

NORA RZADKOWSKI

Threshold Concepts: Zugänge zur Rechtswissenschaft?¹

Zusammenfassung

Threshold Concepts sind „Portale“ zu den Fachdisziplinen. Meist handelt es sich um Konzepte, die für Studierende schwierig zu verstehen sind, ihnen aber eine neue Perspektive auf ihre Fachdisziplin eröffnen können. Der relativ neue Forschungsansatz in der allgemeinen Hochschuldidaktik wird im ersten Teil fachübergreifend ausführlich beschrieben. Dabei wird auf die Entwicklung des Forschungsansatzes durch Meyer & Land eingegangen und Gemeinsamkeiten und Abgrenzungen zu anderen Ansätzen in der Lern- und Curriculumforschung herausgearbeitet. Außerdem werden offene Fragen aufgegriffen. Schließlich wird in einem zweiten, fachspezifischen Teil untersucht, inwieweit der Threshold Concept-Ansatz für die rechtswissenschaftliche Fachdidaktik fruchtbar gemacht werden kann.

1 Einführung

Obwohl die Threshold Concept-Forschung² relativ jung ist, kann sie einige Erfolge vorweisen: 2012 fand bereits die vierte Threshold Concept-Konferenz statt (NAIRTL), eine Reihe von Dissertationen widmen sich der Erforschung von Threshold Concepts (vgl. die Auflistung des UCL Department of electronic and electrical engineering 2013) und der Ansatz ist bereits in einem Methodenbuch zur hochschuldidaktischen Forschung aufgenommen worden (vgl. Cousin 2009, S. 201ff.). In der deutschsprachigen Hochschuldidaktik ist der Forschungsansatz bisher wenig präsent. Der Aufsatz hat das Ziel, den Threshold Concept-Ansatz aufzuarbeiten und vorzustellen. Die Diskussion um Threshold Concepts kann die Diskussionen innerhalb der fachspezifischen Hochschuldidaktiken anregen und eine Hilfe bei der Stoffreduktion und angemessenen Schwerpunktsetzung in einzelnen Lehr-/Lernveranstaltungen sein.

2 Threshold Concepts

Nach der Definition von Meyer & Land kann ein Threshold Concept „als ein Portal betrachtet werden, das einen neuen, vorher unzugänglichen Weg eröffnet, über etwas zu denken“ (Meyer & Land 2003, S. 1 [eigene Übersetzung]). Ihren Ansatz illustrieren Meyer & Land mit dem Beispiel der Wärmeübertragung beim Kochen

-
- 1 Ich danke Arne Pilniok und den Gutachter_innen für kritische Anmerkungen zu diesem Text.
 - 2 Threshold Concepts können übersetzt werden als „Schwellenkonzepte“. Um die Bezugnahme auf die Theorie von Meyer & Land deutlich zu machen, wird im Beitrag die englische Bezeichnung beibehalten.

(vgl. ebd. S. 1f.). Die Wärmeübertragung könne durch ein einfaches Experiment erfahrbar gemacht werden. Zwei Tassen Tee stehen zur Verfügung: In eine wird sofort Milch gegeben, in die andere erst nach ein paar Minuten. Welche erreicht früher eine trinkbare Temperatur? (Die zweite, weil sie aufgrund des höheren Temperaturunterschieds in den ersten Minuten mehr Wärme verliert). Sei die Wärmeübertragung als Prinzip erst einmal erkannt worden, könne sie die Aufmerksamkeit von den Zutaten auf die Methode des Kochens lenken und dadurch das Verständnis vom Kochen grundlegend verändern. Als weitere Beispiele für Threshold Concepts nennen Meyer & Land komplexe Zahlen und Grenzwerte in der Mathematik, Opportunitätskosten in der Wirtschaftswissenschaft, die Beziehung zwischen Bezeichnung und Bezeichnetem (signification) und die Dekonstruktion in den Literatur- und Kulturwissenschaften (vgl. ebd. S. 2f.).

Den Threshold Concept-Ansatz haben Meyer & Land in einer Reihe von Publikationen ausgearbeitet, über die im Folgenden ein Überblick gegeben wird (2.1). Der Mehrwert der Theorie wird herausgearbeitet (2.2). Daran anschließend wird der Threshold Concept-Ansatz von anderen didaktischen und lerntheoretischen Forschungsansätzen abgegrenzt (2.3).

2.1 Die Theorie von Meyer & Land

In ihrem ersten Aufsatz erläutern Meyer & Land (2003) ihr Verständnis von Threshold Concepts. Threshold Concepts stehen für einen transformativen Prozess, der sich sowohl auf das Verhältnis der Lernenden zur Außenwelt als auch auf ihr Selbstverständnis beziehen kann (vgl. ebd. S. 4). Threshold Concepts repräsentieren die Art, wie in einzelnen Disziplinen gedacht wird (vgl. ebd. S. 1). Sie können in solchen Disziplinen leichter identifiziert werden, in denen Einigkeit darüber herrscht, was das disziplinäre Wissen konstituiert (vgl. ebd. S. 9f.). Typischerweise sind Threshold Concepts

- transformativ: sie ermöglichen den bedeutsamen Wechsel des Blickwinkels auf die Disziplin oder Teile der Disziplin
- irreversibel: Es ist unwahrscheinlich, dass sie verlernt werden.
- integrativ: Sie helfen dabei, den Zusammenhang zwischen Dingen zu sehen, die vorher unverbunden schienen.

Threshold Concepts können außerdem mit Vorwissen kollidieren, kontra-intuitiv sein und weisen damit Parallelen zu Perkins Konzept des „troublesome knowledge“ auf (vgl. Perkins 1999). Schließlich können Threshold Concepts die Grenze zu anderen Disziplinen markieren.

In ihrer zweiten Veröffentlichung gehen Meyer & Land auf den Begriff der Liminalität ein (vgl. Meyer & Land 2005). In ethnologischen Studien bezeichnet Liminalität das Übergangsstadium zwischen zwei Ritualen, in dem das Individuum keinen sozialen Status hat. Ein solches Übergangsstadium kann zum Beispiel zwischen der Kindheit und der Initiierung als erwachsener Mann angesiedelt sein

(vgl. ebd. S. 375). Das Stadium ist transformativ, befremdlich und oszilliert zwischen zwei Zuständen (vgl. ebd. S. 376). In dieser Phase werden Handlungen der Erwachsenen oft nur nachgeahmt (vgl. ebd. S. 376). Meyer & Land vergleichen die Liminalität mit der Phase des „Steckenbleibens“ im Studium. In dieser Phase stellt sich für Lehrende die Frage, wie sie den Lernenden helfen können, diese Phase zu überwinden. Die Autoren weisen darauf hin, dass es dafür notwendig ist, dass Lehrende ihre Aufmerksamkeit nicht nur darauf lenken, was gewusst wird, sondern auch sensibel dafür sind, was nicht gewusst wird, was als befremdlich wahrgenommen wird. Dieser Aspekt gehe über die technizistische Neuordnung des Wissens im Sinne eines Constructive Alignments hinaus (vgl. ebd. S. 378). Daran anschließend unternehmen Meyer & Land eine Neujustierung der als teleologisch, outcome-orientiert und dogmatisch beschreibbaren Threshold Concepts (vgl. ebd. S. 379f.). Threshold Concepts seien die Tür zu einem transformatorischen Zustand der Liminalität (vgl. ebd. S. 380). Es sei zu untersuchen, warum manche Studierende große Schwierigkeiten hätten, Threshold Concepts zu verstehen, während andere spielerischer und kreativer mit Threshold Concepts umgehen könnten (vgl. ebd. S. 380). Dafür sei es erforderlich, sich mit der Vielfalt des Lernens, insbesondere innerhalb der unterschiedlichen Disziplinen, auseinanderzusetzen (vgl. ebd. S. 380f., 384f.). Die Autoren nehmen außerdem auf mehrere Studien Bezug, die zu dem Ergebnis kommen, dass eine naive Vereinfachung der Threshold Concepts in der Studieneingangsphase nicht zum Verständnis der Studierenden beiträgt und eine spätere vertiefte Auseinandersetzung sogar behindern kann, weil die Studierenden dann schon an die vereinfachten Erklärungen gewöhnt seien und diese nachahmten (vgl. ebd. S. 381ff.). Problematisch sei die Vermittlung vereinfachter Konzepte darüber hinaus, weil eine Objektivität vorgetäuscht würde, die der Diskursivität der Threshold Concepts entgegenstünde (vgl. ebd. S. 383).

Der dritte Beitrag unter Mitwirkung von Cousin widmet sich der curricularen Umsetzung von Threshold Concepts (vgl. Land, Cousin & Meyer 2004). Threshold Concepts können die „Juwelen“ des Curriculums sein, die das Augenmerk auf solche Schlüsselstellen lenken, die die Disziplin erschließen und Studierenden besondere Schwierigkeiten bereiten (vgl. ebd. S. 57). Es müsse ein Rahmen geschaffen werden, der sicherstelle, dass die Studierenden die neue Art zu denken und zu handeln verinnerlicht werden (vgl. ebd. S. 57f.). Um den unterschiedlichen Voraussetzungen gerecht zu werden, unter denen die Studierenden in den Transformationsprozess eintreten („pre-lemlinal varietey“), müsse eine Kultur des Zuhörens entwickelt werden (vgl. ebd. S. 58). Weil der Transformationsprozess eine Neukonstituierung des Subjekts mit sich bringe, sei es außerdem wichtig, eine unterstützende Umgebung zu schaffen (vgl. ebd. S. 58). Die tiefgreifenden Veränderungen könnten nicht als Lernziel eines Kurses „abgearbeitet“ werden, sondern bedürften der Wiederholung innerhalb des Curriculums (vgl. ebd. S. 59f.). Die Autoren betonen nochmals, dass Konzepte der „guten Didaktik“, die mit Vereinfachungen und Trivialisierungen arbeiten, keinen Erfolg versprechen (vgl.

ebd. S. 60f.). Die Widersprüchlichkeit von autorisierten und alternativen Verständnissen der Threshold Concepts seien herauszuarbeiten, um Frustrationen zu vermeiden (vgl. ebd. S. 61).

In ihrem vierten Beitrag, der unter Mitwirkung von Davies erschienen ist (Meyer, Land & Davies 2008), setzen sich die Autoren mit der Variationstheorie auseinander. Die Variationstheorie hängt eng mit der phänomenographischen Forschung zusammen. Die Phänomenographie geht davon aus, dass sich die Wahrnehmung immer auf bestimmte Aspekte eines Phänomens bezieht. Sie untersucht empirisch, wie Phänomene von Lernenden wahrgenommen werden (vgl. Marton 1994).³ Nach der Variationstheorie sollen Lehrende den Lerngegenstand so variieren, dass sich die Aufmerksamkeit der Studierenden auf die Unterschiede richtet und das Phänomen möglichst komplex wahrgenommen wird (vgl. Marton 2007). Meyer et. al. (2008) stimmen mit der Variationstheorie insoweit überein, dass das Unterrichten ein reflexiver Prozess des Herausstellens und Problematisierens von Variationsmustern studentischen Lernens ist. Entgegen der Variationstheorie erkennen sie die Variation aber nicht als zwingende Voraussetzung des Lernens an. Anhand des Beispiels komplexer Zahlen in der Mathematik erläutern sie, dass in manchen Fällen eine Definition weiterführender sein kann als die Variation des Phänomens. Außerdem heben sie hervor, dass das Verhältnis von Individuum und Phänomen nicht ausreicht, um Lernen zu beschreiben, sondern um eine soziale Größe zu ergänzen sei. Mit dem neu erworbenen Verständnis des Phänomens gehe auch eine soziale Repositionierung der Lernenden einher: Sie bekommen Zugang zu einer neuen Gemeinschaft und entfernen sich unter Umständen von einer anderen. Die Autoren verstehen Lernen als relationales Verhältnis zwischen Phänomen, Individuum *und anderen Personen*.⁴

2.2 Der Mehrwert

Der Vorteil der Threshold Concepts liegt im Zusammenspiel von Lehrenden- und Studierendenperspektive. In Expert_innendiskussionen dominiert meist die Perspektive der Lehrenden; die phänomenographische Forschung widmet sich vorrangig der Perspektive der Studierenden. Threshold Concepts verbinden die unterschiedlichen Perspektiven (vgl. Davies 2003). Die binäre Orientierung an den

3 Eine deutschsprachige Einführung in die phänomenographische Forschung bietet Murmann (2009).

4 Außerdem beschreiben die Autoren vier Phasen der Liminalität, die im Threshold Concept-Ansatz relevant werden können: Die Lernenden können unterschiedlich vertraut mit dem Denkstil der Disziplin und den - oft unbewussten - epistemologischen und ontologischen Grundannahmen sein (subliminale Variation). Es kann unterschiedliche Arten geben, wie das Portal in das Blickfeld der Lernenden rückt (präliminale Variation). Variationen können in der Gestaltung der Liminalität auftreten (liminale Variation). Schließlich können das Lernen und die epistemologischen und ontologischen Annahmen im Anschluss an die Liminalität variieren (postliminale Variation).

Lehrenden *oder* den Lernenden wird aufgelöst und eine Partnerschaft von Hochschuldidaktiker_innen, Lehrenden und Lernenden ermöglicht (vgl. Cousin 2010). Cousin beobachtet die positive Wirkung, die die Auseinandersetzung mit Threshold Concepts in hochschuldidaktischen Weiterbildungsveranstaltungen hat: Lehrende würden nicht gezwungen, Amateure in einer ihnen fremden Disziplin zu werden. Sie müssten nicht über „learning outcomes“ sinnieren, sondern könnten sich vertieft mit dem eigenen Fach auseinandersetzen (vgl. Cousin 2008, S. 269f. m.w.N.).

Für die Curriculumentwicklung und die Planung von Lehr-/Lernveranstaltungen liegt der Mehrwert der Threshold Concepts darin, dass sie bei der Reduktion der Stofffülle helfen können. Der disziplinäre Diskurs um Threshold Concepts kann die Aufmerksamkeit auf Studieninhalte lenken, bei denen sich eine vertiefte Auseinandersetzung lohnt - und im Umkehrschluss deutlich machen, wo „Stoff“ gestrichen werden kann. Von der Reduktion der Inhalte profitieren Lehrende und Studierende, wie Barradell hervorhebt: „When deciding what to teach, academics must consider the volume of content to be included. A high volume of content has the potential to encourage students to adopt a superficial approach to learning (Ramsden 2003). High content volume may also be more about what the teacher wants to include, rather than what the student needs to know to become a successful graduate. Threshold concepts offer a way to streamline what is taught in a way that is valuable to both teachers and learners” (Barradell 2013, S. 268). Insgesamt ermöglichen Threshold Concepts eine fokussierte Diskussion der Studieninhalte.

2.3 Abgrenzungen zu anderen Forschungsansätzen

Ob der Threshold Concept-Ansatz bereits den Status einer Theorie erlangt hat, ist umstritten (ablehnend bspw. Walker 2013, S. 250; Barradell 2013, S. 273).⁵ Dass es sich bei dem Ansatz (noch) nicht um eine etablierte Theorie handelt, macht es schwierig, ihn in die Forschungslandschaft einzuordnen und von anderen Forschungsansätzen klar abzugrenzen. Nichtsdestotrotz werde ich im Folgenden versuchen, den Threshold Concept-Ansatz in den Theorien des Lernens (2.3.1) und der Curriculumforschung (2.3.2) zu verorten, um seine Charakteristika klarer hervortreten zu lassen.

2.3.1 Theorien des Lernens

Lerntheorien können drei Metaphern zugeordnet werden: der Aneignung, der Partizipation und der Wissensgenerierung (vgl. Sfard 1998; Paavola, Lipponen & Hakkarainen 2004). Ich versuche, kurz zu umreißen, wofür die Metaphern stehen

5 Zum Teil ist die Rede von einem Threshold Concept Framework (Baillie, Bowden & Meyer 2013).

und inwieweit sich der Threshold Concept-Ansatz eher der einen oder anderen Metapher zuordnen lässt.

Die Metapher der Aneignung steht für Theorien, die Lernen als kognitiven Vorgang, als Veränderung mentaler Strukturen verstehen. Im Prozess des Lernens eignen die Lernenden sich neue Konzepte an oder sammeln neue Erfahrungen. Dieser Aneignungsprozess kann oberflächlich erfolgen: Informationen werden aufgenommen und memoriert. Um ein tiefergehendes Verständnis zu erlangen, müssen dagegen Techniken des Tiefenlernens zum Einsatz kommen (sog. deep learning approach). Threshold Concepts können als bedeutsame Konzepte der Fachdisziplinen verstanden werden, die Studierende sich aneignen müssen. Der Ansatz ist dann inhaltsbezogen und schenkt menschlichen Beziehungen wenig Beachtung (vgl. Baillie, Bowden & Meyer 2013, S. 235, 241).

Die zweite Gruppe von Lerntheorien, die sich um die Metapher der Partizipation gruppieren lässt, versteht Lernen als sozialen Prozess. Lernen heißt, Mitglied in einer „community of practice“ zu werden (in der Hochschule auch: knowlegde community). Die „volle“ Mitgliedschaft lässt sich an der gleichberechtigten Teilhabe am disziplinären Diskurs messen. Die Anschlussfähigkeit des Threshold Concept-Ansatzes an die Metapher der Partizipation können an den Merkmalen der "boundedness" und des Transformativen deutlich gemacht werden: Threshold Concepts sind die Kernkonzepte einer Disziplin. Sie verkörpern die Werte, Denkstile und typischen Tätigkeiten. Gleichzeitig markieren sie die Grenzen zu anderen "communities of practice". Threshold Concepts können Ausgangs- und Angelpunkte des Diskurses zwischen Expert_innen und Noviz_innen sein. Sie können Noviz_innen dabei helfen, einen spielerischen, kreativen Umgang mit der eigenen Disziplin zu entwickeln und so zu Expert_innen zu werden (vgl. Burchmore, Irvine & Carmichael 2007, S. 19 m.w.N.). Die transformative Wirkung ist nicht nur kognitiv zu verstehen, sondern in der Verflechtung von Wissen und Identität (vgl. Cousin 2007, S. 1).⁶

Für die „Doppelnatur“ der Threshold Concepts, die sich sowohl der Aneignungs- wie der Partizipationsmetapher zuordnen lassen, findet Walker eine Erklärung: Threshold Concepts können als Produkt oder Prozess betrachtet werden. Betrachtet man sie als Produkt, steht die Aneignung im Vordergrund. Studierende sollen sich ein bestimmtes Konzept aneignen. Betrachtet man sie als Prozess, so steht der Transformationsprozess, also die Liminalität, und die (wachsende) Teilhabe an der „community of practice“ im Vordergrund (vgl. Walker 2013, S. 248ff.).

Schließlich können Threshold Concepts auch unter der Metapher der Wissensgenerierung entfaltet werden. Die Wissensgenerierung verbindet das kognitive und situierte Lernen. Sie reagiert auf den Befund, dass es heute nicht mehr genügt, sich einen Wissensfundus anzueignen oder an einer Wissensgemeinschaft teilzuhaben. Vielmehr muss neues Wissen kontextspezifisch

6 Vgl. hierzu auch den Aufsatz von Gee (Gee 2001).

erzeugt werden, wobei die Wissensproduktion als sozialer und kreativer Vorgang beschrieben wird. Lernende sollen die Möglichkeit haben, selbst an der Entstehung von Wissen mitzuwirken. Die Auseinandersetzung mit den Threshold Concepts kann hierzu einen Beitrag leisten, wenn diese nicht als fertige Konzepte eingeführt werden, sondern ihre Entstehung, Kontextabhängigkeit und ihre Rolle im disziplinären Diskurs stärker thematisiert werden (vgl. Burchmore, Irvine & Carmichael 2007, S. 19f).

Threshold Concepts sind also flexibel - sie lassen sich unterschiedlich akzentuieren und einsetzen. Die Art des Einsatzes kann etwa durch die Haltung der Lehrperson, die Fachkultur oder das Curriculum bestimmt sein. Wünschenswert wäre ein spielerischer Umgang, der die Threshold Concepts mal unter der einen, mal unter der anderen Metapher thematisiert.⁷

Lernen als Aneignung (Sfard 1998)	Lernen als Partizipation (Sfard 1998)	Lernen als Wissensgenerierung (Paavola et al. 2004)
Lernprozesse im Kopf der Studierenden	Soziale Praktiken und Aktivitäten als Basis des Lernens	Lernen als kollaborative Wissensgenerierung
Threshold Concept als fertiges Konzept, das Lernende sich aneignen	Threshold Concepts als Diskurse zwischen Expert_innen und Noviz_innen, die den Zugang zu der community of practice und den Wechsel in den Expert_innenstatus ermöglichen	Threshold Concepts als Beispiele für die Wissensgenerierung innerhalb der Disziplin

Tabelle 1: Threshold Concepts und Metaphern des Lernens

2.3.2 Curriculumentwicklung

Threshold Concepts können auch zur Entwicklung und Planung des Curriculums eingesetzt werden. Wie dies aussehen kann, werde ich im Folgenden erläutern. Die Abgrenzung zu anderen Formen der Curriculumentwicklung, dem Constructive Alignment und dem problembasierten Lernen, wird anhand der Frage erfolgen, welche Personen an der Festlegung des Curriculums beteiligt sind.⁸

7 So warnt auch Sfard (1998) davor, zwischen den Metaphern der Aneignung und Partizipation zu wählen.

8 Um die Unterschiede der drei Konzepte herauszuarbeiten, werden diese typisierend dargestellt. Sicherlich gibt es auch anspruchsvolle Formen des Constructive Alignments oder des problembasierten Lernens, die die Lernenden bei der

Meyer & Land beschreiben die Threshold Concepts als „Juwelen“, die einen besonderen Stellenwert im Curriculum einnehmen können (vgl. Land, Cousin & Meyer 2004), S. 57). Die Funktion für die Planung des Curriculums liegt darin, Platz für wichtige Konzepte zu schaffen, bei denen sich eine Vertiefung lohnt. Das Herausarbeiten von Threshold Concepts der Disziplin oder einzelner Gebiete der Disziplin kann dabei helfen, einzelne Veranstaltungen zu strukturieren oder sogar Studienreformen anzustoßen, indem das Gesamtcurriculum eines Studiengangs überarbeitet und an Threshold Concepts ausgerichtet wird.

Ein Curriculum, das sich an den disziplinären Threshold Concepts orientiert, sollte idealerweise in Kooperation von Lehrenden, Studierenden und Hochschuldidaktiker_innen erarbeitet werden. Die genannten Personengruppen können die Teilfragen beantworten, die sich typischerweise stellen: "What do academics consider to be fundamental to a grasp of their subject? What do students feel difficult to grasp? What curriculum design interventions can support mastery of these difficulties?" (Cousin 2009, S. 205). Die Erforschung des Curriculums im Zusammenwirken der unterschiedlichen Personengruppen bezeichnet Cousin als „transactional curriculum inquiry“ (Cousin 2009, S. 201ff., 205).

Der Anteil, den die unterschiedlichen Akteure an der Auswahl der Threshold Concepts haben, fällt in der Praxis jedoch sehr unterschiedlich aus. Viele Projekte lassen die Lehrenden die Threshold Concepts bestimmen und erheben anschließend, inwiefern die Threshold Concepts Studierenden Schwierigkeiten bereiten (vgl. bspw. Åkerlind, McKenzie & Lupton December 2010). In anderen Projekten werden die Studierenden schon in der Phase der Festlegung der Threshold Concepts miteinbezogen (vgl. Orsini-Jones 2008, Male, MacNish & Baillie 2012).

Die Einbeziehung der Studierendenperspektive unterscheidet den Ansatz der Threshold Concepts vom Constructive Alignment (vgl. Biggs & Collis 1982), das unter der zunehmenden Outcome-Orientierung - insbesondere unter Bologna - zum Referenzmodell der Curriculumplanung avanciert ist. Das Constructive Alignment strebt die Konsistenz der intendierten Lernergebnisse, Aktivitäten und Prüfungsformate an. Die Fertigkeiten und Fähigkeiten, die Lernende erwerben sollen, also die intendierten Lernergebnisse, sind der Ausgangspunkt der Planung. Lehrende sollen transparent machen, was Studierende am Ende der Veranstaltung können sollen. Eine Beteiligung der Studierenden an der Festsetzung der intendierten Lernergebnisse ist aber nicht Teil des Konzepts. Das Curriculum, das im Sinne des Constructive Alignment entworfen wird, hat den Charakter eines Produkts: die intendierten Lernergebnisse werden nicht diskutiert, sondern festgesetzt.⁹

Curriculumentwicklung und der Verhandlung der Lerninhalte stärker miteinbeziehen und denen die verkürzende Darstellung nicht gerecht wird.

9 Zur Unterscheidung des Produkt- bzw. Prozessverständnisses des Curriculums vgl. Fraser & Bosanquet (2006).

Beim problembasierten Lernen werden die Lerninhalte nicht im Vorhinein festgelegt. Von den Lehrenden wird ein Problem entworfen - die Art und Weise der Lösung des Problems wird von Studierenden selbst bestimmt. Sie müssen entscheiden, welches Wissen für die Problemlösung erforderlich ist und als sicher gelten kann. Curriculumplanung, die sich am problembasierten Lernen orientiert, erfolgt prozesshaft, aber nicht transaktional: In einem arbeitsteiligen Vorgehen legen Lehrende die Probleme fest und die Studierenden finden Wege, das Problem zu lösen. Weder das Problem noch die Inhalte und Konzepte, die zur Lösung des Problems notwendig sind, werden gemeinsam verhandelt.

Wie Lehr-/Lernveranstaltungen, Module oder Studiengänge in Auseinandersetzung mit den disziplinären Threshold Concepts geplant oder sogar reformiert werden können, konnte nur angedeutet werden. Mein Anliegen war es, die Besonderheit des Threshold Concept-Ansatzes als transaktionalem Prozess der Curriculumentwicklung herauszuarbeiten.

	Constructive Alignment	Threshold Concepts	Problembasiertes Lernen
Festlegung des Curriculums durch...	Lehrende	Lehrende/ Lehrende+Studierende	Lehrende+Studierende
Curriculum als...	Produkt	transaktionaler Prozess	arbeitsteiliger Prozess

Tabelle 2: Threshold Concepts zur Curriculumentwicklung

3 Offene Fragen

Trotz der diversen theoretischen Annäherungen an die Threshold Concepts und obwohl die Theorie in unterschiedlichen Disziplinen erprobt wird (vgl. Land, Meyer & Smith 2008), ist nicht geklärt

- wie man Threshold Concepts „entdeckt“ und
- ob Threshold Concepts als herrschende Konzepte einer Disziplin zu verstehen sind.

Diese beiden Fragen werden im Folgenden aufgegriffen.

3.1 Methoden zur Festlegung von Threshold Concepts

Threshold Concepts sind nicht „naturegegeben“, sie werden nicht „entdeckt“, sondern von den Beteiligten diskutiert und festgelegt: „Essentially, they are a *construct* that has the student, and the student’s experience of learning, as its focus“ (Barradell 2013, S. 268, Hervorhebung N.R.). Im Folgenden gebe ich einen

kurzen Überblick über Verfahren und Methoden, die dabei zum Einsatz kommen können:

- Åkerlind et al. beschreiben ein zweistufiges Vorgehen, das sie im Rahmen ihres Projekts eingesetzt haben: Zunächst wurden die Lehrenden aufgefordert Core Concepts zu sammeln. Anschließend diskutierten die Lehrenden, welche Core Concepts die Wirkung eines Threshold Concepts haben könnten (vgl. Åkerlind, McKenzie & Lupton December 2010).
- Wenn unter den Lehrenden einer Disziplin keine Einigkeit über Threshold Concepts besteht, halten Osmond et. al. es - insbesondere in theoretisch noch nicht gefestigten Disziplinen - für sinnvoll, dass die Lehrenden sich zunächst mit den Epistemem ihrer Disziplin auseinandersetzen (vgl. Osmond, Turner & Land 2008). Darunter verstehen sie Systeme von Ideen oder Arten des Verstehens, die es erlauben, Wissen zu etablieren (Wissen zu begründen, Lösungen zu finden, etc.).
- Bereits eingesetzte empirische Methoden zur Erforschung von Threshold Concepts umfassen informelle, halbstrukturierte Interviews, Fragebögen, Erhebungen, Antworten auf kurze Problembeschreibungen, Analyse von Klausuren und die Beobachtungen von Lehrveranstaltungen (vgl. Barradell 2013, S. 269).¹⁰

3.2 Haben Disziplinen wirklich Threshold Concepts im Sinne herrschender Konzepte?

Zu Beginn der Debatte um die Threshold Concepts schien es klar, dass es Threshold Concepts in den Disziplinen gibt, die nur „gefunden“ werden müssen. Im Verlauf der Diskussion ist aber immer deutlicher geworden, dass dies einem holzschnittartigen Verständnis wissenschaftlicher Disziplinen entspricht. In vielen Disziplinen sind Konzepte umstritten. Es gibt unterschiedliche Schulen, die unterschiedliche Konzepte vertreten. Durch Expertengremien festgelegte Threshold Concepts, die die Existenz unbestrittener Konzepte vorspiegeln und nicht offenlegen, dass sie nur Teil eines disziplinären Diskurses sind, in dem sich unterschiedliche Positionen gegenüberstehen, spiegeln eine Stabilität disziplinären Wissens vor, die nicht existiert (vgl. Davies). Insgesamt scheint es deshalb angemessener von einem Netz von Konzepten zu sprechen, die sich aufeinander beziehen oder sich auch widersprechen können (vgl. Davies & Mangan 2007).

Threshold Concepts können auch eingesetzt werden, um eine Veränderung im disziplinären Selbstverständnis zu bewirken. Einen solchen Versuch haben Kabo/Baillie unternommen, indem sie das Threshold Concept „soziale Gerechtigkeit“ in das Ingenieursstudium eingeführt haben (vgl. Kabo & Baillie 2009;

10 Eine gute Einführung und Anleitung zum Einsatz der unterschiedlichen empirischen Forschungsmethoden zur Erforschung von Threshold Concepts bietet Cousin (2009, S. 205ff.).

Kabo & Baillie 2010). Entsprechende Ansätze können der kritischen Erziehungswissenschaft zugeordnet werden.

3.3 Zusammenfassung

Zusammenfassend halte ich folgende Punkte bei der Arbeit mit Threshold Concepts für wichtig:

- Threshold Concepts sind Konstrukte. Sie existieren nicht „naturegegeben“ in den Disziplinen; sie werden von den Beteiligten festgelegt. Das Auswahlkriterium ist das Ausmaß transformativer Wirkung, das dem Threshold Concept zugeschrieben wird. Die tatsächliche Wirkung hängt insbesondere von dem Vorverständnis der Lernenden ab.
- Um die Arbeitsweise der Wissenschaft möglichst realistisch abzubilden, sollten Threshold Concepts als Teil des wissenschaftlichen Diskurses vorgestellt werden. Bezüge zu anderen, zum Teil auch gegenläufigen Konzepten sollten offengelegt oder zumindest offengehalten werden.
- Threshold Concepts bilden wissenschaftliche Disziplinen nicht ab. Sie bieten einen *Zugang* zu ihnen.

4 Threshold Concepts in der Rechtswissenschaft

Im letzten, fachspezifischen Teil gehe ich der Frage nach, inwieweit der Threshold Concept-Ansatz für die rechtswissenschaftliche Fachdidaktik fruchtbar gemacht werden kann. Es ist vorwegzunehmen, dass der Ansatz in der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik nur vereinzelt aufgegriffen worden ist. Ausgearbeitete Konzepte gibt es ebenso wenig wie eine Diskussion einzelner Threshold Concepts. Es wird deshalb zunächst ein Überblick gegeben, welche Ideen bisher in der Literatur vorgestellt wurden (4.1). Die Ideen werden theoretisch aufgearbeitet (4.2). Die Zusammenfassung mündet in der Forderung, Ideen theoretisch und kritisch zu reflektieren, bevor sie als Threshold Concepts in die Lehr-/Lernplanung eingehen (4.3).

4.1 Vorschläge in der Literatur

In der Rechtswissenschaft fällt auf, dass sich eine Reihe der vorgeschlagenen Threshold Concepts mit der Unbestimmtheit des Rechts auseinandersetzen. Dazu gehören folgende Vorschläge, die ich im Folgenden kurz vorstellen werde: die juristische Argumentation (4.1.1), die Kontingenz des Rechts und Recht als „streitige Erzählungen“ (4.1.2) sowie die Wechselwirkung von Recht und sozialem bzw. kulturellem Kontext (4.1.3).

Etwas anders gelagert sind die Beispiele, die Ricketts (2004, S. 6) nennt: Juristische Personen sind für ihn etwa ein Konzept, das Studierenden befremdlich erscheinen muss. Außerdem könnten „noch tiefer eingebettete und noch unbewusstere Annahmen“ als Threshold Concepts identifiziert werden, wie etwa der individuelle

Wille, die Kommerzialisierung geistigen Eigentums und die Legitimität einer zentralen Staatsgewalt.

4.1.1 Juristische Argumentation (legal reasoning)

Im Rahmen des vom Australian Learning and Teaching Council geförderten Projekts „A threshold concepts focus to curriculum design: Supporting student learning through application of variation theory“ wurden Threshold Concepts in der Physik und der Rechtswissenschaft erarbeitet und zum Ausgangspunkt der Curriculumgestaltung gemacht (Åkerlind, McKenzie & Lupton December 2010). Im Bereich der Rechtswissenschaft sammelten die Projektteilnehmer_innen¹¹ zunächst eine Reihe von Schlüsselkonzepten, die ihrer Ansicht nach im ersten Studienjahr eine Rolle spielen. Zu dem Pool der Schlüsselkonzepte gehörten: precedent, statutory interpretation, separation of powers, ratio/obiter, legal reasoning, legal systems, legal institutions, legal method, legal history, issues of fact vs. issues of Law, difference between substantive/procedural/remedial, sources of Law, minority/majority judgments, Law-making process, democratic system (vgl. ebd. S. 14f.). Im nächsten Schritt einigten sich die Teilnehmer_innen, dass das Konzept „Legal Reasoning“ das größte Potential habe, ein Threshold Concept zu sein. Die Teilnehmer_innen sehen die Merkmale eines Threshold Concepts als erfüllt an (vgl. ebd. S. 15 [zusammenfassend übersetzt]):

- **Transformativ:** Juristische Argumentation vermittelt die Einsicht, dass es unterschiedliche Perspektiven auf einen Sachverhalt gibt. Es gibt nicht nur eine richtige Antwort. Die unmittelbare Überzeugung von der Strafbarkeit eines Beschuldigten kann im Verlauf der juristischen Prüfung, die sich mit dem Gesetzestext und Präzedenzurteilen auseinandersetzt, an Kraft verlieren.
- **Integrativ:** Sowohl Richter_innen als auch die Anwaltschaft müssen juristisch argumentieren. Studierende werden mit der Kultur des Argumentierens vertraut und erkennen die Bedeutung, die Autoritäten haben.
- **Befremdend:** Studierende haben die Erfahrung gemacht, dass es „richtige“ Antworten gibt, für die sie gute Noten erhalten. Es ist für sie schwierig zu verstehen, dass es nicht genügt, eine Behauptung aufzustellen, sondern dass für diese argumentiert und Verantwortung übernommen werden muss. Dabei verändert sich auch ihr Verständnis von Recht und den Wirkungsweisen des Rechts in der Gesellschaft.
- **Irreversibel:** Juristisch zu argumentieren, verlernt man nicht.

4.1.2 Contingency and contested narrative

McDiarmid/Webster (2010) schlagen „Contingency and contested narrative“ als Threshold Concept für die Rechtswissenschaft vor. Unter der Kontingenz des Rechts

11 Die Projektteilnehmer_innen waren Lehrende an verschiedenen australischen Universitäten.

verstehen sie den Spielraum, der bei der Gesetzesinterpretation besteht und der die Rechtsfolge davon abhängig macht, welche Interpretation sich durchsetzt. Sich widersprechende Erzählungen verstehen sie als Teil der Kontingenz des Rechts. In ihrem kurzen Blog-Beitrag nehmen sie bei der Erörterung des Threshold Concepts nur teilweise auf die Kriterien von Meyer & Land Bezug. Eine Zuordnung könnte wie folgt aussehen:

- Transformatorisch: Studierende nehmen Recht zunächst als bestimmt und eindeutig wahr. In Gerichtsverfahren wird aber deutlich, dass bestrittene Narrative¹² zur Natur des Rechts gehören. Die Bedeutung eines Gesetzes ist nicht stabil, sondern unterliegt Veränderungen. Recht ist immer von der Interpretation abhängig.
- Integrativ: Durch das Threshold Concept werden die Studierenden gleichzeitig der Bestimmtheit und Unbestimmtheit des Rechts gewahr. Die Kontingenz des Rechts hat sowohl für das klassische Prozessverhältnis wie für theoretische Arbeiten Bedeutung.
- Befremdend: Die Einsicht, dass sich Recht nicht als festes Gebäude beschreiben lässt, ist für Studierende kontra-intuitiv. Sie zwingt auch zu einer Neuordnung des Verhältnisses von Recht und Gerechtigkeit.

4.1.3 Der Zusammenhang von Recht und sozio-kulturellem Kontext

Easteal erläutert sehr eindrücklich, wie sie die Wechselwirkung von Recht und sozialem Kontext in Veranstaltungen zum Diskriminierungs- und Familienrecht für Studierende erfahrbar gemacht hat. Ihr Ziel beschreibt sie wie folgt: "The key aim is to enable students to fully understand the simple, but nebulous, concept or threshold idea that there is a profound interplay between law and the social and cultural context in which it is practised – that the translation of law into justice is contingent on socio-cultural factors that affect people differentially, so that even the best laws do not ensure universal access to justice" (Easteal 2008, S. 1).

Ich versuche erneut, ihre Erläuterungen, die sich eher mit der konkreten didaktischen Umsetzung als mit der Aufarbeitung des Threshold Concepts befassen, den Merkmalen der Threshold Concepts zuzuordnen:

- Befremdend: Die Einsicht, dass auch das beste Gesetz keine Gerechtigkeit garantieren kann, sondern die Anwendung des Gesetzes von sozialen und kulturellen Einflüssen abhängig ist, sei für die Studierenden zum Teil verstörend. Der Einfluss kultureller oder sozialer Faktoren werde zum Beispiel deutlich, wenn Richter_innen Beweismitteln ganz unterschiedliches Gewicht beimessen.
- Transformativ: Der Verlust des Glaubens an die Objektivität des Rechts sei für Studierende ein transformatives Erlebnis. So berichtet Easteal: „I have observed students undergo a transformative experience as their beliefs about the neutrality and objectivity of the law are challenged through this

12 Dabei beziehen sich McDiarmid & Webster (2010) auf Baron & Epstein (1997).

learning process” (ebd. S. 8). Sie habe beobachten können, dass die Studierenden ein zunehmendes Engagement entwickelten statt wie zuvor Gesetzen in einer nihilistischen, wertfreien Haltung zu begegnen: „it is evident from their buzz discussions and chronicles [...] that they have left nihilistic thinking behind and proceeded to empowerment“ (ebd. S. 9).

- Integrativ: Eastaerl berichtet weiter, dass sie versuche, die Irritation der Studierenden zu nutzen, um alternative Handlungsmöglichkeiten für die Berufspraxis zu entwickeln.

4.2. Diskussion der Vorschläge

Die Vorschläge liegen inhaltlich dicht beieinander. Sie thematisieren mit unterschiedlichen Akzentuierungen die Unbestimmtheit des Rechts. Allerdings verzichten sie weitgehend darauf, Bezüge zu theoretischen Konzepten herzustellen, die sich mit der Unbestimmtheit des Rechts auseinandersetzen. Ich umreiße kurz - und sicherlich verkürzend - einige Positionen, auf die Bezug genommen werden könnte, um deutlich zu machen, dass die Unbestimmtheit des Rechts durchaus unterschiedlich thematisiert wird:¹³

- Folgt man Scheuerman (1999, S. 4), dann hatte kein Autor mehr zur Unbestimmtheit des Rechts zu sagen als Carl Schmitt, der „Kronjurist“ des Nationalsozialismus (Gurian). Schmitt wendet sich gegen die Vorstellung, dass Entscheidungen durch Gesetze determiniert werden können: „Jede konkrete juristische Entscheidung enthält ein Moment inhaltlicher Indifferenz, weil der juristische Schluss nicht bis zum letzten Rest aus seinen Prämissen ableitbar ist, und der Umstand, dass eine Entscheidung notwendig ist, ein selbständiges determinierendes Moment bleibt“ (Schmitt [1922] 2009, S. 36). Noch deutlicher wird Schmitt, wenn er davon spricht, dass im Entscheidungsmoment etwas „Neues und Fremdes“ zum Inhalt der Norm trete (vgl. Schmitt [1922] 2009, S. 37). Die Entscheidung sei „aus einem Nichts geboren“ (ebd., S. 38), eine „autoritäre Beseitigung des Zweifels, der gerade aus den vielen möglichen, einander widersprechenden Argumentationen entsteht“ (Schmitt [1931] 1996, S. 46). Die Lösung des Problems der Unbestimmtheit des Rechts, die aus dem dezisionistischen Charakter juristischer Entscheidungen resultiert, sieht Schmitt darin, dass Richter_innen so entscheiden, wie sie annehmen, dass auch andere Richter_innen entschieden hätten (vgl. Schmitt 1912, S. 71). 1933 bezeichnet Schmitt dies als „Artgleichheit“ der Entscheider mit der „rechtsschöpferischen Gemeinschaft“ (Schmitt 1933, S. 42, 45). Die gleichmäßige Praxis führe zur Vorhersehbarkeit und Berechenbarkeit von Entscheidungen (vgl. Schmitt 1912, S. 86).
- Die Critical Legal Studies wenden sich ebenfalls gegen die Vorstellung, dass Gesetze die Entscheidungen von Richter_innen determinieren. Extralegale

13 Der Überblick erfolgt in Anlehnung an Opitz (2013).

Faktoren beeinflussten die Entscheidungen, wie das Vorverständnis, die politische Einstellung und sonstige Interessen der Richter_innen. Die Stoßrichtung richtet sich gegen die etablierten Verhältnisse.¹⁴ Eine stärkere Ausformung dieser Kritik begreift Recht als institutionell unbestimmt: Weil Entscheidungen immer im Zusammenspiel von Regeln und institutionalisiertem Handlungssystem getroffen werden, kann selbst unter idealen Voraussetzungen (bei Entscheidung durch „neutrale“ Richter_innen) das Recht nicht als bestimmt gedacht werden. Die stärkste Form der Kritik, der radikale Regelskeptizismus, hält schon die *Rechtsregeln* aufgrund ihrer sprachlichen Offenheit für unbestimmt.¹⁵

- Systemtheoretische Positionen setzen sich mit der Unbestimmtheit des Rechts nochmals anders auseinander: Die Systemtheorie beobachtet das Recht als ein Netzwerk aneinander anknüpfender rechtlicher Kommunikationen. Sie beschreibt, in welchem Zusammenhang rechtliche Kommunikationen zueinander stehen, wie Geltungsansprüche kommuniziert werden und inwieweit Umwelteinflüsse zugelassen werden. Die rechtliche Entscheidung selbst entzieht sich der Beschreibung aber, sie ist ein letztlich nicht vorhersehbares „dunkles“ Ereignis, das jedoch in das Netzwerk rechtlicher Operationen verflochten ist. Die Entscheidung entsteht nicht aus dem Nichts, sondern setzt sich zu vorangegangenen Elementen in Bezug und schafft durch ihre Begründung Anschlussmöglichkeiten (vgl. Vesting 2007, S. 118 Rn. 227). Dogmatik und herrschende Meinungen können Erwartungen stabilisieren, die Entscheidung aber nicht determinieren, denn das Recht wird durch „Rückkopplung neu justiert“, gerät „in Metamorphosen und bleibt lernfähig“ (Fischer-Lescano & Christensen 2005, S. 240): „Die Funktion der Interpretation ist daher nur paradox zu fassen: Sie dient der provisorischen Bindung von Ungewissheit, d.h. dem Schutz in das Vertrauen der Stabilität der rechtliche Regelbestände (Erwartungssicherheit), aber zugleich, ja in einer dynamischen Gesellschaft vielleicht sogar primär, der Ermöglichung des Neuen (Variation)“ (Vesting 2007, S. 118 Rn. 227).¹⁶
- Die Unbestimmtheit des Rechts wird schließlich in Arbeiten wiederaufgegriffen, die sich mit der Pluralität nebeneinander tretender Rechtsordnungen auseinandersetzen, mit fragmentiertem Recht, das sich jenseits staatlichen Rechts entwickelt: „[...] das Nebeneinander einer

14 Einen kurzen Überblick bietet Frankenberg (2009, S. 106ff.).

15 Die Unbestimmtheit von Rechtsnormen wurde dabei insbesondere durch ihre Dekonstruktion demonstriert. Die sprachliche Unbestimmtheit von Rechtstexten ist nach wie vor Gegenstand rechtstheoretischer und -methodischer Diskussion. Zum Umgang mit ihr vgl. Müller & Christensen (2009).

16 Das Paradox der Entscheidung liege darin, dass nur Unentscheidbares entschieden werden könne: Nur weil sich zwei Positionen alternativ gegenüberstehen und gleichermaßen beanspruchen könnten, Recht zu sein, sei eine Entscheidung überhaupt möglich. Fragen, die nicht entschieden werden müssen, sind schon so formuliert, dass sie beantwortet werden können (vgl. von Foerster 2003, S. 293).

Pluralität von Rechtsregimen [erzeugt] eine Unbestimmtheit zweiter Ordnung“ (Opitz 2013). Es ist fraglich, inwieweit Kollisionsnormen der Unbestimmtheit entgegenwirken können, die bei der Kollision von Recht, Softlaw und sozialen Konventionen entstehen kann (vgl. hierzu Teubner 2011, S. 394ff.). Koskeniemi (2009) hält es in diesem Kontext außerdem für erforderlich, den Fokus von der Unschärfe der juristischen Argumentation auf die Unbestimmtheit zu lenken, die durch die unterschiedlichen strukturellen Prägungen internationaler Institutionen entsteht. Der Transport gefährlicher Chemikalien auf dem Seeweg könne zum Beispiel ganz unterschiedlichen juristischen Narrativen unterliegen, je nachdem, ob es als Transport-, Umwelt-, Chemie- oder Menschenrechtsangelegenheit thematisiert würde (vgl. Koskeniemi 2009, S. 11). Das jeweilige Vokabular nehme für sich in Anspruch, neutral zu sein, obwohl es konkurrierende Thematisierungsmöglichkeiten ausblende (vgl. ebd. S. 12).

Die Unterscheidung der möglichen theoretischen Anknüpfungspunkte ist kein akademisches Glasperlenspiel. Sie ermöglicht es erst, die Unbestimmtheit des Rechts als wissenschaftlichen Diskurs sichtbar zu machen und Gegenpositionen aufzuzeigen.¹⁷ Wissenschaftssoziologische und -historische Überlegungen werden möglich. So drängt sich die Verflechtung der juristischen Forschung mit dem jeweiligen Zeitgeschehen bei Carl Schmitt und den Critical Legal Studies geradezu auf (Nationalsozialismus einerseits und Bürgerrechtsbewegung, Proteste gegen den Vietnamkrieg, etc. in den USA der 1970er Jahre andererseits). Die Auseinandersetzung mit der (Un)Bestimmtheit des Rechts kann Forschungsfragen anregen und für Projekte forschenden Lernens fruchtbar gemacht werden. An die unterschiedlichen Sach- und Normbereiche können etwa folgende Fragen herangetragen werden:

- Wie offen muss das Recht sein, um etwa auf technische oder soziale Änderungen reagieren zu können? Mit welchen Mitteln kann diese Öffnung bewirkt werden (z.B. Generalklauseln, institutionelle und verfahrensrechtliche Regelungen¹⁸)? Welche Folgen hat die dadurch verstärkte Unbestimmtheit des Rechts?
- Wie kann das Recht trotz der grundsätzlichen Unbestimmtheit des Rechts stabilisierend wirken?

Außerdem kann die Auseinandersetzung mit der Unbestimmtheit des Rechts zu einer Kritik an Positionen und Institutionen führen, die für sich in Anspruch

17 So beschreibt Vesting die Paradoxie des Entscheidens als Gegenkonzept zu unterschiedlichen "Varianten der Wiederkehr einer stabilen vertikalen Autorität" wie dem juristischen Professionalismus (Larenz), finalen Entscheidungsvorstellungen (Esser), sachbestimmter Normativität (Müller/Christensen) und der argumentativen Rationalität (Alexy) (vgl. Vesting 2007, S. 116 Rn. 224).

18 Vgl. in diesem Zusammenhang die Forderung von Pilniok (2012), die Analyse und Gestaltung von Organisation und Verfahren stärker in die rechtswissenschaftliche Lehre miteinzubeziehen.

nehmen, neutrale, technische Entscheidungen zu treffen (vgl. Koskenniemi 2009, S. 12).

Eine theoretische Aufarbeitung des Threshold Concepts eröffnet Zugänge zur Rechtswissenschaft, schafft Möglichkeiten, Lernen als Wissensgenerierung erfahrbar zu machen.

Daneben ermöglicht die Aufarbeitung des Threshold Concepts eine differenziertere Beschreibung der professionellen Wahrnehmung juristischer Berufe. Die Konsequenzen, die sich aus den theoretischen Positionen für das individuelle Handeln ziehen lassen, sind unterschiedlich und lassen sich nicht immer mit der Forderung nach einem persönlichen Engagement vereinbaren, die in den oben vorgestellten Ideen teilweise anklingt. Dem Engagement von Richter_innen steht schon die Verpflichtung auf die richterliche Unabhängigkeit entgegen. Die Critical Legal Studies, deren Kritik gerade auf die Voreingenommenheit der Richter_innen zielte, könnte eher in einer Forderung nach einer stärkeren Reflexion des eigenen Vorverständnisses und der eigenen Sozialisation münden. Auch aus systemtheoretischer Perspektive legen die „Ungewissheitsbedingungen“ (Ladeur & Augsberg 2005, S. 147), unter denen Entscheidungen getroffen werden, es nahe, dass sich Richter_innen der Grenzen des Rechts bewusst sind und entsprechend zurückhaltend agieren: der Konflikt kann durch die Entscheidung nicht „gelöst“ werden, weil er immer auch anders hätte entschieden werden können. Aber er kann durch Verfahren und Argumentation seine Form ändern und seinerseits zu einer Änderung des Rechtssystems führen (vgl. Fischer-Lescano & Christensen 2005, S. 22).

Die Unbestimmtheit des Rechts eröffnet für Anwalt_innen Handlungsspielräume. Sich für die Interessen der Mandantschaft einzusetzen und die Auslegungsspielräume entsprechend zu nutzen, kann eine Handlungsstrategie sein, z.B. um der Voreingenommenheit der Richter_innen entgegenzuwirken oder eine Rechtsprechungsänderung zu provozieren. Gerade die Unbestimmtheit des Rechts und die „Ungewissheitsbedingungen“, unter denen die Gerichte entscheiden, kann aber auch alternative Handlungsstrategien attraktiv machen. So eröffnen vertragliche Vereinbarungen, gütliche Einigungen, Schlichtungen und Mediationen einen höheren Einfluss auf das Ergebnis.

4.3 Zusammenfassung

Die Aufarbeitung von Threshold Concepts kann dabei helfen, das Netz der unterschiedlichen Positionen und Gegenpositionen zu entwerfen und die Fragen transparent zu machen, die die Positionen zu beantworten suchen. Erst dadurch wird es möglich, kritische Perspektiven auf die bestehenden Konzepte zu eröffnen (vgl. die Forderung bei Ricketts 2004, S. 9f.) oder eigene Fragestellungen anzuschließen. Wie eine curriculare Integration aussehen kann, müsste im Einzelnen noch entwickelt werden.

5 Fazit

In meinem Aufsatz habe ich versucht, mich dem Threshold Concept-Ansatz auf verschiedenen Ebenen zu nähern und dessen Mehrwert zu testen.

Zunächst habe ich vorgestellt, wie Meyer & Land den Threshold Concept-Ansatz entwickelt haben. Dabei ist sicher deutlich geworden, dass es sich noch nicht um eine ausgereifte Theorie handelt, sondern die Autoren unterschiedlichen Aspekten nachgehen, sich zum Teil an andere Konzepte anlehnen (z.B. Perkins "troublesome knowledge") oder von ihnen abgrenzen (z.B. dem phänomenographischen Ansatz).

Anschließend habe ich versucht, die Konturen des Threshold Concept-Ansatzes zu schärfen, indem ich zum einen der Frage nachgegangen bin, wie sich der Ansatz zu den unterschiedlichen Lernmetaphern verhält. Hier wurde deutlich, dass der Ansatz sehr flexibel ist und sich allen Metaphern anpassen lässt - abhängig von der Art und Weise, wie Threshold Concepts thematisiert werden. Zum anderen habe ich die Besonderheit des Threshold Concept-Ansatzes als transaktionalem Prozess der Curriculumentwicklung herausgearbeitet.

Noch offen ist, wie Threshold Concepts am besten identifiziert bzw. festgelegt werden. Verschiedene Möglichkeiten, die bereits erprobt wurden, habe ich vorgestellt. Außerdem ist noch nicht geklärt, ob die einzelnen Disziplinen Threshold Concepts im Sinne herrschender Konzepte haben oder es sinnvoller ist, von Konzeptnetzen zu sprechen.

Diese offenen Fragen und Schwierigkeiten wurden auch bei der Vorstellung der bisherigen Ideen für Threshold Concepts im Bereich der Rechtswissenschaft deutlich. Es fehlt bisher an einer theoretischen Durchdringung der vorgeschlagenen Ideen und ihrer didaktischen Aufbereitung. Diese könnten interessante Perspektiven für die Fachdidaktik eröffnen - wie ich durch die Andeutung möglicher theoretische Bezugspunkte und Konsequenzen für eine wissenschaftliche wie professionelle Auseinandersetzung mit dem Threshold Concept „Unbestimmtheit des Rechts“ versucht habe zu zeigen. Insgesamt denke ich, dass der Threshold Concept-Ansatz ein fruchtbares Konzept bietet, die Diskussion in der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik von einer bisher eher abstrakten Ebene auf die Ebene einer konkreten Auseinandersetzung und Aufarbeitung der Inhalte des juristischen Studiums zu lenken.

Literatur

Åkerlind, Gerlese, McKenzie, Jo & Lupton, Mandy (2010): A threshold concepts focus to curriculum design: Supporting student learning through application of variation theory: Final Report. Abrufbar unter:
http://thresholdvariation.edu.au/sites/default/files/pp8-885_anu_akerlind_final_report_part_1_december_2010_0.pdf [22.10.2013].

- Baillie, Caroline, Bowden, John A. & Meyer, Jan H. (2013): Threshold capabilities: threshold concepts and knowledge capability linked through variation theory. *High Educ*, 65 (2), S. 227-246.
- Baron, Jane B. & Epstein, Julia (1997): Is Law Narrative? *Buffalo Law Review*, 45, S. 142-188.
- Barradell, Sarah (2013): The identification of threshold concepts: a review of theoretical complexities and methodological challenges. *High Educ*, 65 (2), S. 265-276.
- Biggs, John B. & Collis, Kevin F. (1982): Evaluating the quality of learning: the SOLO taxonomy (structure of the observed learning outcome). New York: Academic Press Inc.
- Burchmore, Helen, Irvine, Naomi & Carmichael, Patrick (2007): Threshold Concepts: A Review of Related Literature. Abrufbar unter: http://www.caret.cam.ac.uk/tel/downloads/tel_literature_review.pdf [22.10.2013].
- Cousin, Glynis (2007): Exploring threshold concepts for linking teaching and research. Paper presented to the International Colloquium: International Policies and Practices for Academic Enquiry. Winchester. Abrufbar unter: http://www.sddu.leeds.ac.uk/uploaded/learning-teaching-docs/teachtalk/5-12-2008/cousin_he_academy.pdf [22.10.2013].
- Cousin, Glynis (2008): Threshold Concepts: Old Wine in New Bottles or New Forms of Transactional Inquiry, in Land, Ray, Meyer, Jan & Smith, Jan (Hrsg.): Threshold concepts within the disciplines. Rotterdam: Sense Publishers, S. 261-272.
- Cousin, Glynis (2009): Researching learning in higher education: an introduction to contemporary methods and approaches. New York [u.a.]: Routledge Chapman & Hall.
- Cousin, Glynis (2010): Neither teacher-centred nor student-centred: threshold concepts and research partnerships. *Journal of Learning Development in Higher Education* (2), S. 1-9. Abrufbar unter: <http://www.aldinhe.ac.uk/ojs/index.php?journal=jldhe&page=article&op=view&path%5B%5D=64&path%5B%5D=41> [22.10.2013].
- Davies, Peter : Threshold Concepts: how can we recognise them?: Paper presented at the EARLI Conference August 26 - 30th 2003, Padova. Abrufbar unter: <http://web.staffs.ac.uk/schools/business/iepr/etc/WorkingPapers/etcworkingpaper1.pdf> [22.10.2013].
- Davies, Peter & Mangan, Jean (2007): Threshold concepts and the integration of understanding in economics. *Studies in Higher Education*, 32 (6), S. 711-726.
- Easteal, Patricia L. (2008): Teaching about the Nexus between Law and Society: From Pedagogy to Andragogy. *Legal Education Review*, 18 (1&2), S. 163-172. Abrufbar unter: <http://ssrn.com/abstract=1429185> [22.10.2013].
- Fischer-Lescano, Andreas & Christensen, Ralph (2005): Auctoritatis interpositio: Die Dekonstruktion des Dezisionismus durch die Systemtheorie. *Der Staat*, 44 (2), S. 213-241.
- Foerster, Heinz von (2003): Ethics and Second-Order Cybernetics. In: Foerster, Heinz von: Understanding understanding: Essays on cybernetics and cognition (S. 287-404). New York [u.a.]: Springer.
- Frankenberg, Günter (2009): Partisanen der Rechtskritik: Critical Legal Studies etc., in Buckel, Sonja, Christensen, Ralph & Fischer-Lescano, Andreas (Hrsg.): Neue Theorien des Rechts. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 93-111.
- Fraser, Sharon P. & Bosanquet, Agnes M. (2006): The curriculum? That's just a unit outline, isn't it? *Studies in Higher Education*, 31 (3), S. 269-284.
- Gee, James P. (2001): Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, S. 99-125.
- Gurian, Waldemar: Carl Schmitt, der Kronjurist des III. Reiches: Deutsche Briefe 1934-1938: Ein Blatt der katholischen Emigration (S. 52-54). Mainz.
- Kabo, Jens & Baillie, Caroline (2009): Seeing through the lens of social justice: a threshold for engineering. *European Journal of Engineering Education*, 34 (4), S. 317-325.

- Kabo, Jens & Baillie, Caroline (2010): Engineering and social justice: Negotiating the spectrum of liminality. In: Meyer, Jan, Land, Ray & Baillie, Caroline (Hrsg.): Threshold concepts and transformational learning (S. 303-315). Rotterdam, Boston: Sense Publishers.
- Koskenniemi, Martti (2009): The Politics of International Law - 20 Years Later. The European Journal of International Law, 20 (1), S. 7-19.
- Ladeur, Karl-Heinz & Augsberg, Ino (2005): Auslegungsparadoxien: Zu Theorie und Praxis juristischer Interpretation. Rechtstheorie, 36, S. 143-184.
- Land, Ray, Cousin, Glynis & Meyer, Jan H. (2004): Threshold concepts and troublesome knowledge (3): implications for course design and evaluation. In: Rust, Chris (Hrsg.): Improving student learning: Diversity and inclusivity (S. 53-64). Oxford: Oxford Centre for Staff & Learning Development.
- Land, Ray, Meyer, Jan & Smith, Jan (Hrsg.) (2008): Threshold concepts within the disciplines. Rotterdam: Sense Publishers.
- Male, Sally A., MacNish, Cara K. & Baillie, Caroline A. (2012): Engaging students in engineering curriculum renewal using threshold concepts. 8th International CDIO (Conceive Design Implement Operate) Conference, Brisbane, Australia. Abrufbar unter: http://www.cdio.org/files/document/file/engaging_students_in_engineering_curriculum_renewal_using_threshold_concepts.pdf [22.10.2013].
- Marton, Ference (1994): Phenomenography: The international encyclopedia of education. Oxford [u.a.]: Pergamon, S. 4424-4429.
- Marton, Ference (2007): Towards a pedagogical theory of learning. In: Entwistle, Noel J. & Tomlinson, Peter (Hrsg.): Student learning and university teaching (S. 19-30). Leicester, UK: British Psychological Society.
- McDiarmid, Claire & Webster, Elaine (2010): Contingency and contested narrative: a threshold concept in legal education. Abrufbar unter: <http://www.ukcle.ac.uk/resources/directions/issue-20-spring-2010/contingency-and-contested-narrative-a-threshold-co/> [22.10.2013].
- Meyer, Jan H. & Land, Ray (2003): Threshold concepts and troublesome knowledge: linkages to ways of thinking and practicing. In: Rust, Chris (Hrsg.): Improving student learning theory and practice - 10 years on (S. 412-424). Oxford: Oxford Centre for Staff & Learning Development. Im Artikel wurde die unter folgendem Link abrufbare Version des Artikels zitiert: <http://www.etl.tla.ed.ac.uk/docs/ETLreport4.pdf> [22.10.2013].
- Meyer, Jan H. & Land, Ray (2005): Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. High Educ, 49 (3), S. 373-388.
- Meyer, Jan H., Land, Ray & Davies, P. (2008): Threshold concepts and troublesome knowledge (4): Issues of variation and variability. In: Land, Ray, Meyer, Jan & Smith, Jan (Hrsg.): Threshold concepts within the disciplines (S. 59-74.). Rotterdam: Sense Publishers.
- Murmann, Lydia (2009): Phänomenographie und Didaktik. Perspektiven der Didaktik, S. 187-199.
- Müller, Friedrich & Christensen, Ralph (2009): Juristische Methodik, Band I. 10. Aufl. Berlin: Duncker & Humblot.
- NAIRTL: Threshold Concepts Conference. Abrufbar unter: <http://www.nairtl.ie/index.php?pageID=27&eventID=310> [22.10.2013].
- Opitz, Sven (2013): Unbestimmtheit im Recht - Oder: Wie biegsam sind Systeme? In: Müller, Julian & Groddeck, Victoria von (Hrsg.): (Un)Bestimmtheit: Praktische Problemkonstellationen (S. 147-162). Paderborn: Wilhelm Fink.
- Orsini-Jones, Marina (2008): Troublesome language knowledge: Identifying threshold concepts in grammar learning. In: Land, Ray, Meyer, Jan & Smith, Jan (Hrsg.): Threshold concepts within the disciplines (S. 213-226). Rotterdam: Sense Publishers.
- Osmond, Jane, Turner, Andrew & Land, Ray (2008): Threshold Concepts and Spatial Awareness in Transport and Product Design. In: Land, Ray, Meyer, Jan & Smith, Jan

- (Hrsg.): Threshold concepts within the disciplines (S. 243-258). Rotterdam: Sense Publishers.
- Paavola, Sami, Lipponen, Lasse & Hakkarainen, Kai (2004): Models of Innovative Knowledge Communities and Three Metaphors of Learning. *Review of Educational Research*, 74 (4), S. 557-576.
- Perkins, David (1999): The Many Faces of Constructivism. *Educational Leadership*, 57 (3), S. 6.
- Pilniok, Arne (2012): Das rechtswissenschaftliche Studium in der Organisationsgesellschaft: Überlegungen zu Methodik und Didaktik der Analyse und Gestaltung von Organisation und Verfahren. In: Hof, Hagen & Götz Olenhusen, Peter von (Hrsg.): *Rechtsgestaltung - Rechtskritik - Konkurrenz von Rechtsordnungen: Neue Akzente für die Juristenausbildung* (S. 450-462). Baden-Baden: Nomos.
- Ricketts, Aidan (2004): Threshold Concepts in Legal Education. *Directions: Journal of Educational Studies*, 26 (2), S. 2-12.
- Scheuerman, William E. (1999): *Carl Schmitt: The end of law*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Schmitt, Carl (1912): *Gesetz und Urteil*. Berlin: Liebmann.
- Schmitt, Carl (1933): *Staat, Bewegung, Volk: die Dreigliederung der politischen Einheit*. Hamburg: Hanseatische Verlagsanst.
- Schmitt, Carl [1931] (1996): *Der Hüter der Verfassung*. 4. Aufl. Berlin: Duncker & Humblot.
- Schmitt, Carl [1922] (2009): *Politische Theologie: Vier Kapitel zur Lehre von der Souveränität*. 9. Aufl. Berlin: Duncker & Humblot.
- Sfard, Anna (1998): On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27 (2), S. 4-13.
- Teubner, Gunther (2011): „And God Laughed...“: Indeterminacy, Self-Reference and Paradox in Law. *German Law Journal*, 12 (1), S. 376-406. Abrufbar unter: <http://www.germanlawjournal.com/index.php?pageID=11&artID=1324> [22.10.2013].
- UCL Department of electronic and electrical engineering (2013): *The Threshold Concepts: Undergraduate Teaching, Postgraduate Training and Professional Development: A short introduction and bibliography*. Abrufbar unter: <http://www.ee.ucl.ac.uk/~mflanaga/thresholds.html> [22.10.2013].
- Vesting, Thomas (2007): *Rechtstheorie: Ein Studienbuch*. München: Beck.
- Walker, Guy (2013): A cognitive approach to threshold concepts. *High Educ*, 65 (2), S. 247-263.



Rzadkowski, Nora (2013): Threshold Concepts: Zugänge zur Rechtswissenschaft?
In: Berk, I. van den, Merkt, M., Salden, P. & Scholkmann, A.:
ZHW-Almanach. Einzelbeitrag Nr.: 2013-3. (Abrufbar [http://unter:
www.zhw.uni-hamburg/almanach](http://unter:www.zhw.uni-hamburg/almanach)).