

Bäumerich, Maik

Propädeutisches Seminar in der Rechtswissenschaft. Reflexion von Bewertungs- und Qualitätskriterien rechtswissenschaftlicher Texte durch "comparative judgement"

Schmohl, Tobias [Hrsg.]; To, Kieu-Anh [Hrsg.]: *Hochschullehre als reflektierte Praxis. Fachdidaktische Fallbeispiele mit Transferpotenzial. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage.* Bielefeld : wbv media 2019, S. 43-56. - (TeachingXchange; 1)



Quellenangabe/ Reference:

Bäumerich, Maik: Propädeutisches Seminar in der Rechtswissenschaft. Reflexion von Bewertungs- und Qualitätskriterien rechtswissenschaftlicher Texte durch "comparative judgement" - In: Schmohl, Tobias [Hrsg.]; To, Kieu-Anh [Hrsg.]: *Hochschullehre als reflektierte Praxis. Fachdidaktische Fallbeispiele mit Transferpotenzial. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage.* Bielefeld : wbv media 2019, S. 43-56 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-185284 - DOI: 10.25656/01:18528

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-185284>

<https://doi.org/10.25656/01:18528>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Hochschullehre als reflektierte Praxis

Fachdidaktische Fallbeispiele mit Transferpotenzial

Tobias Schmohl, Kieu-Anh To (Hg.)

Propädeutisches Seminar in der Rechtswissenschaft

Reflexion von Bewertungs- und Qualitätskriterien rechtswissenschaftlicher Texte durch „comparative judgement“

MAIK BÄUMERICH

Abstract

Im rechtswissenschaftlichen Studium gibt es nur vereinzelt Lehrveranstaltungen, in denen das rechtswissenschaftliche Arbeiten im Vordergrund steht. Mangels Unterstützung und Anleitung in Lehrveranstaltungen erlernen die Studierenden oft nur beiläufig und unausgesprochen, welche Kriterien gute *rechtswissenschaftliche* Arbeiten ausmachen. In der Praxis zeigt sich deshalb regelmäßig, dass die Studierenden der höheren Semester inhaltlich bessere Arbeiten schreiben als die der niedrigeren Semester. Erstere scheinen insoweit von ihrer – wenn auch teilweise unsystematischen – Befassung mit rechtswissenschaftlichen Texten an verschiedenen Stellen des Studiums zu profitieren.

Ausgehend vom Design-Based-Research-Ansatz wurde in dem hier vorgestellten Projekt untersucht, wie ein Vorbereitungsseminar gestaltet werden kann, damit es die Studierenden besser unterstützt, inhaltlich gute Seminararbeiten zu verfassen.

Den Ausgangspunkt dieses didaktischen Interventionsprojekts bildete die bereits benannte Beobachtung, dass Qualitäts- und Bewertungskriterien rechtswissenschaftlicher Arbeiten oft nur unausgesprochen und beiläufig vermittelt werden. Die Intervention war deshalb darauf gerichtet, Bewertungs- und Qualitätskriterien rechtswissenschaftlicher Texte sichtbar zu machen und die Studierenden dazu anzuregen, sich bereits verinnerlichte Kriterien bewusst zu machen.

Der erste Teil der daraufhin gestalteten Intervention bestand in der vergleichenden Bewertung von sechs beispielhaften Textauszügen durch die Seminarteilnehmenden. Aus diesen Einzelbewertungen wurde mithilfe einer Online-Plattform eine Rangfolge der Texte erstellt. Im zweiten Schritt wurde diese Rangfolge im Präsenztermin dafür genutzt, mit den Studierenden über die möglichen Qualitäts- und Bewertungskriterien zu diskutieren, die zu der Bewertung der Texte geführt haben können.

Schlagnworte: Comparative Judgement, Texterstellung, Bewertungskriterien, Design-Based-Research

1 Einleitung

Im Folgenden wird eine Intervention im Rahmen eines propädeutischen Seminars im rechtswissenschaftlichen Studium beschrieben, durch welche die Studierenden besser als bislang bei ihrer individuellen Texterstellung unterstützt werden sollen. Die Unterstützung der Studierenden gestaltete sich nämlich aufgrund der Vielfalt individueller Textgestaltung als schwierig. Einerseits bietet die Rechtswissenschaft viele Freiheiten bei der Textgestaltung, andererseits darf ein allgemeiner Erwartungsrahmen nicht verlassen werden. Eine Lehr- und Lernveranstaltung muss den Studierenden daher Möglichkeiten wie auch Grenzen der Textgestaltung zugänglich machen.

Dennoch gibt es im rechtswissenschaftlichen Studium nur vereinzelte Veranstaltungen – die zudem oft kein fester Bestandteil des Lehrplans sind –, in denen rechtswissenschaftliche Textgestaltung behandelt wird. Entsprechend erwerben die Studierenden die Kenntnisse und Fähigkeiten zur Textgestaltung meist nur beiläufig und unausgesprochen im Studium. Das hat zur Folge, dass Studierende ihre Texte oftmals „nach Gefühl“ schreiben. Das Ziel dieser Intervention ist es daher, nach einer sogenannten vergleichenden Bewertung verschiedener Textauszüge mit den Seminarteilnehmenden eine Diskussion über Bewertungs- und Qualitätskriterien rechtswissenschaftlicher Texte zu führen. Diese soll dazu dienen, ein Bewusstsein für Anforderungen an wissenschaftlichen Texte zu schaffen, damit die Teilnehmenden in die Lage versetzt werden, ihre eigenen Texte bewusst anhand dieser Kriterien gestalten zu können.

Die grundsätzliche Gestaltung der Intervention ist aus Sicht der Seminarteilnehmenden wie folgt: Die Teilnehmenden werden im ersten Schritt gebeten, mithilfe eines Online-Tools beispielhafte Auszüge aus früheren Seminararbeiten zu bewerten. Dabei müssen sie diesen Auszügen keine absolute Bewertung wie beispielsweise einen Punktwert zuordnen, sondern sie sollen lediglich eine vergleichende Bewertung treffen. Das bedeutet, dass ihnen das eingesetzte Online-Tool jeweils zwei Textauszüge nebeneinander anzeigt, von denen sie das aus ihrer Sicht „bessere“ Stück markieren. Durch das mehrmalige Wiederholen dieser vergleichenden Bewertung erstellt das Online-Tool eine Rangfolge der verwendeten Textauszüge. Im zweiten Schritt wird diese Rangfolge dann in einem Präsenztermin dazu genutzt, um mit den Teilnehmenden darüber zu diskutieren, welche Bewertungskriterien maßgeblich gewesen sein können. Diese Diskussion fremder Texte soll ihnen Möglichkeiten und Grenzen aufzeigen, an denen sie ihre eigene Textgestaltung ausrichten können.

Im Folgenden wird zunächst die didaktische Problemstellung beschrieben, die ihren Ausgangspunkt im rechtswissenschaftlichen Studium hat (1). Daran anschließend werden die Annahmen und Prinzipien beschrieben, die für die Gestaltung der hier beschriebenen Intervention maßgeblich gewesen sind (2). Das soll die Gelegenheit bieten, die Beweggründe und verfolgten Ziele der praktischen Umsetzung auf

ihre Stimmigkeit hin zu überprüfen und diese gegebenenfalls für den eigenen Einsatz abzuwandeln.

Die praktische Umsetzung wird in zwei Teilen dargestellt. Zunächst wird beschrieben, welche Vorbereitungen zu treffen sind, um das Online-Tool für die vergleichende Bewertung nutzen zu können (3). Dabei ist vor allem die Auswahl der Textbeispiele von Bedeutung. Diese sollten unterschiedliche Merkmale enthalten, damit sich später an ihnen entlang eine Diskussion führen lässt. Im zweiten Schritt steht die Gesprächsführung mit den Seminarteilnehmenden im Vordergrund (4). Diese soll die Teilnehmenden zu Gedanken über ihre individuelle Textgestaltung anregen. Schließlich soll kurz diskutiert werden, auf welche anderen Fächer oder Fächergruppen sich diese Intervention übertragen lässt (5).

2 Problemstellung

Die hier beschriebene Intervention wurde im Rahmen eines Design-Based-Research-Projekts entwickelt (Bakker, 2018; McKenney & Reeves, 2012), das seinen Ausgangspunkt in der Lehre an der Universität zu Köln hat. Im Rahmen des rechtswissenschaftlichen Studiums mit der Ersten Prüfung (vormals: Erstes Staatsexamen) als Abschluss wurde sie für zwei angebotene Vorbereitungsseminare entwickelt und in diesen erprobt. Die Vorbereitungsseminare dienen dazu, die Studierenden auf die Anforderungen der Seminararbeit des Schwerpunktbereichs vorzubereiten. Das Ergebnis der Seminararbeit des Schwerpunktbereichs fließt, als – im Kern – einzige wissenschaftliche Arbeit des gesamten Studiums, gemeinsam mit dem Seminarvortrag zu 55 Prozent in das Ergebnis der universitären Schwerpunktbereichsprüfung und somit zu über 15 Prozent in die Gesamtnote der Ersten Prüfung ein. Die Seminararbeit des Schwerpunktbereichs hat somit einen deutlich größeren Anteil an der Gesamtnote als die Klausuren des Schwerpunkstudiums. Aus diesem Grund kommt auch den Vorbereitungsseminaren eine größere Bedeutung zu, denn sie sind die Veranstaltungen, in denen die Studierenden zumindest einmal das Verfassen einer Seminararbeit im Umfang der Schwerpunktbereichsseminararbeit üben können.

Die für die Entwicklung der Intervention grundlegende Beobachtung war, dass Studierende nach dem Ablegen der staatlichen Pflichtfachprüfung (im achten oder neunten Semester) regelmäßig inhaltlich bessere Seminararbeiten verfassen als kurz nach der Zwischenprüfung (im vierten oder fünften Semester). Neben den erreichten Punkten, die sich in einer sehr kleinen und begrenzten Stichprobe des Autors im Durchschnitt um 4 Punkte – auf der von 0 bis 18 Punkte reichenden juristischen Punkteskala – unterschieden, enthielten viele der Arbeiten der Studierenden der unteren Semester hinsichtlich Strukturierung, Schwerpunktsetzung, Problemdarstellung und Problemlösung deutliche Mängel. Das mag auf den ersten Blick nicht verwundern, liegen doch zwischen der universitären Zwischenprüfung und dem Ablegen der staatlichen Pflichtfachprüfung mindestens zwei Jahre, in denen die Studierenden lernen können, gute rechtswissenschaftliche Texte zu verfassen.

Im Verlauf des Studiums gibt es jedoch keine Lehrveranstaltung, in der das Verfassen rechtswissenschaftlicher Arbeiten im Mittelpunkt steht (Brockmann, Dietrich, & Pilniok, 2014). Zwischen diesen beiden Zeitpunkten findet nur die Vorbereitung auf die staatliche Pflichtfachprüfung statt, durch welche die Studierenden scheinbar unausgesprochen und beiläufig das Wissen und die Fähigkeiten erlangen, bessere Seminararbeiten zuschreiben. Es scheint sich dabei um implizites Wissen und implizite Fähigkeiten (Polanyi, 1985, S. 13 ff.; Neuweg, 2015, S. 153 f.) zu handeln, die den Studierenden der niedrigeren Semester noch fehlen.

Dass die Prüfungsanforderungen im Allgemeinen und die Kriterien einer guten Seminararbeit im Besonderen nicht ausdrücklich vermittelt werden, stellt die Studierenden häufig vor große Herausforderungen, die sich im gesamten Studium zeigen:

Obwohl die Vorbereitung von Klausuren insbesondere in der Zwischenprüfung regelmäßig im Fokus des Studiums steht, berichten Studierende bis in die Examensphase über eine erstaunlich große Unsicherheit hinsichtlich der Prüfungsanforderungen, auch infolge der unterschiedlichen Qualität der in den Korrekturen während des Studiums erhaltenen Rückmeldungen. Studierende haben oftmals nur vage Vorstellungen von den Kriterien für die Qualität von Klausurbearbeitungen. Diese Vorstellung leiten sich wiederum häufig von den Rückmeldungen aus bisherigen Klausuren oder der Kommilitoninnen und Kommilitonen ab. (Broemel & Stadler, 2014, S. 1210)

Unbestreitbar lassen sich formale Anforderungen wie beispielsweise die Zitierweise oder die Gestaltung von Inhalts- und Literaturverzeichnis deutlich einfacher behandeln als die Fragen, wie eine Textstruktur „sinnvoll“ gestaltet, ein Text „gut“ geschrieben oder eine Argumentation „überzeugend“ verfasst werden können. Es ist aber eine Aufgabe des Studiums im Allgemeinen und der Vorbereitungsseminare im Besonderen, den Studierenden hierbei eine Hilfestellung zu geben.

Die Intervention beruht deshalb auf der Gestaltungsannahme, dass das Sichtbarmachen von unausgesprochenen Bewertungs- und Qualitätskriterien rechtswissenschaftlicher Texte dazu führen kann, dass sich die Seminarteilnehmenden bestehender Kriterien bewusst werden. Dies wiederum soll es ihnen ermöglichen und erleichtern, ihre Arbeiten an diesen Kriterien orientiert zu schreiben und daraufhin zu überprüfen.

3 Theoretische Grundlagen der Intervention

3.1 Gestaltungsprinzipien

Das leitende Prinzip der Intervention ist es, Qualitätskriterien rechtswissenschaftlicher Arbeiten sichtbar zu machen. Diese Qualitätskriterien können die Teilnehmenden einerseits im Studienverlauf aufgenommen haben. In diesem Fall soll die Intervention bereits verinnerlichte Textkriterien bewusst machen. Dieses Bewusstmachen bereits verinnerlichter Merkmale setzt einen bereits stattgefundenen Lernprozess voraus, der zu praktischen Kompetenzen geführt hat, die jedoch nicht oder

nicht angemessen verbalisiert werden können (Neuweg, 2015, S. 153 f.). Durch Reflexion kann versucht werden, dieses implizite Erfahrungswissen (vgl. Büssing, Herbig, & Ewert, 2001) in explizites Wissen zu überführen. Es ist somit ein Gestaltungsprinzip der Intervention, zur Reflexion über (implizit) bekannte Qualitätskriterien anzuregen (Klein, 2006, S. 2).

Andererseits können den Teilnehmenden Kriterien guter Texte noch unbekannt sein. In diesem Fall ist das Ziel das Erlernen neuer Kriterien. Das von Bruner (bspw. 1974) an verschiedenen Stellen entwickelte Konzept des „entdeckenden Lernens“ (Edelmann & Wittmann, 2012, S. 126) beruht auf dem Gedanken, die Lernenden die Lerninhalte selbst entdecken zu lassen. Didaktisches Handeln soll so gestaltet sein, dass sich die Lernenden Kenntnisse und Fähigkeiten durch produktives Handeln selbst erarbeiten können (Reinmann, 2015, S. 61 f.; vgl. Edelmann & Wittmann, 2012, S. 126 f.). Das wesentliche Ziel ist das Erlangen von Problemlösefähigkeiten, um neue, unbekannte Probleme eigenständig lösen zu können (vgl. Edelmann & Wittmann, 2012, S. 126 f.). Auf dieses Konzept aufbauend ist es ein weiteres Gestaltungsprinzip der Intervention, die Teilnehmenden ihnen noch unbekannte Qualitätskriterien entdecken zu lassen, um ihnen zu ermöglichen, im weiteren Studienverlauf eigenständig ihr Bewusstsein für die Anforderungen an rechtswissenschaftliche Arbeiten zu verbessern.

3.2 „Comparative Judgement“ als Grundlage der Intervention

Die beiden Gestaltungsprinzipien, die die Teilnehmenden dazu anzuregen sollen, Kriterien guter Texte zu reflektieren oder entdeckend zu erlernen, lassen sich didaktisch ganz verschieden umsetzen. Die hier beschriebene Umsetzung beruht in Grundzügen auf der Methodik der „Choice-Based Conjointanalyse“, die beispielsweise im betriebswirtschaftlichen Marketing genutzt wird: Im Rahmen einer Choice-Based Conjointanalyse sollen Probanden aus einer Menge von zwei oder mehreren Produkten das sie ansprechendere Produkt auswählen. Durch die Veränderung der Menge, aus der gewählt werden kann, und durch Wiederholung dieser Auswahlentscheidung können Rückschlüsse auf die Bewertung einzelner Merkmale getroffen werden (Balderjahn, Hedergott, & Peyer, 2009). Weil die Probanden die Produkte nicht einzeln einer absoluten Skala (beispielsweise einer Preisskala) zuordnen müssen, sondern die Produkte nur vergleichend untereinander bewerten, müssen sie für die Auswahlentscheidung keine bewussten Kriterien anlegen, sondern es genügt, indirektes Wissen anzuwenden. Damit bewerten sie ein vollständiges und wirklichkeitsnahes Produkt und keine losgelösten Eigenschaften. Das macht eine vergleichende Bewertung deutlich verlässlicher als eine Zuordnung zu einer feststehenden Skala (Tarricone & Newhouse, 2017, S. 221).

Ursprünglich in der Psychologie entwickelt (Thurstone, 1927; Luce & Tukey, 1964), wird diese Methode nicht nur im Marketing, sondern auch im Bildungsbereich eingesetzt. Beispielsweise untersuchten Tarricone & Newhouse (2017), ob und wie sich die Methode des „Comparative Judgement“ zur Bewertung von kreativen Leistungen (Bilder, Skulpturen, Zeichnungen und so weiter) einsetzen lässt. Dazu

ließen sie digitale Abbilder der Leistungen vergleichend bewerten, woraus eine Rangfolge der Leistungen entstand. Diese Rangfolgen lassen sich, so der hier verkürzt wiedergegebene Schluss der Autoren, dazu nutzen, verlässliche Leistungsbewertungen zu erstellen.

Steedle & Ferrara (2016) beschrieben den Einsatz von vergleichenden Bewertungen bei der Benotung von Essays. Dazu wurden Essays einmal anhand vorgegebener Kategorien bewertet, ein anderes Mal durch vergleichende Bewertung. Die Autoren kamen zu dem Ergebnis, die auf Grundlage von vergleichenden Bewertungen gebildeten Urteile hätten zu über 95 Prozent den Bewertungen entsprochen, die anhand fester Kategorien vorgenommen wurden, oder lagen nahe bei diesen. Gleichzeitig waren die vergleichenden Bewertungen schneller und bedurften weniger Training der Prüfenden.

In der Studie von Heldsinger & Humphry (2013) wurden vergleichende Bewertungen dazu genutzt, in einem ersten Schritt eine Rangfolge von Arbeitsergebnissen von vier- bis siebenjährigen Kindern zu erstellen. Diese Rangfolge diente in einem zweiten Schritt als Beispielskala, um andere Leistungen daran messen zu können. Die Autoren schlussfolgerten, eine im ersten Schritt durch vergleichende Bewertungen „kalibrierte“ Beispielskala könne gut genutzt werden, um Lehrenden als Orientierungshilfe zu dienen, andere Leistungen einzuordnen.

Diese beispielhaft genannten Einsätze von „Comparative Judgement“ teilen alle das Ziel, Leistungen zu bewerten. Es geht ihnen nicht darum, Bewertungskriterien aufzudecken, sondern anhand zuvor kommunizierter Kriterien eine Bewertung von zwei oder mehreren Leistungen vorzunehmen. Der Vorteil der vergleichenden Bewertung liegt darin, keine absoluten und vollständig bewussten Kriterien anwenden, sondern Leistungen nur gegeneinander bewerten zu müssen. Diese vergleichenden Bewertungen weisen, anders als absolute Bewertungen, eine hohe Reliabilität auf (Tarricone & Newhouse, 2016, S. 3 f.).

Der Vorteil des „Comparative Judgement“ liegt also darin, ohne notwendigerweise bewusste Kriterien eine sehr verlässliche Rangfolge von verschiedenen Leistungen erstellen zu können. Das lässt sich für die hier beschriebene Intervention dahingehend abwandeln, dass eine durch die Studierenden auf diese Weise erstellte Rangfolge dazu genutzt wird, einen Anknüpfungspunkt für eine Diskussion im Rahmen des Seminars zu bieten. In dieser Diskussion dann sollen anhand der Rangfolge Rückschlüsse auf einzelne Bewertungskriterien gezogen und diese dadurch sichtbar werden.

3.3 Weitere theoretische Bezüge

Als Gegenstände der vergleichenden Bewertung kommen Texte in Betracht, die eigens für diesen Anlass geschrieben wurden und somit bestimmte Merkmale, die verdeutlicht werden sollen, in ausgeprägter Weise enthalten. Es würde jedoch nicht nur in der Vorbereitung einigen Aufwand verursachen, solche Texte zu erstellen, sondern die vergleichende Bewertung auch ein Stück weit von der Praxis entfernen.

Praxisnäher und deutlich weniger aufwändig ist es, anonymisierte Auszüge aus Seminararbeiten der vergangenen Semester zu nutzen. So umgesetzt, erhält die vergleichende Bewertung beziehungsweise die anschließende Diskussion Bezüge zum „Peer Feedback“ (Zwingenberger, Banzer, & Spiroudis, 2016, S. 30 ff.): Wenn auch die Autorinnen und Autoren nicht anwesend sind, um eine Rückmeldung zu ihren Texten zu erhalten, so sind doch die Seminarteilnehmenden in der Rolle, Texte ihrer anonymen Mitstudierenden zu bewerten. Dadurch können die Teilnehmenden die Kompetenz des Peer Feedback zumindest in der Rolle der Feedback-Gebenden einüben.

Die vergleichende Bewertung selbst lässt sich kaum ohne technische Unterstützung umsetzen. Es bedarf eines Systems, das die mehrmaligen und vielfältigen vergleichenden Bewertungen auswertet und in eine handhabbare Rangfolge überführt. Hierfür bietet sich ein online-gestütztes System an, um die Studierenden diesen Schritt zu Hause erledigen zu lassen. Dadurch lässt sich die Lehr- und Lernveranstaltung in Richtung Blended Learning in Form der Verknüpfung von Präsenz- und Distanzelementen (Arnold, Kilian, Thillosen, & Zimmer, 2018, S. 142 f.) weiterentwickeln. Die Studierenden können diesbezüglich ihren Arbeitsort und ihre Zeiteinteilung selbst bestimmen, was ihnen einen größeren Raum für Selbstbestimmung (Ryan & Deci, 2017, S. 242; Deci & Ryan, 1993, S. 229) eröffnet und insgesamt motivierender wirkt.

4 Vorbereitung der Intervention

Für die praktische Umsetzung lässt sich das Online-Tool *No More Marking* (www.nomoremarking.com) nutzen. Sein eigentlicher Zweck ist es, Antworten auf offene Prüfungsfragen, die sich wegen ihrer Vielfalt nur schwer einer Notenskala zuordnen lassen, durch den wiederholten Vergleich zu anderen Antworten relativ zueinander zu bewerten (Tarricone & Newhouse, 2016; Heldsinger & Humphry, 2013). Dazu werden einer Gruppe von Bewertenden jeweils zwei zu bewertende Texte angezeigt, von denen die Bewertenden das aus ihrer Sicht bessere Stück markieren. Aus einer Vielzahl von Bewertungen erstellt *No More Marking* eine relative Rangfolge der Stücke zueinander.

No More Marking lässt sich auch dafür nutzen, Textbeispiele vergleichend zu bewerten. Die Bewertenden müssen sich dabei an keinen festen Kriterienkatalog halten, sondern es genügt die intuitive Entscheidung, dass ein Text besser als der andere ist. Aus diesen Bewertungen wird eine Rangfolge erstellt, die zwar die ausschlaggebenden Bewertungskriterien nicht unmittelbar sichtbar macht, die aber der Anknüpfungspunkt dafür sein kann, zu diskutieren, welche Bewertungskriterien maßgeblich gewesen sein könnten. Diese Diskussion kann, wie bereits erwähnt, auch dazu genutzt werden, bei den Teilnehmenden eine Reflexion über schon verinnerlichte Bewertungsmaßstäbe anzustoßen.

A. Einleitung
 Bund und Länder arbeiten intensiv an der Einführung der elektronischen Kommunikation in allen Bereichen der staatlichen Tätigkeit.¹ In diesem Zusammenhang hat der Deutsche Bundestag am 22. März 2005 das Gesetz zur Verwendung elektronischer Kommunikationsformen in der Justiz verabschiedet.² Unter anderem wurde damit der neu geschaffene § 55a in die Verwaltungsgerichtsordnung (VwGO) eingefügt. Diese Norm eröffnet die grundsätzliche Möglichkeit zur Übermittlung elektronischer Dokumente an die Verwaltungsgerichte.³
 Im Rahmen dieser Arbeit wird zunächst untersucht, ob durch die Einfügung des § 55a VwGO die Möglichkeit geschaffen wurde, bei den Verwaltungsgerichten in elektronischer Form Klage zu erheben. Wenn das der Fall ist, stellt sich anschließend die Frage, ob eine Rechtsbehelfsbelehrung ohne Hinweis auf die Möglichkeit der elektronischen Klageerhebung fehlerhaft ist. Erweist sich die Belehrung als fehlerhaft, müssen schließlich die daraus resultierenden Folgen herausgearbeitet werden.

B. Die Neuerung des § 55a VwGO: Klageerhebung in elektronischer Form?
 Fraglich ist, ob der neu geschaffene § 55a VwGO es ermöglicht, bei den Verwaltungsgerichten durch die Übermittlung eines elektronischen Dokuments Klage zu erheben. Um diese Frage beantworten zu können muss zunächst ermittelt werden, welche formalen Anforderungen die VwGO an die Erhebung einer Klage bei den Verwaltungsgerichten stellt.

I. Formelle Anforderungen an die Erhebung einer Klage bei den Verwaltungsgerichten
 Nach § 81 Abs. 1 VwGO ist eine Klage bei dem Verwaltungsgericht schriftlich oder zur Niederschrift des Urkundsbeamten der Geschäfts-

Darauf folgend wurde in einem weiteren Urteil die mittelbare Grundrechtswirkung durch die Lehre der Grundrechte als Schutzrechte ergänzt. Dabei ist es die Aufgabe des Staates die Freiheitsbereiche der Bürger durch Eingriffe Dritter zu schützen.¹⁰⁴

II. Probleme

Fraglich ist hier jedoch, inwieweit nun ein privater Betreiber bei einer Grundrechtskollision des Art. 8 I GG und Art. 14 I GG die Abwehrrechte gegen sich wirken lassen muss und diese ihn verpflichten.¹⁰⁵
 Hierbei muss angeführt werden, dass private Betreiber, in Folge der Privatisierung, ehemalige staatliche Plätze übernehmen und teilweise neue, offene Kommunikationsräume schaffen. Die in Art. 1 III GG verankerte Grundrechtsbindung der Staatsgewalt darf nicht ebenfalls auf die Bürger ausgedehnt werden. Das würde eine einer Grundrechtsberechtigung eine Verpflichtung hinzufügen. Es könnte sich jedoch bereits eine Grundpflicht aus dem Art. 14 I 2 GG ergeben.
 Grundsätzlich ist die Verpflichtung eines Privaten durch Grundrechte nicht gegeben. Das Bundesverfassungsgericht hat jedoch festgestellt, dass im Rahmen der einer derartigen Grundrechtskollision der private Betreiber in die Position des Staates rückt, gegen den das Grundrecht regelmäßig zur Abwehr im Rahmen einer Funktionsnachfolge eingesetzt wird.¹⁰⁶ Das Gericht ordnet dies jedoch der mittelbaren Drittwirkung zu, wobei es sich gleichzeitig davon inhaltlich distanziert. Zu bemängeln ist zudem die mangelnde Möglichkeit des Privaten in der Funktionsnachfolge einer Gegenwehr. Denn obwohl er in die traditionelle Pflichten- und Garantstellung des Staates hineinwachsen kann, werden ihm die Eingriffsmöglichkeiten, die dem Staat gegeben sind nicht gleichzeitig zur Verfügung gestellt. Das führt zu einer Entgrenzung der Drittwirkung und ist in sich nicht schlüssig.

¹ Vgl. Saar, in: MMR 2002, 579 (579).
² BGBl I 12005, 837.
³ Vgl. R.F. Schenke, in: Köpp/Schenke, VwGO, § 55a Rn. 1.

¹⁰⁴ *Jz. Hall/Wagner*, JA 2011, 734; *BverfGE* 39, 1 (24 ff.).
¹⁰⁵ *Jz. Hall/Wagner*, JA 2011, 734.
¹⁰⁶ *Saets*, NVwZ 2016, 35.

Abbildung 1: Screenshot von *No More Marking*, das den Seminarteilnehmenden jeweils einen Text links und rechts anzeigt, von denen sie mit den beiden Schaltflächen in der oberen Leiste den aus ihrer Sicht „besseren“ Text markieren können.

In der Praxis hat es sich bewährt, jeweils eine Seite aus sechs verschiedenen Seminararbeiten der früheren Semester auszuwählen, auf denen sich einige gelungene und auch nicht gelungene Aspekte zeigen. Bei der Auswahl der Auszüge ist es ratsam, sie als Stellvertreter für besondere Textmerkmale zu begreifen. Es sollten zum einen Auszüge vertreten sein, von denen einige in unterschiedlicher Hinsicht Mängel aufweisen, andere wiederum fast fehlerfrei sind. Allerdings sollten die fehlerfreien Auszüge ein Drittel der Gesamtmenge nicht überschreiten, weil kritische Punkte einfacher zu entdecken sind als sich gute Textmerkmale benennen lassen.

Die Seiten können aus beliebigen Abschnitten und Zusammenhängen stammen; es ist nicht notwendig, jeweils die erste Seite der Seminararbeit oder eines Textabschnitts zu verwenden. Einzig sollte der Text auf der ausgewählten Seite in gewissem Maß aus sich selbst heraus verständlich sein, um nicht den Eindruck zu erwecken, die Herausgelöstheit und damit Unverständlichkeit sei der wesentliche Kritikpunkt an diesem Text.

Bei der Auswahl der Textseiten kann beispielsweise auf folgende negative Merkmale geachtet werden:

- feuilletonistischer Sprachstil, entgegen einer klaren und unpersönlichen, sachorientierten Sprache

- Darstellung entbehrlicher Informationen wie der geschichtlichen Entwicklung einer Norm, ohne dass diese von Bedeutung wäre
- unklare und vermischte Strukturen, beispielsweise die Vermischung von Tatbestand und Rechtsfolge einer Norm
- Formulierungen, die den Gutachtenstil erwarten lassen, ihn aber nicht fortführen

Positiv können berücksichtigt werden:

- klare Überblicke über folgende Prüfungspunkte, beispielsweise in den Einleitungen zu einem Abschnitt
- klare Benennung von Fragestellungen und Problemen
- erklärender Sprachstil

Die Auszüge müssen als PDF-Datei vorliegen. Weil in vielen Prüfungsordnungen vorgeschrieben ist, Seminararbeiten auch digital abgeben zu müssen, lassen sich aus diesen Dateien meist einfach die benötigten Auszüge erstellen. Dabei muss jedoch darauf geachtet werden, dass sie keine Hinweise auf den ursprünglichen Autor enthalten. So vorbereitet, können die Auszüge in *No More Marking* hochgeladen werden.

In *No More Marking* sollte festgelegt werden, dass die Bewertenden (die Seminarteilnehmenden) nur 40 Bewertungen zu treffen haben. Die bei sechs Auszügen voreingestellte Anzahl ist erfahrungsgemäß zu hoch. *No More Marking* generiert daraufhin einen Einladungslink, über den die Bewertenden ohne weitere Anmeldung an der vergleichenden Bewertung teilnehmen können.

5 Durchführung der Intervention

Die Interaktion mit den Teilnehmenden gliedert sich in zwei Schritte: In der Vorbereitungsphase nehmen sie vergleichende Bewertungen von ausgewählten Textbeispielen vor, um daraus eine Rangfolge der Texte erstellen zu können. Im zweiten Schritt lässt sich die erstellte Rangfolge in der Präsenzdiskussion nutzen.

Gerade wenn nur wenige Präsenztermine vorgesehen sind, kann die Vorbereitungsphase bereits vorgelagert und die Einladung zur Teilnahme an der vergleichenden Bewertung per E-Mail erfolgen. In dieser sollten einige Dinge deutlich gemacht werden: Die Teilnahme an der vergleichenden Bewertung ist Teil des Seminars, die Arbeitsbitte besteht darin, dem Link zu folgen und in dem Online-Tool von den jeweils zwei angezeigten Textauszügen den zu markieren, der „besser“ ist. Die Kriterien für diese Entscheidung liegen ganz bei den Teilnehmenden und sind weder „richtig“ noch „falsch“. Vielmehr werden die einzelnen Bewertungen mit den Bewertungen der anderen Teilnehmenden gemeinsam ausgewertet und eine Rangfolge der Textauszüge gebildet. Diese soll später dazu dienen, über Textgestaltung zu sprechen.

Wenn die Teilnehmenden diese Arbeitsbitte erfüllt haben, erstellt *No More Marking* eine relative Rangfolge der Textauszüge. Von dieser wird ein Screenshot erstellt und für den Präsenztermin mehrmals ausgedruckt. Auch die Textauszüge sollten im Präsenztermin gedruckt vorliegen.

The screenshot shows the 'View Candidates' page in the No More Marking application. At the top, there is a navigation bar with 'Task List', 'Products', 'Calendars', 'Blog', 'Support', and 'Account'. Below this is a breadcrumb trail: 'Get started here! / Settings / Scans / Candidates / Judges / Levels / Anchors / Decisions / Analytics / Resources'. A secondary navigation bar contains 'File Import', 'Assembly Extract', 'View Candidates' (active), 'Generate', and 'Import Responses'. A toolbar below the navigation bar includes buttons for '+ Add Candidate', 'Edit Candidate', 'Remove Candidate', 'Mod. Sample', 'Tog. Anchor', 'Toggle Export', 'Toggle Absentees', and 'Export'. A search bar is located above the table. The table itself has columns for 'Filename', 'Scaled Score', 'Anchor', 'Level', 'Inft', 'Judgem...', 'Export ...', 'Status', and 'Pages'. The data rows are as follows:

Filename	Scaled Score	Anchor	Level	Inft	Judgem...	Export ...	Status	Pages
14-WS-2016-H-17	100		-	0.8	81			1
12-WS-2017-NF-V-6	91.7		-	1	79			1
04-WS-2017-EB-7	91.3		-	1.3	80			1
06-SS-2016-I-24	67.1		-	0.8	81			1
06-SS-2015-T-7	54.8		-	1.1	80			1
02-SS-2017-AR-13	0		-	0.8	79			1

Below the table is a dark blue section titled 'About No More Marking'. It contains the following text:

Stop marking your assessments and start judging them. Comparative Judgement is the 21st Century alternative to the 18th Century practice of marking. Comparative Judgement allows you to assess work more accurately than traditional marking techniques. You will spend less time marking and get more accurate results.

At the bottom of this section, there is a copyright notice: 'Copyright © 2018 No More Marking All Rights Reserved | Terms & Conditions | Glossary | Privacy Policy | GDPR Statement'.

Abbildung 2: Bildschirmwiedergabe der von *No More Marking* erstellten Rangfolge. In der Spalte „Filename“ findet sich der Dateiname des Textauszugs, in der Spalte „Scaled Score“ der relative Punktwert.

Im Präsenztermin soll die Rangfolge als Anknüpfungspunkt dienen, um mit den Teilnehmenden in ein Gespräch über mögliche Qualitätsmerkmale der Texte zu kommen. Die Seminarleitung sollte darauf achten, den Teilnehmenden keine Kriterien vorzugeben. Vielmehr sollen sie selbst Vermutungen und Annahmen aufstellen, was für die Einordnung eines Textes ausschlaggebend gewesen sein könnte. Auf diesem Weg sind die Teilnehmenden angehalten, eine Reflexion über ihnen bekannte Kriterien zu beginnen. Zeitgleich können sie von den Überlegungen der anderen Teilnehmenden profitieren und dabei neue Kriterien und andere Blickwinkel kennenlernen.

Für die Gesprächsführung lassen sich einige Ideen aus dem Feld der Systemischen Beratung übertragen: Anders als bei einer Fachberatung steht bei einer Systemischen Beratung das gemeinsame Entwickeln von Ideen mit dem Beratenden im Vordergrund. Aus diesem Grund kommt den Fragetechniken eine besondere Bedeutung zu. Eine übliche Kategorisierung unterscheidet lineare, zirkuläre, strategische und reflexive Fragen (Tomm, 2004, S. 169 ff.).

Lineare Fragen dienen häufig der Sachklärung, indem nach „wer“, „wo“, „was“ und so weiter gefragt wird. Mit ihnen lässt sich direkt nach einzelnen Textmerkmalen fragen, beispielsweise: „Wo beginnt in diesem Text die Prüfung der Rechtsfolgenreihe der Norm?“, „Sind Definition und Subsumption klar voneinander getrennt?“

Zirkuläre Fragen sind – im systemischen Sprachgebrauch – exploratorisch; sie sollen Muster von Personen, Objekten, Handlungen und mehr aufdecken. Das für den Seminarkreis sicherlich bedeutsamste Muster ist das von Seminararbeit und Prüfendem. Insoweit bieten sich Fragen an, die die vermutete Wirkung einzelner Textmerkmale auf den Prüfenden in den Blick nehmen: „Wie, vermuten Sie, wird dieser Satz auf den Prüfenden wirken?“, „Was vermuten Sie, wird die Einleitung beim Prüfenden hervorrufen?“, „Was würde einem Prüfenden an diesem Absatz vermutlich besonders auffallen? Wie würde er ihn bewerten?“

Strategische Fragen dienen in der Systemischen Beratung dazu, Annahmen zu hinterfragen und den Klienten zu leiten. In einer Beratungssituation können sie einschränkend sein, wenn sie auf ein Ziel des Beratenden ausgerichtet sind. In der Seminarsituation können sie hingegen gewinnbringend sein, wenn sie das Ziel verfolgen, gemeinsam zu überlegen, wie sich ein Text verbessern lässt: „Wie lässt sich erreichen, dass ...?“ In die gleiche Richtung zielen reflexive Fragen, indem auch sie bezwecken, neue Sichtweisen und neue Möglichkeiten gedanklich auszuprobieren. Sie liegen nahe an den strategischen Fragen, ohne aber deren stärker leitenden Charakter zu teilen.

Um sowohl die Fragen als auch die Antworten zu strukturieren, lassen sich Gruppen von Bewertungskriterien nutzen (Zwingenberger, Banzer, & Spiroudis, 2016, S. 25 f.): Sprache, Aufbau und Struktur, Intertextualität, Inhalt und Idee können sinnvolle Gruppierungen sein. Es bietet sich zudem an, die auf diese Weise zusammengetragenen Textkriterien gut sichtbar zu sammeln – sei es in Form einer Sammlung auf Moderationskarten an einer Pinnwand oder auf einem Flipchart-Papier. Diese können abfotografiert oder abgeschrieben werden, damit die Sammlung für die Seminarteilnehmenden verfügbar bleibt. Für die Gruppierung der Karten lassen sich wiederum die genannten Gruppen nutzen.

Denkbar ist auch, im weiteren Verlauf des Seminars einen Zwischentermin anzubieten, in dem eigene Textfragmente der Teilnehmenden besprochen werden können. Dabei können die gefundenen Bewertungskriterien angelegt werden. Es hat sich bewährt, eine solche Textkritik im Einzelgespräch durchzuführen, wenn auch eine Gruppendiskussion sicherlich nicht ausgeschlossen ist. Deren Gelingen hängt aber von der Zusammensetzung der Gruppe ab, die wertschätzend mit den Textfragmenten umgehen können muss.

6 Schluss

Das Ziel der hier beschriebenen Intervention ist es nicht, Textkriterien textanalytisch aufzufinden. Vielmehr geht es darum, die Seminarteilnehmenden zu einer aktiven Auseinandersetzung mit ihrer individuellen Textgestaltung anzuregen. Obwohl bei der Intervention fremde Texte im Vordergrund stehen, sollen die Teilnehmenden einen Perspektivenwechsel vom Schreibenden zum Bewertenden vollziehen, um später ihre eigenen Texte mit Abstand und „dem Blick des Bewertenden“ gestalten zu können.

Bei den gemeinsam gefundenen Textkriterien handelt es sich höchstens um abduktive Schlussfolgerungen (Gregory & Muntermann, 2011, S. 6 f.; Schurz, 2002, S. 135 ff.). Sie können aber über den Einzelfall hinausgehende Erklärungen sein, die den Teilnehmenden auch in anderen Fällen Leitlinien geben, auf welche Merkmale sie bei der Textgestaltung achten können.

Abschließend soll kurz diskutiert werden, inwieweit sich die Intervention auf andere Fächer übertragen lässt. Ihr Vorteil liegt darin, nur einen Rahmen vorzugeben, den die Teilnehmenden und die Seminarleitung mit den in ihrem Fachbereich geltenden Kriterien füllen können. Diese Offenheit für Bewertungs- und Gestaltungskriterien ermöglicht es, die Intervention auf wissenschaftliche Textgestaltung in jedem Fachbereich anzuwenden. Überall dort, wo die individuelle Textgestaltung im Vordergrund steht, die dem Schreibenden grundsätzlich Gestaltungsfreiheit einräumt und sich aus diesem Grund nur bedingt formalisieren lässt, erscheint die hier beschriebene Intervention eine gute Möglichkeit zu sein, den Erwartungshorizont des Fachs beispielhaft zu beschreiben und zugleich Räume für die freie Textgestaltung aufzuzeigen. Diese Annahme muss selbstverständlich für jedes Fach gesondert geprüft werden.

Literaturverzeichnis

- Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A., & Zimmer, G. (2018). *Handbuch E-Learning*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bakker, A. (2018). *Design Research in Education. A Practical Guide for Early Career Researchers*. Abingdon: Routledge.
- Balderjahn, I., Hedergott, D., & Peyer, M. (2009). Choice-Based Conjointanalyse. In D. Baier, & M. Bruschi (Hrsg.), *Conjointanalyse. Methoden – Anwendungen – Praxisbeispiele* (S. 129–146). Berlin: Springer-Verlag.
- Brockmann, J., Dietrich, J.-H., & Pilniok, A. (2014). Von der Lehr- zur Lernorientierung – auf dem Weg zu einer rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba, & M. Vogel (Hrsg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen* (S. 37–56). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Broemel, R., & Stadler, L. (2014). Lernstrategien im Jurastudium. *Juristische Ausbildung*, 1209–1220.

- Bruner, J. S. (1974). *Entwurf einer Unterrichtstheorie*. Berlin: Berlin Verlag.
- Büssing, A., Herbig, B., & Ewert, T. (2001). Implizites und explizites Wissen – Einflüsse auf Handeln in kritischen Situationen. *Zeitschrift für Psychologie*, 174–200.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, S. 223.
- Edelmann, W., & Wittmann, S. (2012). *Lernpsychologie*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Gregory, R. W., & Muntermann, J. (2011). Theorizing in Design Science Research: Inductive versus Deductive Approaches. *Thirty Second International Conference on Information Systems*. Shanghai.
- Heldsinger, S. A., & Humphry, S. M. (2013). Using Calibrated Exemplars in the Teacher-assessment of Writing: An Empirical Study. *Educational Research*, 219–235.
- Klein, R. (2006). Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Teil III: Reflektierte Interaktion im wissenschaftlichen Diskurs – Anwendungsbezogene Schreibungen für Lehrende und Studierende. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba, & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*, S. 1–35. Berlin.
- Luce, R., & Tukey, J. W. (1964). Simultaneous Conjoint Measurement: A New Type of Fundamental Measurement. *Journal of Mathematical Psychology*, 1–27.
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2012). *Conducting Educational Design Research*. Abingdon: Routledge.
- Neuweg, G. H. (2015). *Das Schweigen der Könnner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Reinmann, G. (2015). *Studientext Didaktisches Design*. Hamburg. Verfügbar unter https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Studientext_DD_Sept2015.pdf [24.11.2019].
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: The Guilford Press.
- Schurz, G. (2002). Karl Popper, Deduktion, Induktion und Abduktion. In J. M. Böhm, H. Holweg, & C. Hoock (Hrsg.), *Karl Poppers kritischer Rationalismus heute* (S. 126–143). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Steedle, J. T., & Ferrara, S. (2016). Evaluating Comparative Judgment as an Approach to Essay Scoring. *Applied Measurement in Education*, 211–223.
- Tarricone, P., & Newhouse, C. (2016). Using comparative judgement and online technologies in the assessment and measurement of creative performance and capability. *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 13(6), 1–11.
- Tarricone, P., & Newhouse, P. (2017). An Investigation of the Reliability of Using Comparative Judgment to Score Creative Products. *Educational Assessment*, 220–230.
- Thurstone, L. L. (1927). A Law of Comparative Judgment. *Psychological Review*, 273–286.
- Tomm, K. (2004). *Die Fragen des Beobachters. Schritte zu eine Kybernetik zweiter Ordnung in der systemischen Therapie*. Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Zwingenberger, A., Banzer, R., & Spiroudis, E. (2016). Wissenschaftliches Schreiben. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba, & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* 67, 19–41. Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1** Screenshot von *No More Marking*, das den Seminarteilnehmenden jeweils einen Text links und rechts anzeigt, von denen sie mit den beiden Schaltflächen in der oberen Leiste den aus ihrer Sicht „besseren“ Text markieren können. 50
- Abb. 2** Bildschirmwiedergabe der von *No More Marking* erstellten Rangfolge. In der Spalte „Filename“ findet sich der Dateiname des Textauszugs, in der Spalte „Scaled Score“ der relative Punktwert. 52

Autor

Maik Bäumerich, Dr. iur.

Deutschlandradio

Der Beitrag steht in keinem Zusammenhang mit der Tätigkeit bei Deutschlandradio.

uni@baeumerich.eu