



Universität Hamburg

DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

UNIVERSITÄTSKOLLEG

TEACHING MANUAL REFUGEE LAW CLINICS KAPITEL I

Projektverantwortliche und Autorinnen:

Sophie Greilich

Helene Heuser

Prof. Dr. Nora Markard

Fakultät für Rechtswissenschaft

September 2020

Dieser Reader ist entstanden im Rahmen des Projekts „Studienbuch Refugee Law Clinic“,
gefördert durch das Lehlabor im Universitätskolleg der Universität Hamburg.

GEFÖRDEBT VOM

Das Universitätskolleg wird aus Mitteln des BMBF unter
dem Förderkennzeichen 01PL17033 gefördert.
Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei
den Herausgebern und Autorinnen und Autoren.



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

I. EINFÜHRUNG

A. WAS IST CLINICAL LEGAL EDUCATION?

Unter *Clinical Legal Education* werden solche juristischen Ausbildungsformate gefasst, die praxisorientierte Elemente aufweisen, also solche Lernformate, bei denen Jura-Studierende wie im klinischen Medizinstudium am Krankenbett am realen Fall lernen. Zu unterscheiden sind dabei „vorklinische“ und „klinische“ Formen.⁴

Als Beispiele „vorklinischer“ Formate sind etwa Simulationen wie Moot Courts, aber auch Praktika zu nennen.

Im engeren Sinne meint Clinical Legal Education die Ausbildung von Studierenden in sogenannten *Live Client Clinics*⁵. Hier betreuen die Studierenden praktische Fälle unter Aufsicht einer: s Supervisor:in, indem sie Betroffenen kostenlosen Rechtsrat erteilen. Regelmäßig widmen sich solche studentischen Rechtsberatungsprojekte gesellschaftlich relevanten Rechtsbereichen, in denen es für Betroffene – oft Angehörige marginalisierter Gruppen – aus finanziellen oder anderen Gründen schwierig ist auf qualifizierten Rechtsrat zuzugreifen.

In den nachfolgenden Ausführungen meint „Clinical Legal Education“ die „vollklinische“ Ausbildung von Jura-Studierenden in Live Client Clinics.

1. DIE GRUNDPRINZIPIEN: ERFAHRUNGSBASIERTES LERNEN UND FÖRDERUNG SOZIALER GERECHTIGKEIT

„Clinical Legal Education (CLE) programs provide pro bono services to the community while educating the next generation of social justice, pro bono champions.“⁶

Clinical Legal Education hat zwei Zielrichtungen: zum einen Jura-Studierende praxisorientiert auszubilden; zum anderen unterprivilegierten Menschen den Zugang zu einer kostenlosen Rechtsberatung zu erleichtern und damit ihr Recht auf Rechtswahrnehmungsgleichheit⁷ zu stärken (*community service*).⁸

Zentrales methodisches Element von Clinical Legal Education ist das erfahrungsbasierte Lernen: Im Beratungsetting haben Jura-Studierende die Möglichkeit abstrakt Gelerntes auf den konkreten Fall anzuwenden. Dabei sammeln sie zahlreiche praktische Erfahrungen und erweitern nicht nur ihre fachlichen juristischen Kenntnisse, sondern entwickeln auch andere wichtige berufsrelevante Kompetenzen wie beispielsweise die Ermittlung eines Sachverhalts, Gesprächsführung und Problemlösungsfähigkeit. Somit schlägt Clinical Legal Education die Brücke von der Theorie zur Anwendung des Rechts. Aufgrund dieser Praxisorientierung gilt Clinical Legal Education als progressive Antwort auf traditionelle juristische Ausbildungsformate.

⁴ Barton, Ist praktische Jurisprudenz möglich?, in: Barton et al. (Hrsg.), *Praktische Jurisprudenz. Clinical Legal Education und Anwaltsorientierung im Studium*, 2011, S. 15–41 (28).

⁵ Es gibt sehr viele verschiedene Arten von Clinics und Möglichkeiten diese zu kategorisieren. So ist beispielsweise ein Unterscheidungskriterium, ob die Rechtsberatung in der Fakultät oder außerhalb stattfindet (*in-house* oder *external*). In Live Client Clinics geht es um reale, aktuelle Fälle von Klient:innen. Mehr hierzu in Evans et al., *Australian Clinical Legal Education: Designing and operating a best practice clinical program in an Australian law school*, 2017, S. 39 ff.

⁶ BABSEACLE, About Clinical Legal Education (CLE), <https://www.babseacle.org/clinical-legal-education/> (15.7.2020).

⁷ Siehe Hannemann/Dietlein, *Studentische Rechtsberatung und Clinical Legal Education in Deutschland*, 2016, S. 9.

⁸ Quigley, Introduction to Clinical Teaching for the New Clinical law Professor: A View from the First Floor, *Akron Law Review*, Vol. 28, No. 3 (1995), S. 463–496 (471); Evans et al., *Australian Clinical Legal Education. Designing and operating a best practice clinical program in an Australian law school*, 2017, S. 46.

Durch ihre Beratungstätigkeit werden Jura-Studierende in Clinics mit realen rechtlichen Problemen und Ungerechtigkeiten konfrontiert. Dabei analysieren sie, wie das Recht in unserer Gesellschaft wirkt, setzen sich mit interdisziplinären Bezügen der Rechtswissenschaft auseinander und werden angestoßen, über alternative rechtliche Konzepte zu diskutieren.⁹ Sie hinterfragen das bestehende Rechtssystem kritisch aus der Perspektive der Ratsuchenden und unterstützen diese dabei, ihre Rechte durchzusetzen.

Auch die Begleitung von Reflexionsprozessen und die Förderung des lebenslangen Lernens sind integraler Bestandteil und Herzstück vieler Clinic-Programme: In angeleiteten Reflexionsräumen trainieren die Studierenden aus ihren Erfahrungen nachhaltig zu lernen und werden so zu „Reflective Practitioners“ ausgebildet.¹⁰

Clinical Legal Education ist insofern mehr als nur eine pädagogische Methode, in ihr drückt sich auch eine grundlegende Sichtweise der Rolle von Jurist:innen in unserer Gesellschaft aus:¹¹ Jura-Studierende werden in Law Clinics für berufsethische Standards sensibilisiert, lernen durch die Konfrontation mit gesellschaftlichen Ungleichverhältnissen Verantwortung für soziale Gerechtigkeit zu übernehmen und entwickeln ein daran orientiertes berufliches Selbstverständnis. Dabei werden sie durch die klinische Ausbildung motiviert, sich auch in ihrer (beruflichen) Zukunft für Benachteiligte in unserer Gesellschaft – beispielsweise durch Pro-Bono-Arbeit – stark zu machen.

Damit verbindet Clinical Legal Education eine auf sozialen Gerechtigkeitserwägungen beruhende, erfahrungsorientierte Ausbildung von Jurist:innen mit „gesellschaftlichem Nutzen“.

Das European Network for Clinical Legal Education (ENCLE) beschreibt **Clinical Legal Education** wie folgt: „Clinical legal education is a legal teaching method based on experiential learning, which fosters the growth of knowledge, personal skills and values as well as promoting social justice at the same time. As a broad term, it encompasses varieties of formal, non-formal and informal educational programs and projects, which use practical-oriented, student-centered, problem-based, interactive learning methods, including, but not limited to, the practical work of students on real cases and social issues supervised by academics and professionals. These educational activities aim to develop professional attitudes and foster the growth of the practical skills of students with regard to the modern understanding of the role of the socially oriented professional in promoting the rule of law, providing access to justice and peaceful conflict resolutions, and solving social problems.“¹²

2. URSPRUNG VON CLINICAL LEGAL EDUCATION IN DEN USA – RECHT ALS INSTRUMENT FÜR EINEN SOZIALEN WANDEL

Ihren gedanklichen Ursprung hat Clinical Legal Education in der „Legal Realism“-Bewegung¹³, die Anfang der 1930er-Jahre eine Diskussion darüber anstieß, das Recht als Instrument für einen sozialen Wandel zu verstehen, und die Forderung aufstellte, die in der US-amerikanischen juristischen Ausbildung dominierende *Casebook*-Lehrmethode nach Langdell durch eine funktionale zu ersetzen.¹⁴

⁹ Viele Law Clinics enthalten auch Law Reform Courses in ihren Curricula.

¹⁰ Milstein, Clinical Legal Education in the United States: In-House Clinics, Externships, and Simulations, *Journal of Legal Education*, Vol. 51, No. 3 (2001), S. 375–381.

¹¹ Tarr, Current Issues in Clinical Legal Education, *Howard Law Journal*, Vol. 37, No. 1 (1993), S. 31–48 (33).

¹² ENCLE, Definition of a Clinic, <http://encle.org/about-encle/definition-of-a-legal-clinic> (15.7.2020).

¹³ Kennzeichnend für diese war ihre anti-dogmatische Ausrichtung und ihre Kritik am Rechtsformalismus. Der Rechtsrealismus versteht Recht als Mittel zur Ausübung politischer Macht. Demnach ist die Bestimmung des Rechtsbegriffs nur durch die Rechtspraxis möglich.

¹⁴ Wizner, The Law School Clinic: Legal Education in the Interests of Justice, *Fordham Law Review*, Vol. 70, No. 5 (2002), S. 1929–937; Llewellyn, On What is Wrong with So-Called Legal Education, *Columbia Law Review*, Vol. 35, No. 5 (1935), S. 651–678.

Die **Casebook-Methode** ist eine induktive Lehrmethode, die von dem Dekan der Harvard Law School Christopher Langdell um 1870 entwickelt wurde. Ausgehend von seinem Verständnis des Rechts als Wissenschaft ging er davon aus, dass es mittels Primärquellen in Form von gerichtlichen Entscheidungen erlernt werden müsste. Die Studierenden sollten dabei selbständig anhand von Einzelfällen allgemeine Prinzipien herleiten, die im Anschluss dialogisch diskutiert wurden (sogenannte sokratische Methode).¹⁵ Sowohl die Casebook-Methode als auch der sokratische Dialog sind noch heutzutage – auch in anderen Disziplinen – bewährte Lehrmethoden.

Aus der Perspektive der Vertreter:innen des Rechtsrealismus war das Studium von gerichtlichen Entscheidungen anhand von Fallbüchern („law in books“) ungenügend. Vielmehr sollten Jura-Studierende mit der realen Rechtspraxis und ihren soziologischen Einflussfaktoren („law in action“) konfrontiert werden.¹⁶

Größter Kritiker des sogenannten Casebook-Systems war der US-amerikanische Rechtsphilosoph und Richter Jerome Frank, der 1933 in seinem viel zitierten Aufsatz „Why not a Clinical Lawyer-School?“ zur Reform der seiner Meinung nach zu sehr theorieorientierten US-amerikanischen Jurist:innen-Ausbildung aufrief. Er plädierte für einen Rückgriff auf die erfahrungsorientierten Elemente des sogenannten *Apprenticeship*-Systems. In diesem wurden angehende Jurist:innen in den USA vor der Gründung von Law Schools bis Ende des 19. Jahrhunderts unter Aufsicht eines:r Rechtsanwält:in ausgebildet.¹⁷

In den 1960er-Jahren erhielt die Idee der Legal Realism School zum einen im Zuge der amerikanischen Bürgerrechts- und Studierendenbewegung Auftrieb: Der Ruf nach einer an die Realität und an die sozialen Bedürfnisse der Menschen angepassten Ausbildung wurde immer lauter.¹⁸ Zum anderen wurde die klinische Bewegung in den USA durch die von dem Obersten Richter der Vereinigten Staaten, Warren Burger, angestoßene Debatte über mangelnde Kompetenzen der Anwaltschaft insbesondere im Hinblick auf ethische Standards und praktische Fähigkeiten befeuert.¹⁹

Bis 1950 hatten sich in den USA an einigen Jura-Fakultäten bereits sogenannte Legal Aid Programs etabliert, wobei die Teilnahme an diesen überwiegend auf freiwilliger Basis geschah.²⁰ Für die Geburtsstunde der Law-Clinic-Bewegung Anfang der 1960er letztlich maßgebend war die finanzielle Unterstützung durch die Ford Foundation, welche die Gründung des *National Council on Legal Clinics* (NCLC), später *Council on Legal Education for Professional Responsibility* (CLERP), ermöglichte. Dieser stellte in den 1970ern den Law Schools die nötigen Geldmittel zur Verfügung, um klinische Programme zu initiieren und weiterzuentwickeln.²¹ Mit Auslaufen dieser Mittel übernahm schließlich das Bildungsministerium die Finanzierung.

Ein zusätzlicher Faktor, der die Verstetigung des Konzepts der Clinical Legal Education in den USA begünstigte, war die 1969 seitens der *American Bar Association* (ABA)²² erlassene *Model Student Practice Rule*, nach deren

¹⁵ Vertiefend hierzu *Dedek*, Didaktische Zugänge zur Rechtslehre in Nordamerika, in: Brockmann et al. (Hrsg.), *Exzellente Lehre im juristischen Studium. Auf dem Weg zu einer rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik*, 2011, S. 41–57 (46).

¹⁶ Vgl. *Pound*, Law in Books and Law in Action, *American Law Review*, Vol. 44, No. 1 (1910), S. 12–36.

¹⁷ *Frank*, Why not a Clinical Lawyer-School?, *University of Pennsylvania Law Review and American Law Register*, Vol. 81, No. 8 (1933), S. 907–923 (913). „Apprenticeship“ heißt Ausbildung.

¹⁸ *Scott*, Clinical Legal Education: Reflections on the Past Fifteen Years and Aspirations for the Future, *Catholic University Law Review*, Vol. 36 (1987), S. 337–365 (341); *Schrag/Meltsner*, Reflections on Clinical Legal Education, 1998, S. 331.

¹⁹ *Burger*, The Special Skills of Advocacy: Are Specialized Training and Certification of Advocates Essential to Our System of Justice, *Fordham Law Review*, Vol. 42, No. 2 (1973), S. 227–242.

²⁰ *Martin Barry et al.*, Clinical Legal Education for this Millennium: The Third Wave, *Clinical Law Review*, Vol. 7, No. 1 (2000), S. 1–75 (10); *Bloch*, The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice 2011, S. 4.

²¹ *Wreesmann*, Clinical Legal Education – Unentgeltliche Rechtsberatung durch Studenten in den USA und Deutschland, 2010, S. 26 f.

²² Diese ist eine als Bundesverband organisierte Vereinigung von Rechtsanwält:innen, Richter:innen und Studierenden in den USA, welche die juristische Ausbildung an US-amerikanischen Universitäten akkreditiert.

Vorbild in der Folge alle Bundesstaaten und auch viele Bundesbezirksgerichte eine gesetzliche Grundlage für die ehrenamtliche Rechtsberatung sowie Prozessvertretung durch Jura-Studierende geschaffen haben.²³

Die Akzeptanz von Clinical Legal Education als juristische Ausbildungsmethode nahm immer mehr zu, sodass im Jahre 1997 bereits um die 147 Law Schools klinische Programme eingeführt hatten.²⁴ Heutzutage sind Clinics in den USA fest im Curriculum jeder Law School verankert – sie sind sogar Voraussetzung zur Akkreditierung durch die ABA²⁵ und werden durch zusätzliche Personalmittel gefördert. Dies ist auch der Grund, warum die Clinic-Landschaft in den USA so vielfältig ist: von Environmental Law Clinics und Human Rights Clinics bis hin zu Criminal Justice Clinics gibt es in den USA ganz unterschiedliche Arten von Clinics.

Nicht nur in den USA, sondern auch in anderen Ländern hat Clinical Legal Education Eingang in die Ausbildungspläne juristischer Fakultäten gefunden. Die ersten Law Clinics außerhalb der USA haben sich in den 1960ern und 1970ern in Kanada, Australien, Großbritannien, Indien, Südafrika sowie Chile gegründet. Inzwischen hat sich das Konzept weltweit verbreitet. Hierzu hat nach dem Ende des Kalten Krieges wiederum die Ford Foundation beigetragen, die in den osteuropäischen Ländern die Entstehung von Clinics förderte.

Für einen guten Überblick über die Wurzeln und aktuellen Entwicklungen von Clinical Legal Education siehe:

- ❖ Wilson, Richard J., *The Global Evolution of Clinical Legal Education: More than a Method*, 2017.

3. CLINICAL LEGAL EDUCATION IN DEUTSCHLAND – ALTERNATIVES INNOVATIVES LEHRKONZEPT ZUR THEORIEORIENTIERTEN JURISTISCHEN AUSBILDUNG

In Deutschland sind in der ersten Phase der juristischen Ausbildung bis zum Ersten juristischen Staatsexamen – abgesehen von praktischen Studienzeiten – traditionell kaum anwendungsorientierte Elemente curricular verankert. Vielmehr ist es an vielen rechtswissenschaftlichen Fakultäten weit verbreitet, juristisches Denken mithilfe konstruierter Fälle zu lehren, die es unter Einhaltung des Gutachtenstils zu lösen gilt und in denen oftmals nur nach Buchstaben benannte fiktive Personen eine Rolle spielen. Frontal ausgerichtete Lehrveranstaltungen, oberflächliche Wissensvermittlung und (auswendig) lernen unter Zeitdruck dominieren den Studienalltag vieler Jura-Studierender.

Vor diesem Hintergrund wird die Stärkung des Praxisbezugs²⁶ und die Förderung von Schlüsselqualifikationen²⁷ in der juristischen Ausbildung seit geraumer Zeit von vielen Stimmen gefordert. Gesetzlich verankert wurde diese Zielbestimmung bereits mit Inkrafttreten des Juristenausbildungsreformgesetz 2002 und der Einführung des § 5a III 1 DRiG.

²³ Gundlach, "This is a Courtroom, Not a Classroom": So What is the Role of the Clinical Supervisor?, *Clinical Legal Review*, Vol. 13, No. 1 (2007), S. 279–325 (288); Wreesmann, *Clinical Legal Education – Unentgeltliche Rechtsberatung durch Studenten in den USA und Deutschland*, 2010, S. 28 f.; Hannemann/Dietlein, *Studentische Rechtsberatung und Clinical Legal Education in Deutschland*, 2016, S. 46.

²⁴ Martin Barry et al., *Clinical Legal Education for this Millennium: The Third Wave*, *Clinical Law Review*, Vol. 7, No. 1 (2000), S. 1–75 (20). Aktuell sind 203 Law Schools von der American Bar Association akkreditiert; https://www.americanbar.org/groups/legal_education/resources/aba_approved_law_schools/ (15.7.2020).

²⁵ Zekoll, *Clinical Legal Education – amerikanische Erfahrungen für die deutsche Juristenausbildung*, in: Barton et al. (Hrsg.), *Praktische Jurisprudenz. Clinical Legal Education und Anwaltsorientierung im Studium*, 2011, S. 43–57 (51). ABA, *Standards and Rules of Procedure for Approval of Law Schools 2019–2020*, Standard 303(a), https://www.americanbar.org/content/dam/aba/administrative/legal_education_and_admissions_to_the_bar/standards/2019-2020/2019-2020-aba-standards-chapter3.pdf (15.7.2020).

²⁶ Siehe beispielhaft Bleckmann/Raupach, *Same Same But Different – Praxisbezüge in der Ausbildung von JuristInnen und MedizinerInnen*, in: Pilniok/Brockmann (Hrsg.), *Die juristische Profession und das Jurastudium*, 2017, S. 107–155, oder Barton et al. (Hrsg.), *Praktische Jurisprudenz. Clinical Legal Education und Anwaltsorientierung im Studium*, 2011.

²⁷ Siehe beispielhaft Jung, *Forum: Schlüsselqualifikationen oder warum man den Gesetzgeber ernst nehmen sollte*, *JuS* 2003, S. 1048–1051.

„Die Inhalte des Studiums berücksichtigen die rechtsprechende, verwaltende und rechtsberatende Praxis einschließlich der hierfür erforderlichen Schlüsselqualifikationen wie Verhandlungsmanagement, Gesprächsführung, Rhetorik, Streitschlichtung, Mediation, Vernehmungslehre und Kommunikationsfähigkeit.“ (§ 5a III 1 DRiG)

Auch der Wissenschaftsrat unterstrich zehn Jahre später in seinem 2012 veröffentlichten Bericht *Perspektiven der Rechtswissenschaft in Deutschland. Situation, Analysen, Empfehlungen* das Bedürfnis nach einer Verknüpfung von „Wissenschaftlichkeit und Praxisbezug“, sodass „Rechtsanwendungs-, Rechtsbildungs- sowie Rechtsberatungskompetenzen ausgebildet werden“ und nannte in diesem Zusammenhang die Rechtsberatung in Legal Clinics als Paradebeispiel für die Verzahnung von Theorie und Praxis im Rahmen des juristischen Studiums.²⁸

Law Clinics in Deutschland sind im Vergleich zu den USA ein noch recht junges Phänomen und haben nicht so eine weitreichende Tradition. Ein Grund hierfür ist, dass die unentgeltliche Rechtsberatung durch Laien bis zum 1.7.2008 noch verboten gewesen war. Erst mit der Einführung des neuen Rechtsdienstleistungsgesetzes (RDG) wurde diese legalisiert und damit eine entscheidende Voraussetzung für die Etablierung von Clinical Legal Programs in Deutschland geschaffen.

Die veränderte Rechtslage führte dazu, dass zahlreiche Law Clinics entstanden: Zu einer der ersten Law Clinics gehörte die Refugee Law Clinic der Justus-Liebig-Universität Gießen, die im Wintersemester 2007/2008 von dem Verwaltungsrichter Prof. Paul Tiedemann gegründet wurde. Danach folgten drei Jahre später die Legal Clinic an der Universität Hannover, die Humboldt Law Clinic an der HU Berlin sowie die Studentische Rechtsberatung an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Ab 2012 nahm die Gründungswelle rasant zu, sodass heute mehr als 50 studentische Rechtsberatungsprojekte in ganz Deutschland zu verzeichnen sind.

Das erste studentische Rechtsberatungsprojekt existierte bereits lange vor 2008: Seit 1977 nehmen Bremer Studierende in Kooperation mit dem Verein für Rechtshilfe im Justizvollzug des Landes Bremen e. V. an der Rechtsberatung von Gefangenen in Haftanstalten teil. Dies war trotz Geltung des Rechtsberatungsgesetzes aufgrund einer besatzungsrechtlichen Besonderheit, die den Stadtstaat Bremen betraf, möglich.²⁹

4. DIE REFUGEE-LAW-CLINIC-BEWEGUNG – ZUGANG ZUM RECHT FÜR GEFLÜCHTETE

Der seit 2011 in Syrien ausgebrochene Bürgerkrieg und andere Konflikte – insbesondere im Irak und Afghanistan – führten im Verlauf der letzten Jahre vermehrt dazu, dass Menschen ihre Heimat verlassen mussten und den Weg nach Europa suchten. Diese Fluchtbewegungen spitzten sich im sogenannten Sommer der Migration 2015 zu, der gleichzeitig auch den Beginn der bis heute andauernden Flüchtlingsschutzkrise markiert, die von einer zunehmend restriktiven Asylgesetzgebung sowie von Abschottungsbestrebungen europäischer Staaten geprägt ist.

Das Thema Flucht und Migration rückte in dieser Zeit in den Fokus von Gesellschaft, Politik und Wissenschaft und erfuhr einen rasanten Anstieg im zivilgesellschaftlichen Engagement. Es beschäftigte auch immer mehr studentische Gruppen, die Formen des Engagements suchten, in denen ihre fachliche Expertise einen Mehrwert bildet. So gründeten sich seit 2013 eine Vielzahl von Refugee Law Clinics (RLCs) – teils universitätsange-

²⁸ Wissenschaftsrat, *Perspektiven der Rechtswissenschaft in Deutschland. Situation, Analysen, Empfehlungen*, Drs. 2558–12, 2012, S. 57 f.

²⁹ Graebisch, *Rechtsberatung für Gefangene in Bremen: Clinical Legal Education seit mehr als 30 Jahren*, in: Barton et al. (Hrsg.), *Praktische Jurisprudenz. Clinical Legal Education und Anwaltsorientierung im Studium*, 2011, S. 147–172 (154).

bunden, teils als Verein – mit dem Ziel, geflüchteten Menschen eine kostenlose Rechtsberatung auf dem Gebiet des Migrationsrechts zu ermöglichen und so das überlastete Beratungsangebot der Anwaltschaft und anderen Organisationen zu ergänzen.

Neben der bereits erwähnten Gießener Refugee Law Clinic zählen zu den ersten Law Clinics mit Spezialisierung auf Asyl- und Migrationsrecht die Refugee Law Clinic Köln, München und Leipzig.³⁰ Mittlerweile gibt es ca. 30 Refugee Law Clinics in ganz Deutschland.³¹ Durch die Gründung des gemeinsamen Dachverbandes Refugee Law Clinics Deutschland stehen fast alle Refugee Law Clinics durch regelmäßige Vernetzungstreffen im Austausch.

2014 initiierten die beiden Studentinnen Katharina Leithoff und Fiona Schönbohm die Gründung der Refugee Law Clinic an der juristischen Fakultät der Universität Hamburg. Unter Mitwirkung von Prof. Nora Markard arbeiteten sie ein Konzept aus und gewannen rasch die Unterstützung des Dekanats, sodass die Refugee Law Clinic nun fest in die universitären Strukturen integriert ist. Im Wintersemester 2019/20 startete nun schon der sechste Zyklus von Beratenden die Ausbildung, deren Curriculum von Helene Heuser entwickelt wurde und die seit dem ersten offiziellen Ausbildungszyklus von ihr fachlich betreut wird. Das Projekt umfasst inzwischen 70 Ehrenamtliche.

Die Beratungen der Refugee Law Clinic Hamburg (RLC Hamburg) finden derzeit an vier verschiedenen Standorten an vier Tagen in der Woche – sowohl in Räumen der Universität als auch in verschiedenen Stadtteilinitiativen – statt. Inhaltlich umfasst die Beratung vor allem Anhörungen im Asylverfahren, Dublin-Verfahren und Familienzusammenführungen. Zusätzlich gibt es eine Sprechstunde speziell für Frauen und Mädchen, um auf die besonderen Bedürfnisse und Problemlagen in einem geschützten Rahmen eingehen zu können. Seit diesem Jahr bietet die RLC Hamburg auch eine Abschiebehaft-Beratung in Kooperation mit der Bucerius Law School an.

Für ihre Arbeit und ihren Ansatz wurde die Refugee Law Clinic Hamburg bereits mit dem Hamburger Lehrpreis 2016 und dem Gleichstellungspreis 2017 der Universität Hamburg ausgezeichnet.

5. WEITERFÜHRENDE LITERATURHINWEISE

a) Clinical Legal Education

- *Alemanno, Alberto / Khadar, Lamin* (Hrsg.), *Reinventing Legal Education: How Clinical Education Is Reforming the Teaching and Practice of Law in Europe*, 2018.
- *Barton, Stephan et al.* (Hrsg.), *Praktische Jurisprudenz: Clinical Legal Education und Anwaltsorientierung im Studium*, 2011.
- *Evans, Adrian et al.*, *Australian Clinical Legal Education. Designing and operating a best practice clinical program in an Australian law school*, 2017.
- *Giddings, Jeff*, *Promoting Justice Through Clinical Legal Education*, 2013.
- *Hannemann, Jan-Gero Alexander / Dietlein, Georg*, *Studentische Rechtsberatung und Clinical Legal Education in Deutschland*, 2016.
- *Henssler, Martin / Schlosser, Peter* (Hrsg.), *Clinical Legal Education in den USA*, 1999.
- *Kerrigan, Kevin / Murray, Victoria* (Hrsg.), *A Student Guide to Clinical Legal Education and Pro Bono*, 2011.
- *Kilian, Matthias*, *Legal clinics – ein neuer Player auf dem Rechtsdienstleistungsmarkt?*, *Anwaltsblatt* 2016, S. 483–485.

³⁰ *Hannemann/Dietlein*, *Studentische Rechtsberatung und Clinical Legal Education in Deutschland*, 2016, S. 34 ff.

³¹ Siehe Website des RLC Dachverbandes, Entstehung & Struktur, <https://rlc-deutschland.de/entstehung-struktur/> (15.7.2020).

- *Kilian, Matthias*, Klinische Juristenausbildung als Elemente einer modernen Juristenausbildung, *Anwaltsblatt* 2017, S. 950–955.
- *Linden, Thomas et al.* (Hrsg.), *Reimagining Clinical Legal Education*, 2018.
- *Linden, Thomas / Johnson, Nicholas* (Hrsg.), *The Clinical Legal Education Handbook*, 2020.
- *Paal, Boris*, Legal Clinics als Element der universitären Juristenausbildung, *Anwaltsblatt* 2017, S. 965–958.
- *Trittmann, Bettina*, Rechtsberatung im Jura-Studium – was soll das?, *Kritische Vierteljahresschrift für Gesetzgebung und Rechtswissenschaft* 2017, S. 141–159.
- *Westdickenberg, Gerd*, „Clinical Legal Education“ – Praktische Juristenausbildung in den USA – Möglichkeiten einer Nutzenanwendung in Deutschland, 1974.
- *Wilson, Richard J.*, *The Global Evolution of Clinical Legal Education. More than a method*, 2017.
- *Wreesmann, Ann-Kathrin*, *Clinical Legal Education – Unentgeltliche Rechtsberatung durch Studenten in den USA und Deutschland*, 2010.
- *Zeitschrift für Praktische Rechtswissenschaft / German Journal of Legal Education*

b) Refugee Law Clinics

- *Borkowski, Larissa*, Refugee Law Clinic Regensburg – das erste Jahr, *JA* 2017, S. 678–689.
- *Hilb, Laura / vom Felde, Lisa*, Refugee Law Clinics in Deutschland – ein studentisches Modell für die Veränderung der juristischen Ausbildung, *Kritische Justiz* 2016, S. 220–232.
- *Hilb, Laura / vom Felde*, Refugee Law Clinics – aktuelle Entwicklungen, *NVwZ* 2017, S. 598–601.
- *Hilb, Laura*, Rechtsberatung für Flüchtlinge: Die Refugee Law Clinic (RLC) der Universität Gießen, *Forschung und Lehre* 2016, S. 31.
- *Kirst, Jana Katharina*, Die Refugee Law Clinic Saarbrücken e.V.: ein Erfahrungsbericht, in: *Bungenberg* (Hrsg.), *Asyl und Migration in Europa – rechtliche Herausforderungen und Perspektiven*, 2016, S. 257–271.
- *Leithoff, Katharina*, Refugee Law Clinic Hamburg, *Hamburger Rechtsnotizen* 6/2016, S. 166–168.
- *Meyer, Jasper*, Refugee Law Clinics von Studierenden: Gutes tun und selbst dazu lernen. Studentische Rechtsberatung in Law Clinics. Der Rechtsrahmen lässt viel zu, *Anwaltsblatt* 2015, S. 833–839.
- *Oehl, Maximilian*, Rechtsberatung von Studierenden: die Refugee Law Clinic Cologne (RLCC), *Bonner Rechtsjournal* 2008, S. 152–153.
- *Riebau, Anne Meike*, Rechtsrat von Studierenden – Die Rolle von Refugee Law Clinics bei der Beratung von Flüchtlingen, *Asylmagazin* 6/2015, S. 194–196.
- *Schrader, Lukas*, Ein Gespräch zur rechtlichen Beratung Geflüchteter an der Refugee Law Clinic Hannover e.V., in: *Sievers/Grawan* (Hrsg.), *Fluchtmigration, gesellschaftliche Teilhabe und Bildung*, 2017, S. 199–204.
- *Tiedemann, Paul / Giesecking, Jana* (Hrsg.), *Flüchtlingsrecht in Theorie und Praxis. 5 Jahre Refugee Law Clinic an der Justus-Liebig-Universität Gießen*, 2014.
- *RLC Journal – Zugang zum Recht*, <https://rlc-journal.org/>.

B. „GUTE LEHRE“: IMPULSE UND DENKANSTÖßE ZUR GESTALTUNG VON LEHRE UND LERNEN

Refugee Law Clinics haben sich in Deutschland in erster Linie mit Blick auf den akuten Beratungsbedarf in der Praxis gegründet. Doch qualitativ hochwertige Beratung erfordert eine gute Ausbildung und ständige Fortbildung – je besser die Ausbildung, desto besser kann die Beratung sein. Darüber hinaus stellt die Förderung der Reflexionsfähigkeit der Studierenden (Reflexion der gemachten Erfahrung, der Wirkungen von Recht sowie der gesellschaftlichen Rolle von Jurist:innen) eine wichtige Säule von Clinical Legal Education dar. Insofern muss jede Law Clinic immer auch ein Ausbildungsprojekt³² sein.

Was heißt eigentlich „gute Lehre“ und welche Gestaltungsentscheidungen muss ich als Lehrperson treffen? Welches Wissen und welche Fähigkeiten braucht es für die Beratung im Migrationsrecht? Welche darüber hinausgehenden Kompetenzen sollten bei den Studierenden gefördert werden, um sie zu verantwortungsbewussten, reflektierten und sozial kompetenten Jurist:innen auszubilden? Wie können diese gezielt gefördert werden? Dieser Abschnitt soll hilfreiche Impulse und Denkanstöße zur Gestaltung von Lehre und Lernen im Allgemeinen geben. In Kapitel II. („Konzeption und Planung der Lehre in einer Refugee Law Clinic“) werden diese am Beispiel der RLC-Lehre vertieft.

1. ZUM BEGRIFF DER DIDAKTIK

Die Didaktik gilt als Teildisziplin der Pädagogik.³³ Der Begriff der Didaktik kommt aus dem Griechischen „didasken“ und bedeutet „lehren“ und „unterrichten“ – aber auch „lernen“. Didaktik wird beschrieben als Wissenschaft von Lehren und Lernen überhaupt³⁴, als Wissenschaft von der Kunst, Lehre auf das Lernen zu beziehen³⁵ oder als Theorie der Steuerung von Lernprozessen³⁶. Wie in jeder Wissenschaft werden verschiedene Ansätze vertreten, weshalb eine einheitliche Definition zur Didaktik nicht existiert.³⁷ Allgemein setzt sie sich mit der organisierten Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen auseinander und beschäftigt sich mit der Frage, „wer was von wem wann mit *wem wo wie womit und wozu lernen soll*“³⁸.

Die **Hochschuldidaktik**, die sich seit den 1960ern entwickelt hat, beschäftigt sich speziell mit dem Lehren und Lernen im Interaktionsraum der Hochschulen. Sie wird als Wissenschaftsdidaktik verstanden,³⁹ deren Funktion es ist die „Wissenschaft im Hinblick auf ihre Beziehung zur Gesellschaft und ihre Vermittlung in die Gesellschaft“ zu reflektieren⁴⁰.

³² Ausbildung ist somit im weiteren Sinne zu verstehen. Sie beinhaltet nicht nur die Vorbereitung auf die Rechtsberatung, sondern auch die Begleitung dieser.

³³ Kron et al., Grundwissen Didaktik, 6. Aufl. 2014, S. 20.

³⁴ Dolch, Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, 7. Aufl. 1965, S. 45.

³⁵ Webler, Institutionalisierungsmöglichkeiten der Hochschuldidaktik, Das Hochschulwesen 2000, S. 44–49 (45).

³⁶ Cube, Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens, 1965.

³⁷ Es gibt beispielsweise bildungstheoretische (Klafki), lerntheoretische (Berliner und Hamburger Modell), kritisch-kommunikative, kybernetische (Cube), lernzielorientierte (Bloom) und erfahrungswissenschaftliche Strömungen. Kron bestimmt in seinem Grundlagenbuch die Didaktik nach fünf Gegenstandsfelder: Didaktik als Wissenschaft von Lehren und Lernen, Didaktik als Theorie vom Unterricht, Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte, Didaktik als Theorie der Steuerung von Lernprozessen, Didaktik als Anwendung psychologischer Lehr- und Lerntheorien. Siehe Kron et al., Grundwissen Didaktik, 6. Aufl. 2014, S. 36.

³⁸ Jank/Meyer, Didaktische Modelle, 14. Aufl. 2020, S. 16.

³⁹ Von Hentig, Wissenschaftsdidaktik, in: v. Hentig et al. (Hrsg.), Wissenschaftsdidaktik, 1970, S. 11–40 (13 ff.).

⁴⁰ Huber, An- und Aussichten der Hochschuldidaktik, Zeitschrift für Pädagogik 1999, Jg. 45, Heft 1, S. 25–44 (30).

Die verschiedenen **Fachdidaktiken** verbinden als Schnittstellen die Bildungswissenschaften mit den fachwissenschaftlichen Disziplinen. Für die Gestaltung der Lehre in Refugee Law Clinics können insbesondere Erkenntnisse der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik weiterhelfen, die sich mit Fragen des Lehrens und Lernens des Rechts und der Rechtswissenschaft im Hochschulkontext befasst.⁴¹



2. WAS MACHT GUTE (HOCHSCHUL-)LEHRE AUS?

In der Lehr-/Lernforschung ist man sich heute einig: Lernen ist kein passiver Vorgang, bei dem das Gehirn wie ein Behälter mit Lernstoff (Stichwort: „Nürnberger-Trichter-Didaktik“) befüllt wird. Der seit Jahren geführte Diskurs über „gute Lehre“ an Hochschulen ist daher auch geprägt von Ausrufen nach mehr Handlungsorientierung und einer Lehre, die sich an den Studierenden orientiert und das lebenslange Lernen fördert. Die Forderung, nicht nur der Forschung, sondern auch der Lehre im Hochschulkontext einen angemessenen Stellenwert einzuräumen und beide Aufgabenbereiche sinnvoll zu verknüpfen, wird dabei immer lauter.⁴²

Dass das Thema an Bedeutung gewinnt, zeigt sich unter anderem an der Institutionalisierung von hochschuldidaktischen Angeboten und an der zunehmenden finanziellen Unterstützung der Universitäten durch Bund und Länder – beispielsweise im Rahmen des Qualitätspakts Lehre⁴³, dessen Nachfolge in Form des Zukunftsvertrags „Studium und Lehre stärken“⁴⁴ bereits beschlossen wurde. Im Folgenden sollen einige der relevantesten Kriterien für gute Lehre beleuchtet werden.

a) Shift from Teaching to Learning – Studierendenzentrierung

Einen grundlegenden Strukturwandel erfuhren die Universitäten durch den im Jahre 1999 angestoßenen Bologna-Prozess, der die Schaffung eines einheitlich europäischen Bildungsraums anstrebt und hierzu verschie-

⁴¹ Vgl. *Pilniok et al.*, Juristische Lehre neu denken: Plädoyer für eine rechtswissenschaftliche Fachdidaktik, in: Brockmann (Hrsg.), *Exzellente Lehre im juristischen Studium: Auf dem Weg zu einer rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik*, 2011, S. 9–25 (16).

⁴² Beispielhaft siehe hierzu *Trempe*, Verknüpfung von Lehre und Forschung: Eine universitäre Tradition als didaktische Herausforderung, *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 2005, Jg. 23, Heft 3, S. 339–348.

⁴³ Mehr hierzu siehe *BMBF*, Qualität von Hochschullehre und Studienbedingungen verbessern, <https://www.qualitaetsspaekt-lehre.de/de/qualitat-von-hochschullehre-und-studienbedingungen-verbessern-1764.php> (15.7.2020).

⁴⁴ Mehr hierzu siehe *BMBF*, Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken, 22.7.2019, <https://www.bmbf.de/de/zukunftsvertrag-studium-und-lehre-staerken-9232.html> (15.7.2020).

dene Hauptziele verfolgt: die Förderung der Mobilität der Studierenden, Beschäftigungsbefähigung und Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe sowie die internationale Wettbewerbsfähigkeit europäischer Universitäten.

Viele sehen die Bologna-Reformen als wesentlich für eine veränderte Perspektive auf das Lernen und Lehren an Hochschulen, welche unter dem Schlagwort des sogenannten *Shift from Teaching to Learning* zusammengefasst wird. Implikationen dieser „neuen“ konstruktivistischen Sichtweise sind eine vermehrte **Studierendenzentrierung** durch die Förderung von selbstorganisiertem und aktivem Lernen und die Abkehr von einer rein instruktionalen Didaktik sowie ein verändertes Rollenverständnis der Lehrenden im Sinne einer Lernbegleitung.

So stellte die Hochschulrektorenkonferenz bereits 2008 fest:

„Gute Lehre besteht darin, das eigenständige Lernen der Studierenden zu ermöglichen und zu unterstützen. In diesem Sinne ist gute Lehre heute studienzentriert. Lehre hingegen, die sich als reine Wissensvermittlung begreift und die aktive Verarbeitung des Wissens durch die Studierenden vernachlässigt, verschenkt einen großen Teil ihrer möglichen Wirkung. Die Gestaltung der Lernumgebung durch die Lehrenden macht den Unterschied zwischen guter und weniger guter Lehre aus.“⁴⁵

Für die Planung und Durchführung einer Lehrveranstaltung bedeutet eine solche studienzentrierte Ausrichtung der Lehre, die Partizipation und Eigenverantwortung der Lernenden an ihrem eigenen Lernprozess zu fördern. Wichtige Bausteine hierfür sind insbesondere die gemeinsame Verständigung über Lernziele, die gezielte Anknüpfung an Vorwissen und Erfahrungen der Studierenden, die Förderung ihrer intrinsischen Motivation, die Unterstützung bei der Entwicklung von individuellen Lernstrategien sowie der verstärkte Einsatz von aktivierenden und kooperativen Methoden.

b) Kompetenz- und Lernzielorientierung

Ein weiteres Konzept, welches im Zuge des Bologna-Prozesses Einzug in hochschuldidaktische Diskussionen erhielt und im Zusammenhang mit dem Prinzip der Lernendenorientierung steht, ist die **Kompetenz- und Outcomeorientierung**. Kompetenzorientierte Lehre geht über die reine Vermittlung von Fachwissen hinaus und zielt darauf ab, dass die Studierenden bestimmte Fähigkeiten, Kenntnissen, Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen in einer komplexen Anforderungssituation lösungsorientiert einsetzen können.

Kompetenzen sind „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ Weinert, Franz E. (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen, 2001, S. 27 f.

Für die Planung und Durchführung eines Studiengangs oder einer einzelnen Lehrveranstaltung bedeutet kompetenzorientierte Lehre, dass im Vorfeld als Lernziel formuliert werden muss, welche Kompetenzen erworben werden sollen. Dabei können Kompetenzen unterteilt werden in Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen. Aus diesen Lernzielen sollten sodann von der Lehrperson Prüfungsformen und Methoden abgeleitet werden. Die Abstimmung der Lernziele auf Prüfungsformen und Methoden wird in der Fachwelt unter dem Stichwort *Constructive Alignment*⁴⁶ diskutiert.

⁴⁵ HRK, Für eine Reform der Lehre an Hochschulen, <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/fuer-eine-reform-der-lehre-in-den-hochschulen/> (15.7.2020).

⁴⁶ Siehe vertiefend hier Biggs, Enhancing teaching through constructive alignment, Higher Education, Vol. 32, No. 3 (1996), S. 347–364.

c) Kritische Reflexionsfähigkeit

Kritisiert wird an dem durch den Bologna-Prozess angestoßenen Paradigmenwechsel zur Outputfokussierung, dass die Kompetenzkataloge der Studiengänge sich oftmals nur an den Bedingungen des Arbeitsmarktes ausrichten und sich damit zu stark auf die ökonomische Verwertbarkeit im Hinblick auf die im Rahmen von Bologna postulierte Beschäftigungsbefähigung (*employability*) konzentriert werde.⁴⁷

Im Sinne des Humboldt'schen Bildungsideals ist es jedoch Aufgabe der Universitäten, mündige Bürger:innen heranzubilden und eine ganzheitliche, vom Nutzen befreite Bildung zu ermöglichen. Nach diesem Leitbild sollten Universitäten das **kritische Denken** der Studierenden und ihre **Reflexions- und Autonomiefähigkeit** fördern. Auftrag der Universitäten sollte es sein, die Studierenden zu einem **ethisch verantwortlichen und solidarisches Handeln** anzuregen, indem sie für soziale, ökologische und ökonomische Herausforderungen sensibilisiert werden.

Die kritische Reflexionsfähigkeit der Studierenden kann zum einen durch die Wahl des Lernformates gefördert werden: Insbesondere Lehrveranstaltungen, die Elemente des entdeckenden und forschenden Lernens integrieren, schaffen Freiräume zum selbstständigen Nachdenken und für eigene Erkenntnisprozesse der Studierenden.⁴⁸ Zum anderen sollte auf der inhaltlichen Ebene berücksichtigt werden, dass Themen auch immer aus einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive beleuchtet und gemeinsam diskutiert werden.

d) Forschendes Lernen

Ebenfalls zum Humboldt'schen Bildungsideal gehört die Einheit von Forschung und Lehre. Um dies zu praktizieren, sind wichtiger Bestandteil guter Hochschullehre Lehr-Lernformate, die das wissenschaftliche Arbeiten der Studierenden und ihre Urteilsfähigkeit fördern. Daher wurden in letzter Zeit vermehrt Gestaltungsformen des **forschenden bzw. forschungsnahen Lernens** von der Hochschuldidaktik in den Blick genommen.⁴⁹

Formate des forschenden Lernens kennzeichnen sich dadurch aus, dass Studierende „den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“⁵⁰.

Methoden des forschenden Lernens erfordern somit neben gut ausgebildeten Recherchekompetenzen eine hohe Eigenmotivation, Selbständigkeit sowie eine ausgeprägte Selbstreflexionsfähigkeit der Studierenden. Sie fügen sich in das didaktische Konzept des entdeckenden Lernens ein und sind eng verbunden mit anderen selbstgesteuerten Lernformen wie beispielsweise das problembasierte oder projektorientierte Lernen.⁵¹

⁴⁷ Dehnbostel, Qualifikationsrahmen: Lernergebnis- und Outcomeorientierung zwischen Bildung und Ökonomie, Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 2011, 14. Ausgabe, https://erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14_05_dehnbostel.pdf (15.7.2020); kritisch auch Addison, Doubting learning Outcomes in HE Contexts: From Performativity Towards Emergence and Negotiation, International Journal of Art & Design Education, Vol. 33, No. 3 (2014), S. 313–325; für David schließen sich Erwerbsfähigkeit und mündige Bürgerschaft nicht aus: David, Mündige Bürger*innen als Ziel einer kritischen Hochschullehre, in: Jahn et al. (Hrsg.), Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur, 2019, S. 81–96 (93).

⁴⁸ Vertiefend hierzu Jahn/Kenner, Ausgangslage für eine kritische Hochschullehre. Über die angebliche Vertreibung des kritischen Geistes aus einer bildungsvergessenen Hochschullehre und über das Anliegen einer kritischen Hochschullehre, in: Jahn et al. (Hrsg.), Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur, 2019, S. 3–15.

⁴⁹ Siehe beispielsweise Huber/Reinmann, Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen, 2019.

⁵⁰ Huber, Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist, in: Huber et al. (Hrsg.), 2009, S. 9–36 (11).

⁵¹ Vertiefend hierzu Bogdanow/Kauffeld, Forschendes Lernen, in: Kauffeld/Othmer (Hrsg.), Handbuch Innovative Lehre, S. 144–149.

e) Lehre diversitätsgerecht gestalten

Gute Lehre muss darüber hinaus diversitätsgerecht gestaltet sein. Nur so ist an Hochschulen gewährleistet, dass Studierende mit unterschiedlichen Vorerfahrungen, Voraussetzungen und Hintergründen gleichberechtigt partizipieren können. Dies erfordert einen wertschätzenden Umgang mit Vielfalt und eine Lehre, die Studierende aufgrund bestimmter Merkmale oder Lebensentwürfe nicht benachteiligt und Exklusionsmechanismen abbaut.

„Diversität bedeutet individuelle Unterschiede wie auch Gemeinsamkeiten, die in einer Gesellschaft vorhanden sind und sich damit auch in einer Organisation wie der UHH abbilden, anzuerkennen und die sich daraus ergebenden Potentiale zu fördern. Bezogen auf die Merkmale innerhalb der Organisation können dies neben Dimensionen wie Geschlecht, Alter, Religion, Nationalität und Ethnizität, langfristige gesundheitliche Beeinträchtigung bzw. Behinderung, sexuelle Orientierung, auch die familiäre Situation in Hinblick auf Kinderbetreuung und die Pflege von Angehörigen, soziale Herkunft und fachliche Perspektive sein. Einzeln oder in Kombination (Intersektionalität) können diese Dimensionen Grundlage für Benachteiligungen (Diskriminierung) sein, was vor allem den Zugang zu und die Verfügbarkeit von Ressourcen betrifft. Im hochschulischen Kontext kann sich dies etwa im Erreichen angestrebter Qualifikationsziele widerspiegeln.“⁵²

Eine **diversitätsgerechte Lehre ist für Refugee Law Clinics von besonderer Bedeutung**: Refugee Law Clinics stehen für Chancengleichheit und machen sich gegen personenbezogene Benachteiligungen und Diskriminierungen Geflüchteter stark. Dieser Ansatz sollte sich auch in der RLC-Lehre widerspiegeln.

Diversitätsgerechte Lehre betrifft verschiedene Handlungsfelder, die nachfolgend kurz skizziert werden sollen:

- Auf der Ebene der **Qualifikation von Lehrenden** ist für eine diversitätsgerechte Lehre erforderlich, dass Lehrende für Diversity-Belange sensibilisiert werden, indem sie ihre eigenen Denk- und Handlungsmuster in Bezug auf unbewusste Vorurteile (*unconscious bias*) reflektieren und sich mit dem Diskussionsstand der Diskriminierungsforschung im eigenen Fachbereich auseinandersetzen.
- Auf **struktureller** Ebene sollten Rahmenbedingungen geschaffen werden, die allen Studierenden die Teilnahme an Lehrveranstaltungen ermöglichen. Als relevante Aspekte sind hier beispielsweise familienfreundliche Bedingungen, flexible Lösungen für Anwesenheitserfordernisse oder Prüfungsleistungen, barrierefreier Zugang zu Räumlichkeiten und Materialien sowie die Berücksichtigung von Gebetspausen zu nennen.
- Auf der Ebene von **Bildungszielen** und der **Curriculumsentwicklung** ist dem Erwerb von Diversity-Kompetenzen ein angemessener Stellenwert einzuräumen, indem hierfür verbindliche Module für Studierende implementiert werden, in denen sie sich mit gesellschaftlichen Ausschlussstrukturen befassen und im konstruktiven Umgang mit Vielfalt geschult werden. Von Exklusion und Diskriminierung sind insbesondere Geflüchtete betroffen. Um die Mitglieder einer Refugee Law Clinic hierfür zu sensibilisieren, sollte daher ein Diversity- und Antidiskriminierungstraining in das Curriculum einer Refugee Law Clinic integriert werden (siehe Kapitel VIII.A.).
- Auf **inhaltlicher** Ebene sollten Diskriminierungsaspekte in Bezug auf die eigene Fachwissenschaft mit den Studierenden analysiert werden. Übertragen auf die Lehre in Refugee Law Clinics bedeutet dies, dass das Migrationsrecht als Ausdruck gesellschaftlicher Wertungen aus einer kritischen Perspektive im Hinblick auf Exklusions- und Diskriminierungsmechanismen zu untersuchen ist.

⁵² Aus: Diversity-Konzept 2019–2023 der Universität Hamburg, <https://www.fid.uni-hamburg.de/diversity-konzept.pdf> (15.7.2020).

Darüber hinaus sollte die lehrende Person sich bei der Wahl von Materialien oder Veranschaulichungsbeispielen an diversen Lebensrealitäten orientieren und vermeiden, Stereotype zu reproduzieren. Dies gilt für die RLC-Ausbildung insbesondere bei der Gestaltung von Übungsfällen.

- Auch die Ebene der **Sprache** ist im Hinblick auf eine diversitätsgerechte Lehre relevant. Sprache beeinflusst unser tägliches Denken und Handeln. Sie ist nicht neutral, sondern transportiert vielmehr gesellschaftliche Wertungen. Mittels Sprache – sei es in bildlicher, gesprochener oder schriftlicher Form – bilden wir unsere Wirklichkeit ab; konstruieren und festigen gleichzeitig aber auch bestimmte Denkmuster. Sprache ist daher ein wirkungsvolles Instrument, um gesellschaftliche Ungleichverhältnisse aufrechtzuerhalten. Sie kann bei einem bewussten Gebrauch aber auch ein erster Schritt zur Veränderung sozialer Wahrnehmungen sein. Sprache ist diskriminierend und stigmatisierend, wenn durch Äußerungen (unbewusst oder bewusst) Personen(gruppen) einer bestimmten sozialen Kategorie zugeordnet werden, die mit einem geringeren Prestige verbunden ist und explizit oder implizit negativ bewertet wird.⁵³ Sprachliche Diskriminierung liegt aber auch dann vor, wenn Personengruppen durch Nichtnennung ausgeschlossen werden. Dies ist beispielsweise bei der Verwendung des generischen Maskulinums der Fall, die der Realität der geschlechtlichen Vielfalt nicht gerecht wird.

Ein diskriminierungskritischer Sprachgebrauch ist insbesondere in Refugee Law Clinics wichtig: In den Medien, der Politik und der Öffentlichkeit sind Diskussionen über Geflüchtete oft von stereotypischer und rassistischer Sprache geprägt. Umso wichtiger ist es, dass die Mitglieder einer Refugee Law Clinic für eine diversitätsgerechte Sprache sensibilisiert werden.

- Auf der Ebene der **methodischen Gestaltung** von Lehr-Lernformaten kann der Einsatz vielfältiger und abwechslungsreicher Methoden dabei helfen, unterschiedliche Lernzugänge zu ermöglichen und verschiedenen Lernbedürfnissen gerecht zu werden. Beispielsweise sollte bei der Methodenwahl berücksichtigt werden, dass verschiedene Wahrnehmungskanäle (visuell, auditiv, kognitiv, haptisch) angesprochen werden. Auch sollten verschiedene Lernmedien eingebunden und die Sozial- und Aktionsformen variiert werden.

f) Wertschätzender Umgang, Fehlerfreundlichkeit und konstruktive Feedbackkultur

Gute Lehre beinhaltet zudem eine auf Wertschätzung und Augenhöhe beruhende Beziehung – sowohl zwischen Lehrenden und Lernenden als auch zwischen Lernenden untereinander. Eine positive Beziehungsgestaltung und eine vertrauensvolle Lernatmosphäre sind wesentliche Einflussfaktoren für die Lernmotivation. Ohne diese Elemente kann Lehre nicht fruchtbar sein.

Basis für einen wertschätzenden Umgang miteinander ist eine intensive Kennenlernphase, das Zeigen von Interesse für die Gedankengänge der Studierenden, eine fehlerfreundliche Haltung sowie eine lebendige und konstruktive Feedbackkultur.

g) Reflektierte Lehrpersonen

Schließlich braucht gute Lehre Lehrende, die regelmäßig ihre Haltung und Rolle sowie Handlungen als Lehrperson im Seminar-, Universitäts- sowie im weiteren Gesellschaftskontext reflektieren. Lehrpersonen an Hochschulen haben eine verantwortungsvolle Aufgabe: Sie fungieren nicht nur als Expert:innen auf ihrem Fachgebiet, sondern gestalten und begleiten gleichzeitig Lernprozesse.⁵⁴

⁵³ Wagner, Implizite sprachliche Diskriminierung als Sprechakt. Lexikalische Indikatoren impliziter Diskriminierung in Medientexten, 2001, S. 13 ff.

⁵⁴ Vertiefend zu den vielfältigen Rollenerwartungen von Lehrenden im Hochschulkontext Thomann et al., Zwischen Beraten und Dozieren. Praxis, Reflexion und Anregungen für die Hochschullehre, 2011, S. 15 ff.

Grundlegende **Reflexionsfragen** sind etwa:

- Welches Selbstverständnis habe ich und in welcher Rolle sehe ich mich als Lehrperson?
- Was sind für mich Merkmale guter Lehre?
- Was will ich mit meiner Lehre erreichen?

Lehrende können sich auf verschiedene Arten und Weise Reflexionsräume schaffen:

- **In schriftlicher Form:** Einige Lehrende haben die Routine etabliert, sich nach jeder Lehreinheit aufzuschreiben, was – orientiert an den grundlegenden obigen Reflexionsfragen – aus ihrer Sicht gut und was nicht so gut geklappt hat und was es für Handlungsalternativen gegeben hätte (siehe Anhang B „Reflexionsfragen nach einer Sitzung“).
- **In mündlicher Form:** Darüber hinaus ist für die Reflexion der Austausch mit Kolleg:innen sehr wertvoll. Mittlerweile bieten viele Hochschulen didaktische Fortbildungsworkshops an, die es ermöglichen, mit anderen Lehrenden über verschiedene Themen wie etwa eigene Unsicherheiten zu reden und sich gegenseitig zu inspirieren. Kollegiale Hospitationsformate können helfen, das eigene Lehrhandeln zu reflektieren.

Aspekte „guter Lehre“:

- ✓ Gute Lehre ist studienzentriert.
- ✓ Gute Lehre ist kompetenz- und lernzielorientiert.
- ✓ Gute Lehre regt zum kritischen Nachdenken und verantwortlichen Handeln in der Gesellschaft an.
- ✓ Gute Lehre bietet ausreichend Reflexionsräume und fördert die Autonomiefähigkeit des Einzelnen.
- ✓ Gute Lehre fördert das wissenschaftliche Arbeiten und Urteilsvermögen durch Formate des forschenden Lernens.
- ✓ Gute Lehre ist diversitätsgerecht und diskriminierungskritisch.
- ✓ Gute Lehre erfordert eine wertschätzende und fehlerfreundliche Lernatmosphäre sowie eine konstruktive Feedbackkultur.
- ✓ Gute Lehre braucht reflektierte Lehrpersonen.

3. WEITERFÜHRENDE LITERATURHINWEISE

- *Auferkorte-Michaelis, Nicole / Linder, Frank* (Hrsg.), *Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch*, 2018.
- *Freie Universität Berlin*, Toolbox Gender und Diversity in der Lehre, <https://www.genderdiversitylehre.fu-berlin.de/index.html>.
- *Humboldt Universität zu Berlin*, Sprache ist Vielfältig – Leitfaden der HU für geschlechtergerechte Sprache, 2019, <https://frauenbeauftragte.hu-berlin.de/de/informationen/geschlechtergerechte-sprache/leitfaden-geschlechtergerechte-sprache-humboldt.pdf>.
- *KIT*, Leitfaden: Diversität in der Lehre, 2019, <http://www.peba.kit.edu/downloads/Leitfaden%20DIVERSITY%20IN%20DER%20LEHRE%20Mai%202019.pdf>.

II. KONZEPTION UND PLANUNG DER LEHRE IN EINER REFUGEE LAW CLINIC

Welche Punkte sind bei der Konzeption der Lehre in einer Refugee Law Clinic zu beachten? Sowohl auf der Makro- und Mesoebene als auch auf der Mikroebene können folgende Leitfragen⁵⁵ als Orientierung für den Planungsprozess dienen:

- *Wer* lernt von *wem* mit *wem*?
- *Wozu* soll gelernt werden?
- *Was* soll gelernt werden?
- *Wann* und *wo* soll gelernt werden?
- *Wie* soll gelernt werden?
- *Womit* soll gelernt werden?

Die getrennte Betrachtung der Fragen hilft dabei, sich der verschiedenen Dimensionen didaktischen Handelns bewusst zu werden; allerdings sind die Fragen alle miteinander verschränkt, sodass jede „W-Frage“ im Lichte der anderen „W-Fragen“ zu untersuchen ist.⁵⁶

Die Ausbildungsprogramme der einzelnen Refugee Law Clinics in Deutschland sind alle ganz unterschiedlich gestaltet, enthalten aber auch viele Gemeinsamkeiten. Für einen ersten Überblick über die Vielfalt der Programme siehe: *Refugee Law Clinics Deutschland e.V.*, Die Refugee Law Clinics in Deutschland. Innovative Projekte ehrenamtlicher Rechtsberatung im Migrationsrecht. Eine empirische Studie, 2019, http://rlc-deutschland.de/wp-content/uploads/2019/09/Refugee-Law-Clinics-Studie_2019.pdf.

A. WER LERNT VON WEM MIT WEM? – LERNENDE UND LEHRENDE

1. ANALYSE DER LERNVORAUSSETZUNGEN

Ganz entscheidend bei der Gestaltung von Lernprozessen ist es, sich zunächst näher damit auseinanderzusetzen *wer mit wem* lernt. Hilfreich für die Analyse der Lernvoraussetzungen können dabei beispielsweise folgende Fragen sein:

- Welches Vorwissen und themenbezogenen Erfahrungen bringen die Lernenden mit?
- Welche Motivation und welches Interesse haben die Lernenden in Bezug auf den Lerngegenstand?
- Über welche lernmethodischen Kompetenzen verfügen sie bereits? (z.B.: Sind sie selbstgesteuerte und kooperative Lernformate gewohnt?)

Im Sinne einer diversitätsgerechten Lehre sind aber auch die spezifischen Lernvoraussetzungen zu reflektieren, die sich aus der unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionierung der Studierenden ergeben:

- Welche persönlichen Erfahrungshintergründe haben die Lernenden, und welches besondere Wissen und welche Kompetenzen (oder deren Fehlen) resultieren hieraus?
- Welche besonderen Herausforderungen, Bedürfnisse und Sensibilitäten kennzeichnen die Lernenden?
- Welche diversitätsbezogenen Gruppendynamiken sind zu beachten?

⁵⁵ Siehe oben Kapitel I.B.1., Grafik „Fragen der Didaktik“.

⁵⁶ *Fell*, Raumdidaktische Anforderungen an Bildungshäuser und -räume, in: Dehn (Hrsg.), Raum + Lernen – Raum + Leistung, 2008, S. 28–47 (34).

2. LERNENDE UND LEHRENDE IN REFUGEE LAW CLINICS

In Refugee Law Clinics kommen sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden aus ganz unterschiedlichen Kontexten.

Auf Seiten der **Lernenden** sind es nicht nur Jura-Studierende, die an den semesterübergreifenden Refugee-Law-Clinic-Programmen teilnehmen. In einigen Refugee Law Clinics werden auch Studierende anderer Fachbereiche für die Beratung ausgebildet.⁵⁷ Darüber hinaus gibt es immer mehr Refugee Law Clinics, die Dolmetschen-Programme anbieten. Auch unter den Beratenden sind viele Studierende mit beratungsrelevanten Sprachkenntnissen. Dies sind zumeist Studierende aus Familien mit Migrations- oder Fluchterfahrung; dies bedeutet einerseits, dass sie teils bereits Kenntnisse der Rechtsmaterie mitbringen, andererseits, dass sie auch Rassismuserfahrungen gemacht haben, die anderen Clinic-Teilnehmenden fehlen.

Die diverse Zusammensetzung der Mitglieder in einer Refugee Law Clinic ermöglicht es, dass die Teilnehmenden über ihren eigenen (fachlichen) Tellerrand hinausblicken und die Ausbildungsinhalte aus unterschiedlichen Blickwinkeln diskutieren. Die RLC-Ausbildung ist somit nicht nur im Hinblick auf die Praxisorientierung, sondern auch angesichts der Vielfalt der Teilnehmenden ein besonderer Lern- und Erfahrungsraum, der einen sensiblen Umgang mit den verschiedenen Bedürfnissen sowie Kenntnissen und Betroffenheiten der Teilnehmenden in Bezug auf Diskriminierung und Exklusion erfordert.

In den einzelnen Refugee Law Clinics wirken oftmals eine Vielzahl von **Lehrenden** mit verschiedenen beruflichen Backgrounds an der Ausbildung mit. Nicht wenige von ihnen sind Angehörige von Universitäten (Professor:innen oder wissenschaftliche Mitarbeiter:innen) – andere kommen aus der Praxis (Richter:innen, Anwält:innen, Mitarbeiter:innen von NGOs oder von Wohlfahrtsverbänden).⁵⁸ In einigen Refugee Law Clinics werden darüber hinaus auch Psycholog:innen und Diversity-Expert:innen in die Ausbildung mit eingebunden.

Insbesondere den Rechtsanwält:innen, die in der RLC-Lehre als Dozierende tätig sind, kommt dabei eine wichtige Vorbildfunktion zu. Sie gewähren den Jura-Studierenden wichtige Einblicke in die rechtsanwaltliche Praxis und zeigen ihnen alternative Berufswege zur Karriere in einer Großkanzlei auf.⁵⁹

Die **Beziehung zwischen den Dozierenden und Teilnehmenden** in Refugee Law Clinics ist in der Regel sehr vertrauensvoll. Oftmals wird sich kollegial geduzt und es finden informelle Begegnungen auch jenseits des „Klassensraums“ statt. Ein solcher Umgang auf Augenhöhe ist gerade bei erfahrungsorientierten Lehr-Lernformaten, die regelmäßiges Feedback und Selbstreflexion erfordern, sehr wichtig.⁶⁰

⁵⁷ Wie beispielsweise in der RLC Siegen.

⁵⁸ *Refugee Law Clinics Deutschland e.V.*, Die Refugee Law Clinics in Deutschland. Innovative Projekte ehrenamtlicher Rechtsberatung im Migrationsrecht. Eine empirische Studie, 2019, http://rlc-deutschland.de/wp-content/uploads/2019/09/Refugee-Law-Clinics-Studie_2019.pdf (15.7.2020).

⁵⁹ *Wreesmann*, Clinical Legal Education – Unentgeltliche Rechtsberatung durch Studenten in den USA und Deutschland, 2010, S. 38.

⁶⁰ *Quigley*, Introduction to Clinical Teaching for the New Clinical Professor: A View from the First Floor, *Akron Law Review*, Vol. 28, No. 3 (1995), S. 463–496 (484).

B. WOZU SOLL GELERNT WERDEN? – FÖRDERUNG VIELFÄLTIGER KOMPETENZEN

Lernziele beschreiben die Kenntnisse und Kompetenzen, die Lernenden am Ende einer Sitzung, einer Veranstaltungsreihe oder einer gesamten Ausbildung erworben haben sollen (*Learning Outcomes*).⁶¹ Kompetenzen werden dabei, wie oben dargestellt, in Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen unterteilt.

Die Bestimmung von Lernzielen ist in zweierlei Hinsicht von Bedeutung: Zum einen sind sie Grundvoraussetzung dafür, die eigene Lehre zu planen und zu evaluieren; zum anderen können die Lernenden, wenn ihnen die Lernziele transparent gemacht werden, sich an diesen orientieren und selbst ihren Lernprozess steuern und überprüfen. Dies fördert das selbstbestimmte und selbstgesteuerte Lernen.

1. VERSCHIEDENE STUFEN UND DIMENSIONEN VON LERNZIELEN

Je nach Abstraktheit und Reichweite wird zwischen **verschiedenen Stufen** von Lernzielen unterschieden:

- **Richtziele** sind sehr allgemein formuliert und geben, wie der Name es schon sagt, nur die angestrebte Richtung des Lernprozesses an. Sie beschreiben den Kompetenzzuwachs über einen längeren Zeitraum hinweg wie beispielsweise in Bezug auf die Dauer des Ausbildungsprogramms einer Refugee Law Clinic.
- Aus den Richtzielen lassen sich **Grobziele** ableiten, die konkretere Lernziele definieren. Sie beziehen sich auf eine Lehreinheit (Seminarsitzung⁶² oder Vorlesung) oder Veranstaltungsreihe.⁶³
- **Feinziele** haben den höchsten Präzisionsgrad und enthalten genaue Angaben dazu, was die Lernenden nach einer bestimmten Lernsequenz innerhalb einer Lehreinheit (z.B. einer Beratungssimulation) können bzw. wissen sollen.



Auf allen drei Ebenen können Lernziele auf **verschiedene Dimensionen des menschlichen Verhaltens** bezogen werden:

- **Kognitive Lernziele** beziehen sich auf die intellektuellen Fähigkeiten wie beispielsweise Wissen erinnern, reproduzieren, verknüpfen oder anwenden.
- **Affektive und soziale Lernziele** umfassen dagegen den emotionalen Bereich. Sie beschreiben Veränderungen auf der Ebene der Gefühle, Interessenlagen sowie Werteinstellungen.
- **Psychomotorische Lernziele** betreffen manuelle Fähigkeiten; diese sind für Refugee Law Clinics allerdings kaum relevant.

⁶¹ Es wird vorliegend keine Unterscheidung zwischen Lernzielen und Lernergebnissen bzw. Learning Outcomes vorgenommen. Lernziele sind vorliegend im Sinne von Lernergebnissen bzw. Learning Outcomes zu verstehen. Dieser Text soll lediglich eine grobe Orientierung geben.

⁶² Im Folgenden wird überwiegend der Begriff der Sitzung verwendet.

⁶³ Eine genaue Definition existiert nicht.

In **Refugee Law Clinics** entwickeln Jura-Studierende⁶⁴ eine Vielzahl an kognitiven und sozialen Kompetenzen sowie Wertvorstellungen, die für die Rechtsberatung im Migrationsrecht, aber auch für ihr späteres Berufsleben, ihre persönliche Entwicklung und die Gesellschaft von Bedeutung sind. Das erfahrungsbasierte Lernen in der Beratung ist zentral für die Entwicklung dieser Kompetenzen und Wertvorstellungen; doch es bedarf vorbereitender und begleitender Module, um sie gezielt zu fördern und zugleich die fachliche Qualität der Beratung sicherzustellen.

Hilfreich für die Bestimmung der **Richtziele einer RLC** ist sich zu fragen, was eine qualitativ hochwertige Beratung ausmacht und welche Kompetenzen demnach bei den Studierenden ausgebildet werden sollten, aber auch welche Kompetenzen und Wertvorstellungen eine:n *Social-Justice-Lawyer* ausmachen. Die nachfolgend aufgeführten Richtziele können als Orientierungskatalog für die RLC-Lehre dienen, um die Studierenden auf die Beratung vorzubereiten und sie dabei zu begleiten. Hieraus können zudem die **Grobziele** für einzelne Seminarsitzungen oder Workshops abgeleitet werden, aus denen dann die Feinziele für einzelne Übungen entwickelt werden können.

Leitfragen für die Bestimmung der Richtziele einer RLC:

- Was macht eine qualitativ hochwertige Rechtsberatung aus?
- Welche Kompetenzen müssen demnach bei den Studierenden ausgebildet werden?
- Welche darüber hinausgehenden Kompetenzen machen eine:n *Social-Justice-Lawyer* aus und sollten gefördert werden?

a) Erwerb fachlicher juristischer Kompetenzen

Die Rechtsberatung setzt zunächst ein vertieftes Fachwissen auf dem Spezialgebiet des Migrationsrechts voraus, welches examensrelevante Materien des Öffentlichen Rechts wie Völker- und Europarecht, Verwaltungsprozess- und Verfahrensrecht sowie Verwaltungsvollstreckungsrecht umfasst. Dabei darf das Erlernte nicht abstrakt bleiben; die Studierenden müssen auch wissen, wie sie es gezielt anwenden können. Dies erfordert Kenntnisse der Akteure, des Verfahrens, der verschiedenen Schutzformen, der Rechtsbehelfe sowie strategischen Erwägungen.

Welches Fachwissen erforderlich ist, hängt davon ab, zu welchen Bereichen des Migrationsrechts beraten werden soll.⁶⁵ Hieraus ergibt sich auch, welche Grobziele aus dem Richtziel „Erwerb von Wissen auf dem Spezialgebiet des Migrationsrechts“ abgeleitet werden können. Am Beispiel einer Sitzung zum Dublin-Verfahren könnten diese lauten: Die Studierenden erlangen Kenntnisse über den Gang des Dublin-Verfahrens (Grobziel 1), die Prüfung der Zuständigkeit eines Dublin-Staates für einen Schutzantrag auf Grundlage der Dublin-III-VO (Grobziel 2), das Rechtsschutzverfahren im Rahmen des Dublin-Verfahrens (Grobziel 3) sowie die Rechtsstellung der schutzsuchenden Personen während des Verfahrens (Grobziel 4). Diese Grobziele können dann durch Feinziele konkretisiert werden, wie z.B. „Die Studierenden können die Zuständigkeitskriterien, die auf dem Verantwortungsprinzip basieren, benennen, erläutern und fallbezogen anwenden“. Wie dies im Detail umgesetzt werden kann, zeigt exemplarisch Kapitel IV.C.

⁶⁴ Die Ausführungen konzentrieren sich hier auf Jura-Studierende; sie gelten analog aber zumindest teilweise selbstverständlich auch für alle Nicht-Jura-Studierende, die an RLC-Programmen teilnehmen.

⁶⁵ Siehe hierzu eingehend unten Kapitel II.C. „Was soll gelernt werden?“.

b) Erwerb von „Beratungskompetenzen“⁶⁶

Um das Fachwissen praktisch anwenden zu können und kompetent beraten zu können, brauchen die Studierenden über die juristischen Grundlagen hinaus auch andere Kenntnisse und Kompetenzen, die durch ein vorbereitendes und begleitendes Lernformat gezielt gefördert werden sollten.⁶⁷

Zu den „Beratungskompetenzen“ gehören beispielsweise – im Sinne von Grobzielen – ein an berufsethischen Standards orientiertes Beratungsverständnis, die Fähigkeit, das Gespräch über Dolmetschende auf eine professionelle und empathische Weise zu führen, der traumasensible Umgang mit den Ratsuchenden (siehe Kapitel IX. „Trauma-Workshop: Sensibilisierung für psychologische Aspekte einer Beratung“), die sorgfältige Ermittlung des Sachverhalts, die verständliche Erklärung der Rechtslage, die Verwaltung von Mandaten nach datenschutzrechtlichen Vorgaben sowie die Fähigkeit aus der Beratung resultierende Rechtsfragen wie beispielsweise herkunftslandrelevante Fakten durch weiterführende Recherchen lösen zu können („Recherchekompetenz“). Ferner ist die juristische Argumentationsfähigkeit der Studierenden für die Beratung bei der Erstellung von Schriftsätzen und der strategischen Kommunikation mit Behörden und Gerichten („Legal Writing“) relevant. Darüber hinaus ist es wichtig, dass die Studierenden die Grenzen der Rechtsberatung sowie andere Institutionen kennen, auf die verwiesen werden kann. Zudem sollten sie sich mit beratungsrelevanten Haftungsfragen sowie den einschlägigen Bestimmungen des Rechtsdienstleistungsgesetzes vertieft auseinandergesetzt haben.

Diese Lernziele können – in Feinziele konkretisiert – in didaktischen Übungen mit denen zum Erwerb juristischer Fachkenntnisse verbunden werden; zahlreiche Beispiele enthalten Kapitel IV. und V. Ebenso können verpflichtende Praktikums- sowie Hospitationsmodule die Studierenden beim Aufbau beratungsrelevanter Kompetenzen unterstützen.

c) Förderung von Diversity- und Gender-Kompetenzen

Ein weiteres Richtziel der RLC-Ausbildung ist die Förderung von Diversity- und Gender-Kompetenzen. Jura-Studierende kommen oftmals aus sehr privilegierten Verhältnissen und haben wenig Erfahrung mit der prekären Lebenssituation geflüchteter Menschen; oft fehlen ihnen auch interkulturelle Kompetenzen und ihre Fähigkeit, eigene Vorurteile zu reflektieren, ist noch nicht so stark ausgeprägt. Nicht wenige denken unhinterfragt in heteronormativen Geschlechterkategorien. Im Umgang mit Schutzsuchenden, aber auch mit den Dolmetschenden und anderen Mitgliedern der RLC kann dies zu Spannungen und Konflikten führen.

Daher ist es für die Beratung und ihr Engagement in der Clinic sehr wichtig, dass die Studierenden für gesellschaftliche Macht- und Ungleichverhältnisse, die zu Diskriminierungen von bestimmten Personengruppen führen, sensibilisiert werden, stereotypische Denkmuster kritisch hinterfragen und im kompetenten Umgang mit Vielfalt trainiert werden. Die Entwicklung von Diversity- und Gender-Kompetenzen kann zum einen durch gezielte Trainings gefördert werden (siehe Kapitel VIII.); zum anderen sollte ein diversity- und gendersensibler Umgang als Leitprinzip in allen Modulen der Ausbildung geschult werden.

⁶⁶ „Beratungskompetenzen“ ist kein feststehender Begriff. Hierunter fallen z.B. auch fachliche juristische Kenntnisse sowie Diversity- und Gender-Kompetenzen, die hier gesondert dargestellt werden.

⁶⁷ Beratung lernen? Ist dies möglich? Diese Frage stellten sich Laura Hinder (RLC Gießen), Stephan Hocks (RLC Gießen und Ulrich Stege (HRMLC Turin) auf dem Teaching-Manual-Workshop in Hamburg im Februar 2020. Die Antwort: Erst durch die konkrete Beratungsarbeit entwickeln die Studierenden nach und nach die relevanten Kompetenzen. Dennoch kann ein vorbereitendes und begleitendes Modul dazu beitragen, dass diese gezielt gefördert werden.

d) Entwicklung eines kritischen Rechtsverständnisses

Eine wichtige Erfahrung der Clinic-Arbeit ist die Frustration über die Grenzen des Rechts. Die Erkenntnis, dass das Recht nicht neutral ist, sondern vielmehr gesellschaftliche Ungleichverhältnisse (re-)produziert, stellt eine wichtige Säule für die Entwicklung eines kritischen Rechtsverständnisses der Studierenden dar.

Daher sollten in der Clinic Räume geschaffen werden, um das Verhältnis von Recht und Gerechtigkeit zu reflektieren, sich der Schutzlücken des bestehenden Rechtssystems bewusst zu werden und Alternativen zu existierenden Lösungen zu diskutieren. Dies kann in vertiefenden Übungen, die an eine Phase des Wissenserwerbs anschließen, eingebaut werden (ein Beispiel zum Dublin-Verfahren enthält Kapitel IV.C.3.c.; aber auch in Diversity-Trainings zum Gegenstand gemacht werden.

e) Stärkung weiterer wichtiger Selbst- und Sozialkompetenzen: insbesondere Reflexionsfähigkeit

Darüber hinaus sollte die Ausbildung auf die Förderung weiterer wichtiger Selbst- und Sozialkompetenzen wie beispielsweise Problemlösefähigkeit, Entscheidungsfähigkeit, eigene Fehlerfreundlichkeit, Autonomiefähigkeit⁶⁸, Fähigkeit zur Stressbewältigung sowie Teamfähigkeit⁶⁹ zielen. Besonders hervorzuheben ist hier die Fähigkeit aus Erfahrungen zu lernen, welche Grundpfeiler des lebenslangen Lernprozesses ist. In der Beratungsarbeit sind die Studierenden auf sich selbst gestellt. Dabei lernen sie nach dem Prinzip des *Learning by Doing*, wie sie aufkommende Probleme selbständig lösen können.

Hierfür erforderlich ist die Schulung ihrer Reflexionsfähigkeit, die ein weiteres elementares Richtziel der RLC-Ausbildung ist und in dieser von durchgehender Relevanz ist. Insbesondere juristische und psychologische Supervisionsformate (siehe hierzu Kapitel VII. und X.) stellen wichtige Bausteine dar, um die erfahrungsorientierten Lernprozesse der Studierenden zu begleiten.

Richtziele einer RLC-Ausbildung:

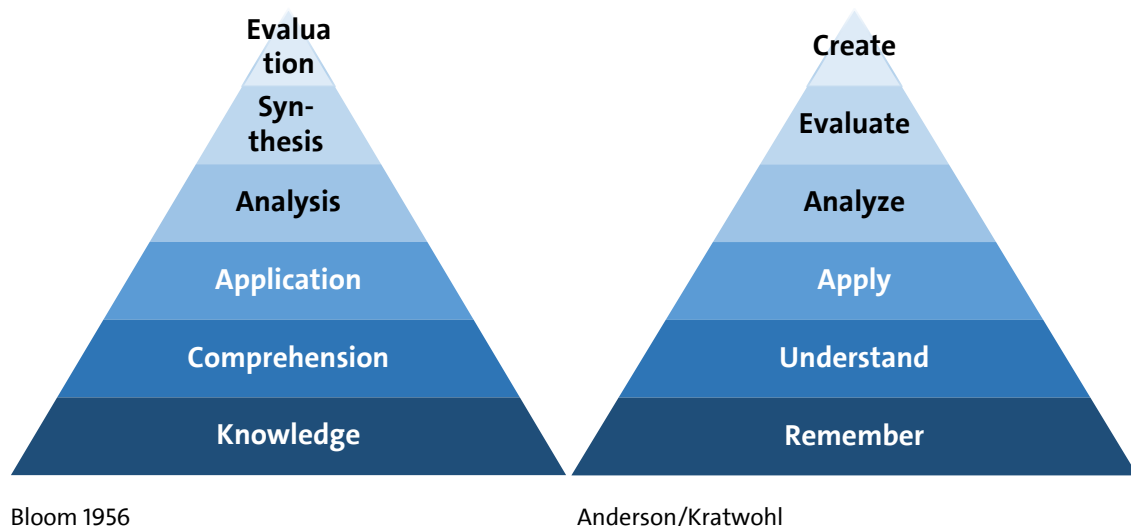
- Erwerb fachlicher juristischer Kompetenzen auf dem Spezialgebiet des Migrationsrechts;
- Erwerb von „Beratungskompetenzen“;
- Förderung von Diversity- und Genderkompetenzen;
- Entwicklung eines kritischen Rechtsverständnisses;
- Stärkung weiterer wichtiger Selbst- und Sozialkompetenzen (insbesondere Reflexionsfähigkeit, Problemlösefähigkeit, Entscheidungsfähigkeit, eigene Fehlerfreundlichkeit, Autonomiefähigkeit, Fähigkeit zur Stressbewältigung sowie Teamfähigkeit).

⁶⁸ Siehe hierzu ausführlich *Wortham et al.*, *Autonomy-Mastery-Purpose: Structuring Clinical Courses to Enhance these Critical Educational Goals*, *International Journal of Clinical Legal Education*, Vol. 18 (2012), S. 105–148.

⁶⁹ Weitere wichtige Kompetenzen sind: Organisationsfähigkeit, Selbstvertrauen, emotionale Stärke, Erkennen eigener Grenzen, Kritikfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Diskussionsfähigkeit sowie Konfliktfähigkeit.

2. DIFFERENZIERUNG DER KOGNITIVEN LERNZIELE NACH KOMPETENZSTUFEN

Gerade bei der Formulierung von kognitiven Lernzielen ist entscheidend zu reflektieren, welche **Niveaustufe** vom „Oberflächenlernen“ bis zum „Tiefenlernen“ erreicht werden soll. Eine Orientierungshilfe bieten hier sogenannte Lernzieltaxonomien⁷⁰.



Die bekannteste Lernzieltaxonomie stammt von Bloom und wurde von Anderson und Krathwohl weiterentwickelt (siehe Abbildungen).⁷¹ Sie gliedert sich in sechs verschiedene Stufen mit steigender Schwierigkeit, die aufeinander aufbauen: **Wissen – Verständnis – Anwendung – Analyse – Synthese – Evaluation**.

- Das bloße **Reproduzieren von Wissen** und Wiedergeben von Fakten ist auf der untersten Taxonomiestufe angesiedelt.
- Die zweite Stufe baut hierauf auf und umfasst das **Verständnis von Zusammenhängen**.
- Darüberhinausgehend verlangt die dritte Stufe mit der **Anwendung** des abstrakten Wissens auf konkrete Sachverhalte bereits eine Transferleistung.
- Die **Analyse**, welche die vierte Stufe darstellt, beinhaltet die systematische Untersuchung von Sachverhalten, die Aufschlüsselung in seine Einzelteile und das Erkennen von Zusammenhängen.
- Die Kategorie **Synthese** fordert schließlich von den Lernenden verschiedene Elemente so zu kombinieren, dass eine neue Struktur entsteht.
- An der Spitze steht die Ebene der **Evaluation**. Hierunter fällt das Bewerten von Sachverhalten anhand bestimmter Kriterien.

Für die Rechtsberatung in einer RLC unerlässlich sind die ersten drei Kompetenzstufen: Die Beratenden müssen die rechtlichen Kerninhalte kennen, im Zusammenhang verstehen und auf Beratungssachverhalte anwenden können. Legal Clinics verfolgen darüber hinaus aber auch das Ziel, die analytischen und kritischen Fähigkeiten der Studierenden zu fördern. Die Ausbildung orientiert sich daher auch an den drei höchsten Kompetenzstufen.

⁷⁰ Eine Taxonomie ist ein Schema, mit dem ein Gegenstand (hier: kognitive Lernziele) in abgrenzbare Kategorien eingeteilt werden kann. *Táxis* ist das altgriechische Wort für Ordnung.

⁷¹ Bloom, Taxonomy of Educational Objectives, 1956; Anderson/Krathwohl (Hrsg.), A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, 2001.

Verben erleichtern die adäquate Beschreibung von Lernzielen auf der jeweiligen Kompetenzstufe. Die Übergänge zwischen den einzelnen Stufen sind dabei fließend und lassen sich häufig nicht haargenau zueinander abgrenzen.

Stufe	Verben	Beispiel aus der RLC-Ausbildung: Am Ende der Sitzung können die Studierenden...
1. Wissen	aufführen, aufsagen, aufzählen, beschreiben, darstellen, nennen, skizzieren, wiedergeben	...die verschiedenen Kriterien, die für die Bestimmung des zuständigen Dublin-Staates relevant sind, benennen.
2. Verstehen	erklären, erläutern, begründen, darlegen, identifizieren, interpretieren, schildern, umschreiben	...die Prinzipien erläutern, auf denen die Zuständigkeitskriterien basieren (Verantwortungs-, Verbindungs- und Verantwortungsprinzip).
3. Anwenden	anwenden, berechnen, durchführen, erarbeiten, ermitteln, lösen	...die Zuständigkeitskriterien auf einen Dublin-Sachverhalt anwenden und diesen lösen.
4. Analyse	analysieren, gegenüberstellen, gliedern, untersuchen, vergleichen	...verschiedene alternative Konzepte zur Allokation im Dublin-System vergleichen.
5. Synthese	entwerfen, entwickeln, gestalten, kombinieren, konstruieren	...ein eigenes Konzept zur Verteilung der staatlichen Schutzverantwortung innerhalb des Dublin-Raums entwerfen...
6. Evaluation	beurteilen, bewerten, entscheiden, evaluieren, gewichten, Stellung nehmen, vertreten, widerlegen	...und dieses argumentativ vertreten.

C. WAS SOLL GELERNT WERDEN? – MIGRATIONSRECHT IM BERTUNGSKONTEXT

Im Rahmen der Planung einer Lehrveranstaltungsreihe muss die Lehrperson, sofern sie keine Vorgaben dazu hat, die Lerninhalte im Hinblick auf die festgelegten Richt- und Grobziele bestimmen. Die Ziel- und die Inhaltsebene sind eng miteinander verwoben und bedingen sich gegenseitig.⁷² Dabei ist in einem ersten Schritt „die Sache“ (im Fall einer RLC also insbesondere das Migrationsrecht) aus einer Expert:innenperspektive zu beleuchten (Sachanalyse). Daran schließt sich in einem zweiten Schritt die sogenannte didaktische Analyse an, die zum einen dabei hilft, die Inhalte auszuwählen und zu gewichten; zum anderen befasst sie sich mit der Frage, wie der „Stoff“ eingeteilt, angeordnet und dargestellt werden kann.

1. SACHANALYSE

Eine umfassende fachwissenschaftliche Analyse ist essentiell, um „die Sache“, die im Fokus einer Lehrveranstaltung stehen soll, als Lehrperson zu begreifen und darauf basierend didaktische Gestaltungsentscheidungen zu treffen.⁷³ Dies gilt sowohl für die Konzeption eines gesamten Curriculums als auch für die Planung einer einzelnen Lehreinheit. Im Rahmen der **Sachanalyse**⁷⁴ ist zum Beispiel zu fragen:

- In welchen größeren Sinnzusammenhang ist die Sache einzuordnen?
- Gibt es Verbindungen zu anderen Themenkreisen?
- Wie wird die Sache in der Fachwissenschaft diskutiert? Gibt es Kontroversen?
- Wie strukturiert sich die Sache?
- Durch welche Merkmale, Prinzipien und Zusammenhänge kennzeichnet sie sich aus?

In **Refugee Law Clinics** werden Studierende auf dem Rechtsgebiet des Migrationsrechts ausgebildet. Dieses findet im Jura-Studium bislang kaum Beachtung und gehört nicht zum Pflichtstoff für das erste Staatsexamen. Nur wenige Lehrstühle rechtswissenschaftlicher Fakultäten legen ihren Forschungsschwerpunkt auf das Migrationsrecht – der Trend ist jedoch steigend. Innerhalb der Anwaltschaft hat sich das Migrationsrecht in den letzten Jahren aus seiner Nische befreit: 2015 entschied die Bundesrechtsanwaltskammer über die Einführung einer neuen Fachanwaltschaft für Migrationsrecht (vgl. § 14p FAO). Seitdem ist die Anzahl von Anwält:innen, die sich auf das Migrationsrecht spezialisiert haben, rasant gestiegen.⁷⁵

Was macht nun aber das Migrationsrecht aus? Wie kann es in den gesellschaftspolitischen Kontext eingeordnet werden? Wie strukturiert es sich und wie ist es innerhalb der Rechtswissenschaft zu verorten?

a) Migrationsrecht im gesellschaftspolitischen Kontext

Migration ist ein soziales Phänomen, das es schon immer gegeben hat – von der Antike über das Mittelalter bis heute. Der Begriff der Migration wird vom lateinischen Wort „migrare“ ([aus]wandern, aus-, wegziehen, übersiedeln) abgeleitet. Von Migration wird gesprochen bei einer „Wanderung, Bewegung von Individuen,

⁷² Brockmann, Hochschuldidaktische Herausforderungen einer praxisorientierten Juristenausbildung, in: Barton et al. (Hrsg.) *Praktische Jurisprudenz: Clinical Legal Education und Anwaltsorientierung im Studium*, 2011, S. 58–78 (69).

⁷³ Siehe auch Krüper/Pilniok zur reflektierten Lehrpraxis auf dem Gebiet des Staatsorganisationsrechts: „Eine didaktisch angemessene Lehre des Staatsorganisationsrechts muss [...] die Spezifika des Rechtsgebiets in den Blick nehmen, um sich bei der Auswahl der Themen und ihrer Operationalisierung durch die Benennung und Realisierung von Lehr- und Lernzielen darauf einstellen zu können.“ Krüper/Pilniok, *Staatsorganisationsrecht lehren*, in: Krüper/Pilniok (Hrsg.), *Staatsorganisationsrecht lehren. Beiträge zu einer Wissenschaftsdidaktik des Verfassungsrechts*, 2016, S. 9–38 (15).

⁷⁴ Vgl. vertiefend hierzu Lehner, *Didaktische Reduktion*, 2. Aufl. 2020, S. 65 ff.

⁷⁵ BRÄK, *Fachanwaltstatistik*, 2020, https://brak.de/w/files/04_fuer_journalisten/statistiken/2020/fachanwaltstatistik_2020.pdf (15.7.2020).

Gruppen oder Gesellschaften (Bevölkerung) im geographischen und sozialen Raum, die mit einem ständigen oder vorübergehenden Wechsel des Wohnsitzes verbunden ist“⁷⁶. Es kann dabei zwischen verschiedenen Arten von Migration unterschieden werden, wie beispielsweise Flucht- oder Bildungs- bzw. Arbeitsmigration (Kriterium der Freiwilligkeit) – Binnenmigration oder transnationale Migration (räumliche Dimension) – temporäre oder dauerhafte Migration (zeitliche Dimension). Transnationales Migrationsrecht ist der Oberbegriff für alle Rechtsfragen, die im Zusammenhang mit dem Wechsel des Wohnsitzes in einen anderen Staat stehen und umfasst die Rechtsmaterien des Aufenthalts-, Asyl-, Staatsangehörigkeits- und Flüchtlingsrechts.⁷⁷ Es regelt, wer Zutritt zum Territorium erhält, wer bleiben darf und welche Rechtsfolgen damit einhergehen.

Insofern ist das Migrationsrecht eng verwoben mit **staatsphilosophischen und ethischen Reflexionen**. Es ist stets Ausdruck eines Aushandlungsprozesses um den Zugang zu Räumen, Rechten, Teilhabe und Ressourcen – eingebettet in globale Macht- und Ungleichheitsverhältnisse: Ist es legitim, dass die Zielstaaten über die Einreise, den Aufenthaltsstatus und die Rechte der migrierenden Menschen entscheiden und den Zuzug steuern und begrenzen? Anhand welcher Kriterien dürfen die Staaten dies bestimmen und wo findet staatliche Souveränität ihre Grenzen? Gibt es ein moralisches Recht auf internationale Freizügigkeit?⁷⁸

Diese Grundsatzfragen dominieren seit dem „Höhepunkt“ der Flüchtlingsschutzkrise 2015 den gesellschaftlichen und politischen Diskurs zum Thema Migration. Das Spannungsverhältnis zwischen traditionellen Staatskonzepten und globalen Gerechtigkeits- und Solidaritätserwägungen spaltet dabei die verschiedenen politischen und zivilgesellschaftlichen Akteure: Ausrufe nach Kontrolle, Steuerung und Begrenzung von Migration einerseits und Forderungen nach einem humanitär ausgerichteten Migrationsrechtsregimes andererseits stehen sich hier oftmals gegenüber. Auch findet dieser Zielkonflikt (vgl. § 1 I AufenthG) seinen Niederschlag in zahlreichen migrationsrechtlichen Normen (z.B. § 23 I AufenthG). Wie **politisch aufgeladen** das Migrationsrecht ist, zeigt sich nicht zuletzt an den zahlreichen Reformen des Gesetzgebers im Verlauf der letzten Jahre. Die Folge der teilweise hektischen und unsystematischen Gesetzgebung auf dem Gebiet des Migrationsrecht sind uneinheitliche Verwaltungs- und Rechtsprechungspraxen, die **erhebliche Rechtsunsicherheit** produzieren.

Neben der Beleuchtung philosophisch-ethischer sowie politischer Dimensionen erfordert die intensive Auseinandersetzung mit dem Gegenstand des Migrationsrechts darüber hinaus die Befragung anderer Disziplinen (wie z.B. Sozialwissenschaften, Friedens- und Konfliktforschung, Gender Studies, postkoloniale Theorien). Nur so kann das **Migrationsrecht als Ausdruck gesellschaftlicher Wertungen** und Phänomene durchdrungen und fortentwickelt werden.

b) Spezifika und Verortung innerhalb der Rechtswissenschaft

Maßgeblich für die Entwicklung des Migrationsrechts als Teilgebiet des Öffentlichen Rechts sind die **Menschenrechte**. Sie waren zum einen Motor für die Herausbildung zahlreicher Rechte Geflüchteter, die durch die Genfer Flüchtlingskonvention (GFK), die Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK) und die darauf folgenden UN-Pakte zum ersten Mal verbindlich kodifiziert wurden. Zum anderen dienen sie als wichtiges Instrument, um rechtsfreie Räume im Kontext von Migration anzuprangern und die Rechtsstellung Geflüchteter zu stärken. Aber nicht nur auf der **völkerrechtlichen**, sondern auch auf der **unionsrechtlichen Ebene** finden sich zahlreiche Vorschriften wie Richtlinien und Verordnungen, z.B. zum Dublin-Verfahren, die die nationalen Regelungen des Asyl- und Aufenthaltsrechts determinieren und deren Einhaltung vom EuGH überwacht wird. Charakteristisch für das Migrationsrecht ist somit seine internationalrechtliche Prägung und **Einbettung in das Mehrebenensystem** des Öffentlichen Rechts.

⁷⁶ Werner et al. (Hrsg.), Lexikon der Soziologie, 1994, S. 463.

⁷⁷ Vgl. Thym, Migrationsverwaltungsrecht, 2010, S. 8 f.

⁷⁸ Vertiefend hierzu Tiedemann, Flüchtlingsrecht: Die materiellen und verfahrensrechtlichen Grundlagen, 2. Aufl. 2019, S. 175 ff.

Als weiteres Spezifikum des Migrationsrechts lässt sich seine Qualität als **besonderes Verwaltungsrecht** ausmachen. Das Migrationsrecht legt die Vorgaben für das verwaltungsrechtliche Verfahren zum Schutz vor herkunftslandrelevanten Gefahren im Falle der Zwangsmigration sowie zur stufenweisen Verfestigung des aufenthaltsrechtlichen Status bis hin zum Erwerb der Staatsangehörigkeit fest. Das Asylgesetz als *lex specialis* regelt das **Asylverfahren** vor dem Bundesamt (von der Asylantragstellung bis hin zum Bescheiderlass) und die Voraussetzungen zur **Gewährung von internationalem und grundgesetzlichem Schutz**. Es enthält grundlegende Mitwirkungspflichten Asylsuchender und regelt ihre Unterbringung während des Verfahrens. Darüber hinaus sind im Asylgesetz zahlreiche Sonderregelungen für das gerichtliche Verfahren vor den Verwaltungsgerichten (**Asylprozessrecht**) zu finden. Demgegenüber beinhaltet das Aufenthaltsgesetz, auf dessen Grundlage die Ausländerbehörde handelt, die wesentlichen allgemeinen Bestimmungen über den Aufenthalt sowie die Ein- und Ausreise von Menschen, die keine deutsche Staatsbürgerschaft besitzen. Es regelt beispielsweise die **verschiedenen Aufenthaltstitel**, die einem geflüchteten Menschen nach Abschluss des Asylverfahrens erteilt werden, trifft Aussagen zum **Abschiebeschutz** und bestimmt nach welchen Kriterien nichtdeutsche **Familienangehörige** nach Deutschland einreisen dürfen. Nach seiner bisherigen Dogmatik ist das Aufenthaltsgesetz als besonderes Ordnungsrecht ausgestaltet.

Für das Leben von Migrant:innen in Deutschland sind jedoch auch Rechtsfragen, die ihre **gesellschaftliche Teilhabe** betreffen, relevant: Ab wann haben sie Zugang zu Integrationsleistungen und zum Arbeitsmarkt? Und welche Sozialleistungen erhalten sie in welchem Stadium? Insofern sind die arbeits- und sozialrechtlichen Bezüge des Migrationsrechts zu berücksichtigen. Hier greifen viele Sondervorschriften, wie beispielsweise das Asylbewerberleistungsgesetz.

In einer Zusammenschau betrachtet sind die wesentlichen Merkmale des Migrationsrechts somit seine Inklusions- und Exklusionswirkung, seine politische aufgeladene Dynamik sowie seine Vereinigung verschiedener verschränkter Rechtssysteme und Teilrechtsgebiete.

2. DIDAKTISCHE ANALYSE

Wie gelingt es nun aber das Migrationsrecht als „Sache“ in einen Lerngegenstand zu transformieren?⁷⁹ Eine große Herausforderung, die sich insbesondere bei Lehrveranstaltungen zur Vorbereitung auf die migrationsrechtliche Beratung stellt, ist es, die komplexe Rechtsmaterie des Migrationsrechts für die Lernenden überschaubar aufzubereiten und sinnvolle Schwerpunkte zu setzen. RLC-Lehrende stehen bei der didaktischen Aufbereitung oftmals vor dem altbekannten Problem: Der Stoff ist überwältigend, aber es steht zu wenig Zeit zur Verfügung.⁸⁰ Eine Lehrveranstaltung kann jedoch freilich nicht jedes Detail vermitteln. Insbesondere im RLC-Kontext kann die Lehrperson den Studierenden nicht die Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess abnehmen und die Lernkurve steigt erfahrungsgemäß mit Einstieg in die Beratungsarbeit an. Daher sollte der Fokus auf der Vermittlung von Überblicks- und Strukturwissen und dem Erwerb von Recherchekompetenzen liegen. Eine zielgruppengerechte **Auswahl, Anordnung und Veranschaulichung der Inhalte** führt idealerweise dazu, dass die Studierenden befähigt werden, sich eigenständig weitere Lösungen im Rahmen ihrer Beratungstätigkeit zu erschließen. Hierfür müssen didaktische Reduktionsentscheidungen im Hinblick auf die Stoffmenge, die inhaltliche Komplexität und die Darstellung getroffen werden. Darüber hinaus ist der Stoff sinnvoll zu gliedern. Ebenso wichtig ist es, sich bei jedem Inhalt der exemplarischen Bedeutung bewusst zu werden.

Eine **didaktische Analyse**⁸¹ hilft dabei, den Inhalt aus der Perspektive der Studierenden zu beleuchten. Zu fragen ist dabei beispielsweise nach der exemplarischen Bedeutung des Gegenstands (a), eventuellem Vorwissen

⁷⁹ Zur Transformation der Sache in einen Lerngegenstand siehe vertiefend *Lehner*, Didaktik, 2019, S. 121 ff.

⁸⁰ Dies ist eine grundlegende Herausforderung bei der Vorbereitung und Gestaltung von Lernszenarien: siehe ausführlich hierzu *Lehner*, Viel Stoff – wenig Zeit: Wege aus der Vollständigkeitsfalle, 4. Aufl. 2013.

⁸¹ Die fünf grundlegenden Kategorien der didaktischen Analyse entwickelte der Bildungstheoretiker und Vertreter der kritisch-konstruktiven Didaktik Wolfgang Klafki (1927–2016) für die Unterrichtsvorbereitung im schulischen Bereich, um den

der Studierenden (b) und der Bedeutung des Gegenstands für sie in der Zukunft (c), nach Möglichkeiten der Strukturierung des Gegenstands in einzelne Blöcke (d) und nach seiner Zugänglichkeit und Darstellbarkeit (e). Diese Fragen stehen ihrerseits im engen Zusammenhang mit den anderen „W-Fragen“ der Didaktik.⁸²

a) Exemplarische Bedeutung

Welchen allgemeinen Sachverhalt, welches allgemeine Problem erschließt der betreffende Inhalt? Was können die Lernenden im Allgemeinen aus dem zu erlernenden Thema schließen?

Wofür steht das Migrationsrecht exemplarisch? Auf einer abstrakteren Ebene ist diese Frage wichtig, um zu verstehen, welchen Mehrwert das Lernen am Gegenstand des Migrationsrechts für die juristische Ausbildung der Studierenden hat.

In juristischer Hinsicht können sich die Studierenden anhand des Migrationsrechts viele rechtliche Phänomene erschließen; etwa das Mehrebenensystem des Öffentlichen Rechts, das Zusammenspiel verschiedener Behörden im Verwaltungsverfahren oder verwaltungsprozessuale Grundlagen.

Darüber hinaus kann das Migrationsrecht als Exempel dafür dienen, den gesellschaftspolitischen Kontext von Recht, die soziologischen Wirkmechanismen von Recht und die Bedeutung des Zugangs zu Recht zu veranschaulichen. Hier bestehen Verbindungen zum „wozu soll gelernt werden“ (Entwicklung eines kritischen Rechtsverständnisses als Richtziel).⁸³

b) Gegenwartsbedeutung

Welche Beziehung besteht bereits zwischen den Lernenden und der Sache, welche Erfahrungen haben sie bereits gemacht, und welche Anknüpfungspunkte ergeben sich daraus?

Diese Frage knüpft an das „wer lernt“ (siehe oben Kapitel II.A.) an und rückt die **Beziehung der Lernenden zum Gegenstand** in den Fokus. Im RLC-Kontext ist insbesondere zu untersuchen, welches Vorwissen die Studierenden in Bezug auf das Migrationsrecht und die Beratungsarbeit mitbringen; beispielsweise, inwiefern die Studierenden sich bereits mit dem Mehrebenensystem auseinandergesetzt haben und ob sie grundlegende Kenntnisse auf dem Gebiet des Verwaltungsverfahrens- und -prozessrechts haben. Aber auch ehrenamtliche Erfahrungen in der Flüchtlingsarbeit und eigene Begegnungen mit diesem Rechtsgebiet aufgrund familiärer Flucht- oder Migrationserfahrung sind relevant.

c) Zukunftsbedeutung

Welche Bedeutung wird der Gegenstand für die Lernenden in der Zukunft haben?

Die Frage nach der Zukunftsbedeutung steht im Zusammenhang mit dem „wozu soll gelernt werden“ (siehe oben Kapitel II.B.). In einer RLC werden die Studierenden **für die Beratungsarbeit ausgebildet**; daher sollten die migrationsrechtlichen Inhalte insbesondere aus einer anwendungsbezogenen Perspektive bestimmt werden,

Bildungsgehalt einer Sache zu ermitteln: *Klafki*, Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, Die Deutsche Schule 1958, Jg. 50, Heft 10, S. 450–471 sowie Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 1963, S. 126–143; eingehend auf die Übertragung des Modells auf das Studium der Sozialen Arbeit *Speth-Schumacher*, Wie können theoretische Inhalte der Sozialen Arbeit didaktisch vermittelt werden?, 18.2.2019, <https://www.socialnet.de/materialien/28424.php> (15.7.2020). Die von Klafki aufgeworfenen Fragen der didaktischen Analyse wurden in dieser Darstellung leicht abgewandelt. Auch sie sind nicht getrennt voneinander zu betrachten, sondern stehen zueinander in einem Abhängigkeitsverhältnis.

⁸² Dazu oben Kapitel I.B.1. sowie in diesem Kapitel II.A.–F.

⁸³ Siehe oben Kapitel II.B.1

unter Berücksichtigung der Spezialisierung der jeweiligen Law Clinic. Es kommt insofern weniger darauf an, ob die Studierenden Definitionen, Prüfungsschemata oder Meinungsstreitigkeiten herunterbeten können, vielmehr müssen sie sich das Migrationsrecht immer wieder selbständig aus dem Blickwinkel einer ratsuchenden Person erschließen können und befähigt werden, kompetent zu beraten.

Für die Auswahl der Inhalte kann es daher hilfreich sein, sich zu fragen, welche verschiedenen Beratungsszenarien auftreten können. Dabei kann die Lehrperson sich an den folgenden Leitfragen orientieren:

- In welchen verschiedenen Verfahrensstadien kommen die Ratsuchenden mit welchen Anliegen in die Beratung?
 - z.B. Beratung zur Vorbereitung auf das Dublin-Interview und die Anhörung; Beratung bei einem Dublin-Bescheid; Beratung nach einem „positiven“ (Familiennachzug) sowie „negativen“ Abschluss des Asylverfahrens (Beratung zum verwaltungsgerichtlichen Verfahren und anderen aufenthaltsrechtlichen Perspektiven);
 - Beratung zur Wohnsituation sowie zum Zugang zum Arbeitsmarkt und zu Sozialleistungen während des gesamten Verfahrens und nach Abschluss
- Welche migrationsrechtlichen Kenntnisse sind erforderlich, um die Ratsuchenden in den verschiedenen Szenarien zu beraten?
- Welche weiteren Kompetenzen brauchen die Studierenden hierfür?

d) Strukturierung, Segmentierung und Sequenzierung

Welche Denkschritte müssen die Lernenden vollziehen, um die Sache zu erfassen, und wie kann demnach die Sache inhaltlich strukturiert und eingeteilt werden? In welcher Reihenfolge und nach welcher Sachlogik sollen die Inhalte erschlossen werden?

Für die RLC-Lehre ist hier insbesondere die sich aus der Sachanalyse ergebende Struktur des Migrationsrechts im Hinblick auf seine beraterrelevanten Bereiche in Gliederungspunkte für die Lehrveranstaltungsreihe zu übersetzen (**Strukturierung**). In einem nächsten Schritt sind Überlegungen dazu anzustellen, welche migrationsrechtlichen Kerninhalte zu einem Themenkomplex zusammengefasst und in einer Lehreinheit behandelt werden (**Segmentierung**). Außerdem ist festzulegen, in welcher Abfolge dies geschehen soll (**Sequenzierung**).

Bei der Entwicklung eines RLC-Curriculums zur Vorbereitung auf die Beratung bietet es sich hinsichtlich der migrationsrechtlichen Inhalte⁸⁴ zum Beispiel an, **den Lehrplan an dem Ablauf des Asylverfahrens auszurichten**. Hier sollten bereits aufenthaltsrechtliche Exkurse eingebaut werden, z.B. zu den Folgen der Ablehnung eines Asylantrags bei Menschen aus sogenannten sicheren Herkunftsländern, und sowohl einführende Basis- und Orientierungseinheiten als auch darauf aufbauende Vertiefungseinheiten integriert werden.⁸⁵

- Flüchtlingsschutz im Mehrebenensystem (Entwicklung; Rechtsquellen; Akteure)
- Überblick über das Asylverfahren (Ablauf; beteiligte Akteure; Dokumente), die Rechtsstellung (Wohnen; Zugang zum Arbeitsmarkt und zu Sozialleistungen) und Mitwirkungspflichten von Asylsuchenden

⁸⁴ Darüber hinaus sollten natürlich auch die anderen in Kapitel II.B. aufgeführten Richtziele (insbesondere die Entwicklung von Beratungskompetenzen) bei der Curriculumsentwicklung berücksichtigt werden. Umsetzungsbeispiele finden sich insbesondere in Kapitel V.

⁸⁵ Die folgenden Listen beschränken sich auf die beraterrelevanten Bereiche des Migrationsrechts und dienen nur einer ersten Orientierung. Es gibt noch zahlreiche weitere Themenkomplexe wie beispielsweise besonders Schutzbedürftige (insb. UMF), Besonderheiten bei sicheren Herkunftsländern, Passbeschaffungspflicht etc. Auf der Wissensmanagement-Plattform des Dachverbandes (erreichbar unter: <https://intern.rlc-deutschland.de/>) sind in dem Projekt-Ordner „Teaching Manual für Refugee Law Clinics“ unter „Struktur und Ablauf der Ausbildung“ Beispiele verschiedener RLCs hinterlegt. Insbesondere das Curriculum der RLC Berlin ist sehr detailliert.

- Dublin-Verfahren (Hintergrund; Gang des Verfahrens; Zuständigkeitskriterien; Rechtsschutz; Rechtsstellung)
- Schutzformen (Asyl nach dem Grundgesetz; Flüchtlingseigenschaft; subsidiärer Schutz; Abschiebungsverbote nach § 60 V und VII AufenthG; Familienasyl) und Herkunftslandinformationen
- Anhörung und Glaubhaftigkeitsprüfung im Asylverfahren
- Überblick über die Rechtsfolgen eines „positiven“ Bescheides und Handlungsmöglichkeiten bei einem „negativen“ Bescheid (Rechtsschutz im Asylverfahren; Asylfolgeantrag; Aufenthaltssicherung außerhalb des Verfahrens)

Anknüpfend an den Abschluss des Asylverfahrens können – je nach Spezialisierung der Clinic – **Einheiten zu aufenthaltsrechtlichen Grundlagen** einschließlich der arbeits- und sozialrechtlichen Folgen angeboten werden, wie etwa:

- Überblick über das Aufenthaltsrecht (Verhältnis von Asylrecht und Aufenthaltsrecht; Struktur des Aufenthaltsrechts; allgemeine Erteilungsvoraussetzungen; Aufenthaltstitel)
- Aufenthalt zur Erwerbstätigkeit (Beschäftigung; Selbständigkeit) und zu Bildungszwecken (Ausbildung; Studium)
- Aufenthalt aus humanitären Gründen (insbesondere § 25 AufenthG)
- Aufenthalt aus familiären Gründen (Ehegatten-, Kinder-, Eltern-, Geschwisternachzug und der Nachzug zu sonstigen Familienangehörigen)
- Aufenthaltsverfestigung (Niederlassungserlaubnis, Daueraufenthalt EU; Staatsangehörigkeit)
- Aufenthaltsbeendigung (Ausreisepflicht; freiwillige Ausreise; Abschiebung; Rechtsschutz)
- Duldungsarten (insbesondere auch: Ausbildungsduldung; Duldung „light“)

e) Zugänglichkeit und Darstellbarkeit

Was sind die besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche, an denen die Struktur des Inhaltes den Lernenden interessant, fragwürdig, zugänglich, begreiflich, anschaulich gemacht werden kann?

Die Zugänglichkeit und Darstellbarkeit des Gegenstands betrifft in Refugee Law Clinics vor allem die **Auswahl der Fälle sowie der Übungen** und steht im Zusammenhang mit der Frage „wie gelernt werden soll“⁸⁶. In erster Linie bieten Refugee Law Clinics einen erfahrungsorientierten Lernzugang zum Migrationsrecht. Dies sollte sich auch in Lehrveranstaltungen zur Vorbereitung auf die Beratung widerspiegeln. Beispiele sollten Modellcharakter haben und so ausgesucht werden, dass die Studierenden befähigt werden, die wesentlichen Strukturen und Prinzipien des Migrationsrechts zu erkennen und zu abstrahieren. Die Übungen sollten darüber hinaus auf die Entwicklung von Beratungskompetenzen und die Förderung kritischer Urteilsfähigkeit zielen.

⁸⁶ Siehe unten Kapitel II.E.

D. WANN SOLL WO GELERNT WERDEN? – MODULARER AUFBAU DER RLC-AUSBILDUNG

Die Frage „Wann soll wo gelernt werden?“, die unter Berücksichtigung der oben dargestellten Ziel- und Inhaltsfragen zu beantworten ist, betrifft insbesondere den modularen Aufbau der RLC-Ausbildung und ihre Einteilung in zwei Hauptmodule: ein vorbereitendes Modul zur Qualifikation für die Beratungsarbeit und ein begleitendes Modul zur Reflexion der Beratungserfahrungen sowie zur Qualitätssicherung.⁸⁷ Im vorbereitenden Modul ist der zentrale Lernort das Seminar oder die Vorlesung. Im begleitenden Modul verlagert sich der Schwerpunkt hingegen: Hier lernen die Studierenden am meisten während der Beratung, die oft außerhalb der Hochschule stattfindet.

1. VORBEREITENDES MODUL: QUALIFIZIERUNG FÜR DIE BERATUNGSARBEIT

Alle RLC-Ausbildungskonzepte sehen ein vorbereitendes Modul vor, in dem die Studierenden für die Beratungsarbeit qualifiziert werden. Die Dauer des vorbereitenden Moduls reicht von zwei Semestern bis zu wenigen Wochen⁸⁸.

Gegenstand des vorbereitenden Moduls sind dabei je nach Beratungsschwerpunkt der einzelnen Refugee Law Clinics verschiedene Bereiche des Migrationsrechts – aber auch andere beratungsrelevante Inhalte wie beispielsweise Fluchtursachen und -zusammenhänge.

Fast alle Ausbildungskonzepte beinhalten in diesem Modul sowohl **theoretische Lehreinheiten** als auch **praxisorientierte Fallübungen**. Zusätzlich haben einige Refugee Law Clinics in ihrem vorbereitenden Modul auch Einheiten zu Diversity, interkultureller Kommunikation sowie zu psychologischen Aspekten der Beratungsarbeit integriert.

In manchen Ausbildungskonzepten ist ein verpflichtendes **Praktikumsmodul** verankert. Auch werden teilweise **Exkursionen** zu Erstaufnahmeeinrichtungen, zum BAMF oder zu Verwaltungsgerichten angeboten. Grundsätzlich muss in allen Refugee Law Clinics zunächst **hospitiert** werden, bevor die Studierenden eigenständig beraten dürfen.

2. BEGLEITENDES MODUL: REFLEXION DER BERATUNGSERFAHRUNGEN UND QUALITÄTSSICHERUNG

In den meisten Refugee Law Clinics gibt es zudem ein begleitendes Modul, in dem die Studierenden zum einen ihre Erfahrungen aus der Rechtsberatung reflektieren können und zum anderen ihren Wissensstand aktuell halten. Letzteres ist insbesondere im Hinblick auf die beschriebene Dynamik des Migrationsrechts und die Anforderungen, die das Rechtsdienstleistungsgesetz aufstellt, wichtig.

Im begleitenden Modul finden insbesondere regelmäßig **juristische Supervisionssitzungen** sowie **vertiefende Fortbildungen** statt. Darüber hinaus bieten auch einige Refugee Law Clinics **psychologische Supervisionen** an.

⁸⁷ Siehe zu den Angaben in diesem Abschnitt *Refugee Law Clinics Deutschland e.V.*, Die Refugee Law Clinics in Deutschland. Innovative Projekte ehrenamtlicher Rechtsberatung im Migrationsrecht. Eine empirische Studie, 2019, http://rlc-deutschland.de/wp-content/uploads/2019/09/Refugee-Law-Clinics-Studie_2019.pdf (15.7.2020).

⁸⁸ In einigen RLCs ist nur die Teilnahme an ein paar Workshops erforderlich, bevor die Teilnehmende beraten dürfen. Teils werden sie dann in der Beratung entsprechend eng supervidiert oder betreut.

E. WIE SOLL GELERNT WERDEN? – FORMATE UND METHODEN

Bei der Frage „wie gelernt werden soll“ geht es zunächst um die Wahl des Lehr-Lernformats, welches für eine Lehrveranstaltung eingesetzt werden soll (1). Im zweiten Schritt ist zu entscheiden, in welche verschiedenen Lernphasen eine einzelne Sitzung eingeteilt werden soll (2). Drittens kann die Lehre in unterschiedlichen Sozialmodellen erfolgen, die vom Frontalunterricht bis zur Gruppenarbeit reichen (3). Welche Methoden im engeren Sinne jeweils eingesetzt werden, hängt vom jeweiligen Lernziel ab (4). Darüber hinaus sind Überlegungen dazu anzustellen, wie diese Lernziele überprüft werden sollen (5).

1. FESTLEGUNG DES LEHR-LERNFORMATS

Die Art des Lehr-Lernformats unterscheidet sich von Law Clinic zu Law Clinic. Die Mehrzahl von ihnen organisieren **Ring-Vorlesungen** und ziehen unterschiedliche Expert:innen für die Lehre heran. Darüber hinaus werden in vielen Refugee Law Clinics auch **Seminare**, **Intensiv-Ausbildungswochenenden**, **Tagesworkshops** oder Vorträge angeboten. Oftmals werden verschiedene Lehr-Lernformate miteinander kombiniert.

Bei der Wahl des Formats sollte dabei reflektiert werden, **wieviele Interaktion** zwischen den Studierenden für die Erreichung der jeweiligen Lernziele erforderlich ist. Beispielsweise steht bei Vorlesungen aufgrund der Teilnehmendenzahl überwiegend die reine Wissensvermittlung im Vordergrund, während sich Seminar- oder Workshop-Formate eher für anwendungsbezogene Übungen eignen.

2. MÖGLICHKEITEN DER PHASIERUNG EINER SITZUNG – ENTWURF EINER CHOREOGRAPHIE ZUM VERLAUF

Aus der oben beschriebenen Sequenzierung der Sachinhalte ergibt sich bereits eine Aufteilung in einzelne Sitzungen,⁸⁹ für die jeweils Lernziele festgelegt werden können.⁹⁰ Auf dieser Basis kann dann geklärt werden, wie die jeweilige Lehreinheit strukturiert und in welche Phasen diese untergliedert werden soll.

Hilfreich ist es, sich hierbei am sogenannten **methodischen Grundrhythmus** zu orientieren. Sehr vereinfacht⁹¹ lässt sich eine Lehrveranstaltung in drei verschiedene Artikulationsstufen gliedern:⁹²

- **Einstiegsphase:** Die Einstiegsphase dient dazu, einen Orientierungsrahmen zu geben. Die Lehrperson ordnet das Thema der Sitzung in den Gesamtkontext ein und führt die Studierenden an die Thematik der Sitzung heran, indem sie ihre Motivation weckt, ihr Problembewusstsein schärft und ihr Vorwissen aktiviert. Darüber hinaus hat die Einstiegsphase auch eine informierende Funktion: Lernziele und Ablauf der Sitzung werden offengelegt, sodass die Studierenden sich darauf einstellen können, was auf sie zukommt.

Es gibt eine Vielzahl von Möglichkeiten Einstiege zu gestalten: informierend, wiederholend, problemorientiert, assoziativ, anschaulich, spielerisch etc. Alternativen zu einem klassisch informierenden Einstieg sind beispielsweise:

- Aufforderungen zur freien Assoziation (z.B. „Was fällt euch zu den Begriffen Diskriminierung und Rassismus ein?“)
- Aufstellen einer (provokanten) These (z.B. „Das Dublin-System ist nicht mehr zu retten.“)
- Zeigen einer Video-Sequenz zur Veranschaulichung (z.B. zur Anhörung einer geflüchteten Person)

⁸⁹ Siehe oben Kapitel II.C.2.d.

⁹⁰ Siehe oben Kapitel II.B. zu den Grob- und Feinzielen.

⁹¹ Z.B. kann eine Sitzung – je nach zeitlichen Ressourcen – auch mehrere Erarbeitungs- und Sicherungsphasen umfassen.

⁹² Siehe vertiefend hierzu Meyer, Unterrichtsmethoden II. Praxisband, 16. Aufl. 2016, S. 122 ff.

- **Erarbeitungsphase:** In der Erarbeitungsphase steht die Auseinandersetzung der Studierenden mit dem Lerninhalt im Vordergrund. Hier findet der Wissensaufnahme- und -verarbeitungsprozess statt. Um eine möglichst hohe Aktivierung der Studierenden zu erreichen, sollten in dieser Phase auch Freiräume für selbständige sowie kooperative Lernformen geschaffen und eine rein rezeptive Wissensvermittlung vermieden werden. Hier sind also Lernformen gefragt, die sich über die Kompetenzstufe des Wissens hinaus auf die Fähigkeit zur Anwendung und zum analytischen und kritischen Denken richten.
- **Sicherungsphase:** Die Sicherungsphase schließt sich an jeden Erarbeitungsblock an. Sie erfüllt mehrere wichtige Funktionen: Die Kernpunkte des Erlernten werden dokumentiert, kritisch ausgewertet und die Lehrperson kann überprüfen, ob die Lernziele erreicht wurden. Zudem gibt die Sicherungsphase Gelegenheit, Ergänzungen vorzunehmen sowie den Lerninhalt noch weiter zu vertiefen und anzuwenden.
- Zum Abschluss einer jeden Lehrveranstaltung sollte ein kurzer **Ausblick** auf die nächste Sitzung gegeben werden, um die Neugierde der Lernenden aufrechtzuerhalten.

Mit dem **ARIVA-Schema** lassen sich diese drei Phasen näher konkretisieren und gewichten.⁹³ In der Einstiegsphase wird ausgerichtet und reaktiviert, in der Erarbeitungsphase informiert und verarbeitet. In der Sicherungsphase wird ausgewertet:

Ausrichten 5 %	Lernziele und Ablauf der Sitzung werden transparent gemacht Einordnung des Themas in den Gesamtkontext Interesse und Motivation werden bei den Lernenden geweckt
Reaktivieren 5 %	Vorwissen wird aktiviert
Informieren 40 %	Neues Wissen wird vermittelt bzw. angeeignet
Verarbeiten 40 %	Neue Inhalte werden verarbeitet und angewandt
Auswerten 10 %	Lerninhalt werden zusammengefasst Ziele, Vorgehen und Lernerfolg werden überprüft

Maßgeblich für die Phasierung einer Sitzung ist aber auch, wo diese innerhalb einer Veranstaltungsreihe oder Lehrveranstaltung steht. So stehen bei einer Einführungsstunde eher Elemente der Orientierung und der Aktivierung von Vorwissen im Vordergrund; bei der letzten Sitzung hingegen liegt der Schwerpunkt zumeist auf der Evaluation der Veranstaltungsreihe.

⁹³ Städeli et al., Kompetenzorientiert unterrichten – Das ARIVA®-Modell, 2. Aufl. 2013.

3. BESTIMMUNG DER SOZIALFORM – ZWISCHEN INSTRUKTION UND KONSTRUKTION

Bei der Gestaltung einer Sitzung ist zu beachten, dass das Lernen eine aktive Auseinandersetzung mit dem Stoff und seine Verarbeitung *durch die Studierenden* erfordert: „**Lernen ist ein Tu-Wort**“.⁹⁴ Als Lehrperson erliegt man leicht der Illusion, je mehr man selbst rede, desto mehr Inhalt finde sich hinterher in den Köpfen. Zudem kann es sich wie ein Kontrollverlust anfühlen, Zeit an die Studierenden zur eigenen Erarbeitung abzugeben – von der erforderlichen Stoffreduktion, die solche Phasen überhaupt erst ermöglicht, ganz abzusehen. Doch Lernen funktioniert eben nicht nach dem Modell des „Nürnberger Trichters“; es braucht aktivierende und partizipative Anteile, damit überhaupt etwas hängen bleibt.

Eine Grundentscheidung bei der Wahl der Methode (dazu sogleich unter 4.) ist die Bestimmung der Sozialform. Die **Sozialformen**, die vom Frontalunterricht bis hin zur Gruppenarbeit reichen, bestimmen den Interaktionsgrad sowie die Kommunikationsstruktur zwischen allen Beteiligten. Es werden vier Grundstrukturen von Sozialformen unterschieden: Unterricht im Plenum, Einzelarbeit, Partner:innen-Arbeit und Gruppenarbeit.⁹⁵

Um eine Lehrveranstaltung möglichst abwechslungsreich zu gestalten, sollten verschiedene Sozialformen innerhalb einer Sitzung integriert und miteinander kombiniert werden. Dabei ist auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Instruktion (die Lehrperson steuert und strukturiert den Lernprozess) und Konstruktion (die Lernenden organisieren das Wissen selbst) zu achten.

Sozialform	Beschreibung
Unterricht im Plenum – frontal	Frontalunterricht ist eine Form des lehrerzentrierten Unterrichts und ist dadurch gekennzeichnet, dass die Lehrperson den Lernverband gemeinsam unterrichtet und dabei die Kommunikations- und Interaktionsprozesse steuert.
Unterricht im Plenum – interaktiv	Im aktiven Plenum wird eine Aufgabe oder ein Problem gemeinsam von allen gelöst.
Einzelarbeit	Die Lernenden beschäftigen sich alleine mit dem Lerninhalt. Dies fördert das konzentrierte und selbständige Lernen. Das Lerntempo kann dabei individuell bestimmt werden.
Partner:innen-Arbeit	Zwei Lernende bearbeiten eine Aufgabenstellung gemeinsam. Sie tauschen sich gegenseitig aus und ergänzen sich wechselseitig. Dies hilft dabei eine andere Perspektive auf ein Thema einzunehmen. Vorteil der Partner:innen-Arbeit ist es, dass alle Teilnehmenden aktiv werden und sich keine:r „verstecken“ kann.
Gruppenarbeit	Bei der Gruppenarbeit werden die Teilnehmenden in mehrere Kleingruppen eingeteilt. Die verschiedenen Gruppen erhalten entweder denselben Arbeitsauftrag (arbeitsgleich) oder unterschiedliche Aufgaben zur Bearbeitung (arbeitssteil). Diese Sozialform schult im besonderen Maße soziale Kompetenzen, Teamgeist und die eigene Argumentationsfähigkeit. An eine Gruppenarbeit sollte sich immer eine anschließende Phase der Präsentation und Ergebnissicherung im Plenum anschließen.

⁹⁴ Vielen Dank an Prof. Dr. Judith Brockmann für ihren Input auf dem Teaching-Manual-Workshop in Hamburg im Februar 2020.

⁹⁵ Vorliegend wird noch weiter unterschieden zwischen Plenum (frontal) und Plenum (interaktiv).

4. METHODENAUSWAHL – DER WEG ZUM ZIEL

Der Begriff der Methode kann vom griechischen Wort „méthodos“ abgeleitet werden und bedeutet so viel wie „Weg zu etwas hin“. Methoden sind kein Selbstzweck, und ihr Einsatz geschieht nicht im luftleeren Raum. Vielmehr erfüllen sie immer eine Funktion im Hinblick auf den Lehr-Lernprozess. Daher erfolgt die Methodenwahl auch zuletzt, das heißt: nachdem die Lernziele formuliert,⁹⁶ Inhalte festgelegt⁹⁷ und sonstige Rahmenbedingungen analysiert wurden⁹⁸.

a) Kriterien der Methodenwahl

Aufgrund der Vielzahl an Kriterien, die die Auswahl von Methoden beeinflussen, gibt es kein Patentrezept – jede Lehr-Lernsituation ist anders.

Bei der Auswahl der Methoden können folgende **Leitfragen** weiterhelfen:

- Zur Erreichung welcher (Lern-)Ziele soll die Methode dienen?⁹⁹
- In welcher Phase der Sitzung (Einstiegs-, Erarbeitungs-, Sicherungsphase) soll die Methode zum Einsatz kommen?
- Soll die Wissensaneignung deduktiv (aus Prinzipien zum Einzelfall) oder induktiv (von Einzelfällen zum Prinzip) erfolgen?
- Soll mit der Methode das selbständige und individuelle Lernen oder das kooperative und soziale Lernen gefördert werden?
- Soll die Methode die Studierenden aktivieren oder eher darbietenden und rezeptiven Charakter haben?
- Wie viel Zeit ist vorhanden?
- Ist die Methode mit Blick auf die Anzahl der Studierenden geeignet?
- Gibt es sonstige Rahmenbedingungen (z.B. räumlich, zeitlich, mit Blick auf die Ausstattung), die zu beachten sind?

Um unterschiedliche Lerntypen anzusprechen, sollten während einer Sitzung verschiedene Methoden verwendet werden. Ein **Methodenwechsel** fördert zudem die Aufmerksamkeit der Lernenden. Dabei sollte auch beachtet werden, dass die Methoden für die Studierenden unterschiedlich anstrengend sind und auf intensive, aktive Phasen auch Erholungsphasen folgen sollten. Darüber hinaus sollten angemessen lange Sicherungsphasen eingeplant werden.

Eine **studienzentrierte Lehre** lässt sich insbesondere durch den Einsatz **kooperativer Lernformate** methodisch umsetzen. Kooperatives Lernen ist „eine Interaktionsform, bei der die beteiligten Personen gemeinsam und in wechselseitigem Austausch Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben“¹⁰⁰. Kooperative Methoden zeichnen sich durch einen geplanten Wechsel zwischen Einzel-, Partner:innen- und Gruppenarbeit aus und weisen ein hohes Aktivierungsniveau auf. Sie enthalten immer einen Dreischritt aus: Denken – Austauschen – Vorstellen. Klassische kooperative Lernmethoden sind die Übung Think – Pair – Share oder auch das Gruppenpuzzle.¹⁰¹

⁹⁶ Siehe oben Kapitel II.B.

⁹⁷ Siehe oben Kapitel II.C.

⁹⁸ Siehe oben Kapitel II.A. und II.D.

⁹⁹ Zu den Lernzielen siehe oben Kapitel II.B.

¹⁰⁰ Konrad/Traub, Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung, 2. Aufl. 2005, S. 5.

¹⁰¹ Siehe unten Kapitel IV.E.3.e. und V.A.3.b.

Es gibt zahlreiche **Handbücher und Websites**, die bei der Methodenwahl zur ersten Orientierung dienen können:

- *Universität Kiel*, Einfach gute Lehre. Der Lehre-Blog der CAU Kiel, <https://www.einfachgutelehre.uni-kiel.de/methodenpool/>.
- *Noller, Jörg et al.*, Methoden in der Hochschullehre. Interdisziplinäre Perspektiven aus der Praxis, 2019.
- *Waldherr, Franz / Walter, Claudia*, didaktisch und praktisch. Ideen und Methoden für die Hochschullehre, 2. Aufl. 2014.
- *Zimmermann, Achim / Aksoy, Derya*, Kompetenztrainer Rechtsdidaktik. Juristisches Lehren und Lernen gestalten, 2019.

b) Methoden für die RLC-Lehre

Diese Tabelle enthält einige Beispiele, die in den nachfolgenden Kapiteln aufgegriffen und näher beleuchtet werden. Insbesondere Simulationsübungen eignen sich für die Vorbereitung auf die migrationsrechtliche Beratung (siehe vertiefend Kapitel V.C.).

Methoden...	Beispiele	Kapitel in diesem Teaching Manual
...zum Kennenlernen	Kennenlern-Memory	IV.A.3.c.
	Identitätsmolekül	VIII.A.3.b.
...zur Wiederholung	Kurzvortrag durch die Studierenden	III.B.2.
	Murmelrunde	V.C.2.b.
...zur Aktivierung von Vorwissen	Partner:innen-Abfrage	IV.B.3.b.
	Vier-Ecken-Übung	IV.D.3.b.
	Brainstorming	IV.E.3.b.
...zur Erarbeitung von Wissen	Textarbeit mit Selbstlernfragen	III.B.1.
	Gruppenpuzzle	V.B.3.b.
	Fragend-entwickelndes Gespräch	VII.B.1.
...zur Ergebnissicherung	Präsentationen	IV.D.3.c.
...zur Anwendung und Vertiefung	Fallübung rückwärts	IV.C.3.b.(3)
	Fishbowl-Diskussion	IV.C.3.c.
	Think-Pair-Share-Square-Aufgabe	IV.E.3.e.(1)
	Beratungssimulation	V.C.
...für Feedback und Reflexion	One-Minute-Paper	III.B.2.
	Fünf-Finger-Methode	V.D.2.b.
	Reflecting Team	X.B.1.

5. ASSESSMENT- UND EVALUATIONSTOOLS

Didaktisches Handeln umfasst auch die **kontinuierliche Überprüfung des Lernstandes** der Studierenden sowie der eigenen Lehre im Hinblick auf ihre Wirksamkeit. Assessment und Evaluation in der Lehre erfüllen verschiedene funktionale Dimensionen wie Legitimation, Qualitätssicherung, Kontrolle, Diagnose, Bewertung sowie Förderung der Motivation und des individuellen Lernprozesses.¹⁰² Auch sie müssen beim Konzeptions- und Planungsprozess im Vorfeld einer Lehrveranstaltung berücksichtigt werden und sollten in den Sitzungsablauf integriert werden.

Die Instrumente für dieses Assessment lassen sich nach ihrem Ziel unterscheiden:

- **Summatives Assessment** (*assessment of learning*) erfolgt am Ende eines längeren Lernprozesses bewertend-bilanzierend. Als summative Methoden an Universitäten kommen insbesondere Klausuren, Referate und Hausarbeiten in Betracht.¹⁰³
- **Formatives Assessment** (*assessment for learning*) verfolgt demgegenüber das Ziel, Erkenntnisse zu gewinnen, um das Lernen zu verbessern und ist damit prozessorientiert. Hierfür eignen sich klassische Prüfungsformate nicht.

Im Kontext der RLC-Ausbildung ist vor allem das (informelle) formative Assessment von Bedeutung. Formative Assessment-Methoden lassen sich beispielsweise in Form von Hausaufgaben, One-Minute-Paper, begleitender Portfolio-Arbeit, Reflective Journals, individueller Beratungsgespräche, Team-Supervisionstreffen oder Peer-Feedback in die eigene Lehre integrieren.

Im Rahmen einer Law Clinic ist die Förderung der Reflexionsfähigkeit der Studierenden essentiell und eng verbunden mit dem didaktischen Prinzip des erfahrungsorientierten Lernens. Wie lässt sich nun aber die Reflexionsfähigkeit der Studierenden überprüfen? Sollte diese bewertet werden? Dies wird unter Clinic-Lehrenden weltweit kontrovers diskutiert.

- ❖ Für einen ersten Zugang zum Thema siehe: *Ledvinka, Georgina*, Reflection and assessment in clinical legal education: Do you see what I see?, *Journal of Clinical Legal Education*, Vol. 9 (2006), S. 29–56.

¹⁰² Vertiefend dazu *Tremp/Reusser*, Leistungsbeurteilung und Leistungsnachweise in Hochschule und Lehrerbildung – Trends und Diskussionsfelder, Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 2007, Jg. 25, Heft 1, S. 5–13.

¹⁰³ *Reinmann*, Bologna in Zeiten des Web 2.0. Assessment als Gestaltungsfaktor. Arbeitsbericht Nr. 16, 2007, S. 13, <https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2007/09/Arbeitsbericht16.pdf> (15.7.2020).

F. WOMIT SOLL GELERNT WERDEN? – MEDIENDIDAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN

Auch die Wahl der Lernmedien ist eine wichtige Gestaltungsentscheidung, die beim Planungsprozess berücksichtigt werden muss, denn durch den **Einsatz vielfältiger Lernmedien** können unterschiedliche Lerntypen angesprochen werden. Lerninhalte können beispielsweise durch personale (Sprache, Gestik, Mimik), textuelle (Gesetz, Arbeitshilfen, Lehrbuch, Kommentar, Aufsatz, Urteil) oder (audio-)visuelle Medien (Graphiken, Bilder, Videos) transportiert werden.¹⁰⁴

In Refugee Law Clinics stellt insbesondere die **Auswahl geeigneter Texte** zur Vor- und Nachbereitung einer Sitzung eine Herausforderung dar. Hierbei sollten folgende Kriterien berücksichtigt werden:

- Aufgrund der sich ständig ändernden Rechtslage ist es sehr wichtig, die Texte stets auf ihre Aktualität zu überprüfen.
- Darüber hinaus sollten als Basisliteratur vorzugsweise Texte ausgesucht werden, die aus einer praxis- und beratungsorientierten Sicht verfasst sind.
- Dabei sind als weiteres Kriterium auch die zeitlichen Ressourcen der Studierenden zu berücksichtigen (siehe ausführlicher hierzu Kapitel III.B.1.).

Kapitel IV und V machen für jede Sitzung Vorschläge, welche Arten von Texten sich als Pflichttexte zur Vorbereitung der Sitzung eignen (**Basic-Lektürehinweise**) und welche den Teilnehmenden zur optionalen Vertiefung empfohlen werden können (**Lektürehinweise zur Vertiefung**).

Blended Learning

Durch den Fortschritt der Technologie sowie infolge der Umstellung auf die digitale Lehre in der Covid-19-Pandemie werden heutzutage vermehrt Blended-Learning-Formate in der Lehre eingesetzt. Blended Learning bezeichnet Lehrkonzepte, die synchrone oder Präsenz-Lehrveranstaltungen mit asynchronen Online-Angeboten verbinden. Hierfür werden auf virtuellen Lernplattformen Videos, Podcasts, schriftliches Material sowie Testaufgaben bereitgestellt. Der Vorteil dieser Kombination ist, dass die Studierenden während der (asynchronen) Online-Phase frei und selbstbestimmt lernen, sodass sie in den einzelnen synchronen (Präsenz-)Terminen gemeinsam mit der Gruppe die Inhalte durch Übungen vertiefen können.

¹⁰⁴ Vertiefend hierzu *Kostorz*, Grundfragen der Rechtsdidaktik, 2016, S. 65 ff.

G. PRAKTISCHE PLANUNGSHILFEN

1. BACKWARD DESIGN

Ein Ausbildungsprogramm bzw. eine Veranstaltungsreihe sollte immer „vom Ende her“ gedacht werden.¹⁰⁵ Eine Planung nach dem Gedanken des *Backward Design* („Rückwärts-Planung“) bedeutet, dass zunächst die Qualifikationsziele festgelegt werden. Auf Basis dieser „*big ideas*“¹⁰⁶ werden sodann die Methoden zur Überprüfung der Erreichung der Lernziele sowie passende Lernaktivitäten bestimmt (Konzept des *Constructive Alignment*). Dabei kann sich die Lehrperson an folgenden Leitfragen orientieren:

- Welche Kompetenzen sollen die Studierenden am Ende erworben haben?
- Anhand welcher Kriterien überprüfe ich den Kompetenzerwerb?
- Welche Lernaktivitäten sind erforderlich, um entsprechend dieser Kriterien die Qualifikationsziele zu erreichen?

2. PLANUNG EINER LEHRVERANSTALTUNG MIT EINER ZIM-TABELLE

Für die Planung einer einzelnen Lehrveranstaltung kann es hilfreich sein, sich eine sogenannte ZIM-Tabelle anzulegen, in der für jede Phase einer Sitzung (Lern-)Ziel, Inhalt und Methode festgehalten werden. Die tabellarische Verlaufsplanung kann sich aber auch an anderen Kategorien orientieren (siehe Anhang A „Leitfaden für die Vorbereitung einer Sitzung“).

¹⁰⁵ Hattie, *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*, 2012, S. 93.

¹⁰⁶ McTighe/Wiggins, *Understanding by Design*, 2. Aufl. 2005, S. 69.

H. WEITERFÜHRENDE LITERATURHINWEISE

- *Berendt, Brigitte et al.* (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre, <https://www.nhh-bibliothek.de/de/handbuch/>.
- *Böss-Ostendorf, Andreas / Senft, Holger*, Einführung in die Hochschul-Lehre: Der Didaktik-Coach, 2018.
- *Dummann, Kathrin et al.*, Einsteigerhandbuch Hochschullehre: Aus der Praxis für die Praxis, 2007.
- *Jahn, Dirk et al.* (Hrsg.), Kritische Hochschullehre: Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur, 2019.
- *Jahnke, Isa / Wildt, Johannes* (Hrsg.), Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik, 2011.
- *Kauffeld, Simone / Othmer, Julius* (Hrsg.), Handbuch innovative Lehre, 2019.
- *Klein, Andrea / Miljković, Natascha*, Mein Start in die Hochschullehre: Ratgeber für Erstlehrende, 2019.
- *Markowitsch, Jörg et al.*, Handbuch praxisorientierter Hochschulbildung, 2004.
- *Ulrich, Immanuel*, Gute Lehre in der Hochschule: Praxistipps zur Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen, 2016.