

Ben, denn hierzu bedarf es noch eingehenderer Untersuchungen bei allen Akteuren. Alle bisherigen Darstellungen beziehen sich nur auf Teilthemen oder Ausschnitte der Führungswirklichkeit. Versuche der Fortschreibung finden sich zwar vereinzelt, wurden aber bis jetzt nicht mit dem Siegel der Verbindlichkeit versehen. Auch sollte Realitätssinn und Beurteilungsvermögen der Mitarbeiter nicht unterschätzt werden, die schon lange erkannt haben, dass das rituelle Herunterbeten der Systemelemente des KFS in der Laufbahnprüfung und rhetorische Pflichtübungen bei Dienstbesprechungen und Fortbildungsveranstaltungen in vielen Fällen einem Praxistest nicht standhalten. Auch die Tatsache, dass zwischenzeitlich der Übergang zum situativen Führen propagiert wird, darf nicht ausblenden, dass zumindest im offiziellen Schrifttum weiterhin das KFS Ahnherr und Ziehmutter in der polizeilichen Führungslehre ist.

Andererseits darf nicht verkannt werden, dass mit Einführung des KFS überhaupt erst eine tiefergehende Beschäftigung mit Problemen der Führung bei der Polizei eingeläutet und viele bis dato vorhandene Schwachstellen in der Führung näher ausgeleuchtet wurden. Das System reduziert die meist komplexe Führungswirklichkeit auf einige instrumentell handbare Faktoren und Stellgrößen und schafft dadurch Übersichtlichkeit. In seiner normativen Anbindung akzeptiert es den Mitarbeiter als gleichberechtigten Partner im Führungsprozess. Dem steht die leidige Tatsache gegenüber, dass die Praxis unverändert Theorieangeboten jedweder Art mit Skepsis begegnet, insbesondere wenn diese suggerieren, dass der Führungsprozess durchgängig von den Beteiligten eigenständig gestaltet werden kann.

Die Entwicklung einer autonomen polizeilichen Führungslehre hat den nicht zu unterschätzenden Vorteil, dass diese sich angesichts der Managementpleiten katastrophischen Ausmaßes der Neuzeit von der allgemeinen Managementlehre emanzipiert hat, die ihr ehemals laufend als Ideal vorgehalten wurde. Die Polizei braucht sich in Bezug auf Organisationsvermögen, Führungsverhalten und professionelle Veränderungsbereitschaft hinter keiner Großorganisation zu verstecken. Denn auch dort rumort es hinter den Fassaden. Ein großes deutsches Nachrichtenmagazin berichtete von einer internen Umfrage zur Führungskultur bei der Bundesagentur für Arbeit. Das Urteil war mehr als ernüchternd. Von „fehlender Wertschätzung“ und von einer „Kultur des Misstrauens“ war die Rede und ein Mitarbeiter konstatierte: „Wir haben viele Hochglanzbroschüren, aber die gelebte Wirklichkeit sieht anders aus.“ Ähnlich reagierte die VW-Belegschaft auf die jüngsten Vorgänge und Skandale im Konzern. Einer Umfrage des Betriebsrats bei rund 51.000 Mitarbeitern zeigte auf, dass die Belegschaft die Arbeit des Vorstands für nicht überzeugend hielt, sich nicht ausreichend über Probleme und Veränderungen informiert sah und entscheidende Verbesserung in der Unternehmenskultur vermisste.

Bildquelle: IStockphoto

- 1 Unser Autor *Bernd Walter* war lange Zeit Präsident des Grenzschutzpräsidiums Ost und ist auch heute noch eng mit der Bundespolizei und polizeilichen Themen im Allgemeinen verbunden und schreibt über sie.

Videos in der Hochschullehre (Fortsetzung / Teil 4)¹ – „Learning is not just Video“²



Prof. Dr. jur.
Waltraud Nolden
FH Polizei Sachsen-Anhalt³



EPHK Thomas Berthold
Hessische Hochschule für
Polizei und Verwaltung⁴

Der aktuelle Beitrag der Fortsetzungsreihe „Videos in der Hochschullehre“⁵ möchte anhand konkreter, praktischer Beispiele Lehrende zur Erprobung eigener digitaler Lehr-/ Lernformate anregen. Dazu fokussiert der Artikel in der Hauptsache auf zeit- und ortsunabhängige Selbstlernphasen zur Vorbereitung der Präsenzveranstaltung. Weiterhin werden in einem Folgeartikel leicht umsetzbare Möglichkeiten zur Nutzung digitaler Werkzeuge innerhalb der Präsenzveranstaltung und für das Selbststudium aufgezeigt.

1. Vorbemerkungen

In Videos in der Hochschullehre (Teil 1) – Welche Möglichkeiten der Integration digitaler Elemente gibt es? haben die Autoren beschrieben, dass der Dokumenten-Upload durch Lehrende derzeit immer noch eine der am weitesten verbreiteten Online-Lehraktivitäten darstellt.⁶ Eine im Jahr 2014 durchgeführte Befragung der Bundesarbeitsgemeinschaft Digitale Lehre (BAG) an den Hochschulen für den öffentlichen Dienst (HöD) in Deutschland⁷ kommt zu ähnlichen Ergebnissen:

„Die breiteste Verwendung findet die Lernplattform ILIAS als System zum Bereitstellen von Skripten und Lernmaterialien.“⁸

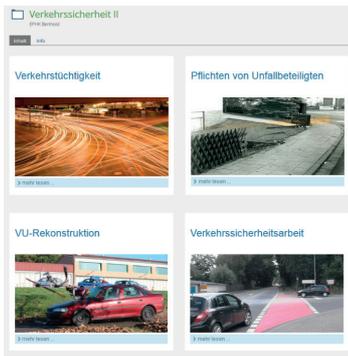
Die Vorteile einer solchen Nutzung mögen auf der Hand liegen, jedoch dürfen sie sich nicht in einer schlichten Übertragung traditioneller Bestandteile der Lehre in digitale Formate erschöpfen. Für den Lernprozess selbst macht es nämlich kaum einen Unterschied, ob Lehrkräfte traditionelle Lehr- und Lernmaterialien zum Einsatz bringen oder rund um die Uhr auf digitale Materialien zugreifen können. Nur weil aus einem Foto ein digitales Foto, aus einem Text ein digitaler Text, aus einer Magnetbandaufzeichnung ein digitales Video usw. wird, ist ein didaktischer Mehrwert dieser Art von ‚Digitalisierung‘ nicht erkennbar.⁹

Eine ähnliche Ernüchterung erfahren versierte Lehrkräfte, die, überwiegend getrieben vom Einsatz des heutzutage technisch Möglichen, auf leere Foren, unbearbeitete Wikis, nicht beachtete Blogbeiträge, abgebrochene Tests u.v.a.m. blicken¹⁰. Denn „es ist nicht die Technik, die Bildung verändert, sondern Menschen können Bildung verändern – mit digitaler Technik als wirksamen Mittel, das [...] hilft, bestimmte Szenarien besser umzusetzen.“¹¹

In den Mittelpunkt jeglicher Aktivitäten rücken somit die Potenziale von (digitalen) Medien, wenn es darum geht, Lernprozesse gezielt zu intensivieren und Lernergebnisse über ein besseres *student engagement* anzuregen¹².

2. Digitale Medien – Potenziale für die Lehre

Vorgestellt werden sollen nachfolgend verschiedene Szenarien des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien, die in einer im Idealfall ausgewogenen Kombination aus Online-Lernen und anwendungsorientierten Veranstaltungen¹³ selbstgesteuertes genauso wie kooperatives Lernen oder problembasiertes Lernen mit vielfältigen Materialien ermöglichen. Der Schwerpunkt liegt hierbei im didaktisch innovativen, lerneffektiven, jedoch bei vielen Lehrkräften noch weitgehend unbekanntem Inverted



Classroom Model (ICM)¹⁴. Ein didaktisches Modell¹⁵, das bei konsequenter Umsetzung – und idealerweise als Bestandteil einer Hochschulstrategie – das Potential besitzt, zum wertvollen Treiber für Digitalisierung zu werden und darüber hinaus den Ansatz des „Lernens am Weg“ als Gegenstück zum Bulimielernen zu unterstützen¹⁶.

Bei allzu oberflächlicher Betrachtung wird das ICM allerdings immer noch fast ausschließlich mit dem bloßen zur Verfügung stellen von Lernvideos in Verbindung gebracht. Dabei darf jedoch nicht vergessen werden, dass Videos zwar einen entscheidenden Eckpfeiler der digitalisierten Lehre bilden, jedoch mit Videos allein geht es (auch) nicht! Benötigt werden hierfür zusätzliche digitale Elemente zur Inhaltserschließung bzw. zur Sicherstellung der Durchdringung der digitalen Inhalte¹⁷. Daher muss im ICM ein Lernmanagementsystem auch deutlich mehr sein, als ein gut organisierter Ort, an dem verschiedene Unterlagen zu finden sind¹⁸.

3. Das angeleitete (begleitete) Studium an der HfPV

Mit Einführung des Studiengangs Bachelor of Arts "Schutzpolizei" an der Hessischen Hochschule für Polizei und Verwaltung wurde im Studienfach Verkehrsrecht/Verkehrslehre (VR/VL) mit der Möglichkeit des angeleiteten Studiums im Wintersemester 2010/11 Neuland betreten:

(2) *Das angeleitete Selbststudium¹⁹ bezeichnet Lehr- und Lernformen, in denen von den Studierenden eine klar umrissene Aufgabe in einer bestimmten Zeit und Organisationsform zu erfüllen ist. Die Lehrenden begleiten diesen Prozess aktiv und stehen den Studierenden als Ansprechpartner zur Verfügung. Innerhalb des angeleiteten Selbststudiums sollen die Studierenden von den Lehrenden Impulse und Anleitungen sowie Rückkopplung über den Lernerfolg des Selbststudiums erhalten. Inhalt des angeleiteten Selbststudiums können insbesondere die transferorientierte Nachbearbeitung von Präsenzveranstaltungen und die Erarbeitung neuer Wissensfelder sein.*

(3) *Die Inhalte der mittels angeleiteten Selbststudiums zu erarbeitenden Kenntnisse und Fähigkeiten sind prüfungsrelevant.*

Damit steht den haupt- und nebenamtlichen Lehrkräften im Studienfach VR/VL nicht nur ein entscheidendes Bindeglied zwischen Präsenzveranstaltung und reinem Selbststudium zur Verfügung, sondern mit Einführung des angeleiteten Studiums auch zugleich die (zusätzliche) Möglichkeit der zeit- und ortsunabhängigen Wissensvermittlung gemäß den hierfür im Modulbuch ausgewiesenen Lehrveranstaltungsstunden. Für den erforderlichen Kompetenzerwerb wurden 2010 und 2015 über die BAG Digitale Lehre hÖD eine jeweils 3-monatige Ausbildung zum „Qualifizierten Online-Trainer“²⁰ angeboten. Im Kern beinhaltet diese Qualifikation, neben der Mindestvoraussetzung einer ILIAS-Grundlageschulung, zu Beginn zwei Präsenztage, gefolgt von einer mehrwöchigen Onlinephase mit didaktischen Inhalten und technischen Inhalten im didaktischen Kontext. Den Abschluss bilden wiederum zwei Präsenztage, an denen ein selbst konzipiertes Lehrveranstaltungsprojekt im Blended Learning Format²¹ vorgestellt wird.

4. Selbstlerneinheiten im ICM am Beispiel des Moduls S 3.4 – Verkehrssicherheit II

Sehr oft beklagen Lehrkräfte, dass Ihnen zum Üben und Vertiefen in der Präsenzveranstaltung keine oder zumindest keine ausreichende Zeit zur Verfügung steht. Blickt man genauer hin, ist es oftmals die immer wiederkehrende Grundlagenvermittlung, die als „Zeitfresser“ lokalisiert werden kann. Daher sei daran erinnert, das „die Grundidee des ICM ist, die Inhaltsvermittlung, die traditionell gemeinsam vor Ort mit dem Lehrenden stattfindet, und das

Üben und Vertiefen, das zu Hause alleine erledigt wird, zu vertauschen.“²² „Die Lerninhalte werden nicht mehr in der Lehrveranstaltung vermittelt; vielmehr erarbeiten sich die Studierenden die Inhalte asynchron, ortsunabhängig, individuell, selbstgesteuert und im eigenen Lerntempo anhand von digitalen Lernmaterialien.“²³

Die so über die vertauschten Phasen „gewonnene“ wertvolle Zeit steht nun für das Üben und Vertiefen komplexerer Sachverhalte in der Präsenzveranstaltung zur Verfügung. Voraussetzung ist jedoch, dass die Studierenden die Verantwortung für ihr Lernen übernehmen und Lehrende die Rolle eines Lernbegleiters annehmen und ausfüllen und nicht im Stadium des alleinigen Wissensvermittlers verharren.

4.1 „ausgelagert“: Begriff des Verkehrsunfalls

Im Zentrum der hier vorgestellten Selbstlerneinheit steht die Problematik, nach welchen Kriterien ein Unfall im Straßenverkehr von einem „normalen“ Schadensfall im öffentlichen Raum unterschieden werden kann und wie er sich gegenüber Schadensfolgen eines verkehrstypischen Verhaltens, die keine Auswirkungen des allgemeinen Verkehrsriskos, sondern einer deliktischen Planung sind, abgrenzt. Zur Inhaltserschließung bzw. zur Sicherstellung der Durchdringung der digitalen Inhalte stehen den Studierenden in der Lernumgebung ihres Lernmanagementsystems (ILIAS) folgende Materialien mit einer Lernempfehlung sowie der vorgesehenen Bearbeitungszeit zur Verfügung:



- Studienpapier zum Begriff des Verkehrsunfalls mit verknüpften Leitfragen
- ein mit den Inhalten verknüpfter elektronischer Test, der auch nach der Inhaltsvermittlung weiterhin zur Verfügung steht
- konkretes praktisches Echtfallbeispiel (*anonymisierter Ermittlungsbericht*) mit verknüpftem ILIAS-Objekt „Test“ zur Beurteilung des Unfallbegriffs mit Fragetyp „Freitext“

Über dieses Einstiegsbeispiel hinweg sollten sich Lehrende ihrer didaktischen Gestaltung im Rahmen des (begleiteten) Selbststudiums bewusst sein und mehr bieten als Aufträge wie: „*Lesen Sie dieses Skript bis nächste Woche*“. Fehlt es bei einer solchen Aufgabenstellung an einem Lernziel, bleibt unklar, mit welchem Fokus ein Text gelesen bzw. verstanden werden soll. Alleine die Aufforderung einen „Text zu lesen“ vermag nicht mehr als ein „Oberflächenlernen“ zu bewirken, ähnlich wie die reine Wiederholung von Wissen. Vertiefendes Lernen (Verstehen von Inhalten, Analyse unterschiedlicher Sichtweisen, kritischer Umgang mit dem Lerngegenstand/Thema) braucht eine differenzierte Aufgabenstellung sowie eine klare Zielformulierung. Bleiben diese Aspekte unberücksichtigt, ist ein Kompetenzerwerb nicht zu erwarten.²⁴

4.2 „ausgelagert“: Vorsatz bei Trunkenheitsdelikten (komplexes Blended Learning Szenario)

Nach einem einführenden Dozentenvortrag zu § 316 StGB erarbeiten sich die Studierenden in der Präsenzveranstaltung

- unter Berücksichtigung der hierzu ergangenen einschlägigen Rechtsprechung die Grundlagen des (unbestimmten) Tatbestandsmerkmals Fahrsicherheit sowie
- anhand eines Echtfalls (Bericht zur Trunkenheitsfahrt) „im Streifenteam“ die Lösungsskizze für die später auszuförmulierende Fallbearbeitung.

Während dieser Erarbeitungsphase steht die Lehrkraft den „Streifenteams“ an den von ihnen gewählten Lernorten (innerhalb/

außerhalb des Lehrsaals) als Lernbegleiter zur Verfügung. Den Abschluss der Präsenzphase bilden der Abgleich und ggf. die Korrektur der jeweiligen Lösungs-skizzen. Im Anschluss an die Präsenzveranstaltung werden die Studierenden durch ihre Lehrkraft über das ILIAS-Objekt „Übung“ benachrichtigt²⁵, die zuvor erstellte Lösungsskizze auszuformulieren und innerhalb der vorgegebenen Bearbeitungsdauer als (Streifen-) Team einzureichen.

Parallel hierzu steht dem Kurs die Selbstlerneinheit „Vorsatz bei Trunkenheitsdelikten“ zur Verfügung, die bei der Bearbeitung des subjektiven Tatbestandes zwingend zu berücksichtigen ist. Eine Wiederholung der so (und im Studienfach Strafrecht bereits grundlegend) vermittelten Inhalte findet in der nachfolgenden Präsenzveranstaltung bis auf die Beantwortung von Verständnisfragen nicht mehr statt. Inhalterschließung und Sicherstellung der Durchdringung²⁶ der digitalen Inhalte werden durch folgende Materialien²⁷ sichergestellt:

1. LERNVIDEOS

- 
Video 14 | Der subjektive Tatbestand
Weiterführende Literatur: Nolden, u.a., Grundstudium Strafrecht, 3. Auflage München 2017, S. 25 - 28 (C. Subjektiver Tatbestand)
- 
Video 15 | Die Vorsatzformen
Weiterführende Literatur: Nolden, u.a., Grundstudium Strafrecht, 3. Auflage München 2017, S. 26 - 28 (2. Vorsatzarten)
- 
Video 68 | Die Grundsätze der Fahrlässigkeit
Weiterführende Literatur: Wessels/Beulke/Satzger, Strafrecht Allgemeiner Teil, 47. Auflage, Heidelberg 2017, § 18 RdRn. 925 - 9

2. SKRIPT UND BGH-ENTSCHEIDUNG

Vorsatz oder Fahrlässigkeit bei Trunkenheitsfahrten

- 
Vertiefung_BGH zu Trunkenheit im Verkehr (Vorsatz bezüglich der Fahrsicherheit)
BGH 4 StR 401/14 - Urteil vom 9. April 2015
pdf 44.4 KB 16. Apr 2018, 19:04

3. ÜBERPRÜFEN SIE IHREN WISSENSSTAND

 [Trunkenheitsdelikte | Vorsatz >< Fahrlässigkeit](#)

Hierzu wird einführend auch eine Lernempfehlung sowie eine Cirka-Bearbeitungszeit gegeben.

Text-Feedback	Aktionen
Ihnen ist eine Bearbeitung gelungen, die bei guter Begründung zum richtigen Ergebnis gelangt. Verbessern können Sie insbesondere: - "Zeitfresser" vermeiden / unproblematische TBM (hier: öVr-Fz-Führen) kürzer formulieren (s.h. Lernempfehlung Video 10, modifizierter GA-Stil) - zur Begründung der relativen Fahrsicherheit (als erkanntes Problem) noch stärker über die im Sachverhalt erkennbaren polizeilichen Feststellungen argumentieren. - Tendenz "gut bis sehr gut" bei Beachtung der obigen Anmerkungen und weiteren Hinweise in der Bearbeitung. Bitte genauso weiter!	<div style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px;"> Individuelle Frist setzen Rückmeldung per Mail Rückmeldung per Datei (1) Rückmeldung per Text Team-Log anzeigen </div>

Über die Selbstlerneinheit sollen die Studierenden erkennen, dass es (auch) im subjektiven Tatbestand nicht ausreichend ist, rein formelhaftes Wissen und auswendig gelernte Definitionen niederzuschreiben. Anschließend wird den jeweiligen Teams über das ILIAS-Objekt „Übung“ die eingereichte Bearbeitung zeitnah mit Korrektur-anmerkungen sowie einem Text-Feedback zurückgesandt.

5. Fazit

Die Autoren verstehen ICM als Grundidee, um die Phasen der (reinen) Inhaltsvermittlung mit denen des Übens und Vertiefens zu vertauschen. Aus dieser Grundidee haben sich mittlerweile vielfältige, kreative und lernförderliche Szenarien entwickelt, die ganz individuell und für jeden Kontext anders didaktisch mit Leben angereichert werden müssen, so dass es die eine umgedrehte Lehrveranstaltung nicht gibt. Als Lehrkraft haben wir in diesem Prozess nicht nur die Aufgabe, lernförderliche Lernsituationen und -materialien auszuwählen, zu gestalten oder verfügbar zu machen.²⁸ Wir sind auch dafür zuständig, den Lernprozess unserer Studierenden zu begleiten und bei Bedarf – zeit- und ortsunabhängig unterstützend einzugreifen – ganz im Sinne der Rolle als Lernbegleiter.²⁹

- 1 Dieser Beitrag wird in den folgenden Heften dieser Zeitschrift fortgesetzt.
- 2 Handke J., Handbuch Hochschullehre Digital, Leitfaden für eine moderne und mediengerechte Lehre, 2. Aufl., Baden-Baden 2017, S. 15.
- 3 Die Autorin ist Professorin für Rechtswissenschaften an der Fachhochschule Polizei Sachsen-Anhalt und leitet seit 2010 Hochschuldidaktikkurse. 2014 qualifizierte sie sich zur hochschuldidaktischen Workshopleiterin.
- 4 Der Autor ist Dozent für Verkehrsrecht/Verkehrslehre an der Hessischen Hochschule für Polizei und Verwaltung (HfPV) und Mitglied der Themengruppe Autorentools der Bundesarbeitsgemeinschaft Digitale Lehre. Sein Arbeits- und seit 2016 auch Forschungsschwerpunkt liegt im Bereich selbst produzierter Videos sowie deren sinnvollen Einbettung in die (polizeiliche) Lehre.
- 5 Vgl. die bisher erschienenen Aufsätze der beiden Autoren Nolden/Berthold, Videos in der Hochschullehre (Teil 1 – 3) in: Polizei-Info-Report 2018, Heft 1 – 3.
- 6 Vgl. Meyer, P., Lernmanagement-Systeme an Hochschulen: Resümee des Themenspecials, in: NotizBlog e-teaching.org, 2016. URL https://www.e-teaching.org/news/eteaching_blog/themenspecial-lernmanagement-systeme-ein-resuemee (21.5.2018).
- 7 Zum Zeitpunkt der Befragung im Jahr 2014 lautete der Name noch Bundesarbeitsgemeinschaft E-Learning der Fachhochschulen für den öffentlichen Dienst in Deutschland.
- 8 Umfrage zur IT- und Medienausstattung sowie zur Nutzung der Lehrsäle an den Fachhochschulen im öffentlichen Dienst, S. 10, 2014. URL https://fhoed.iliasnet.de/goto.php?target=file_396006_download&client_id=FHOED (21.5.2018).
- 9 Vgl. Handke J., Digitalisierung der Hochschullehre. Welche Rolle spielt das Inverted Classroom Model dabei? in: Neue Technologien – Kollaboration – Personalisierung, Beiträge zum 3. Tag der Lehre an der FH St. Pölten, 2014, S. 8, und Online im Internet: URL: <https://skill.fhstp.ac.at/tag-der-lehre/3-tag-der-lehre-2/> (21.5.2018).
- 10 Diese leidvolle Erfahrung veranlasste auch den Autor, beginnend im Sommersemester 2012, nach und nach sowohl seine Präsenz- als auch Online-Lehrveranstaltungs-konzeptionen neu zu überdenken und umzustellen.
- 11 Kerres, M., Digitale Bildungsrevolution? Ein Plädoyer für die Gestaltung des digitalen Wandels, 20.2.2017, in: EPAL E-Plattform für Erwachsenenbildung in Europa. URL: <https://ec.europa.eu/epale/de/blog/digitale-bildungsrevolution-ein-plaedoyer-fuer-die-gestaltung-des-digitalen-wandels> (21.5.2018).
- 12 Vgl. Kerres, M., Digitale Bildungsrevolution? Ein Plädoyer für die Gestaltung des digitalen Wandels, 20.2.2017, in: EPAL E-Plattform für Erwachsenenbildung in Europa. URL: <https://ec.europa.eu/epale/de/blog/digitale-bildungsrevolution-ein-plaedoyer-fuer-die-gestaltung-des-digitalen-wandels> (21.5.2018).
- 13 Vgl. Quade S., Blended Learning in der Praxis: Auf die richtige Mischung aus Online und Präsenz kommt es an, 13.2.17, in: Hochschulforum Digitalisierung, Innovationen und neue Technologien. URL: <https://hochschulforum-digitalisierung.de/de/blog/blended-learning-praxis> (11.5.2018).
- 14 Rückblick zur 7. ICM-Konferenz unter dem Thema „Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert“, Download des Tagungsbandes unter URL: <http://skill.fhstp.ac.at/kurs-basisinfos-icm/icmbeyond18/icmbeyond18-ueberblick-zum-programm/> (21.5.2018).
- 15 Vertiefende Informationen zum ICM sind online abrufbar unter: URL: http://wiki.ilz.uni-halle.de/Inverted_Classroom, URL: https://www.e-teaching.org/lehrszenarien/vorlesung/inverted_classroom, URL: <https://moodle.ruhr-uni-bochum.de/m/course/view.php?id=3990>, URL: <https://wikis.fu-berlin.de/display/icm/Inverted+Classroom+Model> (jeweils 21.5.2018)
- 16 Vgl. Freisleben-Teutscher, C., Inverted Classroom als Motor für Digitalisierung und innovative Didaktik, S 2 ff. 13.3.2017, in: ResearchGate. URL: https://www.researchgate.net/publication/314838113_Inverted_Classroom_als_Motor_fur_Digitalisierung_und_innovative_Didaktik (21.5.2018).
- 17 Vgl. Handke J., Digitalisierung der Hochschullehre. Welche Rolle spielt das Inverted Classroom Model dabei? in: Neue Technologien – Kollaboration – Personalisierung, Beiträge zum 3. Tag der Lehre an der FH St. Pölten, 2014, S. 9 ff., und Online im Internet: URL: <http://skill.fhstp.ac.at/tag-der-lehre/3-tag-der-lehre-2/> (21.5.2018).
- 18 Vgl. Freisleben-Teutscher, C.: Inverted Classroom als Motor für Digitalisierung und innovative Didaktik, S 3 ff. 13.3.2017, in: ResearchGate. URL: https://www.researchgate.net/publication/314838113_Inverted_Classroom_als_Motor_fur_Digitalisierung_und_innovative_Didaktik (21.5.2018).
- 19 § 7 Abs. 2 und 3 der Studienordnung für die Studiengänge Bachelor of Arts (Polizeivollzugsdienst) an der Hessischen Hochschule für Polizei und Verwaltung. URL: <https://www.hfpv.de/studium/bachelor/schutzpolizei-ba>, (21.5.2018).
- 20 Die konkreten Schulungsinhalte können über den Autor oder die Spre-

cherin der Bundesarbeitsgemeinschaft Digitale Lehre an den Hochschulen für den öffentlichen Dienst in Deutschland angefordert werden.

- 21 Mittlerweile existieren für den Begriff eine Vielzahl an unterschiedlichen Sichtweisen und Definitionen. Die Autoren verstehen unter Blended Learning Lernformate, bei denen das Lernen mit elektronischen Medien und das Präsenzlernen didaktisch sinnvoll verbunden werden.
- 22 Vgl. Schäfer, A.M., Das Inverted Classroom Model, in: Handke, Sperl (Hrsg.), Das Inverted Classroom Model: Begleitband zur ersten deutschen ICM-Konferenz, 2012, S. 3.
- 23 E-teaching.org, Inverted Classroom. URL: https://www.e-teaching.org/lehrszenarien/vorlesung/inverted_classroom (21.5.2018).
- 24 Vgl. Kleß, E.: „Reicht es nicht, Texte zur Verfügung zu stellen?“ Die Rolle der Lehrenden beim begleiteten Selbststudium, in: Aßmann, S. u.a. (Hrsg.), Medien in der Wissenschaft: Lern- und Bildungsprozesse gestalten, 2016, S. 138 ff.

- 25 Die Funktionalität „Verfügbarkeit“ ermöglicht es, dass das in der Planungsphase vorbereitete ILIAS-Objekt „Übung“ den Studierenden im direkten Anschluss an die Lehrveranstaltung und ohne weiteres Hinzutun zur Bearbeitung online zur Verfügung steht.
- 26 Das E-Assessment ermöglicht der Lehrkraft in der Präsenzveranstaltung gezielt auf gesonderte Aspekte einzugehen.
- 27 Die interaktive Gestaltung der Lernvideos ist an den Erfordernissen der Selbstlerneinheit im Studienfach VR/VL ausgerichtet.
- 28 Vgl. Kenner, A., Jahn, Dirk, Flipped Classroom – Hochschullehre und Tutorien umgedreht gedacht, Schriften zur Hochschuldidaktik, 2017, S. 13. URL: <http://www.fbzh.fau.de/2017/02/03/flipped-classroom-hochschullehre-und-tutorien-umgedreht-gedacht/> (21.5.2018).
- 29 Vgl. (unveröffentlichte) Stellungnahme des Autors zur Überarbeitung der Geschäftsanweisung zur Regellehrverpflichtung an der HfPV (2010).

So ist die (Akten)Lage Weibliche Sparkassenformulare? Kein Anspruch!



Gabriele Weintz,
Wirtschaftsjuristin LL.B.
Redakteurin, Juristische
Redaktion beim
Anwaltsverzeichnis
[anwalt.de services AG](http://anwalt.de/services/AG)

Frauen gehört die Hälfte der Welt – soweit die Theorie. In der Praxis sieht das oftmals anders aus, beispielsweise erhalten Frauen im Durchschnitt immer noch weniger Geld für die gleiche Arbeit als Männer, und eine Frauenquote in oberen Unternehmensebenen gibt es noch lange nicht. Manche Frau wittert deshalb in normalen Alltagsvorgängen eine Minderbewertung. So klagte aktuell eine Frau vor Gericht darauf, dass die Sparkasse im Geschäftskontakt mit ihr in den Formularen weibliche Bezeichnungen verwenden muss.

Selbstverständlich sollten Frauen und Männer gleichbehandelt werden – in allen Bereichen. Ob sich dies allerdings durch eine solche Klage erreichen lässt, kann bezweifelt werden – außerdem gibt es wichtigere und dringendere Themen als dieses.

Frau möchte weibliche Formulare

Eine Kundin einer Sparkasse fühlte sich persönlich nicht wertgeschätzt, weil die Sparkasse in ihren Formularen und Vordrucken im Geschäftsverkehr – also auch mit ihr – keine weiblichen Bezeichnungen verwendet, sondern sie immer mit „Kunde“, „Kontoinhaber“, „Einzahler“ oder „Sparer“ bezeichnet wird. In persönlichen Briefen oder Gesprächen wird sie aber natürlich korrekt mit „Frau [...]“ angesprochen. Sie verlangte mit ihrer Klage, dass die Sparkasse im Geschäftsverkehr mit ihr nur noch Formulare und Vordrucke verwendet, in denen sie als „Kundin“, „Kontoinhaberin“, „Einzahlerin“ oder „Sparerin“ bezeichnet wird.

Vorinstanzen wiesen Klage ab

Das Amtsgericht Saarbrücken hatte die Klage abgewiesen. Das Landgericht Saarbrücken wies auch die Berufung der Frau zurück und begründete dies damit, dass schwierige Texte – also auch Sparkassenformulare – durch die Nennung beider Geschlechter nur noch komplizierter werden würden. Weiterhin stellte das Gericht fest, dass die männliche Form schon seit langer Zeit im allgemeinen Sprachgebrauch für Personen beiderlei Geschlechts als Kollektivform verwendet wird.

BGH weist Revision zurück

Schließlich verfolgte die Klägerin ihren Antrag auf Verwendung weiblicher Bezeichnungen in allen Formularen und Vordrucken der Sparkasse durch die Revision zum Bundesgerichtshof (BGH) weiter. In der mündlichen Verhandlung am 20.2.2018 deutete der BGH-Senatsvorsitzende bereits an, dass beispielsweise auch der Gesetzgeber häufig die männliche Form für beiderlei Geschlecht verwendet – insbesondere in Gesetzestexten.

Wie nicht anders zu erwarten war, hat der BGH die Revision der Frau ebenfalls zurückgewiesen.

Kein Verstoß gegen Gleichheitsgrundsatz

Er begründete dies damit, dass die Klägerin nur durch die Verwendung generisch maskuliner Personenbezeichnungen in den Formularen der Sparkasse keine Benachteiligung im Sinne von § 3 des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) erfährt. Grundsätzlich muss nämlich aus Sicht eines objektiven Dritten beurteilt werden, ob die betroffene Person eine weniger günstige Behandlung erfährt als die Vergleichsperson, und nicht aus der subjektiven Sicht der betroffenen Person. Im allgemein üblichen Sprachgebrauch und Sprachverständnis werden von grammatikalisch männlichen Personenbezeichnungen auch solche Personen umfasst, die nicht männlich sind, das sog. generische Maskulinum. Durch die Verwendung dieser Bezeichnung wird keine Geringschätzung gegenüber Personen zum Ausdruck gebracht, die weiblich sind.

Sprachgebrauch des Gesetzgebers prägend

Weiterhin wies das Gericht darauf hin, dass im Bereich der Gesetzgebung und Verwaltung das Ziel verfolgt wird, die Gleichstellung von Frauen und Männern auch sprachlich zum Ausdruck zu bringen. Allerdings werden beispielsweise in zahlreichen Gesetzen Personenbezeichnungen im Sinne des generischen Maskulinums verwendet, insbesondere in den §§ 488 ff. Bürgerliches Gesetzbuch (BGB) der „Darlehensnehmer“. Allerdings ist dieser Sprachgebrauch des Gesetzgebers prägend und kennzeichnend für den allgemeinen Sprachgebrauch und das sich daraus ergebende Sprachverständnis.

Keine Verletzung des Persönlichkeitsrechts

Auch liegt keine Verletzung des allgemeinen Persönlichkeitsrechts nach Art. 3 Grundgesetz (GG) in seiner Ausprägung als Schutz der geschlechtlichen Identität vor, da sich die Sparkasse an die Klägerin in persönlichen Gesprächen und in individuellen Schreiben stets mit der Anrede „Frau [...]“ wendet. Nur durch die Verwendung generisch maskuliner Personenbezeichnungen in Vordrucken und Formularen erfolgt seitens der Sparkasse kein Eingriff in den Schutzbereich des Grundrechts.

(BGH, Urteil v. 13.3.2018)