

## Wissenschaftliche Beiträge

### ***Blended Learning und Flipped Classroom* in der grundständigen Lehre**

– **Zugleich ein Bericht über die Umsetzung neuer Lehr-Lern-Formate  
in den universitären Veranstaltungen zu den Grundrechten –**

*Emanuel V. Towfigh, Jan Keesen und Jacob Ulrich<sup>1</sup>*

#### **Zusammenfassung**

Der vorliegende Beitrag stellt die Lehr-Lern-Methode des *Blended Learning* in der Ausprägung als *Flipped Classroom* dar, welche die Vorteile von E-Learning und Präsenzlehre verbinden soll. Schwerpunktmäßig werden die Potentiale der Methode für die juristische Lehre erläutert, die sich messbar auch in Studienerfolg und -zufriedenheit niederschlagen. Illustriert wird die Funktionsweise des *Blended-Learning*-Modells anhand des konkreten Umsetzungsbeispiels der Grundrechte-Vorlesung an der EBS Law School, bei der positive Effekte bei den Studierenden verzeichnet werden konnten.

#### **A. Juristische Lehre und Digitalisierung**

In der juristischen Didaktik hält die Digitalisierung in Form des „E-Learning“ Einzug, also verschiedenster Ausprägungen IT-gestützten Lernens.<sup>2</sup> Lange wurde die Anreicherung der klassischen juristischen Präsenzlehre durch Online-Angebote durchweg positiv gesehen. Tatsächlich führt das Anbieten von E-Learning-Einheiten zu einer Flexibilisierung des Studiums in räumlicher wie zeitlicher Hinsicht,<sup>3</sup> die größere Entscheidungsfreiheit für Studierende und einen besseren Zugang zum Jurastudium neben anderen Verpflichtungen ermöglicht.<sup>4</sup> Ein weiterer Vorteil ist die ständige Verfügbarkeit von Lerneinheiten; die Studierenden können hierdurch selbstgesteuert und bedarfsorientiert lernen,<sup>5</sup> E-Learning kann also stärker auf individuelle Bedürfnisse ausgerichtet werden als Präsenzlehre. Für Lehrpersonen hingegen ist E-Learning in der Regel mit erheblich größerem Aufwand verbunden,<sup>6</sup> denn die Entwicklung qualitativ hochwertiger Materialien und die sinnvolle Ver-

1 *Emanuel V. Towfigh* ist Inhaber des Lehrstuhls für Öffentliches Recht, Empirische Rechtsforschung und Rechtsökonomik an der EBS Law School, *Jan Keesen* ist dort Wissenschaftlicher Mitarbeiter und Doktorand. *Jacob Ulrich* ist Rechtsreferendar am LG Wiesbaden und Doktorand am Lehrstuhl von Professor Towfigh.

2 Vgl. zu den verschiedenen Kategorien des E-Learnings *Eirich*, JURA 2005, S. 277 (278 f.).

3 So etwa *Hilgendorf*, JZ 2005, S. 365 (368 f.).

4 Zu diesem Aspekt *Seiwerth*, ZDRW 6 (2019), S. 348 (351).

5 *Erpenbeck/Sauter/Sauter*, E-Learning und Blended Learning, S. 1.

6 So auch *Seiwerth*, ZDRW 6 (2019), S. 348 (354); anders aber *Hilgendorf*, JZ 2005, S. 365 (369); *Eirich*, JURA 2005, S. 277 (277).

zahnung digitaler Materialien mit der Präsenzlehre erzeugen nicht zu unterschätzende didaktische wie praktische Herausforderungen.<sup>7</sup>

In der COVID19-Pandemie ist das reine E-Learning streckenweise zur erzwungenen Regel geworden.<sup>8</sup> Hier haben sich vor allem dessen Nachteile gezeigt. Selbst bei Livestream-Vorlesungen ist die Interaktivität der Lehre – zumal im Angesicht ungezählter „schwarzer Kacheln“ – schwieriger herzustellen als in einer Präsenzveranstaltung. Lehrenden fällt es oftmals schwerer, die Reaktionen der Studierenden auf ihre Erläuterungen nachzuvollziehen, sodass entstehende Fragen bisweilen nicht beantwortet und Unklarheiten nicht effektiv ausgeräumt werden (können).<sup>9</sup> Schließlich müssen die Studierenden bei reinem E-Learning einen hohen Grad an Selbstregulierungsfähigkeit mitbringen,<sup>10</sup> wohingegen bei der Präsenzlehre sozialer Druck zur Anwesenheit besteht, der den Lernerfolg erwiesenermaßen begünstigt.<sup>11</sup>

E-Learning weist also Vor- und Nachteile gegenüber klassischer Präsenzlehre auf. Es überrascht daher nicht, dass in Reinform beide zu ähnlichen Ergebnissen bei studentischer (Un-)Zufriedenheit sowie studentischem Lernerfolg führen.<sup>12</sup> Eine Verbindung von E-Learning und Präsenzveranstaltungen zu sog. *Blended Learning* kann hingegen dazu führen, dass sich die Vorteile beider Lehrmethoden addieren und die Nachteile sich ausgleichen.<sup>13</sup> Im Folgenden wird die *Blended-Learning*-Methode in der besonderen Ausprägung des *Flipped Classroom* allgemein erläutert (B.I.). Außerdem wird aufgezeigt, warum *Blended Learning* gerade für die juristische Lehre positive Effekte zeitigen kann (B.II.). Verdeutlicht wird das Konzept anhand eines konkreten Umsetzungsbeispiels, nämlich der Staatsrecht II-Vorlesung (Grundrechte mit Verfassungsprozessrecht II) an der EBS Law School (C.). Diese Vorlesung ist inzwischen mehrfach von den Studierenden evaluiert worden, sodass auch Erkenntnisse zum Lernerfolg und zur Zufriedenheit der Studierenden vorgestellt werden können (D.).

## B. Blended Learning

Unter *Blended Learning* versteht man die Verbindung von E-Learning und Präsenzlehre.<sup>14</sup> Beim *Blended Learning* stehen Online-Einheiten als zweiter, eigenständiger Vorlesungsteil neben Präsenzeinheiten, es handelt sich also nicht lediglich um die „Anreicherung“ einer Präsenzvorlesung mit digitalen Elementen.<sup>15</sup> Die On-

7 Zu diesen Ulrich/Wenzel et al., in: Kordts-Freudinger/Schaper et al. (Hrsg.), S. 153 (160 f.).

8 Dazu Schärtl, ZDRW 7 (2020), S. 280 (281 ff.); Gläßer, in: Krüper (Hrsg.), S. 973, 976 ff.

9 Dazu Wiebe, Projektbericht, S. 1 (2) m.w.N.

10 Vgl. Ulrich/Wenzel et al., in: Kordts-Freudinger/Schaper et al. (Hrsg.), S. 153 (157 f.).

11 Vgl. Credé/Roch et al., in: Review of Educational Research 80 (2010), S. 272 (272 ff.).

12 Dazu Ulrich/Wenzel et al., in: Kordts-Freudinger/Schaper et al. (Hrsg.), S. 153 (156) m.w.N.

13 Vgl. Tamim/Bernard et al., in: Review of Educational Research 81 (2011), S. 4 (4 ff.). Ausf. zu den Wirkungen von Blended Learning noch unten D.

14 So etwa Wiebe/Kreutz, JURA 2015, S. 1 (2).

15 Ulrich/Wenzel et al. unterscheiden zwischen „Anreicherungskonzept“, in dem die klassische Präsenzlehre durch digitale Medien ergänzt und begleitet wird, und dem „Integrationskonzept (Blended

line-Einheit als Selbstlernphase steht gleichberechtigt neben der Präsenzeinheit als Gruppenlernphase. Ziel der Verknüpfung beider Einheiten ist es, durch Anregung, Strukturierung und Steuerung des Lernvorgangs bei den Lernenden einen selbstgesteuerten *Fähigkeitserwerb* auszulösen – und so nicht bloß reine *Wissensvermittlung* zu betreiben.<sup>16</sup> Innerhalb dieses grob abgesteckten Rahmens kann *Blended Learning* ganz unterschiedlich ausgestaltet sein,<sup>17</sup> etwa im Hinblick auf die verwendeten Online-Tools (etwa Lernvideos, Podcasts, Online-Leistungskontrollen),<sup>18</sup> die konkrete Anordnung von sowie Aufteilung zwischen Online- und Präsenzeinheiten<sup>19</sup> und die konkrete Funktion, welche die Online-Einheiten erfüllen (ob sie also Präsenzeinheiten *ersetzen* oder diese zum Zwecke der Vor- und/oder Nachbereitung oder der Vertiefung *ergänzen*).<sup>20</sup>

Im Folgenden wird ein Konzept vorgestellt, das evidenzbasiert auf Grundlage hochschuldidaktischer Befunde abstrakt entwickelt und dann konkret für ein Bündel von Erstsemester-Lehrveranstaltungen zu den Grundrechten (Vorlesung in Präsenz, Lehr-Videos, Arbeitsgemeinschaften, Selbstlerngruppen) umgesetzt wurde. Das Konzept verbindet *Blended Learning* mit dem *Flipped-Classroom*-Ansatz (I.), die Verbindung scheint für die juristische Lehre in besonderem Maße geeignet (II.).

### I. Blended Learning unter Nutzung des Flipped-Classroom-Konzepts

Bei der Methode des *Flipped Classroom* (auch: *Inverted Classroom*) wird der (Präsenz-)Lehrveranstaltung eine Selbstlernphase vorangestellt.<sup>21</sup> Die Selbstlernphase dient dem von den Studierenden selbst gesteuerten Wissenserwerb. Ziel der als E-Learning ausgestalteten Selbstlernphase ist, dass die Studierenden sich (vorbereitend) das wesentliche Faktenwissen erarbeiten (1.). In der Präsenzveranstaltung werden dann keine neuen bzw. unbekannt Themen verhandelt, vielmehr folgt nun eine kontext- und entwicklungsorientierte, vertiefte Auseinandersetzung mit dem bereits erworbenen Wissen und die fallbezogene Anwendung (2.).

Learning)“ als Kombination von Präsenz- und E-Learning, s. *Ulrich/Wenzel et al.*, in: Kordts-Freudinger/Schaper et al. (Hrsg.), S. 153 (156).

16 Dem liegt ein konstruktivistisches Verständnis des Lernens zugrunde, nach dem Lernen als Konstruktionsprozess eines Individuums verstanden wird. Vgl. zum Ganzen nur *Seiwert*, ZDRW 6 (2019), S. 348 (349 ff.) m.w.N.

17 S. auch *Wiebel/Kreutz*, JURA 2015, S. 1 (2).

18 Vgl. zu den verschiedenen E-Learning-Formaten instruktiv *Schärfl*, in: Krüper (Hrsg.), S. 1011, 1034 ff.

19 Dazu *Thai/De Wever/Valcke*, *Computers & Education* 107 (2017), S. 113 (115).

20 Ausf. dazu *Cheng/Ritzhaupt/Antonenko*, *Educational Technology Research and Development* 67 (2019), S. 793 (795 f.).

21 Aus der englischsprachigen Literatur etwa *Thai/De Wever/Valcke*, *Computers & Education* 107 (2017), S. 113 (114) m.w.N.; mit Blick auf die deutsche juristische Lehre *Bartlitz*, ZDRW 7 (2020), S. 388 (389 ff.); *Schärfl*, ZDRW 3 (2016), S. 18 (21 f.).

### 1. E-Learning-Einheiten

Als Medium für das vorgelagerte Selbststudium bieten sich vor allem Lernvideos an, mit denen – gemeinsam mit begleitenden Lernunterlagen – das erforderliche Wissen vermittelt wird. Die optimale Länge der Videos dürfte zwischen acht und 20 Minuten liegen, um die Aufmerksamkeitsspanne der Studierenden optimal zu nutzen.<sup>22</sup> Dabei ist es sinnvoll, die Videos mit einer unmittelbaren Lernabfrage interaktiv zu gestalten, was etwa durch die Einbindung von Quizelementen in Videos möglich wird.<sup>23</sup> Wie erwähnt beschränken sich die Videos ganz wesentlich auf die reine Wissensvermittlung – das kritische Hinterfragen, die Diskussion der behandelten Themen, Erörterungen des sozialen und historischen Kontextes, das Nachvollziehen von Entwicklungslinien und das Einüben der Anwendung des Erlernten in der Fallbearbeitung erfolgen erst in der Präsenzveranstaltung sowie in den Arbeitsgemeinschaften und den Selbstlerngruppen. Die Lernvideos zum Selbststudium können folglich „dichter“ als die Erklärung in der Vorlesung sein, sie gleichen eher einem gesprochenen Lehrbuch.<sup>24</sup> Trotzdem ist es ratsam, die Vorteile des *gesprochenen* Wortes bei der Erklärung von Sachverhalten zu nutzen, etwa durch bewusste Betonung, Gestik und erläuternde Passagen.

Freilich ist die Nutzung von Lernvideos nicht das einzig denkbare Medium für die E-Learning-Phase,<sup>25</sup> jedoch erachtet die rechtsdidaktische Literatur diese Variante aufgrund zahlreicher Vorteile häufig als Mittel der Wahl.<sup>26</sup> So gelingt es mit Lernvideos etwa, verschiedene Lerntypen<sup>27</sup> optimal anzusprechen: Das Video selbst kann angeschaut werden, mit einem visuellen oder auch auditiven Fokus. Unterstützende Vorlesungsunterlagen können (mit-)gelesen und bearbeitet werden, auch hierdurch werden die Studierenden multimedial mit dem Lernstoff in Kontakt gebracht. Des Weiteren wird durch das von der Lehrperson selbst erstellte Video der Unterrichtsstoff vorstrukturiert und geordnet, sodass die Studierenden die Erschließungsleistung nicht selbst erbringen müssen.<sup>28</sup> Die größte Herausforderung für die Studierenden bei der E-Learning-Einheit ist es, genug intrinsische Motivation mitzubringen, diese regelmäßig zu absolvieren.<sup>29</sup> Dabei ist es nicht nur wichtig, dass die Studierenden die Videos überhaupt schauen, sondern auch,

22 Die meisten Praxisberichte zu *Blended-Learning*-Videos legen eine entsprechende Zeitspanne nahe, vgl. etwa *Slomanson*, *Journal of Legal Education* 64 (2014), S. 93 (96 f.); *Castan/Hyams*, *Legal Education Review* 27 (2017), Art. 13, S. 1 (9). Tatsächlich ist dies jedoch empirisch nicht hinreichend erforscht, vgl. *Bradbury*, *Advances in Physiological Education* 40 (2016), S. 509 (509 ff.).

23 Zu deren Wichtigkeit bereits *Wiebel/Kreutz*, *JURA* 2015, S. 1 (4 f.).

24 So auch die Erfahrung von *Beurskens*, *ZDRW* 3 (2016), S. 1 (10).

25 So ließe sich etwa auch ein Podcast oder ein interaktives, digital gestütztes Lernskript erstellen.

26 Ausf. *Slomanson*, *Journal of Legal Education* 64 (2014), S. 93 (96 ff.).

27 Vgl. zu neueren Erkenntnissen zu Lerntypen, *Schäfer*, *Lebenslanges Lernen*, S. 7; 81 ff.

28 Vgl. *Bartlitz*, *ZDRW* 7 (2020), S. 388 (390); *Schärtl*, in: Krüper (Hrsg.), S. 1011, 1015 ff.

29 Vgl. dazu die einsichtsreiche Metastudie von *Rasheed/Kamsin et al.*, *Computers & Education* 144 (2020), Art. 103701, die dies als zentrale Herausforderung für die Studierenden ausmachen. Zur intrinsischen Motivation aus deutscher Sicht auch *Bartlitz*, *ZDRW* 7 (2020), S. 388 (390 f.).

dass die entsprechende Selbstlerneinheit jeweils vor der zugehörigen Präsenzveranstaltung absolviert wird.<sup>30</sup>

## 2. Präsenzvorlesung

Da ein Großteil der normalerweise in der Präsenzveranstaltung behandelten Inhalte bereits in der Selbstlernphase abgehandelt wurden, ist eine optimale Gestaltung der Präsenzphase wichtig, um die Vorteile des *Flipped Classroom* nutzen zu können. In der Literatur werden drei maßgebliche Inhaltsarten der Präsenzeinheit für sinnvoll erachtet.

a) Den ersten Schwerpunkt stellt die Wissenskontrolle und -abfrage dar,<sup>31</sup> die Studierenden können unklar gebliebene Fragestellungen mit der Lehrperson diskutieren. Hierin liegt ein merklicher Vorteil gegenüber reinem E-Learning: Auf der einen Seite kann die Lehrperson – auch an den Reaktionen der Studierenden – erkennen, welche Inhalte von ihnen noch nicht verstanden wurden. Auf der anderen Seite besteht ein niedrighschwelliges Angebot für die Studierenden, Nachfragen zu stellen – insbesondere im Vergleich zu Fragen während einer Vorlesung, die den Vorlesungsfluss durchbrechen. Die Wissensabfrage kann darüber hinaus noch durch andere Mittel stattfinden, etwa durch die Veranstaltung von Leistungsabfragen bzw. Tests.<sup>32</sup>

b) Den zweiten Schwerpunkt bildet die kritische Reflektion des Themas.<sup>33</sup> Während im Selbststudium der aktuelle Stand akademischer Einsicht primär dargestellt wird, verbleibt in der Präsenzveranstaltung ausreichend Zeit, die Inhalte zu hinterfragen. Das Hinterfragen kann entweder durch die Diskussion der Inhalte im Plenum oder in Gruppen angeregt werden<sup>34</sup> oder durch zusätzliche Inputs, die zu einer differenzierteren Betrachtung mit dem Thema anregen. Der Fokus liegt hierbei nicht auf dem Erwerb von (zusätzlichem) Wissen, sondern auf Fähigkeitserwerb.<sup>35</sup> Ziel ist, dass die Studierenden das Wissen nicht nur aufnehmen, sondern sich mit ihm auseinandersetzen und unbekannte Inhalte auch selbstständig einordnen.

c) Schließlich stellt die gemeinsame Anwendung der erlernten Inhalte den dritten Schwerpunkt der Präsenzveranstaltungen (im Kontext des rechtswissenschaftlichen Studiums: Vorlesung und Arbeitsgemeinschaften) dar.<sup>36</sup> Etwaige Mittel dazu sind

30 Rasheed/Kamsin et al. unterscheiden zwischen „procrastination“ und „limited preparation before class“, s. Rasheed/Kamsin et al., *Computers & Education* 144 (2020), Art. 103701, S. 1 (5).

31 So Lage/Platt et al., *Journal of Economic Education* 31 (2000), S. 30 (33); Schärfl, ZDRW 3 (2016), S. 18 (21).

32 So bei Lage/Platt et al., *Journal of Economic Education* 31 (2000), S. 30 (33 f.). Diese können jedoch auch schon in die Online-Einheit eingebaut werden (dazu oben B.I.1.), hier häufig falsch beantwortete Fragen können dann in der Präsenzeinheit noch einmal aufgenommen werden.

33 So etwa Schärfl, ZDRW 3 (2016), S. 18 (21).

34 Vgl. Slomanson, *Journal of Legal Education* 64 (2014), S. 93 (99 ff.).

35 Zu dieser Notwendigkeit im konkreten Kontext Seiwert, ZDRW 6 (2019), S. 348 (350); Hewitt, *The Law Teacher* 49 (2015), S. 92 (92 ff.).

36 Vgl. Lage/Platt et al., *Journal of Economic Education* 31 (2000), S. 30 (33).

die Arbeit an Fällen, Praxisbeispielen und Simulationen. Ziel ist, die praktische Anwendung des erlernten Wissens einzuüben. Dies kann wiederum positiv auf das Verständnis des erlernten Faktenwissens zurückwirken („warum brauche ich das?“), soll aber natürlich in erster Linie auf die praktische Tätigkeit nach dem Studium vorbereiten.<sup>37</sup>

Die Gestaltung der Präsenzveranstaltungen nach den oben geschilderten Maßstäben stellt die Lehrperson vor Herausforderungen. Dass in der Vorlesung nicht mehr Wissens-, sondern Fähigkeitserwerb im Mittelpunkt steht, ist für Lehrende wie Lernende zunächst ungewohnt. Deshalb muss darauf geachtet werden, dass für Reflektion und Anwendung der Inhalte genügend Raum geschaffen wird. Die Präsenzveranstaltung darf nicht zur bloßen Fragestunde verkommen: Die Praxis zeigt, dass Studierende – insbesondere, da das *Flipped-Classroom*-Format ungewohnt ist – gern (und mit einigem Geschick) versuchen, ihre fehlende oder unzulängliche Vorbereitung durch Fragen zu kaschieren und die Lehrperson dazu zu verleiten, die Inhalte der E-Learning-Einheit in der Präsenzveranstaltung zu wiederholen. Das unterminiert freilich das gesamte Konzept und setzt auch falsche Anreize für die Studierenden – es kann dazu führen, dass Studierende in der Präsenzveranstaltung keinen Mehrwert erkennen, sich auf das Absolvieren des E-Learning konzentrieren und der Vorlesung deshalb fernbleiben.<sup>38</sup> Setzt man hingegen konsequent voraus, dass der Stoff der E-Learning-Einheiten bekannt ist, lässt man nur punktuelle Verständnis- und Nachfragen zu und konzentriert sich im Übrigen die meiste Präsenzzeit auf Vertiefung, Kontextualisierung und Fallbearbeitung, so zeigt die Erfahrung eine erhebliche Motivation der Studierenden, sich gut auf die Präsenzeinheiten vorzubereiten, eine ungekannte Beteiligung und Interaktivität der Studierenden und ein eindrucksvolles Lernerlebnis für Studierende wie Lehrpersonen.

### 3. Abgrenzung zur vorbereitenden Lektüre (readings)

Auf den ersten Blick erinnert die *Flipped-Classroom*-Methode an die in der (US-amerikanischen) juristischen Lehre verbreitete Praxis, sich durch das Selbststudium von *readings* auf die Präsenzvorlesung vorzubereiten.<sup>39</sup> Dennoch unterscheidet sich der *Flipped Classroom* in zweierlei Hinsicht von dieser Praxis. Zunächst findet hier eine noch deutlichere Trennung von Wissenserwerb und Wissensanwendung statt, weil beim *Flipped Classroom* der maßgebliche Teil des Wissenserwerbs im Selbststudium stattfindet, während *readings* häufig nur den Einstieg in die Thematik erleichtern sollen, den Wissenserwerb im Rahmen der Vorlesung jedoch nicht ersetzen. Außerdem zeichnet sich die *Flipped-Classroom*-Methode dadurch aus, dass auch das Selbststudium durch den Lehrenden vorstrukturiert wird, die Studie-

37 Dazu Hewitt, *The Law Teacher* 49 (2015), S. 92 (93 ff.).

38 Sankoff, *Alberta Law Review* 51 (2014), S. 891 (904 f.); Wiebel/Kreutz, *JURA* 2015, S. 1 (7).

39 So auch Castan/Hyams, *Legal Education Review* 27 (2017), Art. 13, S. 1 (6).

renden erhalten also Material, das vom Lehrenden nicht nur ausgewählt, sondern selbstständig angefertigt wird.<sup>40</sup>

## II. Blended Learning in der Juristenausbildung

In der deutschen juristischen Lehre sind *Blended-Learning*-Konzepte noch weitgehend ein Nischenprodukt. Die Vorreiterrolle nimmt ein Pilotprojekt an der *Georg-August-Universität Göttingen* ein, wo eine Schwerpunktbereichsvorlesung als *Blended-Learning*-Veranstaltung angeboten und auch wissenschaftlich ausgewertet wurde.<sup>41</sup> Seitdem werden etwa an der *Universität zu Köln*,<sup>42</sup> an der *Bucerius Law School*<sup>43</sup> und an der *Goethe-Universität Frankfurt a.M.*<sup>44</sup> *Blended-Learning*-Kurse angeboten. International lassen sich ebenfalls einige juristische *Blended-Learning*-Kurse ausmachen,<sup>45</sup> auch hier kann indessen von einem flächendeckenden Phänomen nicht die Rede sein.

### 1. Besonderheiten juristischer Vorlesungen

Für juristische Vorlesungen im Grund- und Hauptstudium ergeben sich Besonderheiten, die sich sowohl bei den E-Learning-Einheiten als auch bei der Präsenzvorlesungen zeigen.

a) Im Rahmen der E-Learning-Einheit ist wie festgestellt die Auswahl und Aufbereitung des zu vermittelnden Wissens zentral.<sup>46</sup> Im Jurastudium ist der zu erlernende Pflichtfachstoff von den Juristenausbildungsgesetzen weitgehend vorgegeben, es existieren zahlreiche Lehrbücher und Skripte, mit denen sich Studierende das Faktenwissen selbstständig erarbeiten können. Die Daseinsberechtigung der E-Learning-Einheit ergibt sich deswegen zunächst daraus, dass der Stoff ausgewählt sowie strukturiert und die Stoffmenge begrenzt wird,<sup>47</sup> um einer Überforderung der Studierenden vorzubeugen. Deshalb sollte man auch der Versuchung widerstehen, die Studierenden mit möglichst viel Material zu versorgen und Videos in einem die Präsenzstunden übersteigenden Umfang zu produzieren und bereitzustellen.

b) Auch hinsichtlich der Präsenzveranstaltung ergeben sich für die juristische Lehre Besonderheiten. Im Rahmen der kritischen Reflektion kann den Studierenden ins-

40 So auch *Castan/Hyams*, *Legal Education Review* 27 (2017), Art. 13, S. 1 (6).

41 Dazu *Wiebe*, Projektbericht; *Wiebe/Kreutz*, *JURA* 2015, S. 1 (1 ff.).

42 Dazu *Seiwert*, *ZDRW* 6 (2019), S. 348 (348 ff.).

43 Die entsprechenden Videos sind abrufbar auf dem Youtube-Kanal der Hochschule, s. [https://www.youtube.com/channel/UCs5GY\\_QWXqSvI02JzRqLL4Q](https://www.youtube.com/channel/UCs5GY_QWXqSvI02JzRqLL4Q).

44 Dazu *Schmid*, *ZDRW* 2 (2015), S. 48 (48 ff.).

45 Vgl. etwa *Castan/Hyams*, *Legal Education Review* 27 (2017), Art. 13; *Sankoff*, *Alberta Law Review* 51 (2014), S. 891; *Slomanson*, *Journal of Legal Education* 64 (2014), S. 93, die alle auch persönliche Erfahrungen ihrer *Blended-Learning*-Kurse teilen. Vgl. auch *Hess*, *McGeorge Law Review* 45 (2013), S. 51 (53 ff.) zur Möglichkeit von *Blended-Learning*-Kursen nach den Regeln der American Bar Association.

46 Dazu bereits oben B.I.1.

47 Vgl. *Seiwert*, *ZDRW* 6 (2019), S. 348 (354).

besondere vermittelt werden, das Recht nicht als festes, unveränderliches Phänomen zu begreifen, sondern Rechtsentwicklungen, aktuelle rechtliche Veränderungen und rechtspolitische Fragestellungen zu durchdringen.<sup>48</sup> Auch die im Rahmen der bloßen Wissensvermittlung bisweilen unterbelichteten sozialen und kulturellen Kontexte von Recht können stärker behandelt werden. Diese können mit Hilfe des *Blended-Learning*-Ansatzes in ein angemessenes Verhältnis zur Vermittlung des durch die JAGs vorgegebenen examensrelevanten Wissens und die Einübung der Fallbearbeitung gebracht und stärker verzahnt werden.<sup>49</sup>

Auch für die Anwendung des im Selbststudium erlernten Wissens ergeben sich bei der juristischen Lehre Besonderheiten. Sofern Arbeitsgemeinschaften, Übungen und Tutorien vorgesehen sind, scheint es wenig sinnvoll, die Präsenzveranstaltungen durch fortwährende Fallbesprechungen als „zweite AG“ auszugestalten; vielmehr kann der Raum genutzt werden, um Rechtsfragen vertieft methodisch und wissenschaftlich zu diskutieren sowie um praxisrelevante Anwendungsformate jenseits der klausurmäßigen Fallbearbeitung (etwa Simulationen, Moot Courts etc.) zu üben.<sup>50</sup>

## 2. Abhängigkeit des Blended Learning von den vermittelten Inhalten

Das *Blended-Learning*-Format eignet sich für juristische Lehrveranstaltungen im Grund- und Hauptstudium in unterschiedlichem Maße. Im rechtswissenschaftlichen Studium gibt es Rechtsbereiche, in denen das Pflichtfachprogramm des Staatsexamens eine so große Stofffülle umfasst, dass sich die zugehörige Lehrveranstaltung aus Zeitgründen in der – vergleichsweise unkritischen – Wiedergabe des aktuellen Meinungsstandes erschöpfen muss. Für die Darstellung von sozialem Kontext, Entwicklungslinien sowie aktuellen Rechtsfragen bleibt in diesen Situationen wenig Raum; vielmehr dienen diese Lehrveranstaltungen überwiegend der Vermittlung von Wissen über Begriffe, Topoi und Figuren („*blackletter law*“) – hier scheinen *Blended-Learning*-Konzepte als Lehrformate eher ungeeignet. In diesem Fall müsste die Veranstaltung so konzipiert werden, dass ein bestimmter Teil des Faktenwissens in die E-Learning-Einheit ausgelagert wird.

Hingegen bieten sich für die Umsetzung des hier vorgestellten *Blended-Learning*-Konzepts solche Veranstaltungen an, bei denen gute Kenntnis der politischen und gesellschaftlichen Umstände wichtig sind, die hohe Praxisrelevanz aufweisen oder in denen viele aktuelle Rechtsentwicklungen verhandelt werden.<sup>51</sup> Ferner lassen sich *Blended-Learning*-Veranstaltungen gut in Schwerpunktbereichsveranstaltungen implementieren: Dort kann in den E-Learning-Einheiten Wissen vermittelt

48 Vgl. *Upchurch*, *Optimizing the Law School Classroom*, S. 1 (5).

49 Treffend *Seiwert*, *ZDRW* 6 (2019), S. 348 (350 f.).

50 Vgl. zur konkreten Umsetzung dieser Fragestellung unten C.II.

51 Im Grund- und Hauptstudium sind dies im Öffentlichen Recht mit Blick auf das Examen insbes. die Vorlesungen im Staatsrecht, also Staatsorganisationsrecht, Grund- und Menschenrechte sowie Europarecht.



bzw. aufgefrischt werden, sodass die Präsenzanteile zur kritischen Reflektion und zur Erörterung aktueller Entwicklungen genutzt werden können.<sup>52</sup>

### C. Die Umsetzung des Konzepts im Rahmen der Grundrechte-Vorlesung an der EBS Law School

Das *Blended-Learning*-Konzept wird seit dem Sommersemester 2019 an der EBS Law School in den Staatsrecht-II-Veranstaltungen (Grundrechte und Verfassungsprozessrecht II – Lernvideos, Vorlesungen, Arbeitsgemeinschaften, Selbstlerngruppen) genutzt. Die Umsetzung des *Blended-Learning*-Konzepts setzt auf der bisherigen Struktur der Grundrechtovorlesung auf und stellt insofern lediglich eine Fortentwicklung dar.

<b>Woche 1:</b> Einführung Grundrechte Menschenwürde	<b>Woche 2:</b> Kommunikationsgrundrechte	<b>Woche 3:</b> Versammlungsfreiheit Kunst- und Wissenschaftsfreiheit	<b>Woche 4:</b> Religions- und Gewissensfreiheit
<b>Woche 5:</b> Schutz von Ehe und Familie Vereinigungs- und Koalitionsfreiheit	<b>Woche 6:</b> Allgemeine und besondere Gleichheitssätze	<b>Woche 7:</b> Berufsfreiheit	<b>Woche 8:</b> Eigentumsfreiheit
<b>Woche 9:</b> Allgemeine Handlungsfreiheit APR Recht auf Leben, körperliche Unversehrtheit und Freiheit	<b>Woche 10:</b> Unverletzlichkeit der Wohnung Justizgrundrechte Vergleichendes Verfassungs- recht		

Abb. 1: Stoffverteilung über 10 Vorlesungswochen

Den Studierenden wird vor jeder Vorlesungswoche die jeweilige Lerneinheit mit Lernzielen in einer Übersicht zusammengefasst zur Verfügung gestellt.<sup>53</sup> Darin befinden sich zunächst die ausformulierten Lernziele der Lerneinheit. Diese sollen den Studierenden einerseits dabei helfen, sich zu orientieren, welche Lerninhalte sie in der nächsten Woche zu bewältigen haben und andererseits am Ende der Einheit eine Selbstkontrolle ermöglichen, ob sie die Lerninhalte entsprechend verinnerlichen konnten. Außerdem beinhaltet das Dokument eine Übersicht über die E-Learning-Einheiten der Woche (I.), die Präsenzeinheit (II.) sowie die Arbeitsgemeinschaft und die Aufgaben für die Selbstlerngruppen (III.). Die Lerneinheiten verweisen zudem auf die entsprechenden Stellen im Skript zur Vorlesung und in den empfohlenen Lehrbüchern und weisen teilweise auch auf zusammenfassende Beiträge in Ausbildungszeitschriften hin.

<sup>52</sup> Im genannten Pilotprojekt der Georg-August-Universität Göttingen wurde deshalb eine Schwerpunktbereichsveranstaltung ausgewählt, hier lag der Schwerpunkt der Präsenzveranstaltung auf Vorträgen von Praktikern und solchen zu aktuellen Entwicklungen, vgl. *Wiebe/Kreutz*, JURA 2015, S. 1 (4). Auch an der EBS Law School wurden in der Schwerpunktbereichsvorlesung „Öffentliches Recht als Steuerungsinstrument für die Digitalisierung“ den Studierenden vor den Vorlesungen Videos zu den dann besprochenen grundrechtlichen Fragestellungen zur Wiederholung zur Verfügung gestellt.

<sup>53</sup> Vgl. zu Leitlinien hinsichtlich der Formulierung dieser Lernziele *Brockmann*, in: Krüper (Hrsg.), S. 616, 627 ff.

## I. E-Learning-Einheiten

Die E-Learning-Einheiten bestehen aus Videos, anhand derer den Studierenden das grundlegende Wissen, also insbesondere die dogmatischen Lerninhalte zu den Grundrechten vermittelt werden. Den Studierenden werden diese am Anfang einer jeden Vorlesungswoche zur Verfügung gestellt. Pro Woche haben die Studierenden zwischen drei und acht Videos unterschiedlicher Länge zu schauen. Der Arbeitsaufwand entspricht etwa dem Aufwand, den eine Vorlesungseinheit, bestehend aus einer 90-minütigen Vorlesung und entsprechender Vor- und Nachbereitung des Unterrichtsstoffes, erfordert. Bei den hier gegenständlichen ersten beiden Durchgängen mit *Blended-Learning*-Konzept in den Sommersemestern 2019 und 2020 wurden den Studierenden insgesamt 60 verpflichtende Videos, mit einer Gesamtlänge von 12:45:16 Stunden, und ein (freiwillig zu schauendes) „Zusatzvideo“ mit einer Länge von 23:03 Minuten, für die E-Learning-Einheiten zur Verfügung gestellt. Die Videos wurden vor Durchführung der Lehrveranstaltung konzipiert, produziert und bearbeitet. Im Video ist der Dozent zu sehen, im Hintergrund werden den Vortrag unterstützende Folien gezeigt. Mittlerweile wurden, aufgrund der Rückmeldungen aus den Evaluationen, insgesamt vier in den ersten Durchgängen als verpflichtend gekennzeichnete Videos in Zusatzvideos umgewidmet; ferner wurden als Reaktion auf aktuelle Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts oder Entwicklungen in der Rechtswissenschaft vier weitere Zusatzvideos produziert, sodass den Studierenden im Rahmen der E-Learning-Einheiten nun insgesamt 56 verpflichtende Videos (mit einer Gesamtlänge von 11:29:10 Stunden) und zehn Zusatzvideos (mit einer Gesamtlänge von 2:36:28 Stunden) zur Verfügung gestellt werden.

Die verpflichtenden Videos der E-Learning-Einheiten sind in verschiedene Kategorien unterteilt: „Grundlagen-Videos“ vermitteln allgemeine Grundrechtslehren und sind über alle Vorlesungswochen verteilt; „Grundrechte-Videos“ behandeln einzelne Grundrechte; „Entscheidungs-Videos“ vermitteln einen Überblick über Sachverhalt und Kernaussagen verfassungsgerichtlicher Leitentscheidungen. Diese drei Videokategorien dienen der Vorbereitung der jeweiligen Präsenzeinheit (*Flipped Classroom*), das durch sie und das Begleitskript vermittelte Wissen wird in den Präsenzeinheiten als bekannt vorausgesetzt. Die darüber hinaus zusätzlich angebotenen Zusatzvideos behandeln Spezialfragen oder besonders interessante Aspekte für Fortgeschrittene und können von den Studierenden freiwillig zur Vertiefung angesehen werden.

Abrufstatistiken der Videos und das übertragene Datenvolumen erlauben die vorsichtige (aber von zahlreichen Unsicherheiten begleitete) Schätzung, dass rund die Hälfte der Studierenden im ersten Durchgang die Videos regelmäßig und vollständig geschaut haben, mit zum Ende der Veranstaltung leicht fallender Tendenz; entsprechende Daten konnten in den späteren Durchgängen aus technischen Gründen nicht mehr ausgewertet werden. Im ersten Durchgang konnten die Videos ferner

in Originalgeschwindigkeit, langsamer und schneller abgespielt werden;<sup>54</sup> der Abrufstatistik zufolge waren die Geschwindigkeiten bei den Nutzer\*innen etwa gleich verteilt (d.h. jeweils ein Drittel schaut die Videos in Original-Geschwindigkeit, schneller und langsamer an). Bei nahezu sämtlichen Videoaufrufen wurde das Abspielen mindestens einmal unterbrochen.

### 1. Grundrechte-Videos

In diesen Videos werden die typischen vorlesungs- und prüfungsrelevanten Inhalte – das Grundwissen – zu den Grundrechten vermittelt, etwa: Was fällt unter den sachlichen Schutzbereich der Berufsfreiheit? Wer wird vom persönlichen Schutzbereich umfasst? Wie funktioniert die Rechtfertigungsprüfung anhand der Drei-Stufen-Theorie? Die einzelnen Videos zu den Grundrechten folgen grundsätzlich dem überkommenen Prüfungsschema – Schutzbereich, Eingriff, verfassungsrechtliche Rechtfertigung – und führen die Studierenden entlang dieser bekannten Leitplanken durch die Besonderheiten eines jeden Grundrechts. Die Grundrechtsvideos enden mit einem „Wrap-Up“: Anhand eines Prüfungsschemas werden die wichtigsten Lerninhalte zielgerichtet für Prüfungen aufbereitet und wiederholt.

### 2. Entscheidungs-Videos

Ergänzt werden diese Inhalte durch die Darstellung besonders relevanter Leitentscheidungen, die prägenden Einfluss auf die Dogmatik des Grundrechts genommen haben oder anhand derer sich die Prüfung des Grundrechts gut illustrieren lässt. Diese Entscheidungsvideos stellen den Sachverhalt der Entscheidung vor und ordnen ihn in den historischen Kontext und die zugrundeliegende juristische Frage ein. Dann wird die Entscheidung selbst dargestellt und ihr Einfluss auf die Grundrechtsdogmatik aufgezeigt. Die Entscheidungsvideos sind in drei Abschnitte gegliedert: Sachverhalt, Entscheidung des BVerfG und Relevanz der Entscheidung. Den Studierenden können so anhand der bundesverfassungsgerichtlichen Entscheidungen juristische Argumentationsstrukturen vermittelt werden, sie können sich juristisch sozialisieren und ihr Judiz schärfen, und die dogmatischen Inhalte lassen sich mit Hilfe der Entscheidungen vertiefen sowie mit einem praktischen Beispiel verknüpfen.

### 3. Grundlagenvideos

In den Grundlagenvideos werden die allgemeinen Grundrechtslehren vermittelt: Die Videos beschäftigen sich etwa mit Grundrechtsfunktionen oder der Bindungswirkung der Grundrechte. Diese insgesamt zwölf Videos sind passend zum Inhalt der Vorlesungswochen auf die entsprechenden Lerneinheiten verteilt. So wird in der ersten Woche etwa die allgemeine Dogmatik der Freiheitsrechte vermittelt, und es werden Fragen zu Funktionen und Adressaten der Grundrechte behandelt. In

<sup>54</sup> In der regulären Veranstaltungs-Evaluation im Wintersemester 2021 war das eine in den Freitextfeldern häufig nachgefragte Funktion. Das lässt auf die erwähnte Gewöhnung an den Konsum von digitalen Medieninhalten wie Videos und Podcasts schließen: Die großen eLearning- und Podcast-Anbieter haben inzwischen fast durchgehend eine solche Funktionalität umgesetzt.

Lerneinheit 5 begegnen den Studierenden mit den Grundrechten aus Art. 6 Abs. 1 GG erstmals normgeprägte Grundrechte, sodass ihnen die Topoi Normprägung und Einrichtungsgarantien in einem Grundlagenvideo vermittelt werden.

## II. Präsenzeinheiten

Die Präsenzeinheiten bestehen jeweils aus einer 90-minütigen Vorlesung. Zu Beginn werden in einem knappen – max. 15-minütigen<sup>55</sup> – „On-Site Wrap-Up“ die wichtigsten Inhalte der Videos hervorgehoben und offene Fragen diskutiert. Diese interaktive Wiederholung, die durch Fragen des Dozenten strukturiert und im Wesentlichen von den Studierenden selbst bestritten wird, dient auch dem „Aufwärmen“ für die sich anschließenden vertiefenden Diskussionen.

Den Hauptteil der Präsenzeinheiten bilden die jeweils 60-minütigen Vertiefungsblöcke, die je nach Vorlesungswoche unterschiedlich ausgestaltet sind. Grundidee ist es gemäß dem Konzept des *Flipped Classroom*, die Vorlesungsinhalte aus den Videos zu vertiefen, zu diskutieren und kritisch zu hinterfragen. Insbesondere sollen dabei die gesellschaftlichen und historischen Hintergründe der Grundrechte thematisiert werden. Dies kann beispielsweise durch die Besprechung einer aktuellen Fragestellung gesehen. So wurden etwa im Durchgang 2020 in der Einheit zur Versammlungsfreiheit die Ereignisse rund um die Proteste während des G20-Gipfels in Hamburg und den entsprechenden Entscheidungen des VG und des OVG Hamburgs zur Auflösung der Protestcamps<sup>56</sup> erörtert und die herausgearbeiteten Ergebnisse auf die Räumung der Protestcamps im Hambacher Forst übertragen.

Zudem sind zwei Rollenspiele als jeweils 60-minütiger Block in die Präsenzeinheiten integriert. So wird in der Lerneinheit zu den Gleichheitsrechten mit den Studierenden ein „Privilegientest“ durchgeführt, um ihnen vor Augen zu führen, wie unterschiedlich der Zugang zu gesellschaftlicher Partizipation (und zum Recht) ist; durch das Einnehmen einer solchen Rolle erfahren sie, was es bedeutet ungleich behandelt zu werden.<sup>57</sup> Den Studierenden wird zu diesem Zweck eine Rolle zugewiesen, zu Beginn stehen alle auf derselben „Startlinie“ im Vorlesungssaal. Sodann werden Fragen vorgelesen und die Studierenden, die in ihrer Rolle die Frage mit „Ja“ beantworten, können einen Schritt nach vorn treten. Am Ende sind die Studierenden unterschiedlich im Raum verteilt; die Wahrnehmungen der Personen werden reflektiert, die Hintergründe für das unterschiedliche Vorankommen besprochen, die Rolle von Vorurteilen in und über die Rollen diskutiert. Dabei geht es nicht zuletzt darum, den Studierenden zu vermitteln, dass Gerechtigkeitserfahrungen stark von der jeweiligen Perspektive abhängen und damit die Erkenntnis zu fördern, welche besondere Verantwortung gerade den „Organen der Rechtspflege“

55 Das ist eine aus der Evaluation des ersten Durchgangs abgeleitete Lernerfahrung für das Konzept, siehe dazu unten D.I.

56 Vgl. dazu VG Hamburg, Beschl. v. 7.6.2017, 19 E 5697/17; OVG Hamburg, Beschl. v. 22.6.2017, 4 Bs 125/17.

57 Der Privilegientest ist eng angelehnt an den in *Liebscher/Fritzsche*, in: Pates/Schmidt/Karawanskij (Hrsg.), S. 189 (189 ff.) vorgeschlagenen Aufbau.

zukommt, Verständnis für die unterschiedlichen Perspektiven aufzubringen und auch zu vermitteln.<sup>58</sup>

In einem zweiten Rollenspiel mit dem Titel „*Judge yourself*“ nehmen die Studierenden (manipulierte) Rollen von Richter\*innen des Bundesverfassungsgerichts ein und müssen in einer fiktiven Senatssitzung über einen Fall im Einkommenssteuerrecht entscheiden. Die Gestaltung der Rolle überzeichnet die Richterpersönlichkeiten derart, dass offensichtlich ist, welchem politischen und sozio-ökonomischen Umfeld sie zuzuordnen sind und zu welcher Entscheidung sie bei der vorliegenden Frage neigen dürften. Die Senate sind vorab so zusammengestellt, dass die Stereotype, welche die fiktiven Richter verkörpern, verschiedene Ergebnisse erwarten lassen, je nachdem mit welchen fiktiven Richter\*innen die Senate besetzt sind. Die Studierenden müssen dann während der Senatssitzung zu einer Entscheidung in der Sache kommen, nachdem sie für und wider eingehend – aus ihren Rollen heraus – diskutiert haben. Danach werden die Entscheidungen aller Senate verkündet und aufgedeckt, welche Entscheidungen der Senate erwartet wurden. Sodann wird in der Diskussion herausgearbeitet, wie und warum bestimmte Prägungen und Einstellungen das eigene Entscheidungsverhalten auch unterbewusst beeinflussen, dass man sich dieser *biases* immer wieder bewusst werden muss – und wie wirkungsvoll das Recht bestimmte Argumente ausscheidet und realiter zur Rationalisierung der Entscheidung beiträgt.<sup>59</sup>

Abschließend besteht in jeder Präsenzeinheit die Möglichkeit, Fragen zu den Video- und Vertiefungsinhalten zu stellen. Insgesamt stehen für diesen letzten Vorlesungsteil ca. 15 Minuten zur Verfügung. Er dient vorrangig der Klärung von Fragen, die in der Vertiefungseinheit aufkommen. Die knapp bemessene Zeit soll dazu führen, dass die Vorbereitung anhand von Videos und Skript nicht überflüssig wird, aber dennoch durch die Interaktion von Dozent und Studiengruppe in Präsenz die Möglichkeit eröffnet wird, das eigene Verständnis der Lerninhalte zu vertiefen, um die Lernziele zu erreichen.

### III. Arbeitsgemeinschaft

In den Arbeitsgemeinschaften wird die Technik vermittelt, wie eine Klausur mit grundrechtlichem Schwerpunkt zu schreiben ist. Die Fälle beziehen sich auf die jeweiligen Vorlesungsinhalte und sind mit diesen verzahnt. Video- und Präsenzinhalte sowie Arbeitsgemeinschaften bauen also aufeinander auf: Das Wissen zu den Lerninhalten wird in den Videos erworben, in der Präsenzeinheit vertieft und dabei zugleich das erste Mal wiederholt und in den Arbeitsgemeinschaften schließlich praktisch in einem Klausurfall angewandt und dadurch bereits ein zweites Mal wiederholt. Die Arbeitsgemeinschaften komplettieren die Lerneinheit und schließen sie ab; sie finden daher terminlich immer nach der Präsenzeinheit statt.

<sup>58</sup> Vgl. *Towfigh*, in: *VerfBlog*, 2020/7/23, abrufbar unter <https://verfassungsblog.de/ehrenmann-gesellschaftliche-vielfalt-in-der-lehre/> (16.06.2022).

<sup>59</sup> Zu *biases* in der richterlichen Tätigkeit *Vasel*, in: *Mülder/Drechsler et al. (Hrsg.), S. 121 (128 ff.)*.

Die Leiter\*innen der Arbeitsgemeinschaften sind mit den Vorlesungsinhalten und den Videos vertraut und können im Rahmen der Fallbearbeitung auf konkrete Fragen der Studierenden eingehen. Mit den Materialien der Lerneinheit wird den Studierenden zu Beginn einer jeden Vorlesungswoche auch der Fall für die Arbeitsgemeinschaft ausgegeben, sodass dieser gelesen und rudimentär vorbereitet werden kann. Im Anschluss an die Arbeitsgemeinschaftssitzung erhalten die Studierenden einen ausformulierten Lösungsvorschlag zum Besprechungsfall. Die Arbeitsgemeinschaft ist nach dieser Konzeption der Ort, an dem der Transfer der abstrakten Wissensinhalte in die Klausursituation trainiert und eingeübt wird. Die Leiter\*innen der Arbeitsgemeinschaften sind gehalten, möglichst alle Studierenden in die Fallbesprechung zu integrieren.

#### **IV. Skript**

Das Stichwort-Skript besteht für jede Woche aus zwei Teilen: einem Teil, der die Inhalte der Videos zusammenfasst (der den Studierenden am Anfang einer jeden Woche mit den Videos zur Verfügung gestellt und so parallel zu den Videos „mitgelesen“ und kommentiert werden kann) und einem auf die Präsenzveranstaltung bezogenen Teil, der wiederum dessen Inhalte *zur Nachbereitung* zusammenfasst (und den die Studierenden nach der Einheit erhalten, um das gemeinsame Nachdenken und Erarbeiten der Vorlesungsinhalte nicht zu gefährden). Die Darstellungsform in Stichpunkten soll – in Kombination mit eigenen ergänzenden Notizen – den Studierenden neben der Lektüre eines klassischen Lehrbuchs ermöglichen, die Vorlesungsinhalte effizient zu wiederholen. Das gesamte Stichwort-Skript hat zum Stand Wintersemester 2021 einen Umfang von 485 Seiten.

#### **V. Weiterentwicklung und Ausblick**

Das Konzept wird mit jeder weiteren Vorlesungsgruppe evaluiert, um es kontinuierlich verbessern zu können. Zuletzt wurden 2021 die Lerninhalte etwa mit dem Angebot der *Microlearning*-App „*Jurafuchs*“ durch sog. Deeplinks derart miteinander verwoben, dass die Studierenden das erlernte Wissen und damit das Erreichen der Lernziele durch einen einfachen Klick direkt mit den in der App hinterlegten Fragen überprüfen können. Dieser „Gameifizierungs-Ansatz“ war außerordentlich erfolgreich, die mit rd. 100 Studierenden relativ kleine Studierenden-Gruppe war binnen weniger Woche die führende Gruppe im „*Leaderboard*“ der Anwendung; und die durch „*Jurafuchs*“ didaktisch ebenso anspruchsvoll wie lehrreich gestalteten Inhalte haben dazu beigetragen, dass der Stoff von den Studierenden spürbar besser internalisiert wurde.

In einem weiteren Entwicklungsschritt sollen in den nächsten Jahren auch die Videos interaktiver gestaltet werden: Sie sollen durch Fragen unterbrochen werden, deren richtige Beantwortung Voraussetzung dafür ist, dass das Video weiter abgespielt werden kann. Kleine „Quizzes“ sollen auch hier zu mehr Abwechslung führen und selbständige Lernstandskontrollen ermöglichen, den Studierenden mehr

Selbstvertrauen mit Blick auf das Erlernen des Stoffes vermitteln und dadurch die Studierendenschaft in ihrer gesamten Breite ermutigen, sich (noch) stärker in den Präsenzveranstaltungen einzubringen. Auf diese Weise lässt sich das passive Lernen durch das Ansehen der Videos aktivieren; die Studierenden können bereits während des Wissenserwerbs in eine Anwendungsphase eintreten, damit sich das Gelernte besser verfestigt. Ferner lässt sich die Lernerfahrung so spielerischer gestalten, was die Lernmotivation fördern kann.<sup>60</sup> Neben der interaktiven Gestaltung der Videos sollen perspektivisch die Inhalte auch rein auditiv (gleichsam als *Podcast*) verfügbar gemacht werden, um einen weiteren Lerntypus zu unterstützen; außerdem wurde aus den Examensjahrgängen bereits verschiedentlich ein entsprechender Wunsch geäußert, um die Wiederholung der Inhalte zu erleichtern. Technisch lässt sich all dies mit Hilfe des lernpsychologisch fundierten und auf interaktive Lehrangebote ausgerichteten „H5P-Frameworks“<sup>61</sup> mit relativ überschaubarem Aufwand realisieren.

Schließlich wird zum Wintersemester 2022 im Nomos-Verlag ein auf den hier geschilderten didaktischen Ansatz ausgerichtetes Lehrbuch aufgelegt, das einerseits klassisch im Druck erscheinen wird, andererseits durch Unterstützung der Sozietät *Noerr* als digitales Angebot in der *Nomos eLibrary* mitsamt Videos für die Studierenden kostenfrei (*open access*) zu nutzen sein wird.<sup>62</sup> Die digitale Fassung wird ferner direkte Sprungmarken („Verlinkungen“) zu Normen, Entscheidungen und weiterführender Lektüre anbieten (die ja inzwischen fast sämtlich elektronisch vorliegen), so dass der Aufwand für die Studierenden, die weiterführenden Inhalte zu erreichen und tatsächlich zu studieren, minimiert wird.

#### D. Studierendenevaluationen

Bisherige Studienergebnisse – allesamt vor der COVID-19-Pandemie erhoben – zeigen, dass regelmäßig ein positiver Effekt von *Blended-Learning-* bzw. *Flipped-Classroom-*Konzepten auf die Studienergebnisse der Teilnehmenden nachgewiesen werden kann.<sup>63</sup> Dabei ist hervorzuheben, dass die Wahrnehmung von Kursen durch Studierende maßgeblich auch durch ihre früheren Erfahrungen mit Lehr-

60 Überblicksartig zu *Gamification*-Anwendungen in der Hochschulbildung vgl. etwa *Tolks/Sailer*, in: Hochschulforum Digitalisierung (Hrsg.), S. 515 (515 ff.) m.w.N.; zurückhaltend zur Generalisierbarkeit des Einsatzes von *Gameification*-Anwendungen im E-Learning etwa *Slawik*, in: Igel/Ullrich/Wessner (Hrsg.), S. 273 (273 ff.).

61 Vgl. <https://h5p.org> (zuletzt abgerufen am 22. Februar 2022). Es handelt sich um ein *Open Source Tool*, das einfache Integrationsmöglichkeiten für Videos vorsieht, und für das Schnittstellen auch zu gängigen Hochschul-IT-Anwendungen bereitstellt (etwa *Moodle*, *Blackboard*, *WordPress*).

62 *Towfigh/Gleixner*, Smartbook Grundrechte. Ein hybrides Lehrbuch mit 67 Lernvideos (*im Erscheinen*).

63 Vgl. etwa die Meta-Studie von *Cheng/Ritzhaupt/Antonenko*, in: *Educational Technology Research and Development* 67 (2019), S. 793 (797 f., 813); vgl. auch *Thai/De Wever/Valcke*, in: *Computers & Education* 107 (2017), S. 113 (122), bezogen auf den Lernfortschritt im Vergleich zu reinen Online- oder Präsenzveranstaltungen. Ein dahingehendes Ergebnis speziell für juristische Kurse findet auch *Hess*, in: *McGeorge Law Review* 45 (2013), S. 51 (69), bei der Analyse zweier Meta-Studien aus den Jahren 2005 und 2010. Zu einer systematischen Auswertung aus Deutschland vgl. auch *Borukhovich-Weis et al.*, in: Hochschulforum Digitalisierung (Hrsg.), S. 475, 475 ff.

methoden und Lernumgebungen beeinflusst werden;<sup>64</sup> es kommt also bei einer Untersuchung der Wahrnehmung von Studierenden auf die Vorerfahrungen mit Online-Lehre an. Man wird unterstellen dürfen, dass sich die Studierenden durch die (erzwungenen) Veränderungen der letzten zwei Jahre mittlerweile sehr viel stärker an Online-Angebote gewöhnt haben und diese heute anders bewerten. Die Grundrechte-Vorlesung wurde in der vorgestellten Form jeweils im Sommersemester 2019 und 2020 sowie im Wintersemester 2020 und 2021 durchgeführt, wobei die Veranstaltung im Frühjahr 2020 noch ohne Einschränkungen durch die COVID-19-Pandemie durchgeführt werden konnte und die Studierenden in den ersten beiden Durchgängen noch vergleichsweise unerfahren mit Online-Lehre waren.

Die beiden Lehrveranstaltungen im Sommersemester 2019 und 2020 wurden unter Verwendung eines speziell erstellten, gleichen Fragebogens evaluiert, der neben die herkömmlichen Lehrevaluationen von Vorlesung und Arbeitsgemeinschaften trat (die mit einem durchschnittlichen Globalindikator von 1,3 [Skala: 1-5, wobei 1 für „sehr gut“ und 5 für „mangelhaft“ steht] sehr positiv ausfielen). Aufgrund spontaner Anpassungen und organisatorischer Herausforderungen konnte eine spezifische *Blended-Learning*-bezogene Befragung der Pandemie-Durchgänge in den Wintersemestern 2020 und 2021 nicht durchgeführt werden; die nächsten regulären Durchgänge sollen aber wieder mithilfe derselben Items evaluiert werden.

In der Evaluation der Kurse wurden die Wahrnehmungen und Einstellungen der Studierenden zum neu eingeführten *Blended-Learning/Flipped-Classroom*-Konzept abgefragt. Drei Aspekte standen dabei im Fokus: Neben Fragen zum Design und der didaktischen Ausgestaltung des Konzepts zwecks Optimierung im Folgejahr war es auch Ziel der Befragung, die Wahrnehmungen der Effektivität des *Blended-Learning/Flipped-Classroom*-Konzepts zu ermitteln und schließlich das Konzept aus studentischer Sicht mit der reinen Präsenzlehre zu vergleichen. Nach unserem Verständnis ist ein Lehrkonzept effektiv, wenn es dem (subjektiv wahrgenommenen) Erkenntnisgewinn und Studienfortschritt der Studierenden zuträglich ist, sich also positiv auf den (wahrgenommenen) Lernerfolg auswirkt.<sup>65</sup> Die Studierenden sollten 23 Aussagen (Items) zu ihren Einstellungen zum *Blended-Learning/Flipped-Classroom*-Konzept des Kurses anhand einer fünfstufigen Likert-Skala bewerten (1 = „trifft nicht zu“ bis 5 = „trifft vollkommen zu“).<sup>66</sup> Dabei haben 63 der 83 Studierenden aus dem Durchgang 2019 (Studienanfänger-Kohorte 2019) und 51

64 Vgl. nur Pechenkina/Scardamaglia/Gregory, in: Contemporary Educational Technology 9 (2018), 405 (407 m.w.N.).

65 Effektivität wird also explizit nicht durch den Erfolg in der Modulabschlussklausur definiert, da es zum einen keine Klausur am Ende der Vorlesung gab, sondern nur eine Modulklausur, in welcher auch die Inhalte der Lehrveranstaltungen „Staatsorganisationsrecht“ geprüft wurden, was Rückschlüsse durch die Klausurleistungen auf die *Blended-Learning*-Veranstaltungen erschwert. Zudem bilden Klausurleistungen immer nur eine punktuelle Leistungsbeurteilung, welche von weiteren Variablen, etwa dem individuellen Lernverhalten oder der Tagesform der Studierenden, beeinflusst sein kann.

66 Hierbei handelt es sich um eine oft genutzte Vorgehensweise, um den Effekt von *Blended-Learning*-Kursen zu untersuchen, vgl. die Meta-Studie von O'Flaherty/Phillips, Internet and Higher Education 25 (2015), 85 (89).



der 88 Studierenden aus dem Durchgang 2020 (Studienanfänger-Kohorte 2020) an der Befragung teilgenommen, was einer vergleichsweise hohen Rücklaufquote von 75,9 % (2019) respektive moderaten von 58 % (2020) entspricht.

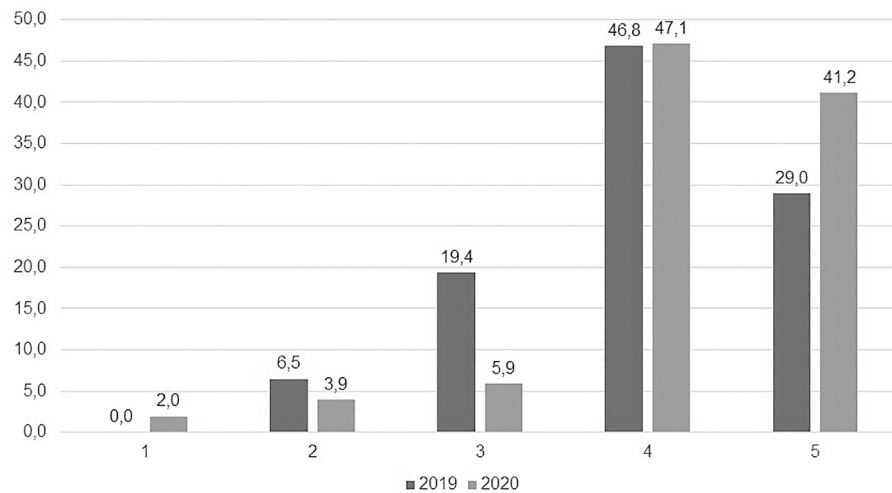
### **I. Einstellungen zum Kursdesign und didaktische Ausgestaltung**

Die Einstellungen der Studierenden zum Kursdesign und dessen didaktischer Ausgestaltung dienten vor allem der kritischen Überprüfung des Konzepts und dessen Optimierung. Gefragt wurde nach Länge und Struktur der Videos und der Videokategorien (die überwiegend positiv bewertet wurden und hier nicht im Fokus stehen sollen) sowie nach der Verknüpfung der Lehrmaterialien mit den verschiedenen übrigen Kurselementen. In der Kohorte 2019 lag das arithmetische Mittel des Items von Verknüpfung zwischen Lernvideos und Präsenzveranstaltung im moderat negativen Bereich bei 2,89. In diesem ersten Durchgang lag der Präsenzveranstaltung noch ein leicht anderes Konzept zu Grunde, das die Wiederholung und Beantwortung von Fragen zu den Videos betonte und diesen insgesamt ca. 45-55 Minuten wesentlich größeren Raum gab, was die oben (siehe B.I.2.c) geschilderte Folge hatte, dass schlecht vorbereitete Studierende versuchten, sich durch geschickte Fragen den Stoff im Rahmen der „Wiederholung“ in der Präsenzveranstaltung erklären zu lassen, was wiederum die fleißigen Studierenden verärgerte. Dies wurde durch das oben beschriebene Wrap-Up zu Beginn der Präsenzveranstaltung sowie die Frageeinheit an deren Ende besser strukturiert und erheblich verkürzt (auf insgesamt max. 30 Minuten). Das Item wurde denn auch von der Kohorte 2020 im arithmetischen Mittel mit positiven 4,31 Punkten auf der Likert-Skala bewertet. Die Evaluation hat hier zu einer deutlichen Verbesserung des Konzepts und damit auch der von den Studierenden wahrgenommenen Qualität beitragen können.

### **II. Einstellungen zur Effektivität**

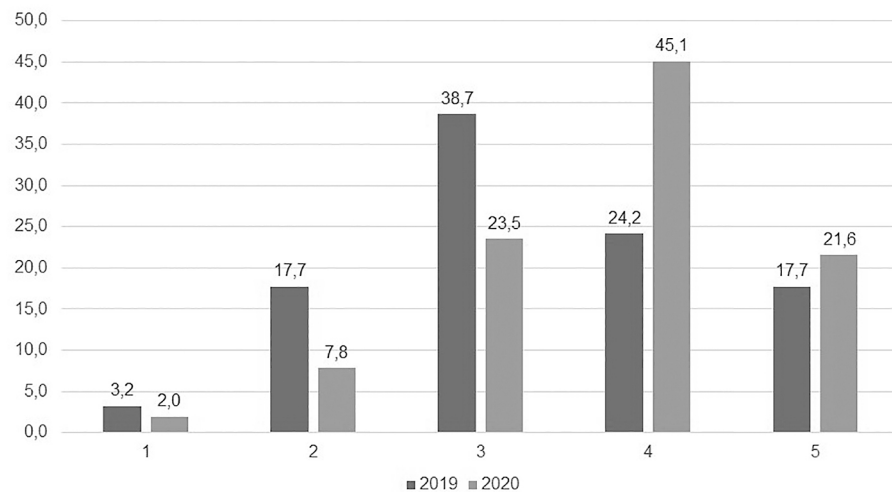
Insgesamt fünf Items der Evaluation haben sich mit Einstellungsfragen zum wahrgenommenen Leistungserfolg der Studierenden beschäftigt. Im arithmetischen Mittel wurde die Effektivität des *Blended-Learning/Flipped-Classroom*-Konzepts insgesamt, also über die fünf Items hinweg, von der Kohorte 2019 moderat positiv mit 3,55 bewertet, von der Kohorte 2020 mit 3,92 noch etwas positiver. Dies deckt sich mit den eingangs dieses Unterkapitels zitierten Ergebnisse der Meta-Studien zu *Blended-Learning*-Lehrveranstaltungen.

Das Item, ob die Studierenden meinen, einen guten Überblick über den Stoffinhalt der Grundrechte gewonnen zu haben, bewertete die Kohorte 2019 im arithmetischen Mittel mit 3,97, die Kohorte 2020 mit 4,22. Kein Student in der Kohorte 2019 und nur 2 % der Studierenden in der Kohorte 2020 bewerteten das Item mit 1 auf der Likert-Skala.



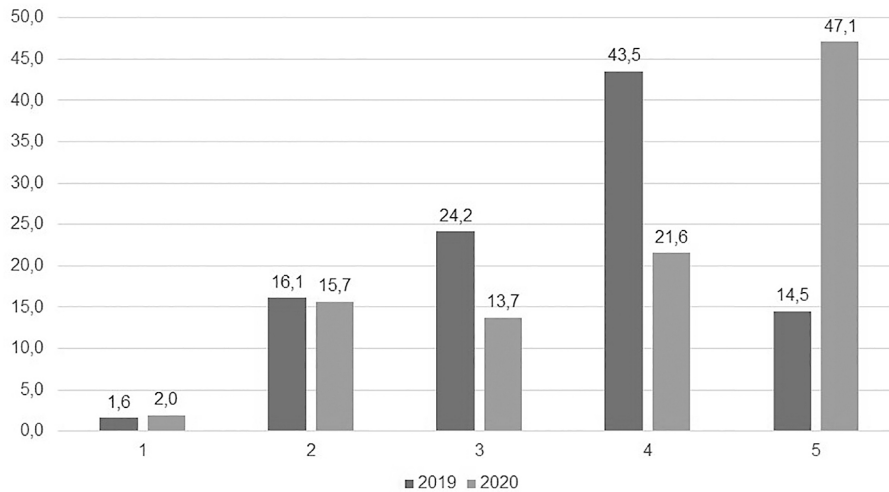
**Abb. 2:** Item „Ich habe den Eindruck, einen guten Überblick über die Grundrechte gewonnen zu haben“, in Prozent der Kohorte

Ähnlich, wenn auch mit leicht niedrigeren Werten, verhält es sich mit dem Item, das abfragt, ob die Studierenden meinen, dass sich ihr Wissen über die Grundrechte nachhaltig verfestigt habe. Hier liegen die arithmetischen Mittel der Kohorte 2019 bei 3,35 und der Kohorte 2020 bei 3,76 auf der Likert-Skala. Dabei ist zu erkennen, dass die Kohorte 2020 das Item deutlich häufiger mit den positiven Werten 4 und 5 bewertet als die Kohorte 2019.



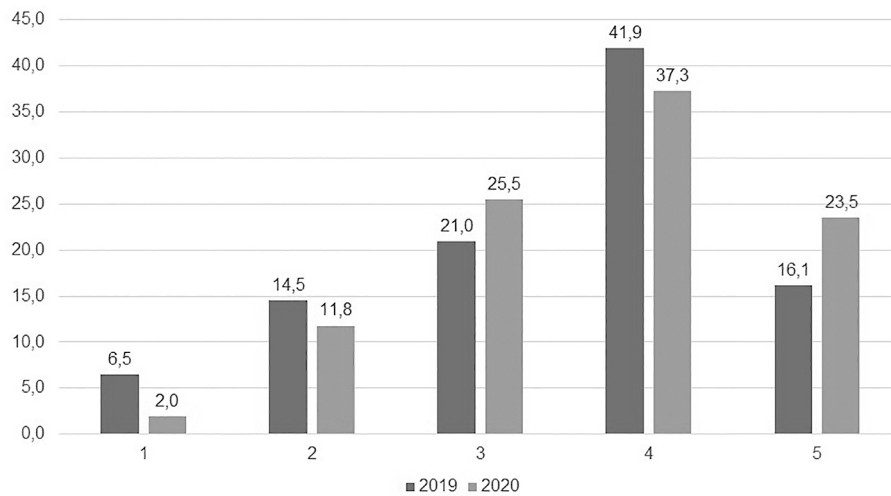
**Abb. 3:** Item „Ich habe den Eindruck, dass sich mein Wissen über die Grundrechte nachhaltig verfestigt hat“, in Prozent der Kohorte

Jeweils über 50 % der Studierenden beider Kohorten bewerteten die Frage, ob die Grundlagenvideos dabei geholfen haben, die allgemeinen Grundrechtslehren zu verstehen, mit Werten von 4 und 5 auf der Likert-Skala. Das arithmetische Mittel der Kohorte 2019 lag bei 3,53 und der Kohorte 2020 bei 3,96.



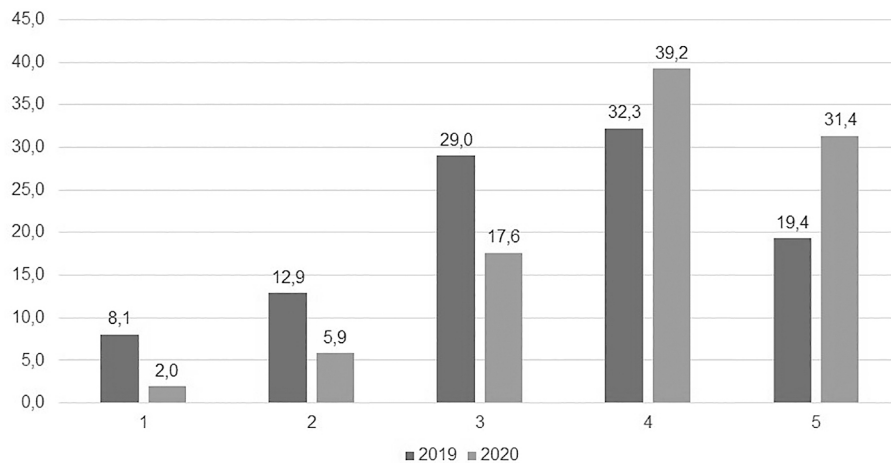
**Abb. 4:** Item „Die Grundlagenvideos haben mir dabei geholfen, allgemeine Grundrechtslehren zu verstehen“, in Prozent der Kohorte

Auch die Bewertung des Items, ob durch die Entscheidungsvideos den Studierenden der Kontext der grundrechtlichen Dogmatik klarer geworden ist, wird von mehr als der Hälfte der Studierenden beider Kohorten positiv bewertet. Hier lag das arithmetische Mittel der Kohorte 2019 bei 3,47 und der Kohorte 2020 bei 3,69.



**Abb. 5:** Item „Durch die Entscheidungsvideos ist mir der Kontext der grundrechtlichen Dogmatik klarer geworden“, in Prozent der Kohorte

Das fünfte Item bezüglich der Effektivität fragte nach der Präsenzveranstaltung; genauer danach, ob diese dabei half, die gesellschaftlichen und historischen Hintergründe der Grundrechte zu verstehen. Dies war maßgebliches Ziel in der Konzeption der Präsenzveranstaltungen. Im arithmetischen Mittel bewertete die Kohorte 2019 dies moderat positiv mit 3,41 die Kohorte 2020 wiederum positiver mit 3,96.

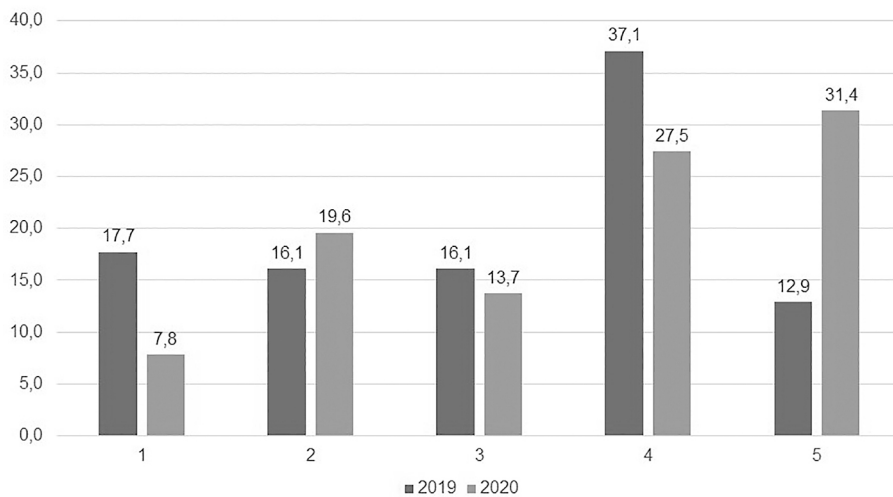


**Abb. 6:** Item „Die Präsenzveranstaltung hat mir dabei geholfen, den gesellschaftlichen und historischen Hintergrund der Grundrechte zu verstehen“, in Prozent der Kohorte

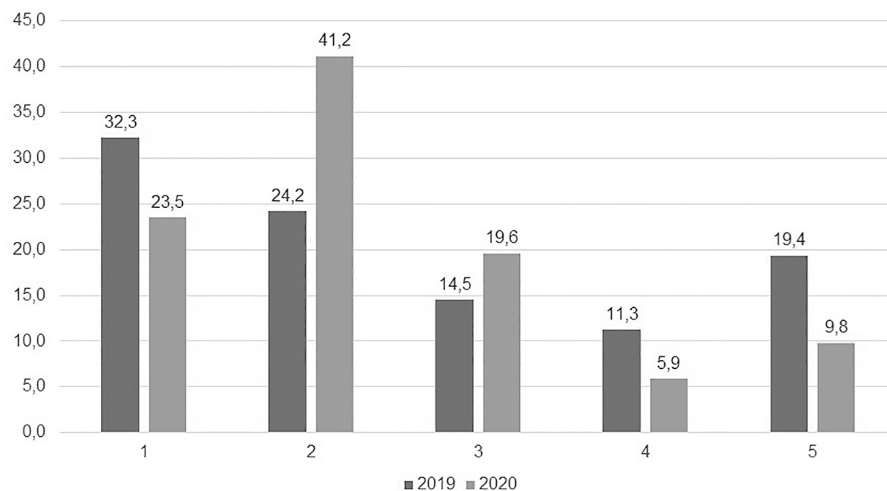
Vergleicht man die arithmetischen Mittel der Effektivitäts-Items beider Kohorten, fällt auf, dass die Kohorte 2020 die Items jeweils besser bewertet. Eine mögliche Erklärung hierfür stellen die nach der Befragung der Kohorte 2019 vorgenommenen Korrekturen am Konzept, insbesondere der Präsenzveranstaltung, dar. Da sich das Konzept insgesamt aber nur marginal verändert hat, bleiben die Kohorten miteinander vergleichbar. Auch sind die Studierenden durch ihre Kommilitonen, die von dem Kurs berichten konnten, möglicherweise bereits auf die Lernumgebung des *Blended-Learning/Flipped-Classroom* vorbereitet gewesen, die entsprechend angepassten Erwartungen könnten die Studierenden zu einer besseren Bewertung veranlasst haben.

### III. Einstellungen zum Vergleich zur Präsenzlehre

Schließlich interessierte uns der Vergleich zwischen den Einstellungen der Studierenden zum *Blended-Learning/Flipped-Classroom*-Konzept und zur reinen Präsenzlehre. Dazu wurden zwei Items abgefragt, zum einen, ob die Studierenden aus ihrer Wahrnehmung heraus einen Mehrwert der Lernvideos gegenüber der herkömmlichen Vorlesung ausmachen können und zum anderen, ob sie lieber Lernvideos schauen als an einer Vorlesung in Präsenz teilzunehmen.



**Abb. 7:** Item „Der Einsatz von Lernvideos brachte einen Mehrwert gegenüber herkömmlichen Vorlesungen“, in Prozent der Kohorte



**Abb. 8:** Item „Ich habe mir die Lehrvideos lieber angeschaut, als ich an einer Vorlesung teilnehme“, in Prozent der Kohorte

Das Bild mag zunächst paradox erscheinen: Zwar bewerten die Hälfte oder mehr als die Hälfte der Studierenden beider Kohorten das Item, ob die Lernvideos einen Mehrwert bieten, mit Werten von 4 oder 5 auf der Likert-Skala; stimmen der Aussage also eher oder vollkommen zu. Gleichzeitig stimmen der Aussage, dass sie lieber die Videos schauen als in eine herkömmliche Vorlesung zu gehen, demgegenüber nur 30,7 % in der Studierenden der Kohorte 2019 und gerade einmal 15,7 % der Studierenden in der Kohorte 2020 eher oder vollkommen zu. Auf den zweiten Blick unterstreicht dieses Ergebnis gerade den Vorteil eines *Blended-Learning*-Formats:<sup>67</sup> Die Studierenden profitieren von den Vorteilen der E-Learning-Einheiten, ohne auf Präsenzlehre verzichten zu müssen. Hier findet sich ein Ansatzpunkt für weitere Evaluationen und Befragungen künftiger Kohorten, um genauer herauszufinden, worin der Mehrwert der Lernvideos aus Sicht der Studierenden genau besteht. Überdies erscheint hier ein Vergleich mit den Kohorten interessant, die sich während der Pandemie an Online-Lehre gewöhnt haben. Ein zweiter auffälliger Punkt ist, dass die Kohorte 2019 in deutlich größerem Umfang angibt, lieber die Lernvideos zu schauen als an einer Präsenzvorlesung teilzunehmen, obwohl sie hinsichtlich der Effektivitäts-Items eine kritischere Einstellung zum *Blended-Learning*-Konzept aufweist als die Kohorte 2020. Auch dies bietet einen Ansatz, um die Evaluation ausdifferenzieren und den Zusammenhang zwischen wahrgenommener Effektivität und der grundsätzlichen Einstellung zum Konzept genauer zu untersuchen, möglicherweise auch um eine Befragung zu Beginn der Vorlesung zu ergänzen, um mögliche Einstellungsänderungen im Verlauf der Vorlesung untersuchen zu können.

<sup>67</sup> Ähnlich auch die Ergebnisse bei *Pechenkina/Scardamaglia et al.*, in: *Contemporary Educational Technology* 9 (2018), 405 (415 ff.).

## E. Fazit

*Blended-Learning/Flipped-Classroom*-Konzepte können die juristische Ausbildung bereichern und ihre Vielfalt steigern. Sie stellen eine Alternative zur überkommenen Präsenzlehre in Form der reinen Vorlesung dar. Gleichzeitig bindet ihre Durchführung in ganz erheblichem Umfang Ressourcen. Dennoch lohnen sich diese Investitionen aus unserer Sicht: Über diesen Ansatz werden viele Lerntypen angesprochen, die enge Verzahnung von E-Learning-Einheit, Präsenzlehre und Arbeitsgemeinschaft ermöglicht einen vertieften Wissenserwerb mit integrierten Wiederholungsmöglichkeiten für die Studierenden und gibt ihnen über die Aufteilung in Lerneinheiten einen Leitfaden an die Hand, wie die Lerninhalte systematisch erschlossen werden können. Über die Lernzieldefinitionen können die Studierenden zudem ihren Lernfortschritt Woche für Woche eigenständig überprüfen.

Gerade jetzt, da sich Studierende und Lehrende an digital unterstützte Lehre gewöhnen konnten, bieten *Blended-Learning*-Konzepte die Möglichkeit, die juristische Lehre zu digitalisieren und – aufbauend auf den Erkenntnissen der Hochschuldidaktik – zu modernisieren.

## Literaturverzeichnis

- Bartlitz, David, Der inverted Classroom in der (digitalen) juristischen Lehre, in: ZDRW 7 (2020), S. 388-401.
- Beurskens, Michael, Neue Spielräume durch Digitalisierung? E-Learning in der deutschen Rechtslehre, in: ZDRW 3 (2016) S. 1-16.
- Borukhovich-Weis, Swantje/Gryl, Inga/Łączkowska, Ewa/Bulizek, Björn, Mobiles Lernen, Selbststeuerung und Gamification. Ergebnisse einer qualitativen Begleitstudie zu Chancen und Grenzen einer Inverted-Classroom-Veranstaltung in der Lehrer\*innenprofessionalisierung, in: Hochschulforum Digitalisierung (Hrsg.), Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten. Innovative Formate, Strategien und Netzwerke, Wiesbaden 2021, S. 475-493.
- Bradbury, Neil A., Attention span during lectures: 8 seconds, 10 minutes, or more?, in: Advances in Physiological Education 40 (2016), S. 509-513.
- Brockmann, Judith, § 25 Lernzielorientierung und Veranstaltungsplanung in der Rechtswissenschaft, in: Krüper (Hrsg.): Rechtswissenschaft lehren. Handbuch der juristischen Fachdidaktik, Tübingen 2022, S. 616-651.
- Castan, Melissa/Hyams, Ross L, Blended Learning in the Law Classroom: Design, Implementation and Evaluation of an Intervention in the First Year Curriculum, in: Legal Education Review 27 (2017), S. 1-19.
- Cheng, Li/Ritzhaupt, Albert D./Antonenko, Pavlo, Effects of the flipped classroom instructional strategy on students' learning outcomes: a meta-analysis, in: Educational Technology Research and Development 67 (2019), S. 793-824.
- Credé, Marcus/Roch, Sylvia G./Kieszczyńska, Class Attendance in College: A Meta-Analytic Review of the Relationship of Class Attendance With Grades and Student Characteristics, in: Review of Educational Research 80 (2010), S. 272-295.
- Eirich, Karsten, E-Learning in der juristischen Ausbildung, in: JURA 2005, S. 277-284.
- Erpenbeck, John/Sauter, Simon/Sauter, Werner, E Learning und Blended Learning. Selbstgesteuerte Lernprozesse zum Wissensaufbau und zur Qualifizierung, Wiesbaden 2015.

- Gläßer, Ulla*, § 39 Didaktik des E-Learning – Grundfragen, Herausforderungen, Grenzen, in: Krüper (Hrsg.): Rechtswissenschaft lehren. Handbuch der juristischen Fachdidaktik, Tübingen 2022, S. 973-1010.
- Hess, Gerald F.*, Blended Courses in Law School: The Best of Online and Face-to-Face Learning?, in: McGeorge Law Review 45 (2013), S. 50-84.
- Hewitt, Anne*, Can you learn to lawyer online? A blended learning environment case study, in: The Law Teacher 49 (2015), S. 92-121.
- Hilgendorf, Eric*, Juristenausbildung und neue Medien, in: JZ 2005, S. 365-373.
- Lage, Maureen J./Platt, Glenn J./Treglia, Michael*, Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an inclusive Learning Environment, in: Journal of Economic Education 31 (2000), S. 30-43.
- Liebscher, Doris/Fritzsche, Heike*, Unsichtbare Barrieren, unsichtbare Privilegien: Methoden zu diskriminierenden Strukturen, in: Pates/Schmidt/Karawanskij (Hrsg.), Antidiskriminierungspädagogik, Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen, Wiesbaden 2010, S. 189-201.
- O’Flaherty, Jacqueline/Phillips, Craig*, The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review, in: Internet and Higher Education 25 (2015), S. 85-95.
- Pechenkina, Ekaterina/Scardamaglia, Amanda/Gregory, Janet*, “It’s the Combination That Works”: Evaluation Student Experiences with a Multi-element Blended Design in First-year Law, in: Contemporary Educational Technology 9 (2018), S. 405-422.
- Rasheed, Abubakar Rasheed/Kamsin, Amirrudin/Abdullah, Nor Aniza*, Challenges in the online component of blended learning: A systematic review, in: Computers & Education 144 (2020), 103701, S. 1-17
- Sankoff, Peter*, Taking the instruction of law outside the lecture hall: How the flipped classroom can make learning more productive and enjoyable (for professors and students), in: Alberta Law Review 51 (2014), S. 891-906.
- Schäfer, Erich*, Lebenslanges Lernen. Erkenntnisse und Mythen über das Lernen im Erwachsenenalter, Berlin 2017.
- Schärfl, Christoph*, Das enhanced inverted classroom-Modell (EICM) als didaktischer Grundpfeiler eines modernen Rechtsunterrichts, in: ZDRW 3 (2016) S. 18-43.
- Schärfl, Christoph*, Notwendigkeit einer digitalen Transformation des Rechtsunterrichts – Virtual Enhanced Inverted Classroom (VEIC) und Constructive Alignment 4.0 als Lehren aus der COVID-19 Pandemie, in: ZDRW 7 (2020), S. 280-311.
- Schärfl, Christoph*, § 40 E-Learning Formate im Jurastudium, in: Krüper (Hrsg.): Rechtswissenschaft lehren. Handbuch der juristischen Fachdidaktik, Tübingen 2022, S. 1011-1053.
- Schmid, Jeanette*, Vernehmungslehre aus psychologischer Sicht: ein Blended Learning-Seminar, in: ZDRW 2 (2015), S. 48-56.
- Seüwerth, Stephan*, Wie kann eine juristische Blended-Learning-Lehrveranstaltung konkret aussehen? – Grundlagen und Vorschläge, in: ZDRW 6 (2019), S. 348-364.
- Slawik, Isabel*, Generalisierbarkeit von Gamification-Ansätzen in E-Learning- eine explorative Studie, in: Igel/Ullrich/Wessner (Hrsg.): Bildungsräume 2017. DeLFI 2017. Die 15. e-Learning Fachtagung der Gesellschaft für Informatik, Bonn 2017, S. 273-284.
- Slomanson, William R.*, Blended Learning: A Flipped Classroom Experiment, Journal of Legal Education 64 (2014), S. 93-102.
- Tamim, Rana M./Bernard, Robert M./Borokhovski, Eugene/Abrami, Philip C./Schmid, Richard F.*, What forty years of research says about the impact of technology on learning: A second-order Meta-analysis and validation study, in: Review of Educational Research 81 (2011), S. 4-28.
- Thai, Ngoc Thy Thi/De Wever, Bram/Valcke, Martin*, The impact of a flipped classroom design on learning performance in higher education: Looking for the best “blend” of lectures and guiding questions with feedback, in: Computers & Education 107 (2017), S. 113-126.



- Tolks, Daniel/Sailer, Michael*, Gamification als didaktisches Mittel in der Hochschulbildung, in: Hochschulforum Digitalisierung (Hrsg.), Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten. Innovative Formate, Strategien und Netzwerke, Wiesbaden 2021, S. 515-532.
- Towfigh, Emanuel V.*, #Ehrenmann: Gesellschaftliche Vielfalt in der Lehre, in: Verfblog, 2020/7/23, <https://verfassungsblog.de/ehrenmann-gesellschaftliche-vielfalt-in-der-lehre/>, DOI: 10.17176/20200723-115342-0.
- Towfigh, Emanuel V./Gleixner, Alexander*, Smartbook Grundrechte. Ein hybrides Lehrbuch mit 67 Lernvideos, Baden-Baden 2022 (*im Erscheinen*).
- Upchurch, Angela*, Optimizing the Law School Classroom through the “Flipped” Classroom Model, unveröffentlichtes Manuskript, abrufbar unter [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2325195](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2325195).
- Ulrich, Immanuel/Wenzel, S. Franziska C./Schulze-Vorberg, Lukas/Scherer, Sonja/Schaper, Niclas*, Lehren und Lernen mit digitalen Medien, in: Kordts-Freudinger /Schaper /Scholkmann /Szczyrba, Handbuch Hochschuldidaktik, Bielefeld 2021, S. 153-170.
- Vasel, Johann J.*, The Most Dangerous Branch? – Der Mythos richterlicher Unabhängigkeit aus verhaltensökonomischer Perspektive, in: Mülder/Drechsler/Helmrich/Streule/Weitensteiner (Hrsg.), Richterliche Abhängigkeit – Rechtsfindung im Öffentlichen Recht, Baden-Baden 2019, S. 121-153.
- Wiebe, Andreas*, Projektbericht – Pilotprojekt zur Integration von Blended Learning in die juristische Vorlesung, <https://www.uni-goettingen.de/de/document/download/aebd1155847af77c3c88fefefb9a1bb7e.pdf/Bericht.pdf> (9.11.2021).
- Wiebe, Andreas/ Kreutz, Oliver*, Blended Learning in der juristischen Vorlesung – zugleich ein Bericht über ein Pilotprojekt in Göttingen, in: JURA 2015, S. 1-10.