

Ulrike Nespital

Rhetorik für Jura-Studierende – ein innovatives Lehrkonzept

Zusammenfassung

Der vorliegende Artikel beschreibt das an der Justus-Liebig-Universität Gießen entwickelte Co-Teaching-Lehrkonzept „Argumentieren im juristischen Kontext“, in dem sprechwissenschaftliche Theorien und Techniken in die juristische Methodenlehre integriert werden. Die Lehrkooperation findet zwischen juristischen Fachlehrenden und einer Sprechwissenschaftlerin statt. Als Lernziele sollen die Studierenden der ersten Semester juristische Kenntnisse erwerben und diese anhand von Argumentier- und Gesprächsführungstechniken anwenden. In der vorliegenden Untersuchung wurde in zwei jeweils 2017 (n = 10) und 2018 (n = 16) durchgeführten Seminaren anhand mehrerer Evaluationsmethoden die Wirksamkeit des Lehrkonzepts untersucht. Dabei wurden die subjektiven rhetorischen Fähigkeiten, mögliche Sprechangstfaktoren sowie Aussagen zur Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden erhoben. Zusätzlich wurde das Lehrkonzept in Bezug auf die Wirksamkeit des Co-Teachings und auf den Lernzuwachs ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen eine Abnahme der Sprechangst sowie eine Verbesserung der rhetorischen Fähigkeiten bei den Studierenden. Des Weiteren wurde das Co-Teaching-Lehrkonzept von den Studierenden insgesamt als Mehrwert beurteilt. Ein Lernzuwachs konnte ebenfalls festgestellt werden.

Schlüsselwörter

Co-Teaching, Argumentieren, juristischer Kontext, Lehrkonzept, Schlüsselkompetenz

Rhetoric for law students – an innovative teaching practise

Abstract

The present article offers a detailed analysis of a team-teaching model entitled ‘Argumentation in Legal Contexts’, designed collaboratively by two members of the faculty of law and one specialist in rhetoric and speech sciences at a Midwestern German university. The model combines discipline-specific instruction for first-year law students

with the development of advanced oral argumentation competence. Students enrolled in the courses in which the model is implemented are expected to improve their discipline-specific legal knowledge as well as their skills in legal argumentation and consultation. In 2017 and 2018, two student groups ($n = 10$, $n = 16$) completed extensive surveys on their personal rhetorical skills, on factors relevant for public speaking anxiety, and on students' self-efficacy beliefs both prior to and after the courses. Additionally, students' assessment of the team-teaching approach and students' gains in discipline-specific knowledge were documented. Results revealed a significant decrease in students' fear of public speaking and a significant increase in students' perceived personal rhetorical skills. Students' perception of the team-teaching approach was found to be positive. Also, a substantial improvement in students' legal knowledge was documented.

Keywords

Team teaching, key competences, rhetoric & argumentation, law school, impact

1. Einleitung

Das Anbahnen fachübergreifender Kompetenzen ist an deutschen Hochschulen weit verbreitet. Im Fachgutachten der Hochschulrektorenkonferenz „Kompetenzorientierung in Studium und Lehre“ wurde jedoch bemängelt, dass fachübergreifende Kompetenzen eher in kontextunspezifischen Lehrveranstaltungen erworben werden und daher für die Fokussierung auf integrierte Lehrkonzepte, die als wirksamer und effektiver eingeordnet werden, gewonnen. (Schaper, 2012, S. 72). Ziel der integrierten Lehrkonzepte ist es, die Fachlehre mit der Vermittlung der Schlüsselkompetenz des mündlichen Argumentierens zu verknüpfen und damit Lernsituationen zu schaffen, in denen Fach- und Schlüsselkompetenzen „in authentische und problemhaltige Aufgaben- und Anforderungskontexte“ (Schaper, 2012, S. 60) eingebunden werden. Für die Umsetzung dieser Lehrkonzepte werden Lehrgemeinschaften sowie Team-Teaching-Szenarien häufig als Wege zu einer guten Lehre beschrieben (Hochschulrektorenkonferenz, 2012, 2014a, 2016). Als Lehrmodell bietet sich dazu konkret das integrierte Co-Teaching (Craig, 2013) bei der Studiengangentwicklung auf Mikroebene, also der Ebene einzelner Lehrveranstaltungen, an. Im Rahmen des BMBF geförderten Qualitätspakt Lehre-Projekts „Einstieg mit Erfolg (2020)“ haben sich an der Justus-Liebig-Universität Gießen bereits in der ersten Projektphase Lehrpartnerschaften zwischen Lehrenden der Fachbereiche und Schlüsselkompetenz-Lehrenden des Zentrums für fremdsprachliche und berufsfeldorientierte Kompetenzen (ZfbK) entwickelt, die seit Beginn der zweiten Förderphase intensiviert und ausgebaut wurden. Im Folgenden werden die didaktische Entwicklung des seit Sommersemester 2013 durchgeführten Co-Teaching-Lehrkonzepts „Argumentieren im juristischen Kontext“ sowie eine Evaluation zur Wirksamkeit der im Seminar vermittelten Methoden und Inhalte vorgestellt.

2. Theoretischer Hintergrund

Um die Wirksamkeit des Lehrkonzepts untersuchen zu können, sollen in diesem Kapitel mögliche Einflussfaktoren, die bei der Lernentwicklung der Studierenden einwirken, theoretisch und in Bezug auf das vorliegende Lehrkonzept betrachtet werden. Dazu gehört zunächst das Konzept des Co-Teachings, das zwei Lehrende aus unterschiedlichen Fächern, die jeweils fachliche und überfachliche Inhalte vermitteln und durch diese Verzahnung Lernerfolge auf beiden Ebenen erreichen möchten, konzipiert haben. Dies könnte durch den Einsatz einer bzw. eines einzigen Fachlehrenden in dieser Form nicht vermittelt werden. Des Weiteren spielen bei der Entwicklung rhetorischer Fähigkeiten und dem damit einhergehenden Erlernen des mündlichen juristischen Argumentierens Faktoren wie Sprechangst und Selbstwirksamkeit eine entscheidende Rolle.

2.1 Co-Teaching

Die Ursprünge des Co-Teachings lassen sich etwa in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts verorten. Zunächst wurde die Methode des „team teachings“ angewandt, bei der ein Experte bzw. eine Expertin für ein bestimmtes Thema und eine weitere helfende Lehrkraft gemeinsam in einem Klassenraum unterrichten (Shaplin, 1964). Daraus entwickelte sich die Methode des Co-Teachings. Der Unterschied zwischen team teaching und Co-Teaching

zeigt sich vor allem darin, dass bei dem Co-Teaching beide Lehrenden Expertisewissen aus jeweils unterschiedlichen Bereichen aufweisen (Friend, Hurley-Chamberlain und Shamberger, 2010). Friend und Bursuck (1996) definieren mehrere Formen des Co-Teachings, wobei in dem Seminar *Argumentieren im juristischen Kontext* die Variante des „teaming“ angewendet wird. „Teaming“ bedeutet, dass sich beide Lehrkräfte gegenseitig ergänzen und dadurch unterschiedliche Sichtweisen bzw. Expertenwissen einbringen.

Im Folgenden wird auf einige Punkte eingegangen, aus welchen sich die Prinzipien des Co-Teachings ableiten lassen. Beninghof (2011) bezeichnet Co-Teaching als eine sich ändernde, an Umstände anpassende und flexible Form des Lehrens. Bei Kohler-Evans wird Co-Teaching als „professional marriage“ (deutsch: professionelle Ehe) bezeichnet (Kohler-Evans, 2006), was eine gut aufeinander abgestimmte wechselseitige Beziehung zwischen den Co-Teachers definiert. Darunter fällt unter anderem auch, dass Wiederholungen zwischen den Dozierenden vermieden und die Übergänge fließend gestaltet werden. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Kompatibilität der Lehrenden, die u.a. ein respektvolles und professionelles Verhalten untereinander beinhaltet. Die Wirksamkeit des Co-Teachings konnte bei Umsetzung dieser beiden Aspekte nachgewiesen werden (Friend, Hurley-Chamberlain und Shamberger, 2010). Studien, beispielsweise im Bereich der Literalität, bestätigen den positiven Lernerfolg durch das kombinierte Vermitteln fachwissenschaftlicher Inhalte mit wissenschaftlichen Schreibkompetenzen (Jacobs, 2007 a,b; Gustafson et al., 2011; Eriksson & Carlsson, 2013; Bergmann, Eriksson, Blennow, Groot & Hammarström, 2013). Dass dieser integrative Ansatz nicht nur auf die Schlüsselkompetenz Schreiben, sondern auch auf weitere Schlüsselkompetenzen z.B. im Bereich der Rhetorik anwendbar ist, wird nicht nur von Göpferich (2016, S. 47) bekräftigt, sondern konnte auch in aktuellen Studien wie Nespital, Gareis und Zirbes (2019) oder Nespital und Heiliger (2019) nachgewiesen werden.

In Bezug auf das Seminar „Argumentieren im juristischen Kontext“ werden die Aspekte, die von Friend et al. (1996) genannt werden, kontinuierlich umgesetzt. Die Lehrenden bringen Expertise-Wissen aus unterschiedlichen fachlichen Kontexten mit. Es handelt sich um eine wissenschaftliche Lehrkraft, die zu Beginn des Seminars die Grundlagen der wissenschaftlichen juristischen Theorien und Vorgehensweise beim Argumentieren vermittelt (siehe Kap. 3.1), einen weiteren Juristen, der als Rechtsanwalt tätig ist und damit praxisnah das juristische Argumentieren veranschaulichen kann sowie eine Sprechwissenschaftlerin, die das rhetorische Argumentieren auf Grundlagen der sprechwissenschaftlichen Theorien vermittelt. Sowohl der Rechtsanwalt als auch die Sprechwissenschaftlerin verknüpfen die rhetorischen Argumentationstechniken mit juristischen Kommunikationssituationen. Durch die gegenseitige Ergänzung der beiden Lehrenden erfahren die Studierenden einen Lernzuwachs sowohl juristisch als auch rhetorisch. Das Lehrkonzept kann beide Lernziele effektiv verfolgen, weil zwei Expertisen miteinander verknüpft werden. Ohne die Sprechwissenschaftlerin würden die sprechwissenschaftlich fundierten rhetorischen Argumentationsanwendungen, Frage- und Gesprächsführungstechniken im Lehrkonzept (siehe Kapitel 3) nicht enthalten sein. Würden juristische Expert/inn/en fehlen, würde es sich um einen additiven Rhetorikkurs ohne juristischen Bezug und Transfermöglichkeiten in den juristischen Beruf handeln. Durch die unterschiedlichen Blickwinkel und Expertisen sollen juristisches Wissen, rhetorischer Kompetenzzuwachs und

Transferfähigkeit in Studium, Alltag und zukünftig den Beruf geschaffen werden. Deshalb ist die Durchführung auf Co-Teaching-Basis notwendig.

2.2 Schlüsselkompetenz: Mündliches Argumentieren

Gutes Argumentieren gilt als entscheidende Fähigkeit der rhetorischen Kompetenz. Es gibt keine Rede, kein verbindliches Gespräch und keine Verhandlung, die in der Argumentation nicht vorhanden ist. Da Argumentieren als Schlüsselkompetenz nicht nur im privaten, sondern auch im beruflichen Kontext eine erfolgsentscheidende Funktion hat, ist die Aneignung und möglichst bewusste Anwendung von erheblicher Bedeutung. Wer andere überzeugen möchte, muss gute und wirkungsvolle Argumente vorbringen.

In der Rhetorik wird zwischen rationalem und emotionalem Überzeugen unterschieden. Das rationale Argumentieren hat häufig langfristige Effekte, während das emotionale Argumentieren kurzfristigen Überzeugungserfolg haben kann. „Argumentation im engeren Sinne ist die Durchsetzung des eigenen Willens durch Veränderung fremder Meinungen und Absichten mit Hilfe von Informationen“ (Hermann, Hoppmann, Stölzgen und Taraman, 2012, S. 17). Dabei spielt es zunächst keine Rolle, ob dies auf schriftlichem oder mündlichem Wege erfolgt. Hier sind jedoch die Vorbereitungszeit, die bei schriftlichem Argumentieren gegeben ist, bzw. die Möglichkeit des direkten Reagierens und Widersprechens gegeben (ebd.). Eignen sich Studierende die Fähigkeit des schlüssigen und strukturierten mündlichen Argumentierens an, hilft ihnen das nicht nur im Studium und im privaten Alltag, sondern es erleichtert ihnen mit hoher Wahrscheinlichkeit auch den Einstieg in ihr Berufsleben. Besonders Studierende der Rechtswissenschaften müssen in ihrem späteren Beruf diese Kompetenz abrufen, um erfolgreich zu sein. Daher sollte diese Schlüsselkompetenz des mündlichen Argumentierens schon frühzeitig im Studium gefördert und angewendet werden.

Diese Förderung findet jedoch im Jurastudium kaum Anwendung. Das schriftliche Argumentieren im Gutachtenstil (Valerius, 2017, S. 15) sowie die juristische Methodenlehre (Reimer, 2016, S. 308) bilden den Schwerpunkt im Studium der Rechtswissenschaft. Da ein Jurist bzw. eine Juristin im Beruf nicht nur schriftlich, sondern besonders auch mündlich überzeugen muss, wurde das Seminar „Argumentieren im juristischen Kontext“ mit dem Schwerpunkt der Anwendung des mündlichen Argumentierens als Schlüsselkompetenz konzipiert.

2.3 Sprechangst

Da die Studierenden im Studium der Rechtswissenschaft selten bis gar nicht gefordert werden, vor Publikum zu sprechen (z.B. in Form eines Vortrags o.ä.), ist davon auszugehen, dass viele von ihnen wenig Erfahrungen mit diesen Situationen und mögliche Probleme mit Aufregung und Sprechangst haben.

Kriebel definiert Sprechangst als beim Sprechen auftretende Ängste, die beim „Reden vor einem Publikum und/oder auf die Kommunikation mit bestimmten Personen in bestimmten Situationen“ (Kriebel, 2014) auftreten können. Die Redeangst vor Publikum, im Englischen definiert als „speech anxiety“, „fear of public speaking“ oder „public speaking anxiety“, ist von der Kommunikationsangst („communication apprehension“) zu unterscheiden. „Letztere ist darüber hinaus bezogen auf Ängste, mit einer oder mehreren

Personen, in verschiedenen auch informellen realen oder anzipierten Situationen mündlich zu kommunizieren“ (Mc Croskey & Richmond, 2009, zit. n. Kriebel, 2014, S. 257 f.). In diesem Artikel liegt der Schwerpunkt auf der ersten Definition, der Redeangst vor Publikum, speziell ist das Diskutieren und Debattieren in der Gruppe vor Publikum gemeint.

Nach Beushausen ist der Leidensdruck der Personen mit Sprechangst sehr hoch. Nicht nur die Gedanken, das Gefühl des Beobachtet- und Bewertetwerdens, sondern auch körperliche Symptome wie erhöhter Puls, Schwitzen, veränderte Atemfrequenz oder körperliche Angespanntheit spielen eine wesentliche Rolle dabei (Beushausen, 2017, S. 23). In dem Sprechangst-Modell von Beushausen (Abb. 1, Beushausen, 2017) wird der Prozess, in dem sich eine Person mit akuter Sprechangst befindet, veranschaulicht.

Die Person befindet sich in der Situation, in der sie vor Publikum sprechen soll. Ihre Gedanken sind beim eigenen psychischen Zustand (z.B. der Überforderung und Sprechangst), beim Publikum und deren Bewertung, beim eigenen Selbstbild mit allen persönlichen Erfahrungen sowie bei der Redeaufgabe, die in dieser Situation bewältigt werden muss. Dabei hat der Bewertungsprozess einen wesentlichen Einfluss auf den persönlichen Zustand. In der Abbildung 1 wird deutlich, dass diese Faktoren der Situation, der eigenen Person, der Bewertung und des eigenen Zustands einen sehr hohen Stellenwert in den Gedanken der vortragenden Person einnehmen, so dass der vorzutragende Inhalt eher nebensächlich erscheint und in der Abbildung 1 auch nicht erwähnt wird. Somit ist von folgender These auszugehen: Je höher die Sprechangst eines Menschen ist, desto weniger kann er sich auf den Inhalt des Gesagten konzentrieren. Eine Studie zur Sprechangstsymptomatik bei Studierenden zeigte, dass sich „Studierende, die ihre Sprechangst als intensiv beurteilten, [...] zugleich ihren kommunikativen Kompetenzwert als niedrig ein[schätzten]“ (Nespital, 2016). Die als hoch empfundene Sprechangst der Studierenden korrelierte signifikant mit der Einschätzung einer niedrigen rhetorischen Kompetenz (ebd.). Daraus schlussfolgernd sollte das Ziel von und in der Arbeit mit sprechängstlichen Personen sein, anhand konfrontativer Sprechsituationen vor Gruppen (z.B. in einem Rhetorikseminar) einerseits eine Gewohnheit mit der Sprechsituation und damit eine entsprechende Routine zu entwickeln und andererseits durch das zusätzliche Erlernen rhetorischer Techniken und Methoden Sicherheit im kommunikativen Auftreten zu gewinnen.

Angelehnt an diese Erkenntnisse sowie an die Studie von Nespital (2016), wurde es als relevant befunden, die Sprechangst der Studierenden im beschriebenen Seminar in einer Prä-Post-Befragung zu erheben.

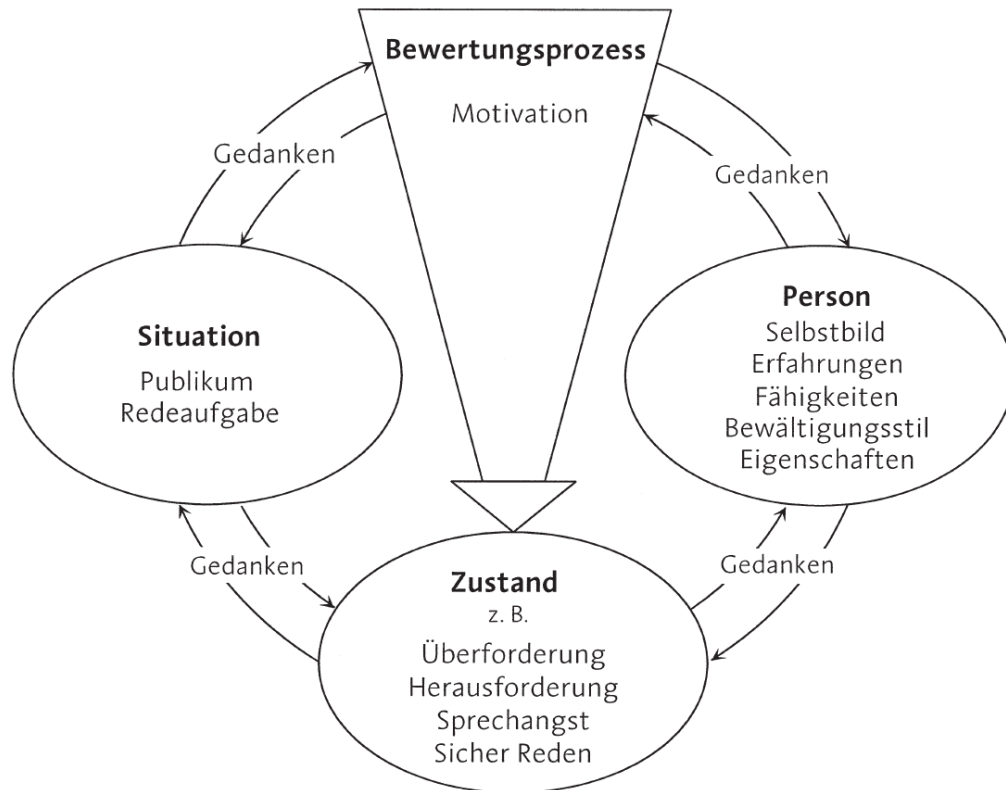


Abb. 1: Entstehungsmodell Sprechangst (Beushausen, 2017, S. 42)

2.4 Selbstwirksamkeit

Für den mit dem Lehrkonzept erzielten Lernerfolg spielt Selbstwirksamkeit bei den Studierenden eine mitentscheidende Rolle. Selbstwirksamkeit beschreibt den Glauben einer Person, aufgrund der eigenen Fähigkeiten zukünftige Situationen bewältigen zu können (Bandura, 1995). Sie ist häufig mit einer Selbstwirksamkeitserwartung verbunden, die je nach Ausprägungsgrad unterschiedliche Lernerfolge hervorrufen kann. Demgemäß erbringen nach Moritz et al. Personen mit einer geringen Selbstwirksamkeit und einer damit verbundenen niedrigen Selbstwirksamkeitserwartung eine weniger gute Leistung als Menschen, bei denen dies sehr ausgeprägt ist (Moritz, Feltz, Fahrbach & Mack, 2000).

„Selber wirksam zu sein entspricht einem menschlichen Grundbedürfnis. Selber wirksam zu sein heißt auch, Kontrolle auszuüben. Wenn ein Mensch etwas selber tun will, beispielsweise eine Prüfung absolvieren, und wenn er sein Vorhaben schließlich umsetzt und die Prüfung besteht, dann hat er rückblickend betrachtet mindestens auf drei Ebenen Kontrolle ausgeübt: über eine Sache (den Prüfungsinhalt), über den Einsatz persönlicher Fertigkeiten (seine Problemlösefähigkeit im Hinblick auf die Prüfungssituation) und über seinen Willen: Er hat seinen Plan ausgeführt. Das Resultat der ausgeübten „Kontrolle“ kann objektiv gemessen werden [...]“ (Fuchs, 2005, zit. n. Bandura, 1995).

Nach Bandura hat auch die Selbstwirksamkeit der Lehrperson einen wesentlichen Einfluss auf die Selbstwirksamkeit der Lernenden. Demnach ist die Selbstwirksamkeit bei Lernenden umso höher, je höher auch die Selbstwirksamkeit der Lehrperson ist (Bandura, 1997, S. 241).

In Bezug auf die vorliegende Untersuchung sollen die Studierenden durch das im Seminar sowohl auf fachlicher als auch auf rhetorischer Ebene erfolgte Beobachtenden- und Video-Feedback ihre Selbstwirksamkeit und damit ihren Lernerfolg erhöhen. Durch das Betrachten der eigenen Person beim Video-Feedback wechseln die entsprechenden Personen aus der Perspektive des/der Handelnden in die Perspektive des/der Betrachtenden des eigenen Verhaltens (Müller & Seitz, 1999). Dieser Wechsel kann dazu führen, dass neue Informationen über das eigene Verhalten ersichtlich werden. Dazu gehören vor allem Informationen, die die Person im Beobachtendenfeedback erhalten hat und mit der Aufzeichnung abgleichen kann. Des Weiteren können die in der Situation eigene Selbstwahrnehmung mit der Perspektive der Fremdwahrnehmung abgeglichen werden und mögliche Diskrepanzen zwischen beiden Wahrnehmungen feststellbar sein. Durch diesen Abgleich hat der/die Studierende die Möglichkeit, eigene Schwächen und Stärken zu reflektieren, sein Verhalten ggf. zu ändern und zu optimieren. Keuffer, der Videofeedback im schulischen Unterricht zur Selbstreflexion von Lehrern und Lehrerinnen einsetzte und untersuchte, sieht

Videofeedback nicht in der Funktion einer „psychologisch ausgerichtete[n] Selbsterfahrungsgruppe; es geht vielmehr um Lehr-Lern-Vorstellungen, um lernenden- und lehrendenorientierte Grundorientierungen, um subjektive Theorien von Unterricht und Schule und um blinde Flecke im unterrichtlichen Handeln, die durch Videographie geklärt werden können“ (Keuffer, 2010, S. 197). Im Kontext der vorliegenden Untersuchung soll diese subjektive Wahrnehmung und das Entdecken möglicher blinder Flecken in den Übungen frühzeitig erfolgen, um den späteren Berufseinstieg im Hinblick auf eigene Wirkung und Verhaltensweisen erfolgreich zu ermöglichen.

3. Das Co-Teaching Lehrkonzept

3.1 Lehrkonzept

Im Studium der Rechtswissenschaft, welches das Erlernen juristischen Argumentierens fast ausschließlich auf schriftliche Ausarbeitungen stützt, haben die Studierenden kaum eine Möglichkeit, Schlüsselkompetenzen wie Rhetorik, mündliches Argumentieren und sicheres Auftreten zu erwerben (Hochschulrektorenkonferenz, 2014b, S. 12f.). Da aber gerade diese Kompetenzen notwendig für die erfolgreiche juristische Berufsausübung sind, wurde in Zusammenarbeit mit Lehrenden des Fachbereichs 01 Rechtswissenschaft an der Justus-Liebig-Universität Gießen ein Lehrkonzept entwickelt, das einen Transfer von der im Studium erlernten schriftlichen Argumentation zur mündlichen ermöglicht:

Das dreitägige Blockseminar „Argumentieren im juristischen Kontext“ wird als Co-Teaching-Veranstaltung durch Lehrende der Rechtswissenschaft und Sprechwissenschaft angeboten. Als Lernziele sollen die Studierenden juristische Kenntnisse möglichst unmittelbar sprachlich argumentativ aufbereiten und anwenden sowie anhand von Normen eine stringente Argumentation aufzubauen und durchhalten. Des Weiteren sollen ggf. vorhandene Sprachbarrieren und Redehemmungen abgebaut werden. Die theoretische Wissensvermittlung aus den Bereichen juristischer Methodenlehre und Sprechwissenschaft lösen

sich mit praktischen Übungen zu juristischen Studien und Berufsalltagssituationen ab (Tab. 1).

Am ersten Tag wird von einer bzw. einem Mitarbeitenden der Professur für öffentliches Recht eine theoretische Einführung zum juristischen Argumentieren gegeben. Diese enthält zunächst die Besonderheiten juristischen Argumentierens wie z.B., dass sich ausschließlich am juristischen Recht als Maßstab, demnach an den geschriebenen Normen, orientiert wird. Des Weiteren werden die verschiedenen Auslegungsmethoden sowie die Argumentationsstile vermittelt. Dabei stehen insbesondere die Funktionen und Anwendungsweisen des Gutachtenstils (Valerius, 2017, S. 15) im Fokus. Diesen erlernen Jurastudierende bereits frühzeitig im Studium, um orientiert an der Rechtsanwendung schriftlich argumentieren zu können. Im Seminar haben die Studierenden die Möglichkeit, den Gutachtenstil anhand eines juristischen Falls anzuwenden und mit dem Fachlehrenden (hier dem praktizierenden Rechtsanwalt) zu besprechen. Diese Übung erfolgt nach der Vorstellungsrunde, die wiederum nach dem theoretischen Einführungsvortrag stattfindet. Der Kurs wird ab diesem Zeitpunkt ausschließlich von dem Rechtsanwalt und der Sprechwissenschaftlerin geleitet. Die Studierenden bekommen die Möglichkeit, sich vorzustellen, ihr derzeitiges Semester und ihre Wünsche und Erwartungen anzugeben, welche am Flipchart festgehalten werden.

Nach der Gutachtenstil-Übung lernen die Studierenden die kommunikativen Anforderungen des juristischen Arbeitsfeldes, insbesondere die hohe Relevanz des aktiven Zuhörens und strukturierten Sprechens, kennen. In dieser Lerneinheit zur professionellen Gesprächsführung machen sich die Studierenden die eigenen kommunikativen Schwächen und Stärken im alltäglichen Gespräch bewusst. In der Einstiegsübung, dem „Kontrollierten Dialog“ (Antons, 2011), in welchem die Studierenden in Dreiergruppen zu einem frei gewählten Thema jeweils die Rollen Sender bzw. Senderin, Empfänger bzw. Empfängerin und Beobachter bzw. Beobachterin einnehmen, erkennen und reflektieren die Studierenden ihre eigenen Fähigkeiten im aktiven Zuhören, im strukturierten Sprechen sowie im Wechselspiel von beidem und stellen damit die Basis für das Erproben des beruflichen Gesprächs zwischen Anwalt bzw. Anwältin und Mandant bzw. Mandantin her. Erst wenn sie erkannt haben, dass das detailgetreue Zuhören, ohne selbst zu interpretieren oder zu priorisieren, Grundvoraussetzung für missverständnisfreie Kommunikation ist und auch das hörendenorientierte Sprechen strukturiert und in Sinneinheiten mit Pausen umgesetzt wird, ist der kommunikative Transfer zum Mandant/inn/engespräch geschaffen. Für dieses sind neben den theoretischen Grundlagen der mündlichen Kommunikation Techniken der Gesprächsführung notwendig, daher lernen die Studierenden, Fragearten und deren Funktionen, Vor- und Nachteile zu unterscheiden (Papst-Weinschenk, 2009). Anhand einer Filmsequenz üben die Studierenden zunächst auf beobachtendem Wege das Zuordnen der Fragearten und analysieren dabei die im Beispiel erfolgten Konsequenzen und Funktionen, die aus den entsprechenden Fragen resultieren. Dieser gesamte Block zur Gesprächsführung wird von der Sprechwissenschaftlerin vermittelt und angeleitet. Der erste Blocktag endet mit dem vom Rechtsanwalt vorgetragenen Einblick in Aufbau und Ablauf eines Mandant/inn/engesprächs. Die Studierenden bekommen die Hausaufgabe, sich auf dieses Gespräch, sowohl in der Rolle als Anwalt bzw. Anwältin als auch in der Rolle als Mandant bzw. Mandantin, mit einem selbst konstruierten Fall für den nächsten Tag vorzubereiten.

Dieser beginnt mit der Übung des Mandant/inn/engesprächs, die in Kleingruppen zu zweit bzw. zu dritt erfolgt. In der Simulation eines Mandant/inn/engesprächs sollen die Studierenden sich zum einen in die Perspektive eines Mandanten bzw. einer Mandantin einfühlen, um sich der Zielgruppe Klienten und Klientinnen in dem juristischen Berufsfeld anzunähern; zum anderen sollen die Studierenden ein solches Gespräch in der Rolle als Anwalt bzw. Anwältin gezielt mit den erlernten Fragearten lenken und das aktive Zuhören trainieren. Als Schwierigkeit im Vergleich zum Kontrollierten Dialog sollen sie nun in der Rolle als Anwalt/Anwältin filternd zuhören. Das bedeutet, sie sollen die Fakten heraushören und gleichzeitig emotionale Aspekte einfühlsam behandeln. Anschließend geben sich die Studierenden ein Feedback zum Kommunikationsverhalten, dem Einsatz der Fragen und der Gesprächsführung im Allgemeinen. Dabei kommen u. a. Feedbackregeln zum Einsatz (Allhoff & Allhoff, 2016, 185f.), deren Einhaltung die Basis für ein konstruktives Feedback schafft. Beide Lehrende begleiten die Kleingruppen mit Hilfestellungen und Feedback aus juristischer und rhetorischer Sichtweise. Im Anschluss daran werden zwei bis drei Mandant/inn/engespräche im Plenum durchgeführt und mit Kamera aufgezeichnet. Anhand dieser Beispiele werden die im jeweiligen Gespräch eingesetzten Techniken und Gesprächsführungskompetenzen analysiert und der/die Studierende erhält ein umfassendes Feedback, sowohl zum allgemeinen Eindruck der Gruppe als auch fachlich und rhetorisch. Um dieses Beobachtenden-Feedback selbst abgleichen zu können und die eigene Selbst- und Fremdwahrnehmung einschätzen zu können, werden den Studierenden die Videoaufnahmen zur Verfügung gestellt.

Um Kenntnisse des schriftlichen juristischen Argumentierens mit den Techniken mündlichen Argumentierens verknüpfen zu können, lernen die Studierenden, vermittelt durch die Sprechwissenschaftlerin, verschiedene argumentationstheoretische Ansätze kennen, beispielsweise die verschiedenen Perspektiven in der Argumentation wie der logischen, dialektischen und rhetorischen Perspektive, deren Unterschiede und Kopplungsmöglichkeiten (Hannken-Illjes, 2018). Des Weiteren werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen juristischer Argumentation bzw. der gutachtenstilistischen Argumentationsweise und „alltäglicher“ Argumentation herausgearbeitet. Die Studierenden lernen das Argumentationsmodell nach Toulmin (Toulmin, 1996; Neuber, 2016, S. 130 f., Hannken-Illjes, 2018, S. 83 ff.) sowie Beispiele gesellschaftlicher Argumentationskategorien nach Günther und Sperber (2008, 111 ff.), wie moralische Forderungen oder verallgemeinernde Feststellungen kennen und diskutieren deren mögliche Gültigkeit vor Gericht. Der juristische Bezug wird von dem Rechtsanwalt an entsprechenden Stellen ergänzt.

Die zentrale Argumentationstechnik (vermittelt durch die Sprechwissenschaftlerin), welche die Studierenden im Seminar kennenlernen und erproben, ist der Fünfsatz. Dieser beinhaltet eine Argumentationsfolge, die mit der Einleitung beginnt, drei Stützen in unterschiedlichen Varianten enthält und mit einem pointierten Zwecksatz, der Schlussfolgerung, endet. Der Fünfsatz wurde ursprünglich von Geißner (1973) in verschiedenen Varianten und Funktionen beschrieben. Er findet aufgrund seiner effektiven Überzeugungswirkung Anwendung in Bereichen wie Politik, Verhandlungen, Werbung und Verkauf (Günther & Sperber, 2008). Die Studierenden wenden die Fünfsatzvarianten zunächst alleine schriftlich an. Die verfassten Fünfsätze werden dann im Plenum ausgewertet, so dass die Lehrenden sicherstellen können, dass die Basis für die darauffolgende Debatte geschaffen ist. Im

Anschluss daran bereiten sich die Studierenden auf die Pro-Contra-Debatte zu einem vom Rechtsanwalt gestellten strittigen juristisch relevanten Thema vor und vertiefen dabei die fachlichen Kenntnisse und die argumentative taktische Herangehensweise. In der Debatte werden dann in drei Runden Pro- und Contra-Argumente ausgetauscht. Jede/r Debattierende hat eine beobachtende Person, die im Anschluss an die Debatte ein Feedback in Bezug auf die Anwendung des Fünfsatzes sowie die Schlüssigkeit der Argumente gibt. Die Studierenden erhalten ihre Videoaufzeichnung zum Abgleich mit dem eigenen Selbst- und Fremdbild. Die Übung, die u.a. in anderen Studiengängen der Universität Gießen wie Ernährungswissenschaft (s. Nespital & Jordan, 2019) eingesetzt wird, fördert die mündliche Anwendung der Fünfsatztechnik und das auf Argumente der Gegenseite mit passenden Gegenargumenten Reagieren sowie die vertiefende Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten.

Am letzten Blocktermin lernen die Studierenden durch die Sprechwissenschaftlerin die Beurteilungskriterien für rhetorisch wirksames Auftreten zu unterscheiden, um in der anstehenden Diskussion, die von allen Übungen am wenigsten planbar und am komplexesten ist, ein konstruktives Feedback geben zu können. Die Diskussion wird ebenfalls mit Kamera aufgezeichnet und den Studierenden anschließend zur Selbstanalyse zur Verfügung gestellt. Eine mit Kamera aufgezeichnete Diskussionsrunde zu einem juristischen Thema bildet den Abschluss des Seminars. Die Studierenden verkörpern in dieser eine Rolle mit einer bestimmten Sichtweise und versuchen, unter Anwendung aller erlernten Techniken und Methoden mit durchdachten und strukturierten Argumenten sowie mit wirksamen Gegenargumenten zu überzeugen. Die Studierenden bekommen die Möglichkeit, sich in zugeordneten Rollengruppen (z.B. Anwälte und Anwältinnen, Täter und Täterinnen) mit allen erlernten Techniken und fachlicher Recherche vorzubereiten. Dabei werden sie fachlich durch den Rechtsanwalt und rhetorisch durch die Sprechwissenschaftlerin unterstützt und beraten.

Als abschließenden theoretischen Input lernen die Studierenden, vermittelt durch die Sprechwissenschaftlerin, den Umgang mit Manipulationsstrategien kennen, welche neben allgemeinen Taktiken wie emotionalen Druckmitteln und dem bewusst vorgenommenen körpersprachlichen Nachahmen des Gegenübers besonders auf rhetorische Strategien wie Scheinargumentation und Ablenkungstaktiken fokussiert sind. Hier wird durch die juristische Fachlehrkraft der Bezug in das anwaltliche Berufsleben hergestellt. Diskutiert werden die manipulativen Strategien und deren Anwendungsmöglichkeiten sowie die Reaktionsmöglichkeiten in Situationen, in denen andere Personen manipulative Absichten zeigen (Edmüller & Wilhelm, 2011, Herrmann et al., 2012). Der/die Fachlehrende liefert dabei einen realistischen Einblick in die juristische Argumentation im juristischen Berufsalltag. Um diese Techniken erkennen und deren Absichten analysieren zu können, werden diese anhand einer Filmsequenz mit juristischem Bezug (z.B. aus dem deutschen Film „Terror“) analysiert und diskutiert.

Tab. 1: Übersicht des Seminar-Ablaufs

Erster Blocktermin	Theoretische Grundlagen (Professur für Öffentliches Recht) <ul style="list-style-type: none"> • Juristisches Argumentieren (Funktionen, Gründe, Ziele, Berufsgruppen, Formen)
---------------------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit der Sachlage • Gutachtenstil/Urteilsstil <p>Vorstellungsrunde, Rhetoriklehrende (Sprechwissenschaftlerin) und Fachlehrender (Rechtsanwalt)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abfrage der Erwartungen der Studierenden an das Seminar • Besprechung der Lernziele <p>Praktische Auseinandersetzung mit einem juristischen Fall (Fachlehrender bzw. Rechtsanwalt)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anwendung des Gutachtenstils • Besprechung der verfassten Gutachten, juristisches Feedback <p>Rhetorische Übung „Kontrollierter Dialog“ (Rhetoriklehrende)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aktives Zuhören und Hörverstehen <p>Fragearten (Rhetoriklehrende)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vorteile und Nachteile ihrer Funktionen • Gesprächsführung/Taktisches Einsetzen der Fragetechniken • Transfer durch Filmsequenzanalyse <p>Das Mandant/inn/engespräch (Fachlehrender)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aufbau und Ablauf • Vorbereitung und Struktur • Vorbereitung auf die Übung „Mandant/inn/engespräch“ <p>Hausaufgabe: Fallkonstruktion für die Rolle des/der Mandanten/Mandantin im Mandant/inn/engespräch</p>
Zweiter Blocktermin	<p>Feedbackregeln (Rhetoriklehrende)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sender-Empfänger-Regeln • Sprachliche und situative Regeln <p>Das Mandantengespräch (Rhetorik- und Fachlehrende/r)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rollenspiel zwischen Anwalt bzw. Anwältin und Mandant bzw. Mandantin • Anwenden der gelernten Inhalte (Fragetechniken, Spiegeln...) • Feedbackbegleitet durch beide Lehrenden • Gesprächsanalyse einiger Beispiele mit Kameraaufzeichnung (Beobachtenden- und Videofeedback) <p>Fünfsatztechnik (Rhetoriklehrende)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Funktion, Einsatzmöglichkeiten, Varianten • Einzelübung: schriftliche Anwendung des Fünfsatzes aller Varianten • Besprechung der Ergebnisse/Kontrolle der Anwendung <p>Vorbereitung der Fünfsatzdebatten (Rhetorik- und Fachlehrende/r)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Besprechung des juristisch relevanten Debattierthemas • Pro-Contra-Gruppenaufteilung und –besprechung • Gruppenarbeit: Herausarbeiten der Pro- und Contra-Argumente, Formulieren des Start-Fünfsatzes

	<p>Übung: Fünfsatz-Debatte (Rhetorik- und Fachlehrende/r)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durchlauf von drei Runden • Beobachtenden- und Videofeedback • Rhetorisches und inhaltliches Feedback <p>Grundlagen der Diskussion und Diskussionsführung/ Gesprächsleiteraufgaben (Rhetoriklehrende)</p> <p>Vorbereitung der Diskussion (Fachlehrender)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juristische Themenfestlegung • Einteilung in vier Gruppen (Täter- bzw. Täterin- und Opferanwälte und -anwältinnen, Medienvertreter und -vertreterinnen, Sprecher und Sprecherinnen der Staatsanwaltschaft, Experten und Expertinnen) • Argumentationsvorbereitung in den Gruppen • Rollenzuordnung von Teilnehmenden und Beobachtenden <p>Hausaufgabe: Diskussionsvorbereitung</p>
<p>Dritter Blocktermin</p>	<p>Beurteilungskriterien für die Diskussion (Rhetoriklehrende)</p> <p>Durchführung der Diskussionsrunde (mit Kameraaufzeichnung)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anwendung des Fünfsatzes, der Fragearten <p>Auswertung (Rhetorik- und Fachlehrende/r)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beobachtendenfeedback • Fachliches und rhetorisches Feedback der Lehrenden <p>Umgang mit Manipulationsstrategien im juristischen Kontext (Rhetorik- und Fachlehrende/r)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erkennen und Reagieren auf Manipulation • Taktischer Einsatz von Argumentationsstrategien <p>Argumentationsanalyse einer Filmsequenz (Rhetorik- und Fachlehrende/r)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erkennen von Argumentationstechniken und -arten • Erkennen von Manipulationstechniken <p>Abschlussgespräch (Rhetorik- und Fachlehrende/r)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluation • Feedbackaustausch zwischen Studierenden und Lehrenden zur Lehrveranstaltung

3.2 Didaktische Entwicklung und Optimierung des Lehrkonzepts

Das in Kapitel 3.1 vorgestellte Lehrkonzept wurde als Grundgerüst im Sommersemester 2013 konzipiert. Hier leiteten die Sprechwissenschaftlerin und ein Richter das Seminar zusammen auf Co-Teaching-Basis. Im Sommersemester 2015 erfolgte die Zusammenarbeit mit einem Rechtsanwalt und der Professur des öffentlichen Rechts. Letzteres lag darin begründet, dass die theoretischen Grundlagen, die bei den Studierenden sehr unterschiedlich

bekannt waren, noch intensiver als Grundlage des Kurses vermittelt werden sollten. Seit-her wurden die Inhalte stets anhand der Erfahrungen im Seminar und der Evaluationsergebnisse angepasst und optimiert. Beispielsweise wurde ursprünglich nicht die Diskussion (siehe Kapitel 3.1) durchgeführt. Stattdessen wurde eine Gerichtsverhandlung nachgespielt, in der die Studierenden die erlernten Techniken anwenden sollten. Hier zeigte sich im Laufe der Semester, dass es sich zwar um eine gute Übung handelte, um einen Einblick in den Gerichtsverhandlungsablauf zu erhalten, dass aber die Anwendung der Techniken lediglich bei den Rollen der Richter und Richterinnen bezüglich der Fragearten und der jeweiligen Anwälte und Anwältinnen bezüglich der Argumentationstechniken stattfinden konnte. Die Rollen der Opfer, Täter und Täterinnen und Zeugen und Zeuginnen verlangten eher schauspielerisches Talent ab, als dass sie einen Anwendungseffekt bewirkten. Um dem Großteil der Studierenden eine Übung für die Anwendung der erlernten Techniken zu bieten und auch die Eins zu Eins-Beobachtenden bezüglich des kriteriengeleiteten Feedbacks einzubinden, wurde die Gerichtsverhandlung durch die Diskussion ersetzt. Hier bot sich außerdem der Vorteil, dass auch zwei Gesprächsleitende die im Kurs erlernten Gesprächsführungstechniken einsetzen konnten. Zusätzlich schaffte die inhaltliche Vorbereitung in Kleingruppen ein vertiefendes Wissen in ein juristisch aktuelles und hochrelevantes Thema (z.B. Die Rolle der Medien bei einer Fallerarbeitung). Das Lehr-Konzept, wie es in Kapitel 3.1 beschrieben ist, wurde seither zweimal erfolgreich durchgeführt und evaluiert und gilt als grundlegend optimiert.

3.3 Wirkmodell

Um relevante Ansatzpunkte für die Beurteilung des Seminars *Argumentieren im juristischen Kontext* zu identifizieren und anschließend angemessene Fragestellungen abzuleiten, werden im folgenden Wirkmodell (Abb. 2) die dem Seminar zugrundeliegenden Annahmen dargestellt. Das Wirkmodell bildet die theoretischen Überlegungen zur Vermittlung der juristischen und rhetorischen Inhalte und deren angestrebte Wirkungen und Ergebnisse, z.B. der langfristigen Anwendung des Gelernten, ab.

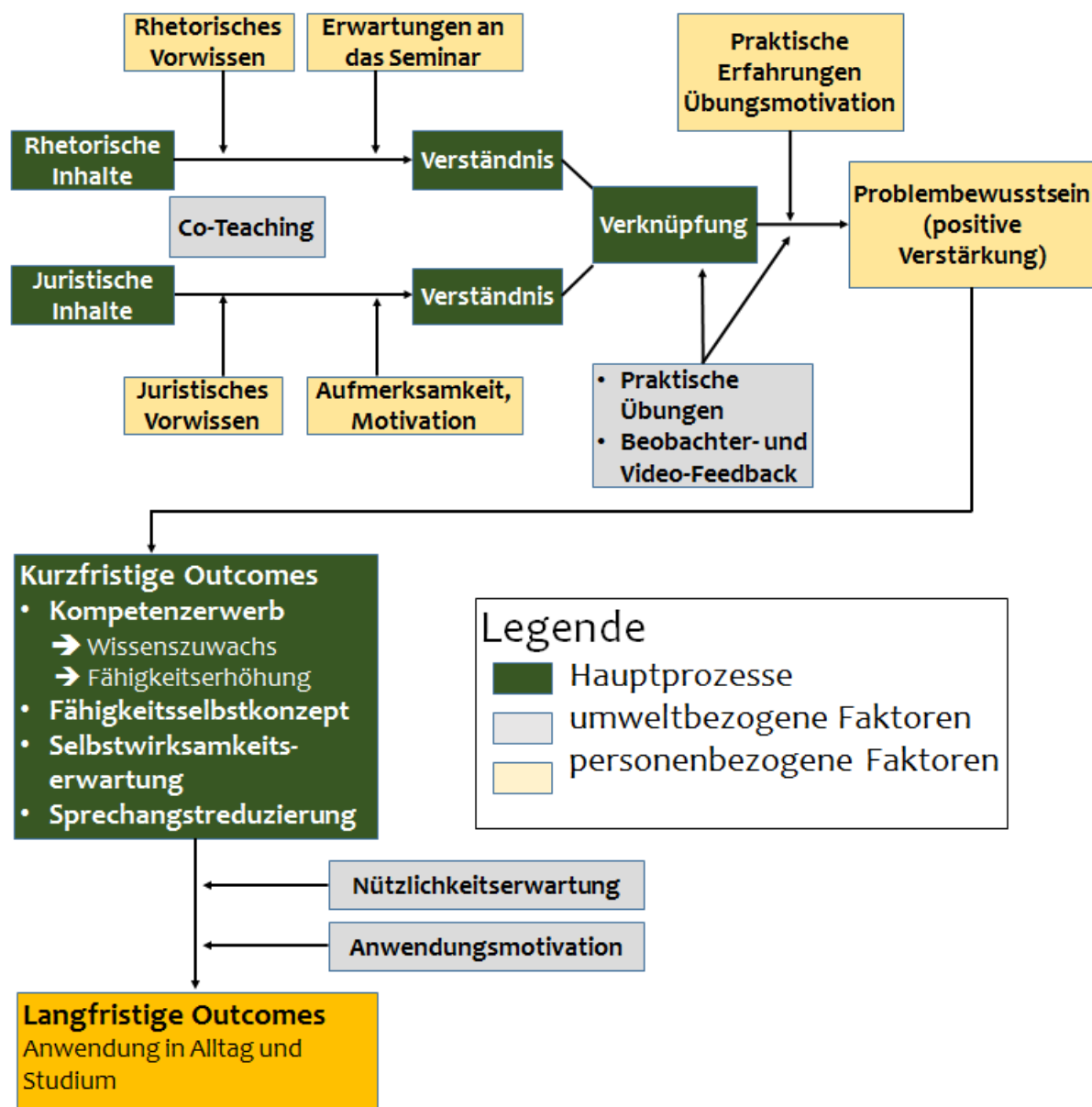


Abb. 2: Wirkmodell zum Lehrkonzept

Zunächst wird vorausgesetzt, dass sowohl die rhetorischen als auch die juristischen Inhalte, die den Studierenden im Rahmen des Seminars vermittelt werden, von den Teilnehmenden aufgenommen und verstanden werden. Es wird davon ausgegangen, dass dies zunächst separat voneinander erfolgt und im nächsten Schritt eine Verknüpfung durch praktische Erfahrung in den Übungseinheiten, die Übungsmotivation der Studierenden sowie der Selbstreflexion durch das Beobachtenden- und Videofeedback hergestellt werden. Diese Verknüpfung soll zu einem Problembewusstsein bei den Studierenden führen, wodurch kurzfristige Outcomes (Veränderungen direkt im Anschluss an das Seminar) wie Kompetenzerwerb und Fähigkeitserhöhung erreicht werden. Die Seminarteilnehmenden verfügen idealerweise zu diesem Zeitpunkt über mehr Wissen in Bezug auf rhetorische Methoden, juristische Argumentation und insbesondere die Anwendung von rhetorischen Methoden in juristischen Kontexten. Darüber hinaus sind sie in der Lage, ihr verknüpftes Wissen in verschiedenen Situationen praktisch anzuwenden. Daraus ergibt sich im

nächsten Schritt eine positive Veränderung des Fähigkeitsselbstkonzepts, welches als die „Gesamtheit der wahrgenommenen eigenen Begabungen beziehungsweise Fähigkeiten und deren Struktur“ (Meyer, 1984, S. 20) definiert wird. Die damit verbundene Selbstwirksamkeitserwartung verändert sich. Den Studierenden ist bewusst, dass sie die erworbenen Kompetenzen (Wissen und Fähigkeiten) besitzen und dass sie in der Lage sind, diese anzuwenden. Durch dieses Bewusstsein sowie die erworbenen Kompetenzen wird auf Basis der Studie von Nespital (2016) von einer Reduzierung der Sprechangst ausgegangen.

Als langfristige Outcomes (weitreichende Veränderungen im Verhalten der Studierenden) wird die Anwendung der erworbenen Kompetenzen in verschiedenen Situationen wie Alltag und Studium angestrebt. Dies kann sich in der Anwendung der erlernten rhetorischen Methoden sowohl in Situationen mit juristischem Kontext, wie z.B. in anderen Seminaren oder im späteren Berufsleben, als auch in privaten Kommunikationssituationen zeigen.

4. Untersuchung

4.1 Zielsetzung und Evaluationsgegenstand

Ziel der Evaluation des Seminars *Argumentieren im juristischen Kontext* war es, die Wirksamkeit und Funktionsweise des Seminars zu untersuchen und einen optimalen Lernzuwachs bei den Studierenden zu erreichen. Das Seminar wurde als Blockveranstaltung jeweils über einen Zeitraum von drei Tagen für Studierende der Rechtswissenschaft aller Semester als Wahlpflichtfach angeboten und wird von einem Co-Teaching-Team, bestehend aus den genannten Lehrenden, durchgeführt. Es findet einmal im Semester an der Justus-Liebig-Universität in Gießen statt und ist auf 16-18 Teilnehmende beschränkt.

Im Fokus der Untersuchung standen folgende Fragestellungen:

- a. Wie entwickeln sich die rhetorischen Fähigkeiten der Studierenden?
- b. Wie entwickeln sich die Sprech- und Prüfungsangst der Studierenden im Seminar und wie ausgeprägt sind diese Ängste?
- c. Wie entwickelt sich die Selbstwirksamkeitserwartung bei den Studierenden im Seminar?
- d. Findet ein Lernzuwachs bei den Studierenden statt?
- e. Inwiefern wird das Co-Teaching von den Studierenden als sinnvoll und zielführend erachtet?
- f. Welche Schlüsse lassen sich aus den Ergebnissen ziehen?

4.2 Methodik

Die Stichprobe bezüglich der Erhebung der rhetorischen Fähigkeiten der Studierenden vor und nach Abschluss des Seminars umfasste insgesamt 26 Studierende der Rechtswissenschaft des ersten bis fünften Semesters aus zwei aufeinanderfolgenden Kursen (2017 und 2018). Die Stichprobe zur Erhebung der Sprechangst, der Prüfungsangst und der

Selbstwirksamkeit umfasste 16 Studierende, da die Erhebung im zweiten Kurs (2018) um die genannten Aspekte erweitert wurden. Die Datenerhebungsinstrumente wurden jeweils zu zwei Zeitpunkten eingesetzt. Dabei wurden zur Beantwortung der Fragestellungen Fragebögen zu folgenden Aspekten eingesetzt:

- a. Rhetorische Fähigkeiten (Nespital & Heiliger, 2019; Anhang 1)
- b. Sprechangst (Gerlach et al., 2007; Anhang 2)
- c. Prüfungsangst (Hodapp et al., 1982; Anhang 3)
- d. Selbstwirksamkeitserwartung (Jerusalem & Schwarzer, 1981; 1999; Anhang 4)
- e. Mogli-Evaluationsbogen für mehrere Dozierende (Justus Liebig-Universität, o.D.)

4.3 Ergebnisse

4.3.1 Selbsteinschätzung rhetorischer Fähigkeiten

Um die einzelnen Variablen der Kategorien auf eine mögliche interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) zu prüfen, wurde eine Faktorenanalyse der Items des Fragebogens zur Selbsteinschätzung der rhetorischen Fähigkeiten durchgeführt (Bortz & Schuster, 2010, S. 386). Diese ergab den Cronbachs-Alpha-Wert von $\alpha = .742$ und wies damit eine akzeptable interne Konsistenz auf. Daher wurden die Items in den Ergebnissen zusammengefasst und die Mittelwerte der Zeitpunkte 1 und 2 grafisch dargestellt (Abb. 3). Um die Veränderungen grafisch deutlich zu machen, wurde der Ausschnitt der Skala von 2 bis 4 gewählt. Insgesamt war bei den 26 Studierenden eine signifikante Steigerung ($p < 0,01$) der rhetorischen Fähigkeiten vom Mittelwert 3,18 vorher auf den Mittelwert 3,43 nachher auf einer Skala von 1 (nie) bis 7 (immer) festzustellen. Somit ordneten sich die Studierenden insgesamt eher im mittleren bis unteren Bereich ein. Insgesamt gab es einen Anstieg um 0,25, so dass auf eine verbesserte Selbsteinschätzung der rhetorischen Fähigkeiten bei den Studierenden und damit auf die Wirksamkeit der vermittelten Inhalte, insbesondere den Erwerb der Schlüsselkompetenz Mündliches Argumentieren (siehe Kap. 2.2), geschlossen werden kann.

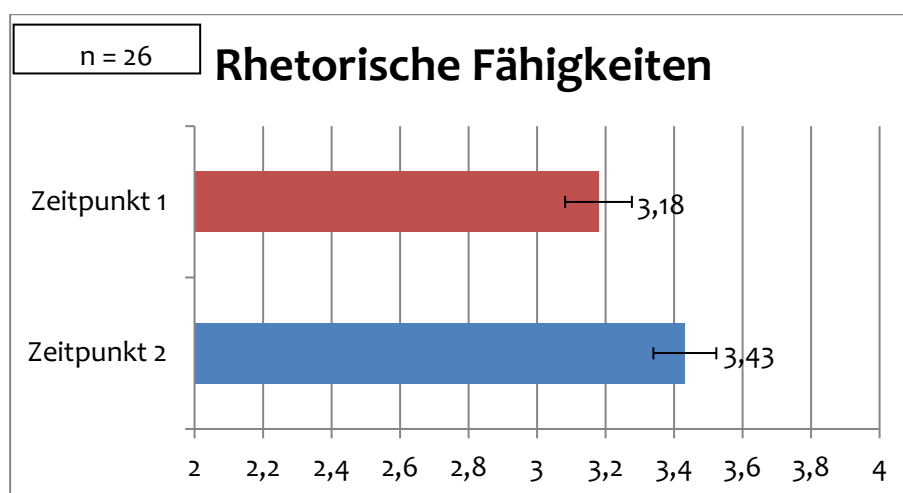


Abb. 3: Selbsteinschätzung rhetorischer Fähigkeiten vor und nach Abschluss des jeweiligen Seminars (2017 und 2018)

4.3.2 Selbsteinschätzung der Sprechangst und Prüfungsangst

Im Hinblick auf eine mögliche Sprechangst bei den Studierenden wurde der validierte Fragebogen nach Gerlach et al. (2007) eingesetzt. Dieser umfasst zehn Items (davon 5 negativ gepolte), die auf einer Skala von 1 (trifft nicht zu) bis 4 (trifft genau zu) von den Studierenden zu beurteilen waren. Die positiv gepolten Antworten wurden umcodiert, um aussagekräftige Mittelwerte zur Sprechangst erfassen zu können. Insgesamt zeigte sich sowohl bei der Abfrage zur Sprechangst als auch in der Abfrage zur Prüfungsangst (Hodapp et al., 1982), dass sich die 16 befragten Studierenden als eher gering ängstlich einschätzten. Bei beiden Kategorien ist jedoch eine signifikante Reduzierung der Mittelwerte zu erkennen. Während sich die Sprechangst vom Mittelwert 1,38 zu Beginn des Kurses signifikant ($p < 0,01$) auf den Mittelwert 1,25 reduzierte (Abb. 4), erfolgte eine signifikante Senkung des Mittelwertes ($p < 0,01$) auch bei der Prüfungsangst (Abb. 5). Dies lässt, trotz einer geringen allgemeinen Sprech- und Prüfungsangst bei den Studierenden, darauf schließen, dass die Inhalte und Sprech-Übungen im Seminar einen positiven Effekt auf die Reduzierung dieser Ängste hatten. Die Grafiken werden in einem Ausschnitt der Skala von 1 bis 1,6 (Abb. 4) bzw. 1 bis 2,8 (Abb. 5) dargestellt, um die Veränderungen grafisch deutlich zu machen.

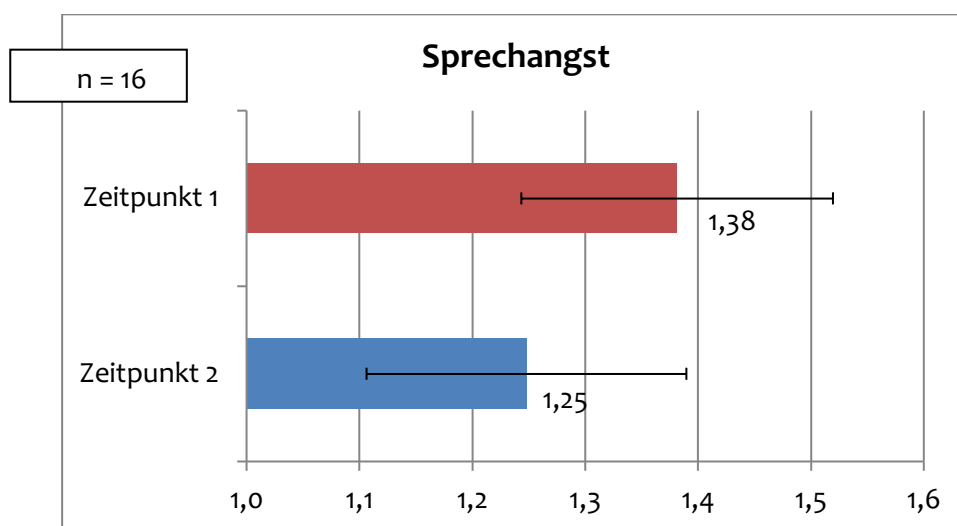


Abb. 4: Selbsteinschätzung der Sprechangst vor und nach Abschluss des Seminars (Seminar 2018)

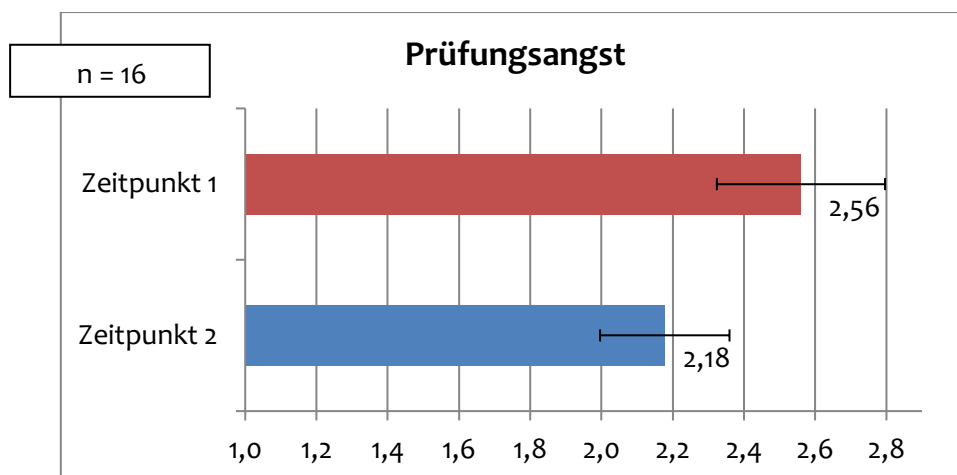


Abb. 5: Selbsteinschätzung der Prüfungsangst vor und nach Abschluss des Seminars (2018)

4.3.3 Selbsteinschätzung der Selbstwirksamkeitserwartung

Die Ergebnisse der Abfrage zur Selbstwirksamkeitserwartung (Schwarzer & Jerusalem, 2001) zeigen einen signifikanten Anstieg ($p < 0,01$) auf einer Skala von 1 (trifft nicht zu) bis 4 (trifft genau zu) (Abb. 6). Dabei wurde der Ausschnitt der Skala von 2,7 bis 3 gewählt, um die Veränderungen grafisch deutlich zu machen. Während der Mittelwert zu Beginn des Seminars bei 2,84 lag, steigerte sich dieser um 0,06 auf einen Mittelwert von 2,9 zum Seminarende. Die Mittelwerte sind tendenziell im höheren Bereich zu finden. Da der Anstieg um 0,06 als sehr niedrig anzusehen ist, können an dieser Stelle kaum Rückschlüsse zum Einfluss der Lehrinhalte auf die Selbstwirksamkeit der 16 Studierenden gezogen werden.

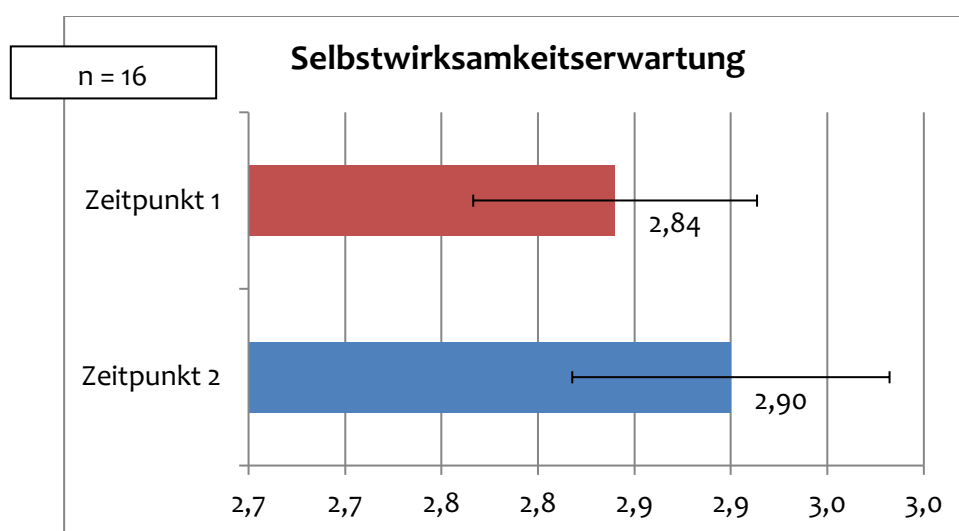


Abb. 6: Selbstwirksamkeitserwartung vor und nach Abschluss des Seminars (2018)

4.3.4 Lehrevaluationsergebnisse des Co-Teachings

Um eine umfassende Evaluation der Lehrveranstaltung vorzunehmen, wurde von der Professur für Hochschuldidaktik und Evaluation in Kooperation mit der Servicestelle Lehrevaluation der Justus-Liebig-Universität Gießen entwickelte MoGLi-Fragebogen (JLU) eingesetzt. Dabei handelt es sich um ein verhaltensbasiertes Instrument. Ziel des Fragebogens ist die konstruktive Rückmeldung der Studierenden auf die hier beschriebene Lehrveranstaltung. Für die Lehrenden soll der Evaluationsbogen eindeutige Hinweise auf das eigene Lehrverhalten und damit verbundene mögliche Verhaltensweisen liefern. Nach Abschluss einer Lehrveranstaltung sollen Rückschlüsse auf die Lernentwicklung bei den Studierenden möglich sein. Da in dem Seminar im Sommersemester 2017 noch ein veralteter Fragebogen zur Lehrevaluation verwendet wurde, sind die Ergebnisse der beiden Kurse nicht vergleichbar. Im Folgenden werden daher die auf das durchgeführte Co-Teaching bezogenen Ergebnisse des Seminars, das 2018 durchgeführt wurde, beschrieben. Da der Lernzuwachs in dieser Untersuchung einen wesentlichen Aspekt einnimmt, werden die Ergebnisse des Lernzuwachses dargestellt, wobei besonders die Einschätzung der Studierenden vor und nach dem Seminar im Fokus stand. Des Weiteren werden die Ergebnisse zur Wirksamkeit des Co-Teachings aufgezeigt, da dies im Vergleich zu additiven Rhetorikseminaren bzw. den Fachseminaren einen speziellen Einflussfaktor darstellt (Abb. 7).

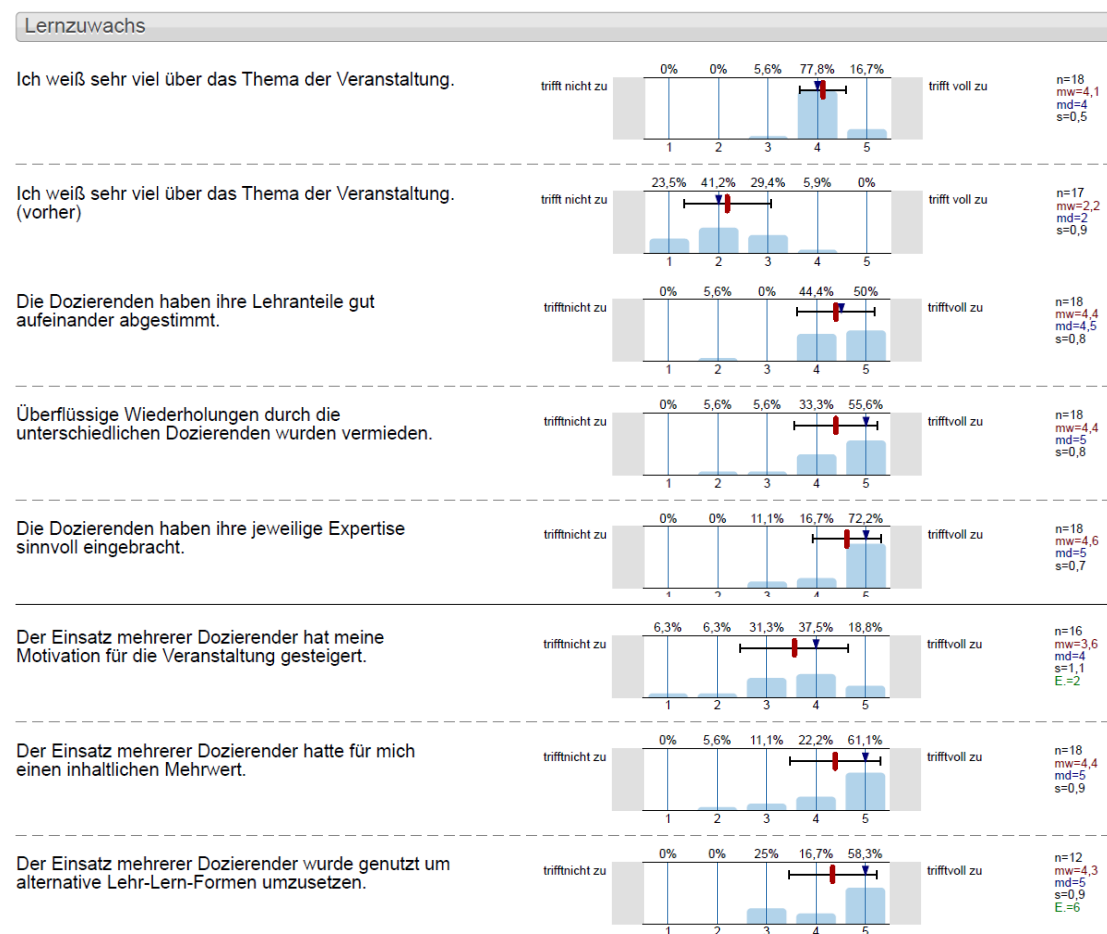


Abb. 7: Auszug aus dem Mogli-Evaluationsbogen für zwei Dozierende (2018)

Es fällt auf, dass die Studierenden einen hohen Lernzuwachs bezüglich des Wissens des Veranstaltungsthemas aufwiesen. Während der Mittelwert auf einer Skala von 1 (trifft nicht zu) bis 5 (trifft voll zu) des Indikators „Ich weiß sehr viel über das Thema der Veranstaltung. (vorher)“ bei 2,2 liegt, somit im unteren Bereich einzuordnen ist, findet sich der bei dem Indikator zur Beurteilung des Wissens nach dem Seminar ein Mittelwert von 4,1, was eine deutliche Steigerung bedeutet. Daraus kann geschlossen werden, dass es einen hohen Lernzuwachs bei den Studierenden gab. Beachtet werden muss bei diesem Indikator, dass die Prä-Post-Abfrage retrospektiv zum Abschluss des Seminars abgefragt wurde.

In Bezug auf die Wirksamkeit des Co-Teachings wurde zunächst beim Indikator „Die Dozierenden haben ihre Lehranteile gut aufeinander abgestimmt“ auf der Skala von 1 (trifft nicht zu) bis 5 (trifft voll zu) ein Mittelwert von 4,4 ermittelt, was als positiv gewertet werden kann. Ähnliche Ergebnisse zeigen sich bei den Mittelwerten zu den Indikatoren „Überflüssige Wiederholungen durch die unterschiedlichen Dozierenden wurden vermieden“ (4,4) und „Die Dozierenden haben ihre jeweilige Expertise sinnvoll eingebracht“ (4,6). Diese Ergebnisse können ebenfalls als jeweils positiv gewertet werden. Bei diesen beiden Indikatoren ist auffällig, dass auf der Skala von 1 (trifft nicht zu) bis 5 (trifft voll zu) bei ersterem auch die Werte 3 und 4 von jeweils 5,6 % der Studierenden und bei letzterem 11,1 % den Wert 3 und 16,7 % der Studierenden der Wert 4 angekreuzt wurde, was darauf schließen lässt, dass einzelne Studierende eine eher durchschnittlich bis negative Bewertung abgaben. Hier sollten die Lehrenden im Seminar auftretende Redundanzen und das Einbringen der

jeweiligen Expertisen aufmerksam beobachten, reflektieren und ggf. entsprechend verändern.

Beim Indikator „Der Einsatz mehrerer Dozierender hat meine Motivation für die Veranstaltung gesteigert“ wurde der Mittelwert von 3,6 ermittelt, was als eher durchschnittlich zu beurteilen ist. Inwiefern die Motivation durch die Seminare durchführung eines einzigen Dozierenden gesteigert worden wäre oder welchen Grad an intrinsischer Motivation die Studierenden im Seminar hatten, bleibt offen. Daher sind Rückschlüsse auf eine mögliche Demotivation durch den Einsatz von zwei Lehrenden nicht möglich. Aussagekräftiger sind dagegen die Ergebnisse des Indikators „Der Einsatz mehrerer Dozierender hatte einen inhaltlichen Mehrwert“, die mit dem Mittelwert 4,4 auf der Skala von 1 (trifft nicht zu) bis 5 (trifft voll zu) auf einen insgesamt positiven Effekt des Co-Teachings schließen lassen. Beim letzten Indikator „Der Einsatz mehrerer Dozierender wurde genutzt, um alternative Lehr-Lern-Formen umzusetzen“ wies einen Mittelwert von 4,3 auf und ist ebenfalls im positiven Bereich zu verorten, wobei hier die Frage nach der Definition der alternativen Lehr-Lern-Formen offenbleibt und möglicherweise sehr unterschiedlich von den Studierenden ausgelegt wurde. Insgesamt lassen die Ergebnisse auf einen Mehrwert des Co-Teachings schließen. Die Ergebnisse des erfolgten Lernzuwachses bei den Studierenden können auf eine positive Selbstwirksamkeit und eine geringe bzw. im Laufe des Seminars reduzierte Sprechangst zurückgeführt werden.

5. Fazit und Ausblick

Der vorliegende Artikel beschreibt die didaktische Entwicklung des Co-Teaching-Lehrkonzepts „Argumentieren im juristischen Kontext“, das seit 2013 an der Justus-Liebig-Universität Gießen durchgeführt wird. Co-Teaching bezeichnet hier die Lehrkooperation zwischen Lehrenden unterschiedlicher Expertisen (einem Mitarbeiter der Professur für Öffentliches Recht und einem praktizierenden Rechtsanwalt) sowie einer Sprechwissenschaftlerin, die für das Vermitteln der Schlüsselkompetenz Argumentieren (siehe Kap. 2.2) zuständig ist. Die Wirksamkeit dieser Art des Co-Teachings konnte u.a. in Studien von Friend et al. (2010) nachgewiesen werden. Das Lehrkonzept wird als Blockseminar an drei aufeinanderfolgenden Tagen durchgeführt und verfolgt als Lernziele die Aneignung juristischer Kenntnisse, welche sprachlich argumentativ angewendet und erprobt werden sollen. Sprechangst im Sinne vorhandener Sprachbarrieren und Redehemmungen sollen abgebaut werden. Die inhaltliche Kombination juristischer Methodenlehre und sprechwissenschaftlicher Theorien und Techniken sollen einen Einblick in den juristischen Beruf bieten.

In der vorliegenden Untersuchung wurde anhand unterschiedlicher Evaluationsmethoden die Wirksamkeit des Lehrkonzepts untersucht. Dabei wurden die subjektiven rhetorischen Fähigkeiten sowie die Prüfungs- und Sprechangstsymptomatik der Studierenden vor und nach dem Seminar abgefragt sowie Aussagen zur Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden erhoben. Zusätzlich wurden zum Seminarende Lehrevaluationsbögen für mehrere Dozierende mit dem Fokus auf die Funktion des Co-Teachings sowie den ggf. erfolgten Lernzuwachs ausgewertet.

Die Ergebnisse der rhetorischen Fähigkeiten, die insgesamt von den Studierenden auf einer Skala von 1 (nie) bis 7 (immer) etwas höher als im Durchschnitt eingestuft wurden, zeigten eine signifikante Steigerung um einen Mittelwertunterschied von 0,25, was auf die Wirksamkeit der vermittelten rhetorischen Inhalte und Techniken schließen lässt (Abb. 3). In Bezug auf die Sprechangst weisen die Ergebnisse auf einer Skala von 1 (trifft nicht zu) bis 4 (trifft genau zu) Mittelwerte im unteren Bereich auf, was auf eine insgesamt niedrige Sprechangst bei den Studierenden schließen lässt. Dies kann an der freiwilligen Teilnahme an dem Wahlpflichtfach liegen. Trotz der geringen Ausprägung der Sprechangst in den Gruppen zeigte sich eine signifikante Reduzierung der Sprechangst-Mittelwerte um 0,13 (Abb. 4). Im Gegensatz zur Sprechangst wurde die Prüfungsangst insgesamt höher eingeschätzt bei überdurchschnittlichen Mittelwerten. Auch hier konnte eine signifikante Abnahme der Prüfungsangst von dem Mittelwert 2,56 auf 2,18 festgestellt werden (Abb. 5). Diese Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass die Studierenden nicht nur in Bezug auf die Sprechangst, sondern besonders in Bezug auf allgemeine Prüfungsangst, die womöglich durch die zahlreichen Prüfungen im Jura-Studium präsent sind, mehr Sicherheit gewinnen konnten. Zu diesen Ergebnissen passt die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung, die sich auf einer Skala von 1 (trifft nicht zu) bis 4 (trifft genau zu) von dem Mittelwert 2,84 im oberen Bereich auf 2,90 signifikant gesteigert hat (Abb. 6). Daraus folgend kann geschlossen werden, dass die Selbstwirksamkeitserwartung gestiegen ist, während die Prüfungs- und Sprechangst im Laufe des Seminars abnahm.

Die Lehrevaluation (Mogli) ergab, dass es bei den Studierenden ein hoher Lernzuwachs mit einem Mittelwert der retrospektiven Aussage „Ich weiß sehr viel über das Thema (vorher)“ von 2,2, der auf den Mittelwert von 4,1 derselben Aussage mit der zeitlichen Angabe „nachher“ anstieg (Abb. 7). Auch die Aussagen in Bezug auf die Wirksamkeit des Co-Teachings wurden insgesamt im oberen Bereich eingestuft und lassen den Schluss zu, dass es als sinnvoll und motivierend wahrgenommen wurde.

Als weiterer Ausbau der Studie ist eine erneute Untersuchung geplant, welche die subjektiven Einschätzungen der Studierenden noch erweitern soll durch umfassende Videoanalysen anhand objektiver Kriterien, die durch externe Begutachtende vorgenommen werden sollen. Des Weiteren sollen die erhobenen Daten in anonymisierter Form anhand eines personifizierten Codes den einzelnen Studierenden zuzuordnen sein, damit Rückschlüsse zu möglicherweise vorhandenen Zusammenhängen, beispielsweise zwischen den rhetorischen Fähigkeiten, der Sprech- und Prüfungsangst und der Selbstwirksamkeit gezogen werden können und um die Wissenserweiterung der einzelnen Personen mit diesen Erkenntnissen in Zusammenhang bringen zu können. Ergänzend soll der Wissenszuwachs anhand von Wissenstest zu Beginn und zum Ende des Seminars gemessen sowie eine Langzeitabfrage bezüglich des erlernten Wissens durchgeführt werden. Die vorliegenden Ergebnisse der Evaluation liefern einen ersten Eindruck zur erfolgten Wirksamkeit des Lehrkonzepts „Argumentieren im juristischen Kontext“.

Literatur

- Allhoff, D.-W. & Allhoff, W. (2016). *Rhetorik & Kommunikation. Ein Lehr- und Übungsbuch*. München: Reinhardt.
- Antons, K. (2011). *Praxis der Gruppendynamik. Übungen und Techniken*. 9. Aufl. Göttingen u.a.: Verlag für Psychologie. Hogrefe.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Beninghof, A. M. (2011). *Co-teaching that works: Structures and strategies for maximizing student learning*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Bergmann, B., Eriksson, A., Blennow, J., Groot, J. & Hammarström, T. (2013). Reflections on an Integrated Content and Language Project-Based Design of a Technical Communication Courses for Electrical Engineering Students. *Journal of Academic Writing*, 3 (1), 1-14.
- Beushausen, U. (2017). *Sicher und frei reden*. 4. Aufl. München u.a.: Ernst Reinhardt.
- Craig, J. L. (2013). *Integrating Writing Strategies in EFL/ESL University Contexts: A Writing-Across-the-Curriculum Approach*. New York, London: Routledge.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. 7. Aufl. Berlin: Springer.
- Edmüller, A. & Wilhelm, T. (2011). *Manipulationstechniken*. Freiburg: Haufe.
- Eriksson, A. & Carlsson, C. (2013). From Apprenticeship Genres to Academic Literacy: Problematising Students' and Teachers' Perceptions of Communication Activities in an ICL Environment. *Journal of Academic Writing*, 3 (1), 67-83.
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (1996). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.
- Fuchs, C. (2005). *Selbstwirksam lernen im schulischen Kontext. Kennzeichen – Bedingungen – Umsetzungsbeispiele*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Online unter https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5481/pdf/Fuchs_2005_Selbstwirksam_lernen_D_A.pdf
- Gerlach, A.L., Heinrichs, N., Bandl, C. & Zimmermann, T. (2007). SSPS – Ein Fragebogen zur Erfassung der kognitiven Komponente von Redeangst. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 36 (2), 112–120.
- Geißner, H. (1973). *Rhetorik*. München. Bayrischer Schulbuchverlag.
- Göpferich, S. E. (2016). Writing Centres as the Driving Force of Programme Development: From Add-on Writing Courses to Content and Literacy Integrated Teaching. *Journal of Academic Writing*, 1 (1), 41-56.
- Günther, U. & Sperber, W. (2008). *Handbuch für Kommunikations- und Verhaltenstrainer. Psychologische und organisatorische Durchführung von Trainingsseminaren*. 4. Aufl. München, Basel: Reinhardt.
- Gustafson, M., Eriksson, A., Räisänen, C., Stenberg, A., Jacobs, C., Wright, J., Wyrey-Birch, B. & Winberg, C. (2011). Collaborating for Content and Language Integrated Learning: The Situated Character of Faculty Collaboration and Student Learning. Across the Disciplines. *A Journal of Language, Learning and Academic Writing* 8 (3) [Electronic version]. <http://wac.colostate.edu/atd/clil/gustafssonetal.cfm>
- Hannken-Illjes, K. (2018). *Argumentation. Einführung in die Theorie und Analyse der Argumentation*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Herrmann, M., Hoppmann, M. Stölzgen, K. & Taraman, J. (2012). *Schlüsselkompetenz Argumentation*. 2. Aufl. Paderborn: Schöningh.

- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2012). *Kompetenzorientierung im Studium. Vom Konzept zur Umsetzung. HRK Nexus Impulse für die Praxis – Nr. 1*. Bonn. Online unter [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/impulse Onlineversion.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/impulse%20Onlineversion.pdf)
- Hochschulrektorenkonferenz (2014a). *Employability. Von der Leerformel zur Lehrpraxis. HRK Nexus Impulse für die Praxis – Nr. 5*. Bonn. Online unter <https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/nexus-Impuls-5-Employability.pdf>
- Hochschulrektorenkonferenz (2014b). *Juristenausbildung heute – zwischen Berlin und Bologna*. Projekt Nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre. Bonn. Online unter [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/270626 HRK Juristenausbildung web 01.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/270626%20HRK%20Juristenausbildung%20web%2001.pdf)
- Hochschulrektorenkonferenz (2016). *Modularisierung gestalten. Spielräume optimal nutzen. HRK Nexus Impulse für die Praxis – Nr. 10*. Bonn. Online unter [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Impuls Modularisierung gestalten fachwerk mit Links 14.03.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Impuls%20Modularisierung%20gestalten%20fachwerk%20mit%20Links%2014.03.pdf)
- Hodapp, V., Laux, L. & Spielberger C.D. (1982). Fragebogen zur Prüfungsangst. In L. Laux (Hrsg.), *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie* (3), 169-184.
- Jacobs, C. (2007a). Towards a critical understanding of the teaching of disciplinespecific academic literacies: Making the tacit explicit. *Journal of Education* 41, 59-82. Online unter <http://journals.co.za/docserver/fulltext/joe/41/1/24.pdf?epires=1516972787&id=id&acname=guest&checksum=17377AB39951726C9419E588E60A51F6>
- Jacobs, C. (2007b). Mainstream academic literacy teaching: Implications for how academic development understands its work in higher education. *South Africa Journal of Higher Education*, 21 (7), 870-881.
- Justus-Liebig-Universität Gießen (o. D.). *Modulares Gießener verhaltensbasiertes Lehrveranstaltungs-rückmeldungsinstrument: Fragebogen für mehrere Dozierende (MoGLi-2D)*. Online unter <http://www.uni-giessen.de/org/admin/stab/stl/service-stelle/Downloadbereich/mogli-2d>
- Keuffer, J. (2010). Videofeedback - Ein Konzept für die Lehrerbildung mit Zukunft. In M. Trautmann & J. Sacher (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung durch Videofeedback. Besser kommunizieren lernen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 187-200.
- Kohler-Evans, P. A. (2006). Co-teaching: How to make this marriage work in front of the kids. *Education* 127, 260-264.
- Kriebel, R. (2014): Sprechangst. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie*. Stuttgart: Kohlhammer, 259-267.
- McCroskey, J.C., Richmond, V. P. & McCroskey, L. L. (2009). Willingness to communicate, communication apprehension, and self-perceived communication competence: Conceptualization and perspectives. In J. Daley, J.C. McCroskey, J. Ayres, T. Hopf, D. Ayres-Sonandré & T. K. Wongprasert (Eds), *Avoiding communication: shyness, reticence and communication apprehension* (79-128). Cresskill NJ: Hempton.
- Moritz, S. E., Feltz, D. L., Fahrback, K. R. & Mack, D. E. (2000). The relation of self efficacy measures to sport performance: A metaanalytic review. *Research quarterly for exercise and sport*, 71 (3), 280-294. Chicago. Online unter: <https://doi.org/10.1080/02701367.2000.10608908>
- Müller, U. & Seitz, K. (1999). Video-Training. In *Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen*. 7.40.20.19. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand Verlag.
- Neuber, B. (2016). Argumentation, Strittigkeit, Konflikt. In I. Bose, U. Hirschfeld, B. Neuber & E. Stock (Hrsg.), *Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*. 2. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempo, 138-147.
- Nespital, U., Gareis, P. & Zirbes, L. (2019): Didaktische Entwicklung des Co-Teaching-Moduls „Moderationstraining bei Geographie-Studierenden“. *die Hochschullehre*.

- Zeitschrift für Studium und Lehre*. Online unter http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/die_hochschullehre_2019_Nespital_et_al_Moderationstraining.pdf
- Nespital, U. & Heiliger, C. (2019). Rhetorik in den Naturwissenschaften – Ergebnisse eines Co-Teaching-Lehrkonzepts. In K.H. Kipp & M. Speer (Hrsg.), *Sprache und Sprechen. Sprechkultur*. Band 50. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Nespital, U. & Jordan, I. (2019). Möglichkeiten der inter- und intradisziplinären Förderung des ernährungswissenschaftlichen Diskurses mit der Fünfsatzdebatte. In M. Pabst-Weinschenk (Hrsg.), *Sprache und Sprechen. Kooperative Rhetorik in Theorie und Praxis* 51. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Nespital, U. (2016). Wie effektiv sind Rhetorikkurse? Erste Ergebnisse zur Entwicklung von rhetorischen Fähigkeiten und Sprechangstsymptomen bei Studierenden. *Zeitschrift Sprechen*, Heft 61. VfSK, 56-66.
- Papst-Weinschenk, M. (2009). *Reden im Studium*. Frankfurt a.M.: Cornelson Scriptor.
- Reimer, F. (2016). *Juristische Methodenlehre*. Baden-Baden: Nomos.
- Schaper, Nicolas, Reis, O., Wildt, J., Horvath, E. & Bender, E. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. Bonn: HRK. Online unter: https://www.researchgate.net/profile/Niclas_Schaper2/publication/281345592_Fachgutachten_zur_Kompetenzorientierung_in_Studium_und_Lehre/links/55fd7bb008aeba1d9f5b9bfb.pdf
- Schwarzer, J. & Jerusalem, M. (2001). Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Online unter: <https://docplayer.org/32823361-Ralf-schwarzer-matthias-jerusalem-herausgeber.html>
- Shaplin, J. T. (1964). Description and definition of team teaching. In J. T. Shaplin & H. F. Olds (Hrsg.), *Team teaching*, 1–23. New York: Harper & Row.
- Toulmin, S. (1996). *Der Gebrauch von Argumenten*. 2. Aufl. Kronberg im Taunus: Scriptor.
- Valerius, B. (2017): *Einführung in den Gutachtenstil. 15 Klausuren zum Bürgerlichen Recht, Strafrecht und Öffentlichen Recht*. 4. Aufl. Berlin: Springer.

Autorin

Dr. phil. Ulrike Nespital. Justus-Liebig-Universität Gießen, Zentrum für fremdsprachliche und berufsfeldorientierte Kompetenzen (ZfbK), BMBF gefördertes Projekt „Einstieg mit Erfolg 2020“ (01PL17035) Gießen, Deutschland, ulrike.nespital@zfbk.uni-giessen.de



Zitiervorschlag: Nespital, Ulrike (2019). Rhetorik für Jura-Studierende – ein innovatives Lehrkonzept. *die hochschullehre*, Jahrgang 5/2019, online unter: www.hochschullehre.org

Danksagung

Ich bedanke mich bei Herrn Prof. Dr. Jan Ullrich Hense und Herrn Dipl. Psych. Marcus Raser für die Kooperation und Mitwirkung beim Evaluationskonzept. Des Weiteren danke ich den Studierenden Andrea Dedio, Melanie Heller, Lisa Münker und Franzisca Lübke für ihre Unterstützung bei der Erhebung und Auswertung der Daten. Ein großer Dank geht ebenfalls an Herrn Prof. Dr. Reimer und Herrn Ralf Hillgärtner sowie an die Mitarbeitenden und Studierenden des Fachbereich 01 der Universität Gießen.

Anhang 1

Fragebogen zur subjektiven Einschätzung rhetorischer Fähigkeiten (Nespital, 2018)

	1 nie	2	3	4	5	6	7 immer
1. Ich habe schon oft vor Menschengruppen gesprochen (Vorträge, Moderation von Gesprächen o.ä.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Bei einem Vortrag fällt es mir schwer, frei zu sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Bei einem Vortrag kann ich meine Gedanken auf den Punkt bringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich kann meine Wirkung auf andere (mir fremde) Menschen schlecht einschätzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ich bin mir meiner eigenen kommunikativen Schwächen und Stärken bewusst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Meine Äußerungen sind unstrukturiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ich kann spontan auf Äußerungen meines Gegenübers reagieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ich bin schlagfertig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Im Gespräch mit mehreren Personen beteilige ich mich aktiv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. In Gesprächssituationen trete ich souverän auf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Konfliktsituationen versuche ich durch miteinanderreden zu lösen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Mit Kritik kann ich schlecht umgehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Es fällt mir schwer, verschiedene Gesprächssituationen und kommunikative Formen zu erkennen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anhang 2

Fragebogen zum Sprechangstempfinden (Gerlach et al., 2007)

	1 trifft nicht zu	2 trifft kaum zu	3 trifft eher zu	4 trifft genau zu
01. Was habe ich zu verlieren? Es ist einen Versuch wert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02. Ich bin ein Versager.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03. Dies ist eine unangenehme Situation, aber ich kann damit umgehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04. Ein Versagen in dieser Situation wäre ein weiterer Beweis meiner Unfähigkeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05. Selbst wenn das Ganze nicht gut läuft, ist das keine Katastrophe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06. Ich kann mit allem umgehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07. Was ich sage, wird wahrscheinlich dämlich klingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08. Ich werde wahrscheinlich sowieso „auflaufen“.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
09. Anstatt mir Sorgen zu machen, könnte ich mich darauf konzentrieren, was ich sagen will.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ich fühle mich unwohl und dumm, die merken das bestimmt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anhang 3

Fragebogen zur Prüfungsangst (Hodapp, Laux und Spielberger, 1982)

	1 trifft nicht zu	2 trifft kaum zu	3 trifft e- her zu	4 trifft genau zu
01. Ich spüre ein komisches Gefühl im Magen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02. Ich bin am ganzen Körper verkrampft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03. Das Herz schlägt mir bis zum Hals.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04. Ich habe ein beklemmendes Gefühl.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05. Ich bin aufgeregt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anhang 4

Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (WIRKALL_r) (Schwarzer & Jerusalem, 2001)

	1 trifft nicht zu	2 trifft kaum zu	3 trifft e- her zu	4 trifft genau zu
01. Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02. Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03. Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04. In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05. Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen werde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06. Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07. Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08. Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
09. Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Wenn ein Problem auf mich zukommt, habe ich meist mehrere Ideen, wie ich es lösen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>