktzeit muss doch für die Vermittlung des notwendigen Faktenwissens eingesetzt werden, womit nicht nur eine Rückkehr zum „klassischen“ Unterrichtsmodell verbunden wäre, sondern zugleich die oben dargestellten Vorteile des ICM verloren gingen.

II. Das Modell eines *enhanced inverted classroom* (EICM) als Garant eines effektiven, didaktisch sinnvollen Rechtsunterrichts

Ziel des vom Autor entwickelten *enhanced inverted classroom model* (EICM) ist die bewusste didaktische Strukturierung sowohl der vorbereitenden als auch der

²⁰ Zurecht betont Arnold die – trotz Digitalisierung – weiterhin oft zu sehr dem „frontalunterrichtlichen Lerndesign“ verhaftete Gestaltung der bisher an der Hochschule stattfindenden Lehr-/Lernprozesse, Arnold, S. 11 ff. (26). Ebenso Ballis, E-Learning und Didaktik, S. 144 ff. (146).

nachbereitenden Selbstlernphasen, womit die für unverzichtbar erachtete Kontaktzeit mit dem Lehrenden gleichsam in ein didaktisches „Rahmensetting“ eingebettet wird. Dabei kann durch den Einsatz elektronischer Medien sowie entsprechender Lehr-/Lernplattformen²¹ nicht nur die Effektivität der Selbstlernphasen bestmöglich gesichert, sondern zugleich eine an den individuellen Lernbedürfnissen und Fähigkeiten ausgerichtete Unterstützung der Studierenden gewährleistet werden. Schließlich erlauben die durch den Einsatz elektronischer Lehr-/Lernplattformen möglichen *learning analytics* auch aus Lehrendensicht eine optimale Vorbereitung und Ausgestaltung der Kontaktzeit, sodass das EICM sowohl aus Lehrenden- wie auch aus Lernendensicht einen echten didaktischen Mehrwert generiert.

1. Grundstruktur einer Lerneinheit nach dem EICM

Nach dem EICM besteht jeder Kurs/jede Lehrveranstaltung aus mehreren didaktisch aufeinander aufbauenden, einem bestimmten *learning outcome* verpflichteten Lerneinheiten, wobei letztere organisatorisch typischerweise an den jeweils zur Verfügung stehenden Präsenzphasen orientiert werden sollten. Jede Lerneinheit besteht nach dem hier vorgeschlagenen EICM zwingend aus folgenden drei ineinandergreifenden Elementen:

1. Strukturierte Selbstlernphase als *Vorbereitungsphase*
2. Kontaktzeit mit dem Lehrenden als *Präsenzphase*
3. Strukturierte Selbstlernphase als *Nachbereitungsphase*



Abbildung 3 – Das Enhanced Inverted Classroom-Modell (Schärtl)

21 Dazu unten B. III.

a) Strukturierte Selbstlernphase als Vorbereitungsphase

Aufgabe der – obligatorisch auszugestaltenden²² – strukturierten Vorbereitungsphase ist es, die Studierenden bestmöglich auf die Präsenzphase vorzubereiten, indem das hierfür notwendige theoretische Rüstzeug, insbesondere erforderliches Faktenwissen, wiederholt bzw. gezielt vermittelt wird. Die Studierenden sollen in die Lage versetzt werden, unabhängig von ihrem ursprünglichen Vorwissen aktiv am Präsenzunterricht teilzunehmen, um hierdurch insbesondere ihre juristische Falllösungskompetenz, aber auch ihre Fähigkeit zum vernetzten dogmatischen Denken sowie zur kritischen Reflexion des Rechts zu schulen. Entsprechend dem *constructive alignment*-Gedankens²³ sind deshalb zunächst die wesentlichen Lehr- und Lernziele der jeweiligen Lerneinheit einschließlich des jeweils erstrebten Verständnisniveaus, deren Aufbau sowie deren Einbettung in den jeweiligen (Lern-)Kontext offenzulegen. Um ein möglichst zielgerichtetes Lernen zu ermöglichen, sollten zudem zentrale Leitfragen formuliert werden, welche die Studierenden am Ende der Lerneinheit beantworten können und welche den Prozess des Wissenserwerbs lenken sollten (Lernen als Wissens(re)konstruktion²⁴).²⁵

Aufgabe des Lehrenden in dieser Phase ist es, die zur Erreichung der Lehr-/Lernziele einer Lerneinheit erforderlichen *Lernelemente* zu bestimmen, diese didaktisch sinnvoll aufzubereiten und zu einzelnen Lernschritten (sog. Lernpfade) zu verknüpfen. Derartige Lernelemente sind aus juristischer Sicht beispielsweise einzelne Definitionen, Prüfungsschemata, einzelne Tatbestands-/Rechtsfolgelemente oder Meinungsstreitigkeiten und deren kontextuelle Einbettung.

Bezogen auf jedes einzelne *Lernelement* gilt nach dem EICM aus didaktischer Sicht ein striktes Muster:

1. Einleitender elektronischer Diagnosetest (*diagnostic assessment*)

Jede Unterrichtseinheit (*eLesson*) zu einem einzelnen Lernelement beginnt zunächst obligatorisch mit einem einleitenden elektronischen Diagnosetest (*diagnostic assessment*²⁶), in welchem das Vorwissen des Studierenden abgefragt wird. Denkbar sind beispielsweise geeignete Frei-/Lücken-/Multiple Choice-Tests oder ein einfacher Anwendungsfall, welcher sich zielgerichtet mit dem abzuprüfenden Lernelement beschäftigt.

22 Denkbar ist – je nach Prüfungsordnung – eine Ausgestaltung als zwingende Prüfungsvorleistung, wobei ggf. bestimmte Prozentzahlen eingeführt werden können (z.B. erfolgreicher Abschluss von mind. 75 % der angebotenen *assessments*).

23 Exemplarisch *Biggs/Tang*, *Quality learning*, S. 95 ff., 111 ff.; *Ramsden*, *Teaching in Higher Education*, S. 119 ff.; *Rózsa*, *CORE*, S. 21 f.; *Rummler*, *Problemorientiertes Lehren*, S. 30. Speziell zur Lernzielorientierung im Rechtsunterricht *Dietrich*, in: *KritV* 2012, S. 217 ff., 227 f.

24 Zum konstruktivistischen Lehr-/Lernverständnis eingehend *Kron/Jürgens/Standop*, *Grundwissen Didaktik*, S. 176 ff.; *Meissner/Stenger*, *Just-in-Time-Teaching*, S. 121 ff., 125 f. Zur Möglichkeit einer sinnvollen Verzahnung von konstruktiven und instruktiven Lehr-/Lernprozessen stellvertretend *Ballis*, *E-Learning und Didaktik*, S. 144 ff. (146 ff., 149).

25 *Biggs/Tang*, *Quality learning*, S. 95 ff.

26 Dazu stellvertretend *Schmees/Horn*, *E-Assessments*, S. 34 ff.

2. Eigentliche *eLessons* / Vertiefungsangebote

Abhängig vom Testergebnis sind dem Studierenden entweder geeignete, obligatorisch zu bearbeitende *eLessons* zur Wissensvermittlung bereitzustellen, unterstützt durch entsprechende Anwendungsbeispiele/Übungsaufgaben/Fragen, welche gezielt das jeweilige Lernelement behandeln. Zu denken ist beispielsweise an einen einfacheren Grundfall mit mehreren Varianten zu Einzelproblemen/-fragen, durch welchen ein Einzelproblem (z.B. Wer ist Verbraucher i.S.d. § 13 BGB?) aus multipler Perspektive beleuchtet und Detailfragen (z.B. Sind Arbeitnehmer Verbraucher i.S.d. § 13 BGB? Wie sind „dual use“-Fälle rechtlich zu werten?)²⁷ untersucht werden können. Abschließend ist der konkrete Lernerfolg unmittelbar durch geeignete Testungen (*formative assessments*²⁸) zu kontrollieren, wobei notfalls geeignete Fehlererläuterungen und Wiederholungs-/Regressionsschleifen (*loops*)²⁹ vorzusehen sind bzw. – im Erfolgsfall – die Möglichkeit zur freiwilligen Vertiefung angeboten werden könnte.

Besteht der Studierende hingegen das *diagnostic assessment*, können für besonders interessierte Studierende Angebote zur (partiellen) Vertiefung/Verbesserung/Wissensanwendung/Wissenstransfer bereitgestellt werden. Letzteres erlaubt, dass auch leistungsstärkere Studierende bereits vor der eigentlichen Präsenzphase nach ihren individuellen Bedürfnissen und Interessen gefördert und zum vertieften Lernen angeregt werden können (Möglichkeit zur Leistungsdifferenzierung). Aus rechtlicher Sicht bieten sich hierbei insbesondere die Vorhaltung komplexerer, einzelfragenübergreifender oder aktuelle Streitfragen/ (höchst-)richterliche Entscheidungen erörternder Übungsfälle an.

3. Überleitung zu Lernelement 2 – n

Am Ende jeder einzelnen Lerneinheit sollte der vermittelte Stoff kurz und prägnant zusammengefasst³⁰ und zu den vom Lehrenden bewusst unter inhaltlichen und didaktischen Gesichtspunkten ausgewählten³¹, nach gleichem Muster aufgebauten Folgeelementen übergeleitet werden. Sofern sich dem jeweiligen Lernelement eine der einleitend aufgeworfenen Leitfragen zuordnen lässt, sollte diese beantwortet werden. Alternativ könnte ein abschließender Beispielfall,

27 Beispiele zur Grundfallmethode im Verbraucherwiderrufsrecht bei Schärfl, in: JuS 2014, S. 577 ff. und Schärfl, in: JuS-Extra 2014, S. 12 ff.

28 Vgl. nur Blatter, Digitale Lehr- und Lernbegleiter, S. 107 ff.; Schmees/Horn, E-Assessments, S. 40 ff.

29 Dazu Karger, Rekonstruktion, S. 21 ff., 117 ff.

30 Zur neurobiologischen Notwendigkeit gezielter Wiederholungen stellvertretend Kron/Jürgens/Standop, Grundwissen Didaktik, S. 186 ff.

31 Abzulehnen ist der in der Literatur oft zu findende Vorschlag „freier“ Lernpfade (so etwa Handke/Schäfer, E-Teaching, S. 105). Vielmehr ist es richtigerweise gerade Aufgabe des erfahrenen Dozenten, die einzelnen Lernelemente nach inhaltlichen und didaktischen Gesichtspunkten auszuwählen und aufzubauen, um hinsichtlich des notwendigen Grundlagenwissens einen bestmöglichen Lernerfolg der Studierenden zu sichern (Konzept der *obligatorischen, didaktisierten Lernpfade* im Grundlagenbereich). Davon zu unterscheiden sind die zur Vertiefung dienenden, an den individuellen Lernbedürfnissen und Interessen orientierten, das obligatorische Grundlagenwissen übersteigenden Zusatzangebote, für welche *adaptive* Lernpfade zu generieren sind.

elektronische *eExams* oder eine zur kritischen Reflexion anregende Frage/Aufgabe gestellt werden.

Grundstruktur eines Lernelements nach dem EICM

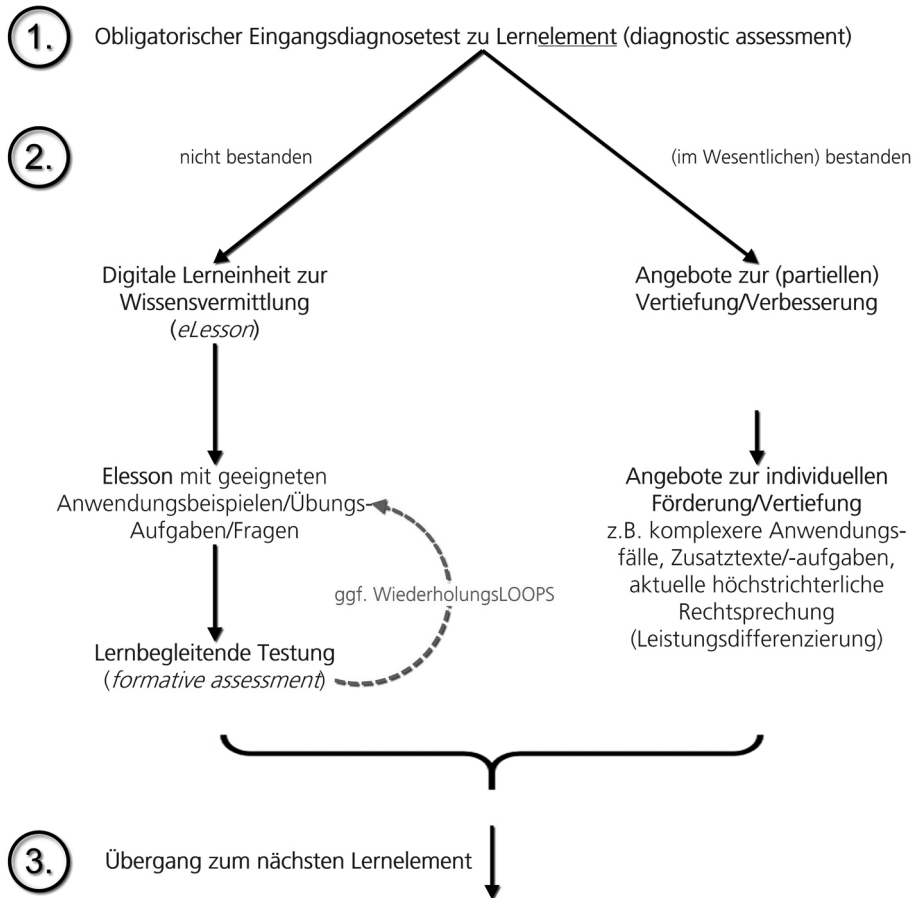


Abbildung 4 – Aufbau eines einzelnen Lernelements nach dem EICM

Am Ende der jeweiligen Vorbereitungsphase sollte zwingend ein abschließender Leistungstest (*summative assessment*³²) stehen. Darin werden gezielt der gesamte Inhalt der Vorbereitungsphase abgeprüft (und damit zugleich wiederholt), verbleibende Wissenslücken aufgedeckt und notfalls durch geeignete Loops und Regressionen geschlossen. Zu denken ist insoweit beispielsweise an einen sämtliche oder

³² Dazu nur Hajje/Hlaoui/Ben Ayed, E-Assessment System, S. 61 f., 66 ff., 68 f.; Schmees/Horn, E-Assessments, S. 60 ff.

zumindest mehrere Einzellernelemente verknüpfenden Übungsfall, einen übergreifenden MC-Test oder sonstige Testungen, wobei die Lernmotivation beispielsweise durch bewussten Einsatz von Gamification-Elementen³³ gesteigert werden könnte.

Grundstruktur der Vorbereitungsphase nach dem EICM



1. Vorstellung von Inhalt und Lernzielen der Lerneinheit (*constructive alignment*)
u.a. Skizzierung des Themas; Benennung zentraler Leitfragen; Einbettung in Gesamtzusammenhang
2. Lernelement 1 - n
3. Obligatorischer Abschlusstest zur strukturierten Vorbereitungsphase (*summative assessment*)

Abbildung 5 – Grundstruktur einer Lerneinheit nach dem EICM

Vorteil einer derart elektronisch angeleiteten, didaktisch strukturierten Vorbereitungsphase ist es nicht nur, dass *idealerweise* alle Studierenden – unabhängig von ihrem Vorwissen³⁴ – optimal auf den Präsenzunterricht vorbereitet sind, womit beispielsweise auch Gruppen aus unterschiedlichen Studiengängen zusammen unterrichtet und damit ein hochschulübergreifender Austausch ermöglicht werden kann. Vielmehr eröffnet die digitale Wissensvermittlung/-testung – vorbehaltlich der von der jeweiligen Einrichtung geforderten datenschutzrechtlichen Bestimmungen³⁵ – zugleich die Möglichkeit zu umfangreichen *learning analytics*. Letztere vermitteln dem Lehrenden nicht nur einen Überblick über den tatsächlichen Wissensstand sowie die Lern- und Leistungsbereitschaft des Kurses, sondern erlauben es zugleich, die Hauptschwierigkeiten/-probleme der Studierenden gezielt aufzugreifen und in der Präsenzphase zu thematisieren.³⁶ Darüberhinaus erhält der Lehrende wichtige Informationen, wie das vorhandene Kursmaterial ggf. angepasst/erweitert/verbessert werden kann, um zukünftigen Gruppen das Selbstlernen zu erleich-

33 Zu deren Geeignetheit als Lerninstrument in Abhängigkeit von der Personalität des Lernenden jüngst *Manero/Torrente/Serrano*, *Serious Games*, S. 89 ff., 92 ff., 95 sowie *Blatter*, *Digitale Lehr- und Lernbegleiter*, S. 100 ff.

34 Zur Heterogenität der Studierenden stellvertretend *Dietrich*, in: *KritV* 2012, S. 217 ff., 224 f., 228.

35 Zu datenschutzrechtlichen Anforderungen an e-Learning-Instrumente stellvertretend *Bischoff*, *E-Learning und Datenschutz*, S. 39 ff.

36 Zur zunehmenden Bedeutung des „Just-in-Time-Teachings“ stellvertretend *Meissner/Stenger*, *Just-in-Time-Teaching*, S. 121 ff., 123 ff.

tern und damit die Qualität der Veranstaltung zu optimieren (diagnostische/informatrische Funktion der Leistungsermittlung/-beurteilung).³⁷

b) Kontaktzeit mit dem Lehrenden als Präsenzphase

Unverzichtbares Kernstück des EICM ist die Präsenzphase. Der Lehrende kann die von der Aufgabe der Vermittlung reinen Faktenwissens befreite Kontaktzeit zur zielgruppenorientierten Methoden- und Kompetenzvermittlung sowie zur kritischen Reflexion und bedürfnis- und interessenspezifischen Vertiefung nutzen. Dabei kann hinsichtlich der eingesetzten Methoden didaktisch gleichsam „aus dem Vollen“ geschöpft und die elektronische Lehr-/Lernplattform „eLAW“³⁸ zur Differenzierung eingesetzt werden: Neben kurzen Vorlesungssequenzen und Impulsreferaten eröffnet der durch das EICM gewonnene Freiraum insbesondere die Möglichkeit zu sämtlichen Formen kollaborativen Unterrichts und aktiven Lernens.³⁹ Instrumente hierzu können im Rechtsunterricht beispielsweise die Lösung komplexer Übungsfälle oder Transferaufgaben sein, die Durchführung geeigneter Fallstudien, (Mini) Moot Courts und Mock Trials⁴⁰, Rollenspiele und Simulationen, die gezielte Vertiefung interessanter Einzelfragen (z. B. aus aktueller höchstrichterlicher Rechtsprechung oder rechtspraktische Anwendungsfragen), die gemeinsame Diskussion über funktionale Zusammenhänge, Grundstrukturen und systematische Vernetzung sowie über Möglichkeiten zur Optimierung *de lege ferenda*. Zudem können sämtliche sonstige Formen von Gruppenarbeit genutzt, aber auch Praktiker (z.B. in Form des Co-Teachings) einbezogen oder Exkursionen durchgeführt werden (z. B. Teilnahme an geeigneten Gerichtsverhandlungen, Besuch geeigneter Tagungen/externer Veranstaltungen oder von registerführenden Stellen, jeweils mit anschließender gemeinsamer Nachbereitung), für welche im klassischen Unterrichtsetting regelmäßig zu wenig Zeit zur Verfügung steht.

Auch die Präsenzphase ist rechtsdidaktisch zu strukturieren, wobei typischerweise folgende Elemente enthalten sein sollten:

1. Anknüpfung an die Vorbereitungsphase

Am Anfang jeder Präsenzphase sollte der Lehrende bewusst an die in der strukturierten Vorbereitungsphase vermittelten Lernelemente anknüpfen, verbleibende Fragen, Verständnisschwierigkeiten, Probleme und Hauptfehlerquellen klären sowie Ziele und Inhalte der Präsenzphase vorstellen. Eine zentrale Rolle

37 Zu Möglichkeiten der Evaluation von E-Learning-Instrumenten sowie den dazu vorgeschlagenen Evaluationsmodellen exemplarisch *Biggeleben/Grgecic/Holten/Schäfermeyer*, E-Learning, S. 127 ff., 137 ff. und *Wuttke/Wolf/Mindnich*, E-Learning, S. 107 ff., 108 ff.

38 Zur Möglichkeit des Einsatzes mobiler Geräte in der Präsenzlehre bereits *Mühlhäuser/Rößling/Trompler/Bär/Choi*, Augmented Learning, S. 97 ff., 99 ff.

39 Stellvertretend *Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg*, Methodensammlung, S. 12 ff.; *Blatter*, Digitale Lehr- und Lernbegleiter, S. 121 ff.; *Macke/Hanke/Viehmann*, Hochschuldidaktik, S. 168 ff.; *Rózsa*, CORE, S. 35 ff. Zur Notwendigkeit einer kognitiven Aktivierung der Lernenden jüngst *Baer/Kocher/Wyss/Guldemann*, Kognitive Aktivierung, S. 177 ff.

40 Dazu etwa *Henking/Maurer*, Mock-Trials, S. 14 ff.

hierbei spielen die durch die *learning analytics* gewonnenen Informationen, welche dem Lehrenden eine zielgruppenorientierte Vorbereitung der Präsenzphase ermöglichen⁴¹, wodurch diese bestmöglich an die Bedürfnisse und Interessen der Studierenden, aber auch die von der gesamten Kurseinheit verfolgten Ziele angepasst werden kann.

2. Spezifische Methoden-/Kompetenzschulung/kritische Reflexion

Hauptelement der Präsenzphase sind spezifische Übungen zur Schulung der Methoden-/Problemlösungskompetenzen sowie zur Vertiefung/kritischen Reflexion des Gelernten. Dabei können sämtliche der oben genannten Lehrformate genutzt werden. Denkbar ist darüberhinaus auch in der Präsenzphase der unterstützende Einsatz elektronischer Lehr-/Lernplattformen⁴², was eine leistungsabhängige Differenzierung des Unterrichts ermöglicht: Leitungsschwächere Studierende können beispielsweise durch Glossare, Wikis⁴³, eLehrbücher (*eScript*) oder geeignete Prüfungsschemata in ihrem aktiven Lernen unterstützt werden, während leistungstärkere Studierende durch zusätzliches Übungsmaterial, komplexere (Zusatz-)Aufgaben, vertiefende Übungen und weitere optionale Lernelemente gefordert und gefördert werden können (z. B. Rechtsfälle mit erhöhtem Schwierigkeitsgrad/übergreifenden Fragestellungen). Letzteres führt auch für diese Zielgruppe zu einer erheblichen Aufwertung der Präsenzphase.

3. Abschluss der Präsenzphase/Überleitung zur strukturierten Nachbereitungsphase

Am Ende der Kontaktzeit sollte aus didaktischer Sicht eine kurze Zusammenfassung des in der Präsenzphase vertieften Stoffes erfolgen, verbunden mit zum Weiterdenken anregenden Reflexionsaufgaben, z. B. provokanten Frage-/Problemstellungen. Verbunden damit werden sollte ein Ausblick auf die strukturierte Nachbereitungsphase und deren Lern-/Vertiefungszielen.

41 Dazu exemplarisch *Meissner/Stenger*, Just-in-Time-Teaching, S. 121 ff., 130.

42 Dazu unten B. III.

43 Zum Einsatz von Wikis in der Rechtswissenschaft bereits *Scholz/Kaeding*, e-learning, S. 202 ff., 204 ff.

Grundstruktur der Präsenzphase nach dem EICM



1. Anknüpfung an die Vorbereitungsphase + Vorstellung von Inhalt und Lernzielen der Präsenzphase (*constructive alignment*)
2. Spezifische Methoden-/Kompetenzschulung/kritische Reflexion
u.a. Impulsreferate, Fallübungen, (Mini) Moot Courts, Rollenspiele, Simulationen sowie sämtliche sonstigen Formen kollaborativen Arbeitens und aktivierenden Lernens

Differenzierungsmöglichkeit durch Einsatz von eLAW
3. Abschluss der Präsenzphase/Überleitung zur strukturierten Nachbereitungsphase

Abbildung 6 – Grundstruktur der Präsenzphase nach dem EICM

c) Strukturierte Selbstlernphase als Nachbereitungsphase

Fachdidaktisch unverzichtbar erscheint eine gezielte, e-didaktisch strukturierte Nachbereitungsphase im Anschluss an die Präsenzphase sowie ein entsprechendes Wissensmanagement.⁴⁴ Diese dient nicht nur der Wiederholung und Festigung des sowohl in der Vorbereitungs- als auch der Präsenzphase Gelernten. Vielmehr bietet der Einsatz geeigneter *learning analytics* zugleich ein effektives und effizientes Instrument zur Qualitätskontrolle und -sicherung, indem der tatsächliche *Workload* der Studierenden und der damit einhergehende Lernerfolg gemessen, etwaige Überbelastungen korrigiert, Verbesserungspotenzial aufgedeckt und damit eine Nachjustierung des Unterrichts ermöglicht wird.

Auch die Nachbereitungsphase folgt typischerweise einem strengen Ablaufmuster:

1. Elektronischer Diagnostest (*diagnostic assessment*)
Ausgangspunkt der Nachbereitungsphase ist wiederum ein *diagnostic assessment*, in welchem die Erreichung der Lernziele aus der Vorbereitungs-/Präsenzphase kontrolliert, gleichzeitig aber auch der vermittelte Stoff wiederholt wird. Hinsichtlich der möglichen Instrumente kann auf die Ausführungen zur strukturierten Vorbereitungsphase verwiesen werden.⁴⁵

44 Zur Notwendigkeit eines effizienten Wissensmanagements stellvertretend Bastian/Groß, Wissensmanagement, S. 107 ff.

45 Unter B. II. 1. a).

2. Nachgeschaltete *eLessons*/fakultative Vertiefungsangebote

Abhängig vom Testergebnis sind entweder gezielt (Einzel-)Lernelemente aus der zugeordneten Vorbereitungs-/Präsenzphase aufzugreifen und Übungen zur Schließung verbleibender Lücken bereitzustellen (*loops*), wobei der Lernerfolg wiederum durch entsprechende *formative assessments* zur kontrollieren ist. Alternativ können den Studierenden weitere fakultative Vertiefungsübungen, Anwendungsbeispiele und Transferaufgaben angeboten werden. Letzteres ermöglicht gerade leistungsstärkeren Studierenden eine ihren Interessen entsprechende Vertiefung/Erweiterung des gelernten Stoffes, wobei motivationsfördernd entweder Gamification-Elemente (z. B. Highscore-Tabellen mit Lern(fortschritts)punkten oder geeignete Lernspiele), Formen des Peer- und Social Learnings⁴⁶ oder aber elektronische Simulationen und Fallstudien eingesetzt werden könnten.

3. Überleitung zur nächsten Lerneinheit

Am Ende jeder Lehreinheit sollte bewusst der Anschluss an die nächste Lehreinheit gesucht werden, wobei insbesondere relevante Querbezüge und das Verhältnis der jeweiligen Lerninhalte zueinander sowie zum Stoff des gesamten Kursmoduls aufzuzeigen sind.

Grundstruktur der Nachbereitungsphase nach dem EICM



1. Elektronischer Diagnosetest (*diagnostic assessment*)
2. Abhängig vom Testergebnis: Nachgeschaltete *eLessons* (mit entsprechenden *formative assessments* / *loops*) bzw. fakultative Vertiefungsangebote
3. Überleitung zur nächsten Lerneinheit

Abbildung 7 – Grundstruktur der Nachbereitungsphase nach dem EICM

2. Die zukünftige Rolle des Lehrenden

Untrennbar mit der Umsetzung des EICM verbunden ist eine dem modernen Didaktikverständnis entsprechende Neujustierung der Lehrendenrolle: Letzterer ist – entsprechend der vielzitierten Formulierung von *Alison King* – nicht länger nur dozierender Experte („*Sage on the Stage*“), sondern wird zum Lerncoach und Arrangeur optimaler Lernbedingungen („*Guide on the Side*“).⁴⁷ Dabei gewinnen dessen

⁴⁶ Zu den Vorzügen eines Peer-Learnings stellvertretend *Gafney/Varma-Nelson*, Peer-Led Team Learning, S. 97 ff. Zum Einsatz von Chat-Trainings exemplarisch *Cornelius*, Chat-Training, S. 61 ff., 63 ff. Zum Einsatz von Social Media *Dagilyte*, in: ZDRW 2016, S. 72 (in diesem Heft).

⁴⁷ So der plakative Titel von *King*, in: *College Teaching* 41 (1) 1993, S. 30 ff.

pädagogische Erfahrung und dessen Fähigkeit zur analytischen Abstraktion einzelner Lernelemente sowie zur Entwicklung didaktisch optimierter Lernpfade zur Erreichung des gewünschten *learning outcomes* gerade in den strukturierten Vor-/Nachbereitungsphasen besondere Bedeutung. Darüberhinaus erforderlich ist – neben Kreativität, Begeisterungs- und Teamfähigkeit – entsprechendes technisches Knowhow, um die erforderlichen Lernmaterialien (z. B. Quizze, Videos, Wikis, *eScripte* oder Fallsimulationen) zu erstellen und sinnvolle Lernarrangements zu kreieren. Unterstützung hierbei könnten freilich modular gestaltete, für das EICM optimierte Lehr-/Lernplattformen⁴⁸, aber auch auf das *eTeaching* spezialisierte Abteilungen innerhalb der jeweiligen Bildungseinrichtung bieten.

Demgegenüber unterscheidet sich das Anforderungsprofil während der Präsenzphase kaum von sonstiger, dem aktivierenden Lernen sowie dem *constructive alignment*-Gedanken verpflichteter moderner Hochschullehre.⁴⁹

Insgesamt gewinnen die didaktischen Fähigkeiten des Lehrenden und dessen Engagement und Begeisterung für die Lehre gerade im EICM besondere Bedeutung. Hochschulpolitisch wäre deshalb eine Aufwertung und Anerkennung der Lehrleistung als neben der Forschung zentrales Element des professoralen Rollenverständnisses wünschenswert.⁵⁰

III. Anforderungen des EICM an moderne Lehr-/Lernplattformen (eLAW)

Folgt man dem hier entwickelten didaktischen Modell, ist der Einsatz intelligenter, adaptiver Lehr-/Lernplattformen unverzichtbar. Deren Aufgabe beschränkt sich nicht allein auf administrative (z. B. Verwaltung der Kursteilnehmer; Erleichterung der Kommunikation durch virtuelle „Schwarze Bretter“ und Kurs-/Raumpläne) und distributive Aufgaben (zeit- und ortsunabhängige Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien). Entscheidend ist vielmehr, dass die digitalen Instrumente aus Studierendensicht ein strukturiertes, didaktisch gelenktes und an die individuellen Lernbedürfnisse/-interessen angepasstes Lernen, Üben und Vertiefen gewährleisten. Aus Lehrendensicht wird demgegenüber nicht nur der notwendige Freiraum zur kompetenz-, methoden- und werteorientierten Lehre geschaffen, sondern gleichzeitig auch eine kritische Reflexion hinsichtlich der eingesetzten didaktischen Methoden und deren Förderlichkeit im Hinblick auf den erstrebten Lernerfolg ermöglicht. Die beiden letztgenannten Aspekte schaffen – gerade bei Einbezug kooperativer Lernformen⁵¹ – einen echten didaktischen Mehrwert gegenüber traditionellen Lehrmodellen und bilden damit die innere Rechtfertigung für den Einsatz des

48 Dazu unten B. III.

49 Vgl. dazu stellvertretend *Handke*, Hochschullehre, S. 47 ff., 155 ff. und *Handke*, Handbuch Hochschullehre Digital, S. 169 ff. Ebenso *Brauer*, Hochschullehre, S. 7 ff., 60 f.; *Macke/Hanke/Viehmann*, Hochschuldidaktik, S. 76 ff.; *Rózsa*, CORE, S. 20 ff.

50 Kritisch zur derzeitigen Anerkennung der Lehrleistung etwa *Fischer/Wannemacher*, eLearning, S. 85 ff., 89; *Handke*, Hochschullehre, S. 56 ff.; *Kleimann*, eLearning 2.0, S. 149 ff., 164 ff.

51 *Zibelius*, Cooperative learning, S. 33 ff.

EICM sowie den damit verbundenen Aufwand an finanziellen, zeitlichen, personellen und sachlichen Ressourcen.⁵²

Um die genannten Ziele zu erreichen, muss die benutzte Lehr-/Lernplattform folgende Charakteristika aufweisen („MOST“):

1. Hochgradige Modularität (modularity)

Die Erstellung von hochwertigem, zum Lernen anregenden⁵³ *eContent* erfordert aus Lehrendensicht – unabhängig davon, in welchem Format dieser gestaltet ist (Video, Simulation, interaktiver Fall, *eExam*, *eSkript* etc.) – eine sorgfältige Vorbereitung und damit einen erheblichen Produktionsaufwand. Dementsprechend sollte dieser *eContent* möglichst vielseitig verwend- und einsetzbar sein, also in unterschiedlichen Lehr-/Lernkontexten (verschiedenen Studiengängen/Kursen/Lehreinheiten/Lernphasen) genutzt werden können. Zur Sicherstellung größtmöglicher Wiederverwertbarkeit, aber auch zur Gewährleistung einfacher Austausch- und Ergänzbareit (z. B. bei Gesetzes- und Rechtsprechungsänderungen) ist der gesamte *eContent* daher in möglichst kleine Einzelbausteine (*crumbs*) zu zerlegen. Aufgabe des Content-Erstellers ist die Identifikation und Abstraktion der kleinsten, für sich selbstständig sinnvollen Lerninformation (z. B. eine einzelne Definition, ein einzelnes Tatbestandsmerkmal, ein einzelner Prüfungsschritt oder eine einzelne Übungsaufgabe), wobei diese zur Sicherstellung der Wiederverwertbarkeit bestmöglich mit Metadaten (*tags*, etwa zur taxonomischen Einordnung⁵⁴, zur Verknüpfung mit/Relation zu anderen Lehreinheiten/Übungsfällen, zum Kurs-/Fachbezug oder zu didaktischen/methodologischen Metainformationen) angereichert werden müssen. Empfehlenswert ist zugleich die Organisation dieser *crumbs* zu einzelnen, didaktisch sinnvollen Lernfolgen (*chunks*), welche in ihrer Abfolge referenziert und zu einzelnen Lernelementen zusammengefügt werden können. Ähnlich einem Mosaik können auf diese Weise aus Einzelbausteinen einzelne Lernelemente und – in einem weiteren Schritt – zu einzelnen Lehreinheiten zusammengefügt werden, wobei Ziel sein muss, nach außen hin ein einheitliches, intuitiv und einfach zu bedienendes und zum Lernen inspirierendes⁵⁵ Produkt zu kreieren, nach der Mosaikmetapher also ein Gesamtkunstwerk zu schaffen.

52 Zu Möglichkeiten einer Wirtschaftlichkeits- und Wirksamkeitsanalyse von eTeaching-Instrumenten exemplarisch *Bremer/Krömker/Voss*, Wirtschaftlichkeitsanalysen, S. 61 ff., 62 ff., insb. 64 ff.

53 Interessante Daten zur Lernmotivation beim Einsatz von Lernmanagementsystemen finden sich bei *Nistor*, Lernmanagementsysteme, S. 181 ff., 185 ff.

54 Grundlegend *Bloom/Engelhart*, Taxonomie, S. 24 ff., 71 ff., 217 ff. Eine moderne Form hiervon findet sich etwa bei *Anderson/Krathwohl*, Taxonomy, 25 ff.

55 Zur Notwendigkeit einer begleitenden Akzeptanzforschung stellvertretend *Jäger/Kieffer/Lorenz/Nistor*, Didaktische Gestaltung S. 485 ff., 486 ff.

crumb-Struktur einzelner Lernbausteine (am Beispiel des Ist-Kaufmanns nach § 1 HGB)

Tatbestandsvoraussetzungen Ist-Kaufmann (§ 1 HGB)

1. Betreiben eines Handelsgewerbes

a. Gewerbe i.S.d. Handelsrechts

- planmäßig und auf Dauer
- nach außen erkennbare
- mit Gewinnerzielungsabsicht betriebene
- erlaubte
- selbstständige Tätigkeit
- kein Freier Beruf / keine wissenschaftliche Tätigkeit
- keine reine Vermögensverwaltung

b. eigentliches Handelsgewerbe i.S.d. § 1 II HGB

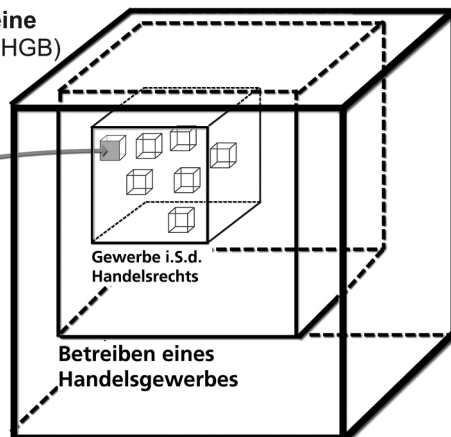
...

c. Betreiben

...

2. Keine Land-/Forstwirtschaft

...



Ist-Kaufmann (§ 1 HGB)

Abbildung 8 – crumb-Struktur einzelner Lernbausteine

Idealiter sollten die *crumbs* – im Beispiel: das Erfordernis eines „planmäßigen und auf Dauer“ angelegten Wirtschaftens – so konstruiert sein, dass jederzeit eine in jede Richtung erweiterbare, hierarchisch verschachtelte Struktur möglich ist, also z.B. noch nähere Details zum Merkmal „planmäßig und auf Dauer“ hinzugefügt werden können, welche dann gleichsam als neue „*chunk*-Bibliothek“ in die bisherigen Lernpfade eingewoben werden können.

Diese modulare Grundstruktur ist zugleich Voraussetzung dafür, dass die jeweiligen Lernpfade bestmöglich an die individuellen Lernbedürfnisse angepasst werden können, die Studierenden also beispielsweise nicht ganze Vorlesungsaufzeichnungen nacharbeiten müssen, um einzelne im Kurs behandelte Fragen und Problemstellungen nutzen zu können. Erforderlich sind dementsprechend bewusst didaktisch reduzierte, den zu vermittelnden Lehrinhalt präzise und komprimiert erläuternde Lernbausteine, was im Regelfall eine drehbuchartige Vorbereitung⁵⁶ sowie ein professionelles Produzieren erfordert und daher meist nicht durch bloße Zerteilung von Vorlesungsmitschnitten erreicht werden kann.

1.

2. Offene Struktur (*open structure*)

Angesichts des dargestellten Ressourcenaufwands empfiehlt sich die Nutzung offener, die Mitarbeit aller dazu motivierten Personen ermöglichenden Struktur.⁵⁷ Letztere erlaubt nicht nur eine interdisziplinäre und institutionenüber-

⁵⁶ Wertvolle Anregungen hierzu finden sich bei Stoecker, eLearning, S. 13 ff.

⁵⁷ Zum *Community of Practice*-Ansatz exemplarisch Nistor/Rubner/Mahr, eContent, S. 54 ff., 55 f.

greifende, sondern auch eine internationale Vernetzung des Lernens, z. B. die Erstellung mehrsprachiger Vorlesungen unter Berücksichtigung universell gültiger Gemeinsamkeiten, aber auch länder- und jurisdiktionspezifischer Besonderheiten (etwa zu Mergers & Acquisitions oder zur Rechtsvergleichung), womit der zunehmenden Globalisierung und Entgrenzung des Rechts Rechnung getragen werden kann.

3. Sicherung der fachlichen/didaktischen Qualität (*quality management and control system*)

Kehrseite der geforderten offenen Struktur ist die Notwendigkeit geeigneter Qualitätssicherungssysteme zur Gewährleistung der fachlichen und didaktischen Eignung des von unterschiedlichen Autoren stammenden *eContents*.⁵⁸ Denkbar sind nicht nur die Einführung von Review- und Evaluationssystemen (z. B. Bewertungs- und Annotationssysteme im Hinblick auf einzelne Lernbausteine), sondern auch die Objektivierung dieser Bewertung durch (anonymisierte) Auswertung der *learning analytics* und Nutzungsstatistiken.

4. Transparenz (*transparency*)

Wesentliches Element des hier vorgeschlagenen *crumb*-Konzepts und unmittelbare Folge seiner offenen Struktur ist die hierdurch ermöglichte Transparenz der Lehre. Letztere sollte richtigerweise als Chance verstanden werden, um sich im Wettbewerb um die besten Studierenden profilieren und sich aktiv an aktuellen Rechtsdiskussionen beteiligen zu können.

Klassische Lehr-/Lernplattformen (wie Ilias oder Moodle) sind trotz ihrer beachtlichen Leistungsfähigkeit aufgrund ihrer weitgehend linearen Kurs- und Ordnungsstruktur sowie der fehlenden Möglichkeiten mehrfach ineinander gestufter Verweisungen und Referenznahmen bislang nur bedingt geeignet, derartig anspruchsvolle Lernszenarien umzusetzen. Folgerichtig ist entweder an eine eigenständige Neuentwicklung einer *Stand Alone*-Lösung oder – in Anbetracht der bereits vorhandenen Funktionalitäten der bestehenden Systeme gerade im Bereich der Nutzerverwaltung und Administration vorzuzugswürdig – an eine entsprechende Erweiterung dieser Plattformen mittels geeigneter *Plugins* und Exportfunktionen zu denken.

Technisch empfiehlt sich zur Realisierung des EICM nach derzeitigem Forschungsstand dabei ein zweigleisiges Vorgehen: Zum einen sollte mithilfe leistungsfähiger Datenbanken sowie standardisierten Tagging-Regeln ein qualitativ hochwertiger *eContent* geschaffen und damit gleichsam ein eLAW-Repository angelegt werden. Zum anderen bedarf es geeigneter Werkzeuge zur didaktischen Verknüpfung der einzelnen *crumbs* zu einzelnen Lerneinheiten, wobei die Erstellung der zur jeweiligen Lerneinheit gehörenden didaktischen Lernpfade beispielsweise durch an *Process Flow*-Diagramme angelehnte Visualisierungsinstrumente erleichtert werden

⁵⁸ Dies betonen zurecht beispielsweise Dembski/Müller-Christ/Ogurol/Hillmann, Neue Lernformate, S. 77 ff., 82 ff.

könnte. Am Ende des die einzelne *crumbs* zu einer Lehreinheit⁵⁹ zusammenführenden Kompilierungsprozesses sollte aus Studierendensicht ein einheitliches, interaktives Lehrmedium stehen, welches die zugrundeliegende hypermediale, netzartige *crumb*-Struktur nicht erkennen lässt und damit ein einheitliches Lernerlebnis garantiert. Diese Lehrbeiträge könnten entweder als selbstständiges Medium auf den tradierten Lehrplattformen verbreitet werden oder – vorzugswürdig – „on the fly“ kompiliert werden, was allerdings die Entwicklung geeigneter Player und Wiedergabeformate voraussetzt.

IV. Konkretes Einsatzbeispiel

Zur Verdeutlichung der praktischen Leistungsfähigkeit des EICM dient eine Lerneinheit zum Internationalen Deliktsrecht, einem Teilblock der IPR-Vorlesung für mittlere und höhere Semester. Ziel dieser Lerneinheit ist die Vermittlung von Grundlagenwissen zu dem bei grenzüberschreitenden Deliktsrechtsfällen anwendbaren Kollisionsrecht, welches schwerpunktmäßig in der Rom II-VO, aber auch in den Artt. 40 ff. EGBGB geregelt ist.

1. Vorlesungsgestaltung nach herkömmlichem Modell

Klassische Vorlesungen würden für diesen Teilblock wohl mindestens sechs Unterrichtsstunden à 45 Minuten (also insgesamt 270 Minuten) vorsehen. Am Anfang stünde hierbei traditionellerweise ein kurzer Überblick zur Entstehung der Rom II-VO und deren Einbettung in das europäische Kollisionsrechtsgefüge (ca. 20 Min.). Anschließend würde der Anwendungsbereich der Rom II-VO (Art. 1 – 3 Rom II-VO) thematisiert (ca. 30 Min.), bevor die zentralen kollisionsrechtlichen Anknüpfungsregeln der Art. 4 – 9 Rom II-VO besprochen würden (ca. 90 Min.). Ebenfalls detaillierter wird üblicherweise auf Art. 40 EGBGB und dessen verbleibenden Rechtsanwendungsbereich gerade bei Persönlichkeitsverletzungen in Presse und Internet (vgl. Art. 1 Abs. 2 lit. g Rom II-VO) eingegangen (ca. 45 Minuten). Neben mehreren kleineren, illustrierenden Beispielfällen (ca. 25 Min.) würde abschließend ein größerer Fall behandelt, anhand dessen ausgewählte Probleme (z. B. Divergenz von Handlungs- und Erfolgsort; Primär- und Sekundärschäden; Fallvariation mit Drittstaatenbezug) fallpraktisch bearbeitet werden (ca. 60 Minuten).

Von der gesamten Kontaktzeit mit Studierenden würden somit ca. 185 Min. (= 69 %) für die Vermittlung des theoretischen Fachwissens, rund 85 Min. (= 31 %) für dessen fallpraktische Anwendung genutzt. Auch hierbei würden allerdings angesichts des klassischen Hörsaalsettings nur einige Studierende unmittelbar selbst aktiv an der Fallentwicklung beteiligt werden können, während die übrigen Kursteilnehmer zwar bestenfalls selbst eigene Lösungsstrategien entwickeln und – bei abweichenden Ergebnissen – Fragen stellen können, ansonsten jedoch passiv die Falllösung rezipieren.

⁵⁹ Darüberhinaus können die *crumbs* selbstverständlich auch als Bestandteil eines Wikis oder Glossar genutzt und damit z. B. lexikalisch angeordnet werden.

2. Vorlesungsgestaltung nach dem EICM

Demgegenüber erlaubt das hier vorgestellte EICM bereits vor Beginn der eigentlichen Präsenzphase eine didaktisch strukturierte und gesteuerte Selbstlernphase der Studierenden unter Nutzung von elektronischen Lehr-/Lernplattformen („eLAW“). Als motivierender Einstieg dienen könnte beispielsweise ein verfilmter Fall aus dem internationalen Deliktsrecht (z. B. Schuss eines französischen Jägers J über den Rhein von französischer auf die deutsche Seite, wodurch der versehentlich für ein Wildschwein gehaltene Spaziergänger S am Oberschenkel verletzt wird und in einem deutschen Krankenhaus behandelt werden muss). Daran anknüpfend sind Inhalt und Lernziele der Lerneinheit vorzustellen, wobei beispielsweise folgende Leitfragen formuliert werden können:

- „Welche Rechtsordnung findet bei grenzüberschreitenden Deliktsrechtsfällen Anwendung?“
- „Welche Rechtsquellen enthalten aus Sicht deutscher Gerichte Regelungen zum internationalen Deliktsrechts?“
- „Was regelt das Deliktsstatut und wie ist diese vom Vertragsstatut bzw. sonstigen Statuten zu außervertraglichen Schuldverhältnissen abzugrenzen?“

Im Anschluss daran muss der Studierende einen kurzen elektronischen Selbsttest durchführen, in welchem unter anderem Fragen zum deutschen Deliktsrecht, zum Internationalen Privatrecht sowie zum Internationalen Deliktsrecht gestellt und automatisch ausgewertet werden könnten. Letzterer bietet einerseits die Möglichkeit, eventuell vorhandene Lücken in bereits als bekannt vorauszusetzenden Rechtsbereichen zu schließen, indem beispielsweise bei Fehlern zu § 823 I BGB auf die in einem vorangegangenen, ggf. von einem anderen Lehrenden gehaltenen Kurs bereitgestellten Materialien und Übungsfälle verwiesen, die dazu entwickelten Selbsttests angeboten und nach Abschluss der Übungen gezielt auf die IPR-Lerneinheit zurückverwiesen wird (gezielte Wiederholungsloops). Demgegenüber kann bei positivem Testergebnis automatisch zum nächsten vom Lehrenden ausgewählten, vom Studierenden noch nicht beherrschten Lernelement übergegangen werden: Die dazu erstellten *eLessons* bilden gleichsam den Hauptbestandteil der digitalisierten Vorbereitungsphase, wobei das notwendige Grundlagenwissen durch kurze Lehrsequenzen mit jeweils anschließender Lernkontrolle vermittelt wird. Vorliegend böten sich insbesondere Teilblöcke („Lernelemente“) zur Geschichte der Rom II-VO, zu deren Stellung innerhalb des kollisionsrechtlichen Normgefüges, zu den einzelnen Anwendungsvoraussetzungen der Art. 1 – 3 Rom II-VO sowie zum notwendigen Grundwissen zu den einzelnen europäischen deliktsrechtlichen Kollisionsrechtsnormen an, jeweils verbunden mit Vertiefungs-/Wiederholungsmöglichkeiten (z. B. bei dem in Produkthaftungsfällen einschlägigen Art. 5 Rom II-VO Referenzen zum nationalen Produkthaftungsrecht und damit Materialien aus den Kursen Schuldrecht/Gesetzliche Schuldverhältnisse).

Abgerundet werden könnte dieser *eTeaching*-Block durch eine exemplarische Lösung des verfilmten Ausgangsfalles sowie kurzen, im Schwierigkeitsgrad progressi-

ven Fällen als Selbsttest und Möglichkeit der Vertiefung/Anwendung des digital vermittelten Fachwissens (*summative assessment*). Dabei sollte die gesamte digitale Vorbereitungsphase von umfangreichen *learning analytics* begleitet werden: Zu ermitteln ist nicht nur u.a. das Vorwissen des Kurses, die von den Kursteilnehmern durchgearbeiteten Lehreinheiten sowie der dadurch erzielte Wissens-/Kompetenz-zuwachs. Zentrales Ziel der Auswertung ist vielmehr die Ermittlung der Hauptfehler/-schwierigkeiten/-probleme der Studierenden während der Vorbereitungsphase sowie der zur Erreichung des Lernziels erforderliche *Workload* (= Diagnose), was dem Lehrenden nicht nur eine gezielte Vorbereitung und Schwerpunktsetzung in der Präsenzphase, sondern zugleich eine zukünftige Anpassung/Optimierung/Ergänzung dieser elektronischen Lerneinheit ermöglicht.

Auch nach dem EICM als eigentlicher Kernbestandteil des Rechtsunterrichts unverzichtbar ist die vom Lehrenden persönlich angeleitete Präsenzphase: Letztere sollte zunächst bewusst an den in der vorbereitenden Selbstlernphase erarbeiteten Stoff anknüpfen, wobei neben einer gezielten Wiederholung und Vertiefung insbesondere auch die Ergebnisse der *learning analytics* zu nutzen sind, um verbleibende Probleme und Verständnisschwierigkeiten zu klären (ca. 60 Min.).

Die verbleibenden rund 210 Minuten können gezielt zur Fallanwendung und damit zur Schulung sowohl der juristischen Argumentations- und Problemlösungsfähigkeit, als auch zur kritischen Reflexion über den gelernten Stoff genutzt werden (Schulung von Methoden/Kompetenzen/Wertebewusstsein). Methodisch können hierbei sämtliche Formen kooperativen Lernens und aktivierenden Lehrens eingesetzt werden, z. B. das gemeinsam oder in Gruppen erfolgende Lösen verschiedener Fälle aus dem Bereich des Europäischen Deliktsrechts (etwa Produkthaftungsfälle oder Persönlichkeitsverletzungen durch Internet/Presse), die Vergabe von Minireferaten (etwa zur Vorstellung zentraler Leitentscheidungen) an einzelne Studierende als „Experten“, Pro-/Contra-Argumentationen als (Mini-)Moot Courts usw. – der Kreativität des Lehrenden sind insoweit keine Grenzen gesetzt. Abgeschlossen werden sollte die Präsenzphase durch eine kurze Zusammenfassung des in der Kontaktzeit behandelten Stoffes sowie durch zum eigenständigen Nachdenken anregende Fragestellungen (z. B. „Welche Vor-/Nachteile hat die Mosaiktheorie?“; „Welche Gerichte sind für die Durchsetzung derartiger Streuschäden international entscheidungszuständig?“; „Warum gelten für Internet- und Pressedelikte insoweit unterschiedliche Maßstäbe?“).

Auch in der Präsenzphase kann unterstützend auf die elektronische Lehr-/Lernplattform „eLAW“ zurückgegriffen werden: Auf dieser können beispielsweise elektronische Arbeitsblätter (*eWorksheets*), Nachschlage-, Recherche- und Literaturarbeitswerkzeuge, interaktive Prüfungsschemata, Abstimmungsinstrumente und Foliensätze, aber auch weitere Fallvarianten, komplexere Fragestellungen oder aktuelle Streitfragen/Rechtsprechung bereitgestellt werden, was auch in diesem Unterrichtsabschnitt eine gezielte Differenzierung nach individueller Leistungsstärke, dem persönlichen Lerntempo und den Lerninteressen erlaubt.

Die diese Lerneinheit abschließende strukturierte Nachbereitungsphase soll mittels der elektronischen Lehr-/Lernplattform „eLAW“ die fachdidaktisch gelenkte, gezielte Nachbereitung und Vertiefung des in der Vorbereitungs- und Präsenzphase behandelten Stoffes ermöglichen. Dazu sollte zunächst bewusst an die Präsenzphase angeknüpft werden, z.B. durch gezielte Fragen zu einzelnen im Kurs besprochenen Leitentscheidungen oder Einzelproblemen. Damit verbunden ist ein obligatorischer Diagnosetest bezüglich der Lernzielerreichung (*diagnostic assessment*), wobei im Bedarfsfalle geeignete Wiederholungs- und Vertiefungseinheiten angeboten sowie Instrumente u.a. für die Erstellung eines studienbegleitenden Lernportfolios⁶⁰ oder die Durchführung virtueller Sprechstunden, Arbeitsgemeinschaften und sonstige kooperative Lernformen bereitgestellt werden können. „eLAW“ erlaubt dabei nicht nur Querbezüge zu anderen Fachgebieten und themenübergreifende Fragestellungen. Vielmehr können durch geeignete Analyseinstrumente wiederum der Lernerfolg gemessen und daraus Rückschlüsse zur Optimierung zukünftiger Lehrereinheiten und Folgeveranstaltungen gezogen werden.

Unterschiedliche Nutzung der Präsenzphase (Zeiteinsatz in Minuten)

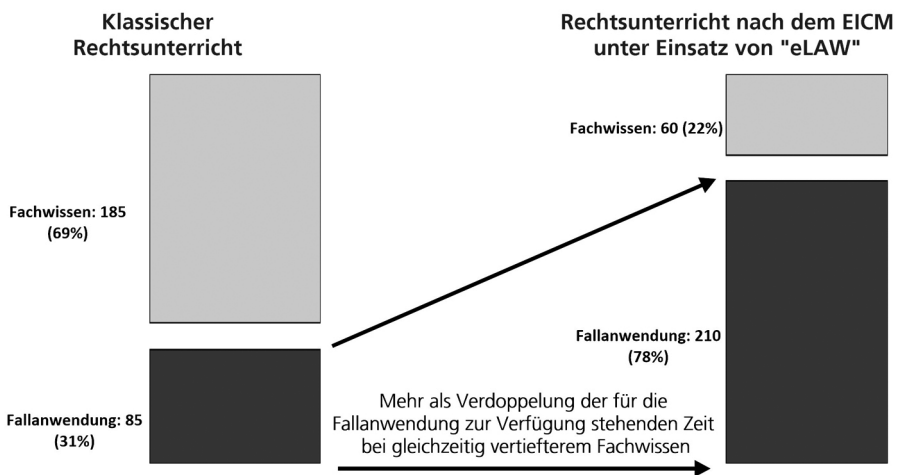


Abbildung 9 – Unterschiedliche Nutzung der Kontaktzeit in der Präsenzphase mit/ohne EICM

V. Ergebnis/Ausblick

Der Einsatz digitaler Lehr-/Lernplattformen („eLAW“) sowie die dadurch erst ermöglichte didaktische Strukturierung der (vor- und nachbereitenden) Selbstlern-

⁶⁰ Dazu stellvertretend der Sammelband von Miller/Volk, E-Portfolio, S. 9 ff., sowie Häuptle-Barceló, Portfolio, S. 205 ff., 208 ff.; Maragkou, ePortfolio, S. 216 ff., 217 ff. (mit umfangreicher Darstellung der verschiedenen ePortfolio-Arten und des damit verbundenen didaktischen Mehrwerts).

phasen erweitert und bereichert die Hochschullehre. Dabei erlaubt das hier vorgeschlagene *enhanced inverted classroom*-Modell (EICM) auch unter den eingangs geschilderten veränderten Rahmenbedingungen nicht nur einen kompetenz-, methoden- und wertorientierten Rechtsunterricht. Vielmehr kann hierdurch ein an den Erkenntnissen der modernen Lehr-/Lernforschung orientiertes, das gesamte Studium, aber auch spätere Weiterbildungsveranstaltungen begleitendes Kurskonzept realisiert werden, wobei beispielsweise auch mehrere Kurseinheiten zusammenfassende Prüfungs- und Testformen durchgeführt werden können. Das EICM generiert damit nicht nur einen echten didaktischen Mehrwert, sondern bildet die Grundvoraussetzung dafür, dass auch unter Berücksichtigung der veränderten Rahmenbedingungen bestmöglich das Hauptziel des Jurastudiums erreicht werden kann, die Studierenden zu verantwortungsvollen, methodisch sicheren, das nötige Fachwissen besitzenden und damit rechtspraktisch vollwertig einsetzbaren Juristen auszubilden.

Literaturverzeichnis

- Albrecht, Rainer/Frommann, Uwe, Zur Rolle der Hochschuldidaktik bei der erfolgreichen Etablierung von E-Learning-Kompetenzzentren, in: Bremer/Kohl (Hrsg.), E-Learning-Strategien und E-Learning-Kompetenzen an Hochschulen, Bielefeld 2004, S. 311-324.
- Anderson, Lorin W./Krathwohl, David R., A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives, New York 2001.
- Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Methodensammlung. Besser Lehren praxisorientierte Anregungen und Hilfen für Lehrende in Hochschule und Weiterbildung – Heft 2, Weinheim 1998.
- Arnold, Rolf, Die Unzeitgemäßheit der eLearning-Didaktik, in: ders. (Hrsg.), eLearning-Didaktik. Grundlagen für Berufs- und Erwachsenenbildung Band 48, Baltmannsweiler 2006, S. 11-29.
- Baer, Matthias/Kocher, Mirjam/Wyss, Corinne/Guldimann, Titus, Kognitive Aktivierung der Lernenden als (fach-)didaktisches Ziel, in: Riegel/Schubert/Siebert-Ott/Macha (Hrsg.), Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken. Fachdidaktische Forschungen Band 7, Münster 2015, S. 177-196.
- Ballis, Anja, Auf der Suche nach Balance zwischen Instruktion und Konstruktion - E-Learning und Didaktik in der Hochschullehre, in: Böttger/Gien (Hrsg.), Aspekte einer exzellenten universitären Lehre, Bad Heilbrunn 2011, S. 144-153.
- Bastian, Jasmin/Groß, Lena, Lerntechniken und Wissensmanagement. Wissen erwerben, speichern und verwerten, Konstanz 2012.
- Biggeleben, Matthias/Grgecic, Daniel/Holten, Roland/Schäfermeyer, Markus, E-Learning-Szenarien an der Massen-Universität - Technische Realisierung und Erfolgsmessung, in: Holten (Hrsg.), E-Learning in Hochschule und Weiterbildung, Einsatzchancen und Erfahrungen, Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen, Band 13, Bielefeld 2010, S. 127-146.
- Biggs, John B./Tang, Catherine, Teaching for quality learning at university. The society for research into higher education, 4. Auflage, Berkshire 2011.
- Bischoff, Achim, E-Learning und Datenschutz an Hochschulen im Spannungsfeld zwischen Praktikabilität und Privatheit. Das Strafrecht vor neuen Herausforderungen Band 32, Berlin 2013.
- Blatter, Martin, Digitale Lehr- und Lernbegleiter. Mit Lernplattformen und Web-2.0-Tools wirkungsvoll Lehr- und Lernprozesse gestalten, Bern 2015.
- Bloom, Benjamin Samuel/Engelhart, Max D., Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Beltz-Studienbuch Band 35, 5. Auflage, Weinheim 1976.

- Brauer, Markus*, An der Hochschule lehren. Praktische Ratschläge, Tricks und Lehrmethoden, Berlin 2014.
- Bremer, Claudia/Krömker, Detlef/Voss, Sarah*, Wirtschaftlichkeits- und Wirksamkeitsanalysen sowie Vorgehensmodelle zur Einführung und Umsetzung von E-Learning an Hochschulen, in: Holten (Hrsg.), E-Learning in Hochschule und Weiterbildung, Einsatzchancen und Erfahrungen, Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen Band 13, Bielefeld 2010, S. 61-80.
- Brockmann, Judith/Dietrich, Jan-Hendrik/Pilniok, Arne*, Von der Lehr- zur Lernorientierung- auf dem Weg zur rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik, in: JURA 2009, S. 579-585.
- Cornelius, Caroline*, Chatten(d) lernen: Chat-Moderation, Chat-Training und Chat-Moderations-Training für Lehrende, in: Löhrmann/Gerlach (Hrsg.), Alice im www.wunderland. E-Learning an deutschen Universitäten - Vision und Wirklichkeit, Bielefeld 2004, S. 61-67.
- Dembksi, Nadine/Müller-Christ, Georg/Ogurol, Yildiray/Hillmann, Alexander*, Videobasierte Lehrveranstaltungen als neue Lernformate - Erfahrungen und Potenziale, in: Apostolopoulos/Coy/Mußmann/Schwill (Hrsg.), Grundfragen multimedialen Lehrens und Lernens. Von der Innovation zur Nachhaltigkeit – Tagungsband zur GML² 2012 (15. - 16. März), Münster 2012, S. 77-93.
- Dietrich, Jan-Hendrik*, Reflexive Rechtswissenschaft: Zur Notwendigkeit einer rechtswissenschaftlichen Didaktik, in: KritV 2012, S. 217-229.
- Fischer, Helge/Wannemacher, Klaus*, (E-Learning-)Innovationen im Lehralltag - Theoriegeleitete Ein- und Ausblicke, in: Bremer/Krömker (Hrsg.), E-Learning zwischen Vision und Alltag. Zum Stand der Dinge, Medien in der Wissenschaft Band 64, Münster 2013, S. 85-95.
- Gafney, Leo/Varma-Nelson, Pratibha*, Peer-Led Team Learning. Evaluation, Dissemination and Institutionalization of a College Level Initiative, Innovations in Science Education and Technology Band 16, New York 2008.
- Garrison, D. Randy/Kanuka, Heather*, Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education, in: The Internet and Higher Education 7 (2004), S. 95 ff.
- Gien, Gabriele*, Studienziel Persönlichkeitsentwicklung, in: Böttger/Gien (Hrsg.), Aspekte einer exzellenten universitären Lehre, 2011, S. 128-130.
- Hajje, Fahima/Hlaoui, Yousra Bendaly/Ben Ayed, Leila Jemni*, Adapted E-Assessment System: Based on Workflow Refinement, in: Chen/Kumar/Kinshuk/Huang/Kong (Hrsg.), Emerging Issues in Smart Learning, Heidelberg 2015, S. 61-68.
- Handke, Jürgen*, Handbuch Hochschullehre digital. Leitfaden für eine moderne und mediengerechte Lehre, Tectum Sachbuch, Marburg 2015.
- Handke, Jürgen*, Patient Hochschullehre. Vorschläge für eine zeitgemäße Lehre im 21. Jahrhundert, Tectum-Sachbuch, Marburg 2014.
- Handke, Jürgen/Schäfer, Anna Maria*, E-Learning, E-Teaching und E-Assessment in der Hochschullehre eine Anleitung, München 2012.
- Häuptle-Barceló, Marianne*, Das Portfolio: ein neues Lernkonzept in der akademischen Lehre?, in: Böttger/Gien (Hrsg.), Aspekte einer exzellenten universitären Lehre, 2011, S. 205-215.
- Henking, Tanja/Maurer, Andreas*, Mock trials. Prozesssimulation als Lehrveranstaltung, Baden-Baden 2013.
- Jäger, Patricia/Kieffer, Anton/Lorenz, Alexander/Nistor, Nicolae*, Der Einfluss der didaktischen Gestaltung auf die Akzeptanz und Nutzung von Moodle in der Hochschullehre, in: Rummler (Hrsg.), Lernräume gestalten - Bildungskontexte vielfältig denken. Medien in der Wissenschaft Band 67, Münster 2014, S. 485-495.
- Karger, Maria*, Rekonstruktion des Rechtsunterrichts. Am Beispiel des materiellen Strafrechts, Studien zum Strafrecht Band 40, Baden-Baden 2010.
- Kerres, Michael/Osijstersek, Nadine/Preussler, Annabell/Stratmann, Jörg*, E-Learning-Umgebungen in der Hochschule: Lehrplattformen und persönliche Lernumgebungen, in: Dittler/Krameritsch/Nistor/Schwarz/Thillosen (Hrsg.), E-Learning: Eine Zwischenbilanz. Kritischer Rückblick als Basis eines Aufbruchs, Münster 2009, S. 101-116.

- King, Alison, From Sage on the Stage to Guide on the Side, in: College Teaching 41 (1) 1993, S. 30-35.
- Kleimann, Bernd, eLearning 2.0 an deutschen Hochschulen, in: Merkt/Mayrberger/Schulmeister/Sommer/van den Berk (Hrsg.), Studieren neu erfinden - Hochschule neu denken. 12. Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW) und Campus-Innovation 2007 vom 12. bis 14. September 2007 an der Universität Hamburg, Münster 2007, S. 149-158.
- Kron, Friedrich W./Jürgens, Eiko/Standop, Jutta, Grundwissen Didaktik, 6. Auflage, München 2014.
- Lage, Maureen L./Platt, Glenn J./Treglia, Michael, Inverting the Classroom: SA Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment, in: Journal of Economic Education 31 (1) 2000, S. 30-43.
- Macke, Gerd/Hanke, Ulrike/Viehmann, Pauline, Hochschuldidaktik. Lehren, vortragen, prüfen, beraten (mit Methodensammlung "Besser lehren", 2. Auflage, Weinheim 2012.
- Manero, Borja/Torrente, Javier/Serrano, Àngel, Are Serious Games Working as Expected?, in: Chen/Kumar/Kinshuk/Huang/Kong (Hrsg.), Emerging Issues in Smart Learning, Heidelberg 2015, S. 89-96.
- Maragkou, Zoumpoulia, E-Portfolio, in: Böttger/Gien (Hrsg.), Aspekte einer exzellenten universitären Lehre, 2011, S. 216-229.
- Meissner, Barbara/Stenger, Hans-Jürgen, Agiles Lernen mit Just-in-Time-Teaching - Adaptive Lehre vor dem Hintergrund von Konstruktivismus und intrinsischer Motivation, in: Zawacki-Richter/Kergel/Kleinfeld/Muckel/Stöter/Brinkmann (Hrsg.), Teaching Trends 2014. Offen für neue Wege: digitale Medien in der Hochschule, Münster 2014, S. 121-136.
- Miller, Damian/Volk, Benno, E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf. Medien in der Wissenschaft Band 63, Münster 2013.
- Mühlhäuser, Max/Rößling, Guido/Trompler, Christoph/Bär, Henning/Choi, Chi-Man, Augmented Learning: Integration mobiler Geräte in die Präsenzlehre, in: Kerres/Kalz/Strart/de Witt (Hrsg.), Didaktik der Notebook-Universität. Medien in der Wissenschaft Band 26, Münster 2004, S. 97-113.
- Nistor, Nicolae, Etablierte Lernmanagementsysteme an der Hochschule: Welche Motivation ist dabei wünschenswert?, in: Bremer/Krömker (Hrsg.), E-Learning zwischen Vision und Alltag. Zum Stand der Dinge, Medien in der Wissenschaft Band 64, Münster 2013, S. 181-191.
- Nistor, Nicolae/Rubner, Armin/Mahr, Thomas, Effiziente Entwicklung von eContent mit hohem Individualisierungsgrad - Ein community-basiertes Modell in: Merkt/Mayrberger/Schulmeister/Sommer/van den Berk (Hrsg.), Studieren neu erfinden - Hochschule neu denken. 12. Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW) und Campus-Innovation 2007 vom 12. bis 14. September 2007 an der Universität Hamburg, Münster 2007, S. 54-64.
- Ramsden, Paul, Learning to teach in higher education, 2. Auflage, London 2003.
- Rózsa, Julia, Aktivierende Methoden für den Hochschulalltag. Lernen und Lehren nach dem CORE-Prinzip, Heidelberg 2012.
- Rummler, Monika, Innovative Lehrformen: Projektarbeit in der Hochschule projektbasiertes und problemorientiertes Lehren und Lernen. Weiterbildung - Training, Weinheim 2012.
- Schärfl, Christoph, Der verbraucherschützende Widerruf bei außerhalb von Geschäftsräumen geschlossenen Verträgen und Fernabsatzverträgen, in: JuS 2014, S. 577-583.
- Schärfl, Christoph, Grundfälle zum verbraucherschützenden Widerruf bei außerhalb von Geschäftsräumen geschlossenen Verträgen und Fernabsatzverträgen, JuS-Extra 2014, S. 12-40.
- Schmees, Markus/Horn, Janine, E-Assessments an Hochschulen. Ein Überblick; Szenarien, Praxis, E-Klausur-Recht, Digitale Medien in der Hochschullehre, Münster 2014.
- Scholz, Lydia/Kaeding, Nadja, Neue e-learning Ansätze in den Rechtswissenschaften zur Verbindung von Forschung und Lehre, in: Apostolopoulos/Coy/Mußmann/Schwill (Hrsg.), Grundfragen multimedialen Lehrens und Lernens. Von der Innovation zur Nachhaltigkeit – Tagungsband zur GML² 2012 (15. - 16. März), Münster 2012, S. 202-216.
- Stoecker, Daniela, eLearning - Konzept und Drehbuch. Handbuch für Medienautoren und Projektleiter, X media press, 2. Auflage, Berlin 2013.
- Wiebe, Andreas/Kreutz, Oliver, Blended Learning in der juristischen Vorlesung - Zugleich ein Bericht über ein Pilotprojekt in Göttingen, in: JURA 2015, S. 1-10.

- Wildt, Johannes, Ein Blick zurück - Fachübergreifende und/oder fachbezogene Hochschuldidaktik: (K)eine Alternative?, in: Jahnke/Wildt (Hrsg.), Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik. Blickpunkt Hochschuldidaktik Band 121, Bielefeld 2011, S. 19-36.
- Würffel, Nicola, Auf dem Weg zu einer Theorie des Blended Learning. Kritische Einschätzung von Modellen, in: Rummler (Hrsg.), Lernräume gestalten - Bildungskontexte vielfältig denken. Medien in der Wissenschaft Band 67, Münster 2014, S. 150-162.
- Wuttke, Eveline/Wolf, Karsten D./Mindnich, Anja, Möglichkeiten der Evaluation von E-Learning-Arrangements - Eine Analyse am Beispiel von EverLearn, in: Holten (Hrsg.), E-Learning in Hochschule und Weiterbildung, Einsatzchancen und Erfahrungen, Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen Band 13, Bielefeld 2010, S. 107-126.
- Zibelius, Marja, Cooperative learning in virtual space. A critical look at new ways of foreign language teacher education, Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, Tübingen 2015.
- Zurita, Gustavo/Hasbun, Beatriz/Baloian, Nelson/Jerez, Oscar, A Blended Learning Environment for enhancing Meaningful Learning using 21st Century Skills, in: Chen/Kumar/Kinshuk/Huang/Kong (Hrsg.), Emerging Issues in Smart Learning, Heidelberg 2015, S. 1-8.