

## Wissenschaftliche Beiträge

### Das Potenzial der Fallbasierten Methode

Martin Heidebach\*

**Zusammenfassung:** Der Beitrag plädiert dafür, die systematische Vorlesung in den rechtsdogmatischen Fächern durch eine rein fallbasierte Lehre zu ersetzen. Er führt dafür folgende Gründe an: Die fallbasierte Lehre hat sich an den Universitäten historisch als Gegenpart zur Vorlesung entwickelt und kann sowohl in den USA also auch in Deutschland auf eine sehr lange Tradition zurückblicken. Haupt-Lernziel des juristischen Studiums ist das Beherrschnen der Rechtsdogmatik in den Pflichtfächern; daraus ergeben sich konkrete Kompetenzen, die die Studierenden erwerben sollen. Zur Vermittlung dieser Kompetenzen erweist sich die Fallbasierte Methode als besonders geeignet. Das didaktische Konzept des fallbasierten Lernens hat darüber hinaus bei der konkreten Anwendung ein großes Potenzial für das Lehren und Lernen: Es ist induktiv, für die Studierenden motivierend und lässt sich mittels aktivierender Methoden umsetzen. Der Beitrag schließt mit dem Ausblick, dass eine Umstellung des rechtsdogmatischen Unterrichts auf die Fallbasierte Methode Lehrkapazitäten freisetzen würde, um andere Lernziele zu verfolgen.

#### A. Fallbasierte Lehre statt systematischer Vorlesung

Die Vermittlung des Stoffes anhand von Fällen ist heute ein etabliertes Instrument der rechtswissenschaftlichen Ausbildung, das seinen festen Platz *neben* der systematischen Vorlesung hat. Der Rechtsunterricht sollte allerdings auf einem didaktischen Konzept basieren, das auf das Haupt-Lernziel des juristischen Studiums zugeschnitten ist: dem Beherrschnen der Rechtsdogmatik in den Pflichtfächern. Für diesen Zweck ist die Fallbasierte Methode der systematischen Vorlesung vorzuziehen. Das gilt vor allem dann, wenn man das Potenzial der Fallbasierten Methode bei ihrer konkreten Anwendung voll ausschöpft.

Meine These ist deshalb: In den rechtsdogmatischen Fächern sollte in den Präsenzveranstaltungen die Lehre mittels Fallbasierter Methode vollständig an die Stelle der systematischen Vorlesung treten.

Zur Begründung möchte ich nur kurz die Schwächen der systematischen Vorlesung in Erinnerung rufen (B.), um mich dann auf die Vorzüge der Fallbasierten Methode zu konzentrieren. Dazu werde ich aufzeigen, dass sich diese bahnbrechende didaktische Innovation sowohl in den USA als auch in Deutschland auf eine sehr lange Tradition stützen kann (C.). Dann werde ich präzisieren, wie die Methode heute im Rechtsunterricht verwendet wird und sie von ähnlichen Lehr-Konzepten ab-

\* Martin Heidebach ist Akademischer Rat an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Er dankt Christian Neumann und Nils Schaks für die Möglichkeit zur Diskussion seiner Überlegungen und ihre hilfreichen Anregungen.

grenzen (D.). Ein Schlüssel für gute Lehre ist die Abstimmung von didaktischem Konzept und Lernzielen. Um die besondere Eignung der Fallbasierten Methode für den Unterricht in den rechtsdogmatischen Fächern nachzuweisen, werde ich mich mit dem zentralen Lernziel „Beherrschen der Rechtsdogmatik“ auseinandersetzen und die konkret den Studierenden zu vermittelnden Kompetenzen herausarbeiten (E.). Anschließend werde ich erörtern, wie sich das Potenzial der Fallbasierten Methode in der konkreten Anwendung zur Geltung bringen lässt (F.). Den Beitrag schließe ich mit einem Ausblick, wie sich mein Vorschlag in die Lehr-Praxis umsetzen und dadurch zusätzlicher Gewinn für eine Umgestaltung des Lehrplans erzielen ließe (G.).

## B. Die Schwächen des Lehrformats der systematischen Vorlesung

Auf der Hand liegt, dass die klassische systematische Vorlesung im reinen Frontalstil keine Zukunft haben kann.<sup>1</sup> Gegen sie sprechen gravierende didaktische Einwände, dass längere, ununterbrochene Frontalsequenzen erwiesenermaßen den Lernerfolg gefährden.<sup>2</sup>

Zusätzlich gerät diese Art der Vorlesung von anderer Seite unter Rechtfertigungsdruck. Erstaunlicherweise hat sie die Erfindung des Buchdrucks, vor der sie sicherlich ein sinnvolles Lehrformat war,<sup>3</sup> bis vor kurzem relativ unbeschadet überstanden.<sup>4</sup> Die nächste Revolution wird es ihr deutlich schwerer machen: Selbst wenn noch Bedarf für eine systematische Vorlesung gesehen werden sollte, besteht kein Grund mehr, dafür wertvolle Präsenzzeit in Anspruch zu nehmen. Durch die Digitalisierung können Studierende aufgezeichnete systematische Vorlesungen anhören oder ansehen, ohne sich dafür zu einem bestimmten Zeitpunkt in die Universität begeben zu müssen.<sup>5</sup> Sie können sich zudem die Dozierenden heraussuchen, die ihren persönlichen Geschmack am besten treffen. Gut gemachte Online-Formate können sogar interaktiver ausgestaltet sein als eine reine Frontalvorlesung. In dieser Hinsicht spüren wir die Entwicklung an der juristischen Fakultät nur deshalb verzögert, weil sich die Konkurrenz in den Pflichtfächern (abgesehen vom Europarecht) auf deutsche Universitäten beschränkt. Andererseits gibt es im juristischen Studium angesichts der geringen Anzahl universitärer Prüfungen kaum einen Anreiz, die systematische Präsenzvorlesung der eigenen Universität zu besuchen, so dass sich die Studierenden problemlos für Onlineformate anderer Fakultäten entscheiden könnten.

1 Kritik an passiven Lehrveranstaltungen und der Vorlesungsdominanz auch Pilniok/Brockmann/Dietrich, in: dies. (Hrsg.), 2011, S. 12 f.

2 Ulrich, Gute Lehre in der Hochschule, S. 106; s. auch Hattie, Visible Learning for teachers, S. 80: „Classrooms are dominated by teacher talk, (...) the proportion of talk to listening needs to change to far less talk and much more listening.“

3 Sethe, in: ZDRW 2017, S. 261 (262).

4 Bereits Gellner, in: JW 1931, S. 980 (981) zeigt sich erstaunt darüber, wie sich dieses Lehrformat angesichts der leichten Zugänglichkeit exzellenter Lehrbücher halten könne.

5 Zum Ganzen ausführlich Schärtl in diesem Heft.

Die klassische systematische Vorlesung leidet zudem unter einer weiteren Schwäche. Durch die Präsentation der Rechtsdogmatik im Vortragsstil besteht gerade bei Anfängerinnen und Anfängern die Gefahr, dass sie Dogmatik als „reine Lehre“ missverstehen, die es nicht zu hinterfragen gilt<sup>6</sup> – womit zentrale Lernziele wie Methodenverständnis oder Entwicklung einer wissenschaftsbezogenen Kompetenz gerade verfehlt werden.<sup>7</sup>

Die Nachteile der klassischen Vorlesung im Frontalstil werden sicherlich vielerorts schon dadurch abgeschwächt, dass die systematische Darstellung durch Fallbeispiele unterbrochen wird, die idealerweise in Interaktion mit den Studierenden besprochen werden. Auch wenn dieses „Mischformat“ der herkömmlichen Vorlesung vorzuziehen ist, ist damit erst der halbe Weg zur Fallbasierten Methode gegangen. Zur vollen Entfaltung kommen die Vorteile dieser Methode, wenn sie in ihrer Reinform angewendet wird: Erarbeitung des gesamten zu behandelnden Stoffes auf der Grundlage von Fällen.<sup>8</sup>

Etwas völlig Neues wäre die Ersetzung der systematischen Vorlesung durch Fallbasierte Lehre ohnehin nicht. Zumindest in der Examensvorbereitung wird der Unterricht auch an den juristischen Fakultäten zum Teil schon heute nur noch fallbasiert gestaltet.

Was hat es aber nun mit der Fallbasierten Methode auf sich?

### C. Herkunft der Fallbasierten Methode

Juristinnen und Juristen haben sich immer mit Fällen beschäftigt, weil dies der späteren beruflichen Praxis entspricht und Gerichtsentscheidungen eine wichtige Erkenntnisquelle sind. Die Fallbasierte Methode als dezidiertes Instrument der Stoffvermittlung in der Ausbildung kann aber in Deutschland ebenfalls auf eine lange Tradition zurückblicken. Gleichermaßen gilt für die USA, wo die Fallbasierte Methode an den Law Schools einen besonderen Stellenwert hat. Im Folgenden soll beiden Entwicklungen nachgegangen werden.

#### I. Case based method der Harvard Law School

Wie die auf Deutsch etwas sperrige Formulierung „Fallbasierte Methode“ vermuten lässt, handelt es sich um einen Begriff, der ursprünglich aus dem Englischen stammt: case based method oder schlicht case method. Verbrieft ist die Einführung der case method an der Harvard Law School in der Amtszeit des Dekans *Christopher Columbus Langdell* (1870-1895). *Langdells* Unterrichtsreform war ein echter Wendepunkt in der juristischen Didaktik. Bis zu diesem Zeitpunkt wurde auch an den US-amerikanischen Law Schools die Rechtsmaterie durch abstrakte, systemati-

6 Zu diesem Problem Steffahn, Methodik und Didaktik der juristischen Problemlösung, S. 12 u. 44 f. Zum Begriff der Rechtsdogmatik s. E. II. 1.

7 S. zu diesen E. II. 2. a) bb) u. b).

8 Zur genaueren Beschreibung der Methode s. D.

sche Gesamtdarstellung vermittelt, dargebracht im Frontalstil. Das Defizit der früheren Methode wurde vor allem darin gesehen, dass die Studierenden mit ihren an der Law School erworbenen Rechtskenntnissen in der Praxis wenig anfangen konnten. Die Ersetzung durch die Fallbasierte Methode wurde als so revolutionäre Veränderung des Lehrkonzepts wahrgenommen,<sup>9</sup> dass sie heute als „Urknall“ der dortigen Juristenausbildung bewertet wird.<sup>10</sup> Sie ist zugleich der Ausgangspunkt eines bis heute andauernden intensiven fachdidaktischen Diskurses in der US-amerikanischen Rechtswissenschaft.<sup>11</sup> Untrennbar verbunden mit *Langdells* Reformen ist die Socratic method<sup>12</sup>, die ebenfalls in dieser Zeit neu eingeführt wurde: Die Studierenden bereiten sich mit Hilfe von Casebooks auf die Fälle vor, die im Unterricht besprochen werden. Die Dozierenden rufen dann ein oder zwei Studierende nach dem Prinzip des cold calling auf, also ohne dass die Studierenden wissen, ob sie in der Stunde drangenommen werden. Diese Studierenden müssen die Rechtsprobleme des Falles möglichst selbstständig entwickeln; die Dozierenden halten sich weitgehend zurück und greifen nur ein, wenn sich die Ausführungen der Studierenden in die völlig falsche Richtung entwickeln.<sup>13</sup> Von Harvard ausgehend haben sich case based method in Verbindung mit Socratic method seit den 1920er Jahren an den Law Schools in den USA flächendeckend durchgesetzt<sup>14</sup> und sind dort heute noch – zumindest nominell – die absolut vorherrschenden Lehrmethoden, auch wenn die Socratic method in der dargestellten ursprünglichen Form nur von wenigen Dozierenden tatsächlich verwendet werden dürfte.<sup>15</sup>

Bezeichnend für den Erfolg der Fallbasierten Methode in den USA ist, dass sie – ebenfalls in den 1920er Jahren – Dozierende der Harvard Business School zu einer ähnlichen Lehrreform in ihrem Fachbereich inspirierte. Angeführt durch einen Dekan, der Absolvent der Law School war, wurden möglichst reale „Business Cases“ als Grundlage für die Lehre entwickelt.<sup>16</sup> Am Vorbild der Business School wiederum orientierte sich die Harvard Medical School in den 1980er Jahren bei der Einführung einer Spielart der case method, des so genannten problem-based

9 Zum Ganzen *Garvin*, Making the case, Professional education for the world of practice, Harvard Magazine, <http://harvardmagazine.com/2003/09/making-the-case-html> (7.11.2018).

10 *Dedek*, in: Brockmann/Dietrich et al. (Hrsg.), 2011, S. 41 (45).

11 *Dedek*, in: Brockmann/Dietrich et al. (Hrsg.), 2011, S. 41 (48).

12 v. *Gierke*, in: Brockmann/Dietrich et al. (Hrsg.), 2012, S. 196 (202).

13 Zum Ganzen v. *Gierke*, in: Brockmann/Dietrich et al. (Hrsg.), 2012, S. 196 (204f.); *Dedek*, in: Brockmann/Dietrich et al. (Hrsg.), 2011, S. 41 (50ff.) schildert die Methode sehr plastisch.

14 *Garvin*, Making the case, Professional education for the world of practice, Harvard Magazine, <http://harvardmagazine.com/2003/09/making-the-case-html> (7.11.2018).

15 *Dedek*, in: Brockmann/Dietrich et al. (Hrsg.), 2011, S. 41 (53); so auch meine eigenen Erfahrungen aus zahlreichen Lehrveranstaltungen, die ich während eines Forschungsaufenthalts an der Tulane Law School besucht habe.

16 *Garvin*, Making the case, Professional education for the world of practice, Harvard Magazine, <http://harvardmagazine.com/2003/09/making-the-case-html> (7.11.2018). Der Erfolg der case method in der Betriebswirtschaft war offensichtlich so beeindruckend, dass in dem Büchlein von *Thieme/Huss* et. al., Die Fallmethode als didaktisches Mittel, S. 18 ff. aus dem Jahr 1975, in dem ein Forschungsprojekt über die Einführung der Fallmethode in den Verwaltungswissenschaften vorgestellt wird, die ursprüngliche Herkunft aus der Law School gar nicht mehr zur Kenntnis genommen wird.

learning.<sup>17</sup> Dieser Impuls trug zur weiteren Entfaltung des Konzepts des problem-based learning<sup>18</sup> in der medizinischen Ausbildung bei (das seinen eigentlichen Ursprung allerdings in den 1960er Jahren an der kanadischen MacMaster University hatte<sup>19</sup>).

## II. Die Entwicklung der Fallbasierten Methode in Deutschland

In Deutschland kann sich die Fallbasierte Methode im Rechtsunterricht sogar auf eine noch weit ältere Geschichte berufen als in den USA.

### 1. Ursprünge

So berichtet *Rudolf v. Jhering* in seiner bekannten Schrift „Scherz und Ernst in der Jurisprudenz“ bereits im Jahr 1884 davon, dass er sein „Pandektenpraktikum“ seit mehr als vierzig Jahren halte.<sup>20</sup> Ziel dieser Veranstaltung sei, „das abstrakte Denken durch das kasuistische zu kontroliren (sic)“. Es gehe dabei nicht um den bloßen Vortrag von Rechtsfällen von Seiten des Lehrers, sondern um „regsten Wechselverkehr“ mit den Studierenden. Dabei müsse „nicht die äußere Autorität des Lehrers, sondern das innere Gewicht der Gründe“ ausschlaggebend sein. Er hält diese Form des Unterrichts für so wichtig, dass er dafür plädiert, die Dozierenden dazu zu verpflichten. Denn nicht alle würden die Methode freiwillig verwenden, da sie etwas „Unbequemes“ für die Dozierenden habe, schließlich könnten ihnen Fragen vorgelegt werden, auf die sie nicht vorbereitet seien. An anderer Stelle gerät er regelrecht ins Schwärmen über die fallbasierten „praktischen Übungen“: „Wer sie nicht aus eigener Erfahrung (...) kennt, hat über den Werth derselben gar kein Urtheil. Erst durch sie wird dem Studirenden (sic) das Verständnis dessen, was er sich bisher angeeignet hat, wahrhaft erschlossen, sein Besitz ein sicherer, mit dem Interesse an den praktischen Entscheidungen stellt sich auch das an der Theorie ein, der Tüchtige wird der Jurisprudenz gewonnen und faßt Liebe zu ihr. Diese Erfahrung habe ich als Student an mir selber in reichem Maße gemacht. Das Verständnis für die Jurisprudenz ist mir erst aufgegangen in dem Civilpraktikum, das ich bei meinem damaligen Lehrer (...) Thöl in Göttingen hörte, – es bildet den Wendepunkt in meinem akademischen Leben. Erst von da an hat die Jurisprudenz die Anziehungskraft für mich gewonnen, der sie bis dahin entbehrt. Dieselbe Erfahrung habe ich als Docent an meinen Zuhörern gemacht und mache sie jedes Jahr von neuem. So lautet den mein ceterum censeo in Bezug auf die Reform des Rechtstudiums: wie bei den Medicinern und Theologen müssen auch bei den Juristen die praktischen Übungen zu obligaten Einrichtungen erhoben werden.“<sup>21</sup> *V. Jhering*,

17 Garvin, Making the case, Professional education for the world of practice, Harvard Magazine, <http://harvardmagazine.com/2003/09/making-the-case-html> (7.11.2018); dazu auch Fabry, in: ZDRW 2016, S. 136 (145).

18 Näher dazu D. II.

19 v. Gierke, in: Brockmann/Dietrich et al. (Hrsg.), 2012, S. 196 (211).

20 v. Jhering, Scherz und Ernst in der Jurisprudenz, S. 366 ff.; dort finden sich auch die folgenden Ausführungen.

21 v. Jhering, Scherz und Ernst in der Jurisprudenz, S. 371.

Jahrgang 1818, begann sein Jurastudium Mitte der 1830er Jahre; zu dieser Zeit wurde die Fallbasierte Methode folglich zumindest schon an der Universität Göttingen verwendet. Es ist nachgewiesen, dass sich zu diesem Zeitpunkt das Format der kasuistischen Übungen neben den theoretischen Vorlesungen an allen deutschen Rechtsfakultäten zu etablieren begann.<sup>22</sup>

## 2. Tiefgreifende Veränderung des Rechtsunterrichts durch Inkrafttreten des BGB

Flächendeckend durchgesetzt haben dürfte sich die Fallbasierte Methode allerdings erst etwa 70 Jahre später, zu Beginn des 20. Jahrhunderts. *Heinrich Gerland*, Rechtsprofessor in Jena und später Mitbegründer der Deutschen Demokratischen Partei, schreibt in seinem Buch „Die Reform des Juristischen Studiums“: „den gewaltigsten Umschwung in dieser Beziehung bedeutet ja die Einführung des BGB., von der an auch eine neue Ära für den Universitätsunterricht begann.“<sup>23</sup> Das Inkrafttreten des BGB zum 1. Januar 1900 war für die juristischen Fakultäten vor allem deshalb ein einschneidendes Ereignis, weil jetzt im ganzen Deutschen Reich erstmals ein einheitliches Zivilrecht galt, das zudem Anspruch auf Vollständigkeit und systematische Folgerichtigkeit erhob. Bis zur Einführung des BGB sei der Unterricht – so berichtet *Gerland* – zumindest an den preußischen Universitäten unbedeutend und das Examen „eine Formsache“ gewesen, denn das gelehrt römische Recht habe schlicht nichts mit der späteren Praxis zu tun gehabt.<sup>24</sup> Eigentlicher Schwerpunkt der Ausbildung sei der anschließende (praktische) juristische Vorbereitungsdienst gewesen, der mit der anspruchsvollen großen Staatsprüfung endete. Mit dem BGB hatte der rechtswissenschaftliche Unterricht an den Universitäten jetzt auch das geltende Recht zum Gegenstand.<sup>25</sup> Diese Veränderung des Objekts des Unterrichts hatte Einfluss auf das Examen, das von da an eine „wirklich ernsthafte und schwierige Prüfung“ wurde.<sup>26</sup> Zum anderen wirkte es sich auch auf die Methode des Unterrichts aus: Endziel war jetzt nicht (mehr) das rein wissenschaftliche, theoretische Studium, sondern eine Ausbildung, die sich auch mit der Anwendung des Rechts in der Praxis befassen musste.<sup>27</sup>

22 *Schröder*, Wissenschaftstheorie und Lehre der „praktischen Jurisprudenz“ auf deutschen Universitäten, S. 198 ff. mit einer ausführlichen Analyse der Lehrveranstaltungen an den bedeutenden deutschen Universitäten zu dieser Zeit; den Zeitraum zwischen 1780 und 1820 bezeichnet er als „Experimentierphase“ des neuen Lehrformats (a.a.O., S. 209).

23 *Gerland*, Die Reform des Juristischen Studiums, S. 13. Wie epochal diese Veränderung von den damaligen Akteuren empfunden wurde, zeigt eindrücklich seine Aussage: „wir können die früheren Verhältnisse, wie sie doch erst relativ kurz hinter uns liegen, kaum noch begreifen.“ (S. 10)

24 Zum Ganzen *Gerland*, Die Reform des Juristischen Studiums, S. 3 ff.

25 Angesichts der bekannten Beharrungskraft von Juristen überrascht es nicht, dass es auch Stimmen gab, die forderten, an den Universitäten trotzdem weiterhin das römische Recht zu unterrichten und die Behandlung des BGB dem Vorbereitungsdienst zu überlassen (*Gerland*, Die Reform des Juristischen Studiums, S. 13).

26 *Gerland*, Die Reform des Juristischen Studiums, S. 15.

27 *Gerland*, Die Reform des Juristischen Studiums, S. 15.

### 3. Die Etablierung des Lehrformats „Übung mittels konversatorischer Methode“

*Gerland* führt hierzu aus: „So kamen die Übungen auf, die zwar schon früher abgehalten, doch nun eine so bedeutende Stellung im Lehrplan der Universitäten erhielten, daß die Frage manchmal nicht unberechtigt erschien, ob hier nicht des Guten etwas zu viel verlangt und geboten würde, ob hier nicht das Systematische im Unterricht Gefahr liefe, außer acht gelassen zu werden gegenüber dem Versuch, induktiv aus der Kasuistik des Lebens heraus die Bildung des Anfängers durchzuführen.“<sup>28</sup> Diese Einschätzung zeigt – unabhängig von ihrer sachlichen Richtigkeit<sup>29</sup> –, dass die Fallbasierte Methode spätestens zu dieser Zeit an den deutschen juristischen Fakultäten zu einem gängigen Lehrinstrument geworden war. Trotz seiner Kritik ist *Gerland* selbst im Allgemeinen ein Verfechter der Übungen: „Über ihren Wert auch nur ein Wort zu verlieren, erübrigts sich.“<sup>30</sup> Erhellend ist seine detaillierte Beschreibung dieser Lehrmethode. Er fasst darunter drei Lehrformate:<sup>31</sup> Das rein wissenschaftliche Seminar, das „nicht für den Durchschnittsjuristen bestimmt“ sei; die Exegesen, in denen die Methodik exakter Auslegung gelehrt wird;<sup>32</sup> schließlich die Praktika, „wie sie heute an allen Universitäten Deutschlands in vollster Blüte stehen“.<sup>33</sup> Die Praktika sind das Modell der Fallbasierten Methode, wie sie bis heute an den juristischen Fakultäten in Deutschland verwendet wird: „in ihnen wird die Methode gelehrt, auf einen bestimmten Tatbestand<sup>34</sup> das Gesetz anzuwenden, d. h. also aus dem Tatbestand heraus das in ihm enthaltene Rechtsproblem zu erkennen und auf Grund des Gesetzes zu lösen.“<sup>35</sup> Zusammengefasst: „Die Methode der Übung ist die kasuistische.“<sup>36</sup>

Entscheidende didaktische Neuerung der Übungen war nicht nur die Art der Stoffvermittlung anhand von Fällen, sondern auch die dazu verwendete Lehrmethode, die in der zeitgenössischen Literatur als „konversatorische Methode“<sup>37</sup> bezeichnet wird. Während bei den Vorlesungen die Studierenden nur passiv beteiligt seien, sollten sie bei den Übungen „aktiv zur selbständigen Mitarbeit herangezogen werden“, denn dort sei das „Zusammenwirken des Dozenten mit den Studenten Wessenselement der Dozententätigkeit“.<sup>38</sup> Um diese Lehrmethode tatsächlich umsetzen zu können, plädiert *Gerland* für eine Begrenzung der Teilnehmerzahl auf maximal

28 *Gerland*, Die Reform des Juristischen Studiums, S. 16.

29 S. zur lerntheoretischen Bewertung der induktiven Vorgehensweise F. I.

30 *Gerland*, Die Reform des Juristischen Studiums, S. 121.

31 Zum Folgenden *Gerland*, Die Reform des Juristischen Studiums, S. 122 ff.

32 Er gibt an, dass dieses Lehrformat bislang nur für die älteren Quellen benutzt werde und fordert, es auf die Auslegung neuer Gesetze zu erstrecken, um daraus eine Art „klinischer Übung“ zu machen.

33 *Gerland*, Die Reform des Juristischen Studiums, S. 123.

34 Und zwar auf einen feststehenden; die Ermittlung lerne der Jurist in der Praxis; selbst das hält *Gerland* in der Fußnote fest.

35 *Gerland*, Die Reform des Juristischen Studiums, S. 123.

36 *Gerland*, Die Reform des Juristischen Studiums, S. 126.

37 Z. B. *Gerland*, Die Reform des Juristischen Studiums, S. 119; weitere Nachw. im Folgenden.

38 *Gerland*, Die Reform des Juristischen Studiums, S. 127. Diesen Aspekt der Übungen hatte auch schon v. Jhering, Scherz und Ernst in der Jurisprudenz, S. 367 betont.

50 Studierende,<sup>39</sup> eine Forderung, die später immer wieder aufgegriffen wurde. Er konstatiert weiterhin – ein interessantes Indiz für die Lernförderlichkeit der Fallbasierten Methode –, dass der Fleiß der Studierenden durch ihre Einführung deutlich zugenommen habe.<sup>40</sup>

Aufschlussreich für die künftige Entwicklung des Hochschulunterrichts in der Rechtswissenschaft ist *Gerlands* scharfe Trennung zwischen systematischer Vorlesung und kasuistischer Übung. Er lehnt die Verwendung der konversatorischen Methode in der Vorlesung strikt ab, „weil dabei wirkliche Systematik unmöglich ist.“<sup>41</sup>

#### 4. Der Einfluss kommerzieller Repetitorien

Eine weitere zeitgenössische Beschreibung der neuen Methode findet sich in einem Aufsatz von *Hans Christoph Hirsch* in der Deutschen Juristenzeitung von 1910: Es handle sich um die „Besprechung einfacher, dem Interessenkreis der Hörer entnommener Rechtsfälle im kleinen Kreise“.<sup>42</sup> *Hirsch* muss in einer Darstellung der Geschichte der Fallbasierten Methode unbedingt erwähnt werden. Zum einen ist bemerkenswert, dass er sich als einer der ersten kommerziellen Repetitoren<sup>43</sup> im fachdidaktischen Diskurs zu Wort meldete.<sup>44</sup> Zum anderen sind seine Überlegungen zur Lehre in der rechtswissenschaftlichen Ausbildung, die er 1912 in seiner Schrift „Die Notwendigkeit und die Gefahren des juristischen Privatunterrichts der Repetitoren“ ausführlich darlegt, verblüffend modern. Sie decken sich alle mit den heute empirisch belegten Erkenntnissen zu guter Hochschullehre, auf die ich im weiteren Verlauf zurückkommen werde.

In einem zusammenfassenden Aufsatz bringt er seine Ansicht über die Vorteile der Fallbasierten, konversatorischen Methode auf den Punkt: „Anschaulichkeit des Unterrichts, persönliche Fühlung zwischen Hörer und Lehrer, produktive Mitwirkung des Hörers, Ansporn seines Ehrgeizes, seiner kritischen Fähigkeiten; das alles

<sup>39</sup> *Gerland*, Die Reform des Juristischen Studiums, S. 128. Bei den systematischen Vorlesungen hingegen verfolgt er den Grundsatz, je mehr Publikum, desto besser, denn „der größere Resonanzboden wird im Dozenten größere Freude und Begeisterung wachrufen, wirkt also auf die Lehrtätigkeit durchaus günstig ein.“ Eine treffende Beschreibung des Phänomens einer Lehre, bei der nicht die Studierenden, sondern die Dozierenden im Mittelpunkt stehen; allg. dazu *Winteler*, Professionell lehren und lernen, S. 16 ff.

<sup>40</sup> *Gerland*, Die Reform des Juristischen Studiums, S. 17; er räumt zudem ein, dass sich dieser Fleiß auf die Übungen beschränke, während die systematischen Vorlesungen immer noch stark vernachlässigt würden.

<sup>41</sup> *Gerland*, Die Reform des Juristischen Studiums, S. 119; zumindest Rückfragen der Dozierenden an die Studierenden möchte er aber zulassen, damit sich die Dozierenden vergewissern können, ob sie tatsächlich verstanden worden seien. An dieser Auffassung hält er auch später in der Weimarer Zeit bei der Debatte um die Einführung von „Besprechungsstunden“ im Zuge der preußischen Studienreform der Jahre 1930/31 fest. Er beklagt, dass den Professoren damit die konversatorische Methode für die Vorlesungen aufgezwungen würde; *Gerland*, in: DJZ 1930, Sp. 717 (723).

<sup>42</sup> *Hirsch*, in: DJZ 1910, Sp. 628 (630).

<sup>43</sup> Er selbst hätte sich sicherlich eher als „Privatlehrer“ bezeichnet, da er seine Aufgabe nicht im Repetitorien, sondern gerade in der Einführung der Anfänger sah. S. dazu explizit *Hirsch*, Die Notwendigkeit und die Gefahren des juristischen Privatunterrichts der Repetitorien, S. 43 f.

<sup>44</sup> *Lueg*, Die Entstehung und Entwicklung des juristischen Privatunterrichts, S. 70.

ist die Folge der konversatorischen Methode.“<sup>45</sup> An anderer Stelle führt er aus, dass der Schüler gefragt werde, aber vor allem selbst viel frage; er sei nicht nur Objekt des Unterrichts, sondern wirke produktiv mit: „Der Lehrer muß ihm Mut und Lust zur Frage machen. Der Schüler muß mit Freuden konstatieren, wie jede von ihm gestellte Frage den Unterricht fördert. Lehrer und Schüler bilden nicht zwei Parteien, sondern eine Gemeinschaft zur Erreichung des gemeinsamen Ziels.“<sup>46</sup> Daraus ergebe sich zudem der Vorteil: „Bei der konversatorischen Methode sieht der Lehrer die Früchte seiner Arbeit deutlich.“<sup>47</sup> Zu Hirschs weiteren didaktischen Einsichten gehört: „Ein guter Lehrer wird dem Vorgerückter die Arbeit nur so leicht machen, daß er sie gerade leisten kann. (...) Die Freude an selbständiger Arbeit, das rechte Vertrauen zur eigenen juristischen Kraft, muß im jungen Juristen früh geweckt werden. Denn für den Juristen ist die selbständige Denkkraft eine besonders wichtige Eigenschaft. (...) Jeder Lehrer soll danach streben, nicht nur als Fachmann, sondern auch als Mensch seinen Schülern ein Vorbild zu sein. Hohes Verantwortungsgefühl muss ihn daher erfüllen.“<sup>48</sup> Außerdem sei es „die erste Pflicht jedes Lehrers, sich den Bedürfnissen der Schüler anzupassen.“<sup>49</sup> Vom Fron-talstil der systematischen Vorlesung hält er hingegen wenig: „Die vortragende Methode ist die schwierigste Methode der Gedankenvermittlung. Sie dürfte daher im Anfängerunterricht überhaupt nicht verwendet werden.“<sup>50</sup>

Bereits zuvor hatte er in einem anderen Beitrag, bezeichnenderweise unter dem Titel „Die Axt an die Wurzel!“, gefordert, juristische Lehrseminare einzuführen, in denen alle Dozierenden der Rechtswissenschaft eine spezifische didaktische Ausbildung erhalten sollten.<sup>51</sup> Er tritt dabei ausdrücklich folgender Sichtweise entgegen: „Als tüchtiger Lehrer wird man geboren; der Lehrbegabte bedarf keiner Anleitung; andere werden auch durch Anleitung nicht tüchtige Lehrer.“<sup>52</sup> Hirsch ist seiner Zeit sehr weit voraus, denn diese Mythen sind auch heute noch verbreitet, obwohl sie mittlerweile empirisch widerlegt sind: Es lassen sich kaum spezifische Persönlichkeitsmerkmale finden, welche sich generell positiv auf die Lehre auswirken; gute Lehre lässt sich deshalb lernen.<sup>53</sup> Sein folgerichtiges Desiderat einer fachdidakti-

45 Hirsch, in: JW 1912, S. 122 (123).

46 Hirsch, in: DJZ 1910, Sp. 628 (630). Gellner, ebenfalls Repetitor, in: JW 1931, S. 980 (981) fordert, dass aus den Hörsälen „Arbeitsräume“ werden sollten, weil das bloß passive Hören auch der größten juristischen Koryphäen nicht genüge, wenn die Studierenden nicht selbst aktiv würden: „Nicht die Sonne allein macht den köstlichen Wein, sondern die dauernde, unermüdliche Arbeit des Winzers muss hinzukommen!“

47 Hirsch, in: DJZ 1910, Sp. 628 (630).

48 Hirsch, in: JW 1912, S. 122 (123).

49 Hirsch, Die Notwendigkeit und die Gefahren des juristischen Privatunterrichts der Repetitorien, S. 26.

50 Hirsch, in: JW 1912, S. 122 (123). Ähnlich die Kritik von Gellner, in: JW 1931, S. 980 (981): „Diese ewigen Vorträge wirken auf die Dauer ermüdend, abstumpfend, törend.“

51 Hirsch, in: DJZ 1910, Sp. 628 ff.

52 Hirsch, in: DJZ 1910, Sp. 628 (629). Er fordert sogar das Instrument der Lehrhospitation (a.a.O., Sp. 631 f.).

53 Ulrich, Gute Lehre in der Hochschule, S. 7 f. Dort werden auch weitere populäre Mythen zur Lehre mit empirischen Erkenntnissen abgeglichen.

schen Ausbildung für Dozierende harrt bis heute der Umsetzung; zumindest an den juristischen Fakultäten herrscht in der Lehre weiterhin weitgehend das von ihm zutreffend kritisierte „Naturtalentprinzip“.<sup>54</sup>

Der Einfluss der Repetitoren bei der Entwicklung dieser didaktischen Neuerung überrascht nicht, denn die Inanspruchnahme privaten Rechtsunterrichts hat in Deutschland bekanntermaßen eine sehr lange Tradition.<sup>55</sup> Jedenfalls in Preußen war der Erfolg der Repetitoren darauf zurückzuführen, dass das Studium – wie geschildert – als weitgehend praxisfern von den Studierenden nicht ernst genommen wurde und die erste Prüfung leicht war. Das notwendige Prüfungs-Wissen ließ man sich kurz vor dem Examen im Schnellverfahren „einpauken“.<sup>56</sup> Aber auch nach dem Inkrafttreten des BGB und den damit einhergehenden Veränderungen des universitären Studiums blieb es dabei, dass die Studierenden juristischen Privatunterricht in Anspruch nahmen. Die plausibelste Erklärung hierfür ist die fortdauernde Diskrepanz zwischen universitärem Studium und staatlich organisierter Abschlussprüfung. Seit jeher fühlten sich deshalb viele Studierende durch die universitäre Ausbildung nicht hinreichend auf das Staatsexamen vorbereitet.

## 5. Die weitere Entwicklung in der Weimarer Zeit

Es lässt sich allerdings nur schwer ermitteln, inwieweit die endgültige Etablierung der Fallbasierten Methode in der rechtswissenschaftlichen Ausbildung im weiteren Verlauf auf den Einfluss der Repetitoren oder den universitären Unterricht zurückgeht. Dass die Repetitoren Einfluss hatten, lässt sich nicht bestreiten, denn ihr Erfolg blieb ungebrochen.<sup>57</sup> Gleichzeitig hatten die Universitäten vor allem mit dem Problem des Zuwachses an Studierenden zu kämpfen und auch die wirtschaftlichen Turbulenzen der Weimarer Republik dürften an ihnen nicht spurlos vorbeigangen sein. Von vielen Seiten beklagt wurde die Überfüllung der Übungen, die die Verwendung der konversatorischen Methode praktisch unmöglich machte.<sup>58</sup> Die-

<sup>54</sup> Das ergibt sich auch aus *Wissenschaftsrat*, Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium, S. 44. Fast 100 Jahre nach *Hirsch* stellt der *Wissenschaftsrat* fest: „Hochschullehrer aller Hochschularten sind als Lehrende weitgehend Autodidakten.“ Er fordert professionelle Qualifizierungsangebote für Hochschul-Dozierende. Immerhin hat sich seitdem etwas getan; s. die Beispiele für die Gründung fachdidaktischer Einrichtungen an juristischen Fakultäten in jüngerer Zeit bei *Brockmann/Dietrich/Pilniok*, in: dies. (Hrsg.), 2012, S. 276 (278 f.).

<sup>55</sup> S. hierzu nur *Kilian*, in: *JZ* 2016, S. 880 f. mit umfangreichen Nachweisen zu der „erstaunlichen Vielzahl von Beiträgen in der juristischen Fachliteratur“ zum Thema „Repetitor“; bereits *Gerland*, Die Reform des Juristischen Studiums, S. 2, bezeichnet das „Repetitorwesen“ im Jahr 1911 als eine „sehr alte“ Tatsache, die so alt sein dürfte wie das „Examenswesen“.

<sup>56</sup> Zum Ganzen *Lueg*, Die Entstehung und Entwicklung des juristischen Privatunterrichts, S. 18 ff.

<sup>57</sup> Statt aller *Radbruch*, Juristische Studienreform, in: *Vossische Zeitung* vom 04.06.1930 (Morgen-Ausgabe), der diagnostiziert: „Daß dieses Studium in seiner heutigen Gestalt den Bedürfnissen der Studierenden nicht mehr genügt, zeigt der erschreckende Umstand, daß sich die überwiegende Mehrzahl der Rechtskandidaten eine Ergänzung oder gar einen Ersatz ihres Studiums außerhalb der Universität sucht – beim Repetitor.“

<sup>58</sup> S. dazu bspw. die Beiträge von *Peters*, *Lehmann*, *Kisch* und *Brück* aus der Debatte um die preußische Studienreform in: *JW* 1930, S. 2170 ff.; zuvor bereits *Kießling*, in: *JW* 1912, S. 989 f.; *Hirsch*, Die Notwendigkeit und die Gefahren des juristischen Privatunterrichts der Repetitorien, S. 15 u. 37 f.

ser Umstand führte sogar dazu, dass in der preußischen Studienreform der Jahre 1930/31 eine Obergrenze für die Teilnehmerzahl in den Übungen eingeführt wurde. Es ist jedoch zu beachten, dass die Entwicklung in dieser Hinsicht nicht unbedingt einheitlich verlief. Die deutsche Universitätslandschaft war inhomogen, weil erstens das Jurastudium föderal unterschiedlich organisiert war und zweitens die Größe der juristischen Fakultäten divergierte. Das lässt sich anhand der intensiven Debatte belegen, die im Vorfeld der preußischen Studienreform 1930 in der Juristischen Wochenschrift geführt wurde. So berichtet *Wilhelm Kisch*, Ordinarius an der LMU in München, von mehreren hundert Teilnehmern in den Übungen: „Das Praktikum wird im wesentlichen und notgedrungen zu einem Vortrag des Dozenten über einen praktischen Fall, allenfalls gelegentlich untermengt mit Fragen an den ein oder anderen Teilnehmer.“<sup>59</sup> Die Besprechung mit „jedem einzelnen Teilnehmer oder auch mit der Mehrheit derselben [bleibt] ein schöner Traum.“<sup>60</sup> Im Gegensatz dazu schreibt der Frankfurter Professor *Eberhard Friedrich Bruck*, unter ausdrücklicher Bezugnahme auf die Übungen: „Die der Praxis des akademischen Unterrichts Fernerstehenden wissen vielfach nicht, einen wie breiten Raum der konversatorische Unterricht schon jetzt an den deutschen Rechtsfakultäten einnimmt.“<sup>61</sup>

Andererseits waren die Methoden der Repetitoren nicht immer so progressiv wie es *Hirsch* vorschwebte – was er auch selbst einräumte.<sup>62</sup> In einer zeitgenössischen Kritik am „Einpaukereiunwesen“ der Repetitorien heißt es: „Ihre Methode läuft auf einen den sog. Pressen nachgeahmten Drill hinaus, gespickt mit allerlei Kniffen der Einrichterung.“<sup>63</sup>

### III. Fazit: Weit zurückreichende Tradition der Fallbasierten Methode in Deutschland

Die genaue Rekonstruktion der weiteren Entwicklung ist aber auch nicht notwendig.<sup>64</sup> Wichtiger ist die Erkenntnis, dass sich die heute an den juristischen Fakultäten mit Selbstverständlichkeit in den Arbeitsgemeinschaften, Tutorien, Examinato-

59 *Kisch*, in: JW 1930, S. 2175 (2177).

60 *Kisch*, in: JW 1930, S. 2175 (2177).

61 *Bruck*, in: JW 1930, S. 2178.

62 *Hirsch*, Die Notwendigkeit und die Gefahren des juristischen Privatunterrichts der Repetitorien, S. 60 ff.

63 *Göbell*, in: JW 1912, S. 677 (678); ob er als „Senatspräsident a. D.“ seine Einsichten zu den Repetitorien aus unmittelbarer Anschauung gewonnen hatte, bleibt offen. Seine schroffe Ablehnung der Repetitorien („Die unmännliche Unselbständigkeit wird großgezogen, wenn der Student sein Studium nur mit der Krücke eines anderen fertig bringt.“) deutet darauf hin, dass seine Ausführungen polemischen Charakter haben. Er fordert sogar einen Ministerialerlass, der die Anrechnung von Semestern, in denen ein Repetitor besucht wurde, verbieten sollte.

rien<sup>65</sup> oder anders bezeichneten Lehrveranstaltungen praktizierte Fallbasierte Methode auf eine sehr weit zurückreichende Tradition berufen kann.

Das ist für die rechtsdidaktische Reflexion von großer Bedeutung: Die Entstehungsgeschichte der Methode sowohl in Deutschland als auch in den USA zeigt, dass die Rechtswissenschaft – anders als es ihr konservativer Ruf vermuten lässt – zu wegweisenden didaktischen Innovationen in der Lage ist. Der Wechsel von der systematischen Vorlesung im Frontalstil zu einer fallbezogenen Stoffvermittlung unter starker Einbindung und Aktivierung der Studierenden war eine bahnbrechende Neuerung.

Zudem hat sich die Fallbasierte Methode sowohl in Deutschland als auch in den USA – einschließlich ihrer Ausstrahlungswirkung auf andere Fächer<sup>66</sup> – gerade als Gegenbild der Vorlesung entwickelt. Erweist sich die fallbasierte Lehre als vorzugs würdig, so ist es deshalb nur konsequent, wenn sie vollständig an die Stelle der klassischen Vorlesung tritt.

## D. Präzisierung und Abgrenzung der Fallbasierten Methode

Das Grundprinzip der Fallbasierten Methode ist die Stoffvermittlung anhand von Fällen. Was darunter genau zu verstehen ist, möchte ich im Folgenden präzisieren, um dann die Fallbasierte Methode von anderen didaktischen Konzepten abzugrenzen, die bereits in den rechtsdidaktischen Diskurs eingeführt wurden.

### I. Fallbasierte Methode

Fallbasierter Unterricht kommt derzeit an den juristischen Fakultäten in verschiedenen Formen vor: ergänzend zu einer systematischen Vorlesung<sup>67</sup>, mit lockerem Bezug zu einer oder mehreren Begleitvorlesungen oder als völlig selbständige<sup>68</sup> Lehrveranstaltung.

- 64 Das Lehrformat der Arbeitsgemeinschaft beispielsweise wurde in den 1950er Jahren an den süddeutschen Universitäten eingeführt. Gedacht war es ursprünglich als Ort, an dem die Studierenden in Kleingruppen nicht nur den Stoff anhand von Fällen vertiefen, sondern auch allgemeine Fragen der Studienorganisation und des wissenschaftlichen Arbeitens besprechen können sollten, unter Anleitung von wissenschaftlichen Assistenten oder externen Dozierenden; ausführlich dazu – und auch zum ursprünglich experimentellen Charakter dieser Lehrveranstaltungen – *Sälzer*, Juristenausbildung an Universitäten, S. 100 ff. Erhalten hat sich dann offensichtlich nur der Aspekt des Unterrichts mittels Fallbasierter Methode in kleinen Gruppen durch Dozierende des akademischen Mittelbaus.
- 65 So die Bezeichnungen an der Juristischen Fakultät der LMU München; zu weiteren Bezeichnungen an anderen Fakultäten s. *Karger*, Rekonstruktion des Rechtsunterrichts am Beispiel des materiellen Strafrechts, S. 61 f.
- 66 Zur Verbreitung von Formen der Fallmethode in anderen universitären Fächern in Deutschland s. *Scholkmann*, in: ZDRW 2014, S. 28 (31) m. w. Nachw.
- 67 Klassisches Beispiel: die Arbeitsgemeinschaften zu den Anfänger-Vorlesungen, die offensichtlich an allen juristischen Fakultäten in Deutschland existieren, *Karger*, Rekonstruktion des Rechtsunterrichts am Beispiel des materiellen Strafrechts, S. 61.
- 68 So wie es derzeit vor allem in der Examenvorbereitung praktiziert werden dürfte.

Die Terminologie ist nicht einheitlich. Wie sich aus den historischen Betrachtungen ergibt, wurde in Deutschland ursprünglich weniger über die Methode als über das damit einhergehende Lehrformat (Übung oder Praktikum) gesprochen. In der heutigen Literatur finden sich Bezeichnungen wie fallorientierter Unterricht,<sup>69</sup> Fallbearbeitung,<sup>70</sup> fallbezogenes Lernen<sup>71</sup> oder Fallmethode;<sup>72</sup> in den USA ist von case method oder case based method die Rede. Da sich die Entwicklung in Deutschland als älter erwiesen hat, ist die Anlehnung an die US-amerikanische Terminologie, die ohnehin selbst nicht einheitlich ist, nicht zwingend. Bezugnehmend auf *v. Jhering*<sup>73</sup> und *Gerland*<sup>74</sup> könnte man von der „Kasuistischen Methode“ sprechen, was allerdings reichlich angestaubt klingt. Ich bevorzuge deshalb den Begriff „Fallbasierte Methode“<sup>75</sup>, weil er das dahinterstehende Konzept treffend beschreibt: Stoffvermittlung auf der Grundlage von Fällen.

Ein Charakteristikum dieser Form des Unterrichts war von Anfang an die Interaktion mit den Studierenden bei der Falllösung, ursprünglich bezeichnet als „konversatorische Methode“.<sup>76</sup> Inwiefern die Studierenden heute in den fallbasierten Unterricht tatsächlich einbezogen werden, dürfte in Abhängigkeit vom Lehrstil der Dozierenden und der jeweiligen Fakultätskultur breit variieren. Die Skala reicht hier von Dozierenden, die die Falllösung „vorturnen“<sup>77</sup>, ohne die Studierenden nennenswert einzubinden, bis hin zu hochgradig interaktivem Unterricht, bei dem die Falllösung weitgehend den Studierenden überlassen bleibt. Die Fallbasierte Methode kann mittels unterschiedlicher Lehrmethoden umgesetzt werden.

Das führt zu einer wichtigen Einsicht im Hinblick auf ihr Potenzial: Die Fallbasierte Methode selbst ist keine Lehrmethode im eigentlichen Sinn, sondern ein didaktisches Konzept.<sup>78</sup> Sie bietet als „große Lehr-/Lernform“<sup>79</sup> einen Rahmen, der sich auf unterschiedliche Weise im konkreten Unterricht füllen lässt.

## II. Abgrenzung zu anderen didaktischen Konzepten

Abzugrenzen ist die Fallbasierte Methode einerseits von dem so genannten Problembasierten (auch: Problemorientierten) Lernen. Es wurde bereits erwähnt, dass diese Methode zuerst für die medizinische Ausbildung entwickelt wurde (zumin-

69 *Kuhn*, in: ZDRW 2015, S. 243.

70 *Sethe*, in: ZDRW 2017, S. 261.

71 *Brockmann/Dietrich/Pilniok*, in: dies. (Hrsg.), 2012, S. 13 (17).

72 *Scholkmann*, in: ZDRW 2014, S. 28.

73 S. C. II. 1.

74 *Gerland*, Die Reform des Juristischen Studiums, S. 126.

75 Wie hier auch *v. Gierke*, in: Brockmann/Dietrich et al. (Hrsg.), 2012, S. 196.

76 S. C. II.

77 So die Beschreibung von *Sethe*, in: ZDRW 2017, S. 261 (263); seine Ausführungen lesen sich so, als sei diese Variante der Fallbasierten Methode weit verbreitet. Diese Einschätzung deckt sich jedenfalls nicht mit meinen eigenen Erfahrungen an der Juristischen Fakultät der LMU München.

78 Diesen Begriff von *Ulrich*, Gute Lehre in der Hochschule, S. 9 finde ich anschaulicher als bspw. „Lehrarrangement“ (*Scholkmann*, in: ZDRW 2014, S. 28).

79 *Scholkmann*, in: ZDRW 2014, S. 28 (29).

dest an der Harvard Medical School aber mittelbar beeinflusst durch die case method der Law School).<sup>80</sup> Auch bei ihr geht es im Ausgangspunkt um das Lernen anhand von Problemfällen. Der entscheidende Unterschied dürfte aber sein, dass bei der Problembasierten Methode der Fall in erster Linie Anstoß für einen eigenständigen Lernprozess der Studierenden ist.<sup>81</sup> Sie sollen durch die Analyse einer realistischen Problemstellung erkennen, was ihnen zur Problemlösung fehlt und sich dies dann eigenständig erarbeiten; die Dozierenden fungieren in diesem Modell nur noch als begleitende Tutorinnen und Tutoren. Davon unterscheidet sich die Fallbasierte Methode, wie sie in der juristischen Ausbildung bislang in den Übungen praktiziert wird, deutlich.<sup>82</sup> Ähnlichkeiten zu dieser Methode scheinen mir aber die Falllösungs Hausarbeiten aufzuweisen, wie sie im juristischen Studium üblich sind.

Nicht zu verwechseln ist problem-based learning mit problem-solving teaching. Problem-solving teaching ist eine Methode, die vor allem in den Natur- und Ingenieurwissenschaften verbreitet ist und sich folgendermaßen definieren lässt: „Problem solving involves the act of defining or determining the cause of the problem; identifying, prioritizing and selecting alternatives for a solution; or using multiple perspectives to uncover the issues related to a particular problem, designing an intervention plan and then evaluating the outcome.“<sup>83</sup> Sie weist damit eine große Nähe zur rechtswissenschaftlichen fallbasierten Lehre auf.<sup>84</sup>

Die Unterschiede zur case method, wie sie in der Rechtsausbildung in den USA verwendet wird, sind hingegen erheblich: In den USA geht es um die Analyse echter Gerichtsentscheidungen, deren Text den Studierenden zur Vorbereitung vor dem Kurs zur Verfügung gestellt wird. Die deutsche Fallbasierte Methode setzt demgegenüber beim Sachverhalt an, ohne die Lösung unmittelbar offen zu legen. Das Ziel ist hier, ausgehend vom tatsächlichen Geschehen eine juristische Lösung zu erarbeiten.<sup>85</sup> Diese Vorgehensweise hat deshalb grundsätzlich einen stärker induktiven Charakter als die US-amerikanische case method.<sup>86</sup> Außerdem ist die mit der case method zusammenhängende Socratic method – in ihrer Reinform – im deutschen Rechtsunterricht völlig unüblich. Das gemeinsame Erarbeiten des Falles in einem Dialog mit den Studierenden ist damit nicht gleich zu setzen.

80 S. C. I.

81 Fabry, in: ZDRW 2016, 136, 145; v. Gierke, in: Brockmann/Dietrich et al. (Hrsg.), 2012, S. 196 (211 ff.).

82 Dazu Winter, in: Brockmann/Dietrich et al. (Hrsg.), 2012, S. 137 (144 ff.).

83 Hattie, Visible Learning, S. 210.

84 So auch Winter, in: Brockmann/Dietrich et al. (Hrsg.), 2012, S. 137 (144).

85 Treffend zu dieser Differenzierung Prince/Felder, in: Journal of Engineering Education 2006, S. 123 (132), die die beiden hier dargestellten Methoden als mögliche Varianten der case based method beschreiben.

86 Prince/Felder, in: Journal of Engineering Education 2006, S. 123 (132).

Es bleibt aber dabei, dass alle dargestellten Methoden Varianten einer „Fallmethode“ sind, deshalb sollte die Abgrenzung auch nicht so hoch gehängt werden.<sup>87</sup> Diese didaktischen Konzepte sind keine starren theoretischen Modelle, sondern hängen stark von ihrer praktischen Umsetzung im Unterricht ab.<sup>88</sup> Das lässt sich anhand der Frage illustrieren, inwieweit die Fallbasierte Methode als Instrument des induktiven Lernens eingestuft werden kann.<sup>89</sup> Der Grad der Induktion hängt von verschiedenen Faktoren ab: Handelt es sich um eine vorlesungsbegleitende Veranstaltung, die das systematische Wissen vertiefen soll, dann wirkt die Methode vorwiegend deduktiv. Das setzt allerdings voraus, dass die Vorlesung und Übung aufeinander abgestimmt sind und die Studierenden die Vorlesung auch tatsächlich hören; beides ist nicht immer gegeben. Genauso ist ein fallbasiertes Examinatorium, das sich auf keine Vorlesung bezieht, nur für diejenigen Studierenden induktiv, die es ohne jegliches juristisches Vorwissen besuchen (was hoffentlich selten passiert).

## E. Fallbasierte Methode und Lernziele

Eine der zentralen Forderungen der modernen Hochschuldidaktik lautet, die Lehre an den Lernzielen auszurichten.<sup>90</sup> Im Folgenden erläutere ich deshalb, warum das übergeordnete Haupt-Lernziel des juristischen Studiums das Beherrschene der Rechtsdogmatik ist, was das bedeutet und welche konkreten Kompetenzen den Studierenden dazu vermittelt werden müssen. Sind die Lernziele detailliert herausgearbeitet, lässt sich anschließend die besondere Eignung der Fallbasierten Methode für deren Vermittlung leicht nachvollziehen. Bei den Lernzielen zu beginnen ist auch deshalb so wichtig, weil die fehlende (bewusste) Ausrichtung an Lernzielen nach meinem Eindruck eines der großen Mankos der rechtswissenschaftlichen Ausbildung ist. Das beruht auf strukturellen Problemen, die als erstes kurz anzusprechen sind.

### I. Problem der Lernzielorientierung in der Rechtswissenschaft

Eigentlich liegt es auf der Hand, dass klare Lernziele für gute Lehre essentiell sind. Nur wenn die Lernziele festgelegt sind, wissen die Lehrenden, was sie eigentlich unterrichten wollen, die Studierenden, was sie lernen sollen und lassen sich Prüfungen sinnvoll gestalten.

<sup>87</sup> Zu einer weiter ausdifferenzierten Klassifizierung s. v. *Gierke*, in: Brockmann/Dietrich et al. (Hrsg.), 2012, S. 196.

<sup>88</sup> S. *Prince/Felder*, in: Journal of Engineering Education 2006, S. 123 (124): „the similarities trump the differences, and when variations in the implementation are taken into account, many of the differences disappear altogether.“

<sup>89</sup> S. dazu auch F. I.

<sup>90</sup> *Hattie*, in: Scholarship of Teaching and Learning in Psychology 2015, S. 79 (87); ausführlich dazu auch *ders.*, Visible Learning for Teachers, S. 52 ff.; *Ulrich*, Gute Lehre in der Hochschule, S. 39; *Karger*, Rekonstruktion des Rechtsunterrichts am Beispiel des materiellen Strafrechts, S. 24. Explizit zur Lernzielorientierung einer fallbasierten Lehrveranstaltung *Sethe*, in: ZDRW 2017, S. 261 (264 f.).

Umso schmerzhafter ist die häufig fehlende Lernzielorientierung im rechtswissenschaftlichen Studium. Eine der Ursachen dieses Problems ist das Staatsexamen, denn die staatlich organisierte Prüfung nimmt den Lehrenden an der Universität die Verantwortung für die Prüfungsgestaltung ab. Somit entfällt eine der wichtigsten Motivationen dafür, sich mit den Lernzielen des Studiums zu befassen. Zugeleich unterstützt das Staatsexamen als praktisch allein über das gesamte Studium entscheidende Prüfung eine „Alles-kann-drucken-Mentalität“, die eine Spezifizierung der Lernziele als überflüssig erscheinen lässt.

Aber auch die staatliche Prüfung ist im Hinblick auf die Lernzielorientierung nicht vorbildlich.<sup>91</sup> Das lässt sich am Beispiel der Bayerischen Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Juristen (JAPO) demonstrieren: In § 16 Abs. 1 Satz 3 JAPO heißt es, die Bewerber sollten in der Prüfung zeigen, „dass sie das Recht mit Verständnis erfassen und anwenden können und über die hierzu erforderlichen Kenntnisse in den Prüfungsfächern verfügen.“ Als Prüfungsgebiete werden dann in § 18 Abs. 2 JAPO einzelne Materien aus den verschiedenen Rechtsgebieten als Pflichtfächer aufgezählt, also beispielsweise „das Staats- und Verfassungsrecht“. Zum Teil müssen Gebiete nur in Grundzügen beherrscht werden, was § 18 Abs. 1 Satz 3 JAPO als „Systematik, (...) wesentliche Normen und Rechtsinstitute sowie deren Regelungsgehalt, Sinn und Zweck, Struktur und Bedeutung im Gesamtzusammenhang“ definiert. Hinzu kommen nach § 18 Abs. 1 Satz 1 JAPO bei *allen* Pflichtfächern noch ihre „geschichtlichen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen, rechtsphilosophischen und europarechtlichen Grundlagen“. Angesichts dieser Mischung aus umfassendem Anspruch bei gleichzeitiger Verwendung vager Begriffe (Grundzüge, Grundlagen) kann man als Studierender eigentlich nur verzweifeln, wenn man den Prüfungskanon wirklich ernst nimmt. Im Dunkeln bleiben die konkreten Lernziele, denn was heißt es – um im Beispiel zu bleiben – das Staats- und Verfassungsrecht einschließlich eines ganzen Arsenals an Grundlagen zu „können“?

## **II. Zentrales Lernziel: Rechtsdogmatik**

Die Frage ist deshalb: Was sollen die Studierenden am Ende des Studiums tatsächlich können, was sind also die Kompetenzen, die sie erwerben sollen? Die Diskussion hierüber steht natürlich in einem größeren Rahmen und wäre einen eigenen Beitrag wert; sie kann hier deshalb nur angerissen werden.

Das zentrale Lernziel des juristischen Studiums ist, dass die Studierenden die Rechtsdogmatik in den Prüfungsfächern beherrschen.<sup>92</sup> Das ist unmittelbare Konsequenz des Staatsexamens, das noch immer den Großteil der Abschluss-Note ausmacht<sup>93</sup> und über die späteren Berufschancen der Studierenden maßgeblich ent-

91 Kritisch auch Brockmann/Dietrich/Pilniok, in: dies. (Hrsg.), 2012, S. 276 (288 f.).

92 Ebenso für das materielle Strafrecht Karger, Rekonstruktion des Rechtsunterrichts am Beispiel des materiellen Strafrechts, S. 49.

93 Abgesehen davon sind auch viele Schwerpunktbereichsfächer rechtsdogmatischer Natur und von Falllösungsklausuren dominiert.

scheidet. Studierende orientieren sich an dem, was im Examen geprüft wird, deshalb wäre es „didaktisch fehlerhaft“<sup>94</sup>, ihnen prüfungsorientierte Veranstaltungen vorzuenthalten. Schon *Heinrich Gerland* konstatierte deshalb im Jahr 1911 zurecht: „in der Examensfrage kulminiert das ganze Problem des Rechtsunterrichtes.“<sup>95</sup> In der Rechtswissenschaft wissen wir auch, was die Konsequenz eines Unterrichts ist, der sich *nicht* an den Anforderungen des Examens ausrichtet. Die Studierenden machen das, was sie immer gemacht haben: Sie verlassen die Universität und gehen zum privaten Repetitor.<sup>96</sup> Eine *grundlegende* Änderung der Studieninhalte setzte deshalb eine Veränderung der Prüfung voraus, was derzeit offensichtlich nicht zur Debatte steht.

Das Staatsexamen lässt sich in verschiedener Hinsicht kritisieren<sup>97</sup> und ist weit davon entfernt, eine ideale Prüfung zu sein. Nicht bestreiten lässt sich jedoch, dass Voraussetzung für ein gutes Abschneiden im Examen das Beherrschene der Rechtsdogmatik ist. Das ist wiederum kein Selbstzweck, sondern die entscheidende Fähigkeit für den späteren Erfolg in den juristischen Berufen, denn die Rechtsdogmatik ist die Grundlage für das – man kann es so sagen: gute – Funktionieren unseres Rechtssystems. Ebenfalls nicht leugnen lässt sich, dass die Hauptaufgabe der juristischen Fakultäten ist, Studierende zu fachkundigen Rechtsanwendenden für die Praxis auszubilden;<sup>98</sup> *das* ist die Grundlage für die Stellung, die die Rechtswissenschaft in Deutschland heute hat.

Mir ist bewusst, dass es sich um ein umstrittenes Feld handelt, deshalb möchte ich drei Prämissen vorausschicken, die ich im weiteren Verlauf erläutern werde:

1. Es gibt keine Rechtsanwendung ohne Rechtsdogmatik, aber Rechtsdogmatik ohne Rechtsanwendung. Das bedeutet, dass sich die Rechtsdogmatik nicht in der Anwendung des Rechts erschöpft, sondern auch eine wissenschaftliche Seite hat.
2. Die Erkenntnis, dass Rechtsdogmatik auch Wissenschaft ist und dass sie im Unterricht im Mittelpunkt stehen muss, zwingt nicht alle Lehrenden der Universitäten dazu, ihren Forschungsschwerpunkt auf die Rechtsdogmatik zu legen. Im Gegenteil ist die Universität der Ort, an dem man sich (auch) mit den vielen weiteren Facetten der Rechtswissenschaft<sup>99</sup> befassen und keine einseitige Perspektive einnehmen sollte.

94 Scholkmann, in: ZDRW 2014, S. 28 (39).

95 Gerland, Die Reform des Juristischen Studiums, S. 145; zu Gerland s. oben insbesondere C. II. 2. u. 3.

96 Der Umstand, dass private Repetitorien in der juristischen Ausbildung ihren festen Platz haben (s. oben C. II. 4.), macht es den Lehrenden der juristischen Fakultäten – das muss man selbstkritisch anmerken – leider leicht, sich der Verantwortung zu entziehen, die Studierenden auf das Examen vorzubereiten.

97 Zum Aspekt der Benotung s. Heidebach, in: ZDRW 2015, S. 205 (213).

98 S. dazu auch E. II. 2. b).

99 Zur Vielfalt der möglichen rechtswissenschaftlichen Perspektiven s. bspw. Krüper (Hrsg.), Grundlagen des Rechts; aus US-amerikanischer Sicht Calabresi, in: Stanford Law Review 2003, S. 2113 (2114 ff.).

3. Wird Rechtsdogmatik richtig verstanden, so besteht überhaupt kein Antagonismus zwischen Rechtsdogmatik und Grundlagenfächern, auch wenn dieser Eindruck bedauerlicherweise immer wieder erweckt wird.<sup>100</sup> Eine damit einhergehende „Theorie/Praxis-Binarität“<sup>101</sup> ist ebenso wenig erkennbar.

Es ist übrigens kein Zufall, dass das Nachdenken über die Fallbasierte Methode zu den grundlegenden Fragen des Selbstverständnisses der Rechtswissenschaft führt, sondern Konsequenz jeder ernsthaften rechtsdidaktischen Reflexion.<sup>102</sup>

Noch einmal festzuhalten ist: Das „Beherrschten der Rechtsdogmatik in den Prüfungsgebieten“ ist das Oberziel des juristischen Studiums. Als Lernziel ist dies allerdings noch viel zu vage und muss deshalb in einem nächsten Schritt konkretisiert werden.

## 1. Rechtsdogmatik

Dazu ist zunächst zu klären, was unter „Rechtsdogmatik“ zu verstehen ist. Die Rechtsdogmatik lässt sich beschreiben als die Gesamtheit der durch Rechtsprechung und Rechtslehre erarbeiteten (zumeist) ungeschriebenen Regeln, die bei der Rechtsanwendung zu beachten sind.<sup>103</sup> Eine rechtliche Frage lässt sich praktisch nie durch einfache „Anwendung“ des Gesetzes lösen, man benötigt dazu die „Übersetzungshilfe“ der Rechtsdogmatik. Unglücklich an dem Begriff ist, dass Rechtsdogmatik als Dogmatismus missverstanden werden kann<sup>104</sup> – und damit eine reine Lehre im theologischen Sinne assoziiert wird, von der nur die Ketzer abweichen. Moderne Dogmatik versteht sich demgegenüber überhaupt nicht als starr, sondern als wendungsfähig, entwicklungsoffen und selbtkritisch.<sup>105</sup>

## 2. Welche konkreten Lernziele ergeben sich daraus für das juristische Studium?

Es gilt, aus dieser Grundidee der Rechtsdogmatik einen detaillierten Lernzielkatalog zu erarbeiten. Wie bereits erwähnt, ist dabei die Leitfrage: Was sollen die Studierenden am Ende des Studiums *können*? Sie knüpft an den didaktischen Diskurs über die Kompetenzorientierung des Studiums an.<sup>106</sup> Das Ziel ist nicht allein, das

<sup>100</sup> In diesem Sinne missverständlich *Wissenschaftsrat*, Perspektiven der Rechtswissenschaft in Deutschland, S. 56 ff.

<sup>101</sup> *Krüper*, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), S. 274 (277), der diese Sichtweise als Problem benennt und selbst ablehnt.

<sup>102</sup> *Pilniok*, in: Griebel/Gröblinghoff, (Hrsg.), S. 17 (22 ff.).

<sup>103</sup> S. nur *Brohm*, in: VVDStRL 30 (1972), S. 245 (246 ff.); *Bumke*, Rechtsdogmatik, 2017, S. 1 f.; *Kersten*, in: *rescriptum* 2012, S. 67; ein einheitliches Verständnis von Rechtsdogmatik existiert allerdings nicht; s. die ausführliche Darstellung der verschiedenen Definitionen bei *Waldhoff*, in: Kirchhof/Magen et al. (Hrsg.), S. 17 (21 ff.).

<sup>104</sup> Zu den „negativen Konnotationen“ des Begriffs auch *Röhl*, in: Brockmann/Dietrich et al. (Hrsg.), 2011, S. 67 (74). Zu diesem Missverständnis schon *Bachof*, in: VVDStRL 30 (1972), S. 193, 198.

<sup>105</sup> S. dazu sogleich E. II. 2.

<sup>106</sup> Allg. dazu *Winteler*, Professionell lehren und lernen, S. 112 ff. Deziert hierzu für die juristische Ausbildung *Dauner-Lieb/Wessel/Pernice-Warnke*, in: Brockmann/Dietrich et al. (Hrsg.), 2011, S. 185 (186): „Konsequente Kompetenzorientierung“; *Karger*, Rekonstruktion des Rechtsunterrichts am Beispiel des materiellen Strafrechts, S. 24; *Steffahn*, Methodik und Didaktik der juristischen Problemlösung, S. 20 ff.

Wissen zu mehren, sondern echte Handlungskompetenzen zu erwerben.<sup>107</sup> Allgemein kann man als Kompetenz die Fähigkeit bezeichnen, das erworbene Wissen zur Lösung konkreter Probleme einsetzen zu können.<sup>108</sup> Das ist jedoch nicht mit bloßer Praxisanwendung zu verwechseln, vielmehr geht es um eine bestimmte Fertigkeit im Umgang mit jeder Form von Wissen. Auch rein theoriebezogene wissenschaftliche Fähigkeiten können deshalb Kompetenzen in diesem Sinne sein.

Ein Lernzielkatalog der im Jurastudium zu erwerbenden Kompetenzen, über den auch noch Konsens herrscht, ist nicht ersichtlich.<sup>109</sup> Eine grundlegende Unterscheidung ist aus meiner Sicht zwischen anwendungsbezogenen und wissenschaftlichen Kompetenzen zu treffen, entsprechend ist mein folgender Vorschlag gegliedert. Von wesentlicher Bedeutung ist – das sei nur nebenbei erwähnt –, die Lernziele den Studierenden transparent zu machen, damit sie ihr Lernen danach ausrichten und ihre Lernfortschritte daran messen können.<sup>110</sup>

### a) Anwendungsbezogene Kompetenzen

Die anwendungsbezogenen Kompetenzen lassen sich wiederum unterteilen in die Falllösungstechnik, die rechtsdogmatische Methodenkompetenz sowie die rechtsdogmatische Fachkompetenz.

#### aa) Falllösungstechnik

Essentielle Kompetenz für ein erfolgreiches Examen ist die Beherrschung der Falllösungstechnik als einer Metakompetenz für alle Rechtsgebiete. Im Kern geht es darum, dass die Studierenden lernen, eine strukturierte Lösung von Problemen zu erarbeiten. Natürlich ergeben sich dabei Überschneidungen mit der rechtsdogmatischen Fachkompetenz, zu der die konkreten Prüfungsschritte für bestimmte Konstellationen zu zählen sind.<sup>111</sup> Davon abstrahieren lässt sich allerdings die allgemeine Kompetenz, bei der Lösung eines Problems in stringenter Form vorzugehen – und nicht unstrukturiert nach Art eines Brainstormings. Zur Falllösungstechnik gehört darüber hinaus die Form der Darstellung der Lösung: der Gutachtenstil.<sup>112</sup>

Eine ganz wesentliche Fähigkeit, die die Studierenden erwerben müssen, ist das Herausfiltern von rechtlichen Problemen aus einem tatsächlichen Geschehen. In

107 Röhl, in: Brockmann/Dietrich et al. (Hrsg.), 2011, S. 67 (69); zum Unterschied von Wissen und Kompetenz auch Dauner-Lieb/Wessel/Pernice-Warnke, in: Brockmann/Dietrich et al. (Hrsg.), 2011, S. 185 (187).

108 Winteler, Professionell lehren und lernen, S. 113; Zwickerl/Lohse/Schmid, Kompetenztraining Jura, S. 3.

109 Steffahn, Methodik und Didaktik der juristischen Problemlösung, S. 19, der selbst den Schwerpunkt auf die „Problemlösungskompetenz“ legen will. Es finden sich aber bereits einige mehr oder weniger detaillierte Vorschläge, z. B. bei Lange, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), S. 376 (401). Inspirierend auch: Zwickerl/Lohse/Schmid, Kompetenztraining Jura, passim.

110 Hattie, in: Scholarship of Teaching and Learning in Psychology 2015, S. 79 (87); ders., Visible learning for teachers, S. 52 ff.

111 S. dazu E. II. 2. a) cc).

112 Hervorragend zum Einüben des Gutachtenstils für den Studienanfang: Hildebrand, Juristischer Gutachtenstil.

engem Zusammenhang zur Problemerkenntnis steht die Kompetenz, Wichtiges von Unwichtigem zu trennen und den Fall so zusammenfassen zu können, dass die juristische Fragestellung auf den Punkt gebracht wird (also eine Form der Lesekompetenz).

Idealerweise sollten Studierende auf einer höheren Verständnisebene in der Lage sein, die Strukturen bestimmter Fallkonstellationen zu analysieren, um bestimmte wiederkehrende Muster zu erkennen.<sup>113</sup> Ebenfalls auf diese Verständnisebene gehören die Frage der Gewichtung der Probleme in der Falllösung und die damit verbundene Schwerpunktsetzung.

Bei genauerem Hinsehen entpuppen sich diese Kompetenzen der Falllösungstechnik als nicht allein examsbezogen. Vielmehr handelt es sich um allgemeine Kompetenzen der Problemlösung, die im Berufsleben in allen Bereichen zu den Stärken von Juristinnen und Juristen gehören. Es ist deshalb auch nicht zwingend, diese Kompetenzen der Rechtsdogmatik im engeren Sinne zuzuordnen; aufgrund bestehender Überschneidungen soll aber daran festgehalten werden.<sup>114</sup>

### **bb) Rechtsdogmatische Methodenkompetenz**

Für alle Rechtsgebiete benötigt wird die genuin rechtsdogmatische Methodenkompetenz. Sie umfasst – unter anderem – folgende konkrete Lernziele: das Verständnis von Normstruktur und Aufbau der Gesetze; die Normauslegung anhand des klassischen Auslegungskanons und darüber hinaus<sup>115</sup>; gängige juristische Argumentationsfiguren wie die Analogie; eine allgemeine juristische Argumentationskompetenz (jenseits der Wiedergabe eines bekannten Meinungsstreits); die Methodenkompetenz im Hinblick auf das Europarecht mit seinen Eigenheiten.

Bei den Methodenkompetenzen zeigt sich die Verbindung zwischen der Rechtsdogmatik und den so genannten Grundlagenfächern im Besonderen. Nur zur knappen Illustration: Bei der historischen Auslegungsmethode liegt der Grundlagenbezug in der Natur der Sache. Die teleologische Auslegung erfordert eine Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen sowie dem „Realbereich der Norm“<sup>116</sup>. Ein rechtsphilosophisches Fundament hilft generell bei der juristischen Argumentation. Die Rechtsvergleichung, die in einer immer stärker globalisierten Welt auch bei der rechtsdogmatischen Analyse juristischer Probleme nicht wegzudenken ist,<sup>117</sup> ist im Katalog des § 18 Abs. 1 Satz 1 JAPO noch nicht einmal genannt.

113 Zum Beispiel der Aufbau einer klassischen öffentlich-rechtlichen Klausur, bei der die in der Lösung zu verarbeitenden Argumente oft schon im Sachverhalt angesprochen sind.

114 Deziert für ein Zusammenfassen zu einer „Problemlösungskompetenz“ Steffahn, Methodik und Didaktik der juristischen Problemlösung, S. 19 f.

115 Hierzu Schmidt-Aßmann, Das Allgemeine Verwaltungsrecht als Ordnungsdee, 1. Kapitel Rn. 46 u. 48.

116 Hoffmann-Riem, in: ders./Schmidt-Aßmann et al. (Hrsg.), § 10 Rn. 14.

117 Schmidt-Aßmann, Das Allgemeine Verwaltungsrecht als Ordnungsdee, 1. Kapitel Rn. 6.

Es dürfte klar sein, dass die Vermittlung der rechtsdogmatischen Methodenkompetenzen ein neuralgischer Punkt des rechtswissenschaftlichen Studiums ist. Dieses Lernziel wird in der Lehre bislang schlicht nicht hinreichend berücksichtigt.<sup>118</sup> Es zeigt sich damit zugleich der Wert der Lernzielorientierung: Die genaue Bestimmung dieses Lernziels erleichtert seine *bewusste* Integration in den Unterricht. Zumal es von entscheidender Bedeutung ist, den Fokus der Ausbildung auf die rechtsdogmatische Methodenkompetenz zu verschieben, weil sie der Schlüssel für ein gutes Examen und den späteren beruflichen Erfolg ist. Diese Kompetenz macht das Recht versteh- und handhabbar, unabhängig von konkreten, wandelbaren Normen.

Ein wichtiger Schritt hierzu wäre die Verzahnung der rechtsdogmatischen Fächer mit den Grundlagenfächern<sup>119</sup> und nicht das bisher im Normalfall praktizierte isolierte Nebeneinander.<sup>120</sup> Die stärkere Beschäftigung mit den rechtsdogmatischen Methoden sollte dann auch die Tür zu „reflexiven Räumen“<sup>121</sup> aufstoßen. Denn damit einher geht die Konfrontation der Studierenden mit der rechtstheoretischen Erkenntnis, dass es die eine (objektiv) richtige Entscheidung praktisch nicht gibt und deshalb Rechtsanwendung nie nur bloße logische Subsumtion des Gesetzes ist, sondern immer eine Form von „Rechtsarbeit“.<sup>122</sup> Deshalb ist Rechtsdogmatik auch nicht simpel, sondern komplex.<sup>123</sup> Idealerweise – und auch das kommt bislang sicherlich deutlich zu kurz – sollte den Studierenden damit die Fähigkeit einer kritischen Anwendung der rechtsdogmatischen Methoden oder sogar der Kritik der Methoden selbst vermittelt werden.

Wichtig dabei ist aber, die Reihenfolge einzuhalten: Die Fähigkeit zur Kritik eines Gegenstandes setzt voraus, dass man eine Vorstellung von dem Gegenstand hat. Die kritische Auseinandersetzung mit der Rechtsdogmatik erfordert deshalb, sie und ihre Methoden erst einmal verstanden zu haben. Wiederum erhellt der Blick in das Buch von Heinrich Gerland aus dem Jahr 1911: „Von der Dogmatik zur Kritik, das, und nur das, scheint mir der richtige Weg zu sein, Menschen zum Handeln zu erziehen.“<sup>124</sup>

<sup>118</sup> So auch die deutliche Kritik von Steffahn, Methodik und Didaktik der juristischen Problemlösung, S. 6 ff.; 31 f.

<sup>119</sup> Krüper, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), S. 274 (296 f.).

<sup>120</sup> Hinzu kommt die völlig verfehlte Platzierung der Grundlagenfächer an den Anfang des Studiums. Das ist auch keine neue Erkenntnis: Gerland, Die Reform des Juristischen Studiums, S. 59 und Hirsch, in: DJZ 1910, Sp. 628 (630) bemängelten dies bereits vor über 100 Jahren.

<sup>121</sup> Krüper, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), S. 274 (289).

<sup>122</sup> S. hierzu nur Müller/Christensen, Juristische Methodik, Bd. I, Rn. 248 ff. u. 505; s. bereits Kelsen, Reine Rechtslehre, S. 79 f.; Bachof, in: VVDSRL 30 (1972), 193, 198. Zu der vergleichbaren Grundproblematik in der Medizin Fabry, in: ZDRW 2016, S. 136 (140 f.).

<sup>123</sup> Oder wie es Thym, Für ein „Helsinki“ im deutschen Migrationsrechtssdiskurs, <https://verfassungsblog.de/fuer-ein-helsinki-im-deutschen-migrationsrechtssdiskurs/> (30.08.2018) jüngst im Zusammenhang mit einem schwierigen praktischen Rechtsproblem formulierte: „dogmatische Kärrnerarbeit ist mühsam“.

<sup>124</sup> Gerland, Die Reform des Juristischen Studiums, S. 105.

Alles in allem dürfte sich dieses Verständnis einer rechtsdogmatischen Methodenkompetenz weitgehend mit dem decken, was der *Wissenschaftsrat* 2012 in seinen Empfehlungen für das Jurastudium als „Juristische Bildung“ umschrieben hat.<sup>125</sup> Ich möchte die Rechtsdogmatik allerdings auch nicht als eierlegende Wollmilchsaу der Jurisprudenz anpreisen. Natürlich gehört bei weitem nicht jede Facette der Rechtswissenschaft<sup>126</sup> zur Rechtsdogmatik oder hat jedenfalls nur am Rande Be- rührung mit ihr. Andererseits ist es schlichtweg falsch, diese theoretisch informierte<sup>127</sup>, „(rechts-)wissenschaftlich reflektierte“<sup>128</sup>, kurz: „aufgeklärte“<sup>129</sup> Rechtsdogmatik als läppisches „Norm- und Applikationswissen“<sup>130</sup> zu diffamieren. Ihre Stärke ist gerade die „mittlere Abstraktionshöhe“. <sup>131</sup>

### **cc) Rechtsdogmatische Fachkompetenz**

Vervollständigt wird das Arsenal der anwendungsbezogenen Kompetenzen durch die rechtsdogmatische Fachkompetenz. Damit ist die spezifische Dogmatik der einzelnen Rechtsgebiete gemeint.

Es gibt nichts zu beschönigen: Zur juristischen Ausbildung gehört auch die Vermittlung von Faktenwissen, also etwa gängige rechtsdogmatische Figuren, Definitionen oder klassische Streitfragen bei bestimmten juristischen Problemen. Der Umfang des Faktenwissens nimmt dabei ständig zu, was nicht zuletzt darauf zurückzuführen ist, dass Gebiete wie das Verfassungsrecht mittlerweile vom Case Law dominiert sind. Wer die Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts zu einer bestimmten verfassungsrechtlichen Frage nicht kennt, hat im rechtsdogmatischen Diskurs schlicht nichts zu melden.<sup>132</sup> Ebenfalls stetig das Faktenwissen anwachsen lässt die Europäisierung des deutschen Rechts (durch Unionsrecht *und* EMRK). Es ist enorm, was hier von den Studierenden verlangt wird!<sup>133</sup>

Dennoch gilt, dass man kein gutes Examen schreiben kann – und keine gute Juristin wird –, wenn man an der Oberfläche des Faktenwissens bleibt. Dafür ist das Meer der Fakten schlichtweg zu weit; man halte sich nur die Regalmeter vor Au-

125 *Wissenschaftsrat*, Perspektiven der Rechtswissenschaft in Deutschland, S. 57. Ähnlich auch *Krüper*, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), S. 274 (291) mit seinem Konzept einer „integralen dogmatischen wie grundlagenbezogenen rechtlichen Kompetenz“ (im Original kursiv).

126 Zu diesen s. oben die Nachw. in Fn. 99.

127 *Kersten*, in: *scriptum* 2012, S. 67 (68).

128 *Voßkuble*, in: Kirchhof/Magen et al. (Hrsg.), S. 111 (114).

129 *Waldhoff*, in: Kirchhof/Magen et al. (Hrsg.), S. 17 (28).

130 So lässt sich der *Wissenschaftsrat*, Perspektiven der Rechtswissenschaft in Deutschland, S. 56 zumindest missverstehen.

131 *Huber/Radtke*, Leistungsfähig und vorbildlich, in: FAZ vom 07.04.2011, S. 8.

132 Es ist unmöglich, alle Fakten ständig präsent zu haben; eine weitere wichtige Kompetenz, die die Studierenden erwerben müssen, ist deshalb die Fähigkeit zur Recherche von Literatur und Rechtsprechung; s. dazu auch E. II. 2. b).

133 Auf die „ungeheure Expansion des Rechtsstoffs“ im Vergleich zu seiner eigenen Studienzeit weist *Böckenförde*, in: JZ 1997, S. 317 hin: aus einem (!) Band BVerfGE seien im Jahr 1997 bereits über 90 geworden. Heute stehen wir bei Band 146.

gen, die eine Reihe aus jeweils einem mittelstarken Kommentar zu allen in § 18 Abs. 2 JAPO aufgeführten Rechtsgebieten ergeben würde.

Entscheidend für den Erfolg ist daher die Kompetenz des rechtsdogmatischen Tie-fenwissens: die Fähigkeit, sich die Prüfungsschritte und -voraussetzungen selbst herzuleiten; die Verknüpfung der Rechtsgebiete und der Transfer von Problemlösungen; die Systematisierung des Wissens (ohnehin eines der Hauptziele der deutschen Rechtsdogmatik<sup>134</sup>); das Verständnis für den Hintergrund von Argumenten; die Einsicht, weshalb bestimmte Rechtsgebiete als Lehr- und Prüfungsstoff ausgewählt wurden; die Rückführung der Einzelfakten auf Grundprinzipien. Naturgemäß besteht hier eine enge Verknüpfung mit der Metaebene der rechtsdogmatischen Methodenkompetenz.<sup>135</sup> Und auch hier gilt der besondere Apell, sich als Lehrende dieses Lernziels bewusst zu werden, um es tatsächlich im Unterricht umzusetzen.

### b) Wissenschaftliche Kompetenzen

Der umfangreiche Katalog an anwendungsbezogenen rechtsdogmatischen Kompetenzen spiegelt die Praxisorientierung der juristischen Ausbildung. Damit kann es aber nicht sein Bewenden haben, denn die Studierenden studieren *Rechtswissenschaft*. Die Rechtsdogmatik hat einen starken Anwendungsbezug, das ändert aber nichts an ihrer wissenschaftlichen Seite.<sup>136</sup> Und schon hört man die Kanonen von der „Kirchmann-Linie“<sup>137</sup> herüber donnern. Die Schlacht um die „Wissenschaftlichkeit der Rechtswissenschaft“ ist bereits unzählige Male geschlagen worden.<sup>138</sup> Angesichts der Tatsache, dass sich der „Mainstream“<sup>139</sup> an den juristischen Fakultäten in Deutschland wissenschaftlich mit der Rechtsdogmatik befasst, entpuppen sich die Auseinandersetzungen allerdings weitgehend als Scheingefechte.<sup>140</sup> Abgesehen davon existiert die scharfe „Theorie/Praxis-Binarität“ ohnehin nicht.<sup>141</sup> Und

134 Schmidt-Aßmann, Das Allgemeine Verwaltungsrecht als Ordnungsseite, 1. Kapitel Rn. 3.

135 S. dazu oben E. II. 2. a) bb). Steffahn, Methodik und Didaktik der juristischen Problemlösung, S. 28: Dogmatik als geronnene Methodik.

136 S. nur Röhl, in: Brockmann/Dietrich et al. (Hrsg.), 2011, S. 67 (74) und die Nachw. in Fn. 127 ff.; ferner Canaris/Schmidt, Hohe Kultur, in: FAZ vom 07.04.2011, S. 8, die die Wissenschaftlichkeit der Jurisprudenz gerade in der Lösung von Fällen sehen.

137 Begriff von Krüper, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), S. 274, bezugnehmend auf den „berühmt-berücktigten(n)“ (Röhl, in: Brockmann/Dietrich et al. [Hrsg.], 2011, S. 67 [68]) Julius v. Kirchmann und seinen Vortrag „Die Werthslosigkeit der Jurisprudenz als Wissenschaft“ aus dem Jahr 1847.

138 Aus der in Wellen verlaufenden Diskussion z. B. in jüngerer Zeit Engel/Schön (Hrsg.), Das Proprium der Rechtswissenschaft; Jestaedt, in: JZ 2014, S. 1 ff.; Kirchhof/Magen et. al (Hrsg.), Was weiß Dogmatik; Kiesow, in: JZ 2010, S. 585 ff. (dessen Kritik an der Wissenschaftlichkeit letztlich nur begrifflicher Natur ist). Eine dezidierte Gegenrede zu v. Kirchmann, ebenfalls vor der Berliner Juristischen Gesellschaft gehalten: Larenz, Über die Unentbehrlichkeit der Jurisprudenz als Wissenschaft.

139 Huber/Radtke, Leistungsfähig und vorbildlich, in: FAZ vom 07.04.2011, S. 8; so auch die Beobachtung von Möllers, in: Hoffmann-Riem/Schmidt-Aßmann et al. (Hrsg.), § 3 Rn. 35.

140 Könnte es sein, dass der starke Drang der deutschen Rechtswissenschaft, sich immer wieder ihrer eigenen Wissenschaftlichkeit zu versichern, eine spezifische Ausprägung des bekannten Phänomens der *German angst* ist?

141 S. E. II. 2. a) bb).

es ist eigentlich eine Selbstverständlichkeit, dass jede Spielart der Rechtswissenschaft ihren (zumindest akademischen) Wert hat und schon deshalb nicht unter Rechtfertigungsdruck steht.<sup>142</sup>

Wie lassen sich nun konkrete Lernziele im Hinblick auf die wissenschaftsbezogenen Kompetenzen der Rechtsdogmatik formulieren?<sup>143</sup> Es geht darum, dass die Studierenden auf der Grundlage der Methoden- und Fachkompetenz dazu in der Lage sind, die Dogmatik selbstständig weiter zu entwickeln. Unerlässlich dafür ist zudem die Kompetenz zum wissenschaftlichen Arbeiten, zu den Fähigkeiten wie die Literatur- und Rechtsprechungsrecherche, richtiges Zitieren oder wissenschaftliches Schreiben gehören.

Die Beschäftigung mit den wissenschaftsbezogenen Lernzielen des rechtswissenschaftlichen Studiums führt früher oder später zu einem grundlegenden Dilemma: Welcher Stellenwert soll der wissenschaftlichen Seite des Faches in einem ausbildungsorientierten Studium eingeräumt werden? Wie lange diese Debatte in der Rechtswissenschaft bereits geführt wird, kann hier nicht nachgezeichnet werden. Sicher ist aber, dass zumindest seit der durch das Inkrafttreten des BGB ausgelösten grundlegenden Umwälzung des juristischen Studiums immer wieder Gefahren für die „Wissenschaftlichkeit“ der Ausbildung gesehen wurden, weil die Lehrinhalte plötzlich nicht mehr rein theoretischer, sondern höchst praktischer Natur waren.<sup>144</sup> So wurde befürchtet, die juristischen Fakultäten könnten zu „Fachschulen“<sup>145</sup> verkommen oder der Teufel einer „undenkbaren Verflachung des Rechtsunterrichts“<sup>146</sup> an die Wand gemalt.

Neben der Erkenntnis, dass uns diese Diskussion schon sehr lange begleitet, ohne dass die Rechtswissenschaft als universitäre Disziplin verschwunden ist, mag noch eine andere Einsicht beruhigen: Die Rechtswissenschaft ist nicht allein mit diesem Dilemma; das Spannungsverhältnis zwischen Wissenschaftlichkeit und Praxistauglichkeit betrifft alle praktischen Wissenschaften. Der entscheidende Unterschied zwischen reiner Theorie und Praxis ist, dass am Ende Entscheidungen getroffen werden müssen, die oft massiv in das Leben anderer Menschen eingreifen<sup>147</sup> – darin gleichen sich Medizin wie Jurisprudenz.<sup>148</sup> Hier wie dort muss daher – zum Wohle aller Beteiligten – der Schwerpunkt des Studiums darauf liegen, die Studie-

142 Möllers, in: Hoffmann-Riem/Schmidt-Aßmann et al. (Hrsg.), § 3 Rn. 35.

143 Zu dem Lernziel wissenschaftliche Kompetenzen im Medizinstudium Fabry, in: ZDRW 2016, 136 (147 f.).

144 S. dazu C. II. 2.

145 Litten, in: JW 1912, S. 57 (58).

146 Gerland, in: DJZ 1930, Sp. 717; interessanterweise ist die fast zwanzig Jahre zuvor vom jungen Gerland verfasste Schrift „Die Reform des Juristischen Studiums“, die auf seiner Antrittsvorlesung beruht, noch von einem geradezu euphorischen Geist im Hinblick auf die endlich erfolgte Praxisausrichtung des juristischen Studiums geprägt.

147 Fabry, in: ZDRW 2016, S. 136 (140) zur Parallele in der Medizin.

148 Fikentscher, Methoden des Rechts in vergleichender Darstellung, Bd. V, S. 30: „Der Richter (...) muß gestaltend in den Lebensweg mindestens zweier Menschen eingreifen, ähnlich dem Mediziner, der eine schmerzhafte Operation durchführt.“

renden so vorzubereiten, dass sie mit dieser Situation gut umgehen können. Vor allem *deshalb* müssen sie die dargelegten anwendungsbezogenen Kompetenzen beherrschen. Immerhin sind sie dann in jedem Fall dazu in der Lage, das Recht mithilfe wissenschaftlicher Methoden anzuwenden<sup>149</sup> und der Schritt zur rechtswissenschaftlichen Seite der Rechtsdogmatik ist nicht mehr weit: „Dogmatik ist (...) Systemnutzung und Systembildung zugleich“.<sup>150</sup> Wie weit die Studierenden den Schritt tatsächlich machen (reine Praxistätigkeit; externe Promotion<sup>151</sup> mit niedrigerem oder höherem wissenschaftlichen Anspruch; weitere Beteiligung am wissenschaftlichen Diskurs neben der Praxistätigkeit; wissenschaftliche Karriere), hängt aus meiner Sicht entscheidend davon ab, inwieweit wir es schaffen, in der Lehre trotz der notwendigen Anwendungszentrierung die Begeisterung für die wissenschaftliche Seite der Rechtsdogmatik – und damit verbunden für andere Facetten der Rechtswissenschaft – zu wecken. So schlecht scheint es uns nicht zu gelingen, denn über Nachwuchs in all den verschiedenen Ausprägungen juristischer wissenschaftlicher Tätigkeit können wir uns nicht beklagen.<sup>152</sup>

Insgesamt sollten wir uns ohnehin bewusst sein, dass wir von den Studierenden viel verlangen, wenn wir alle rechtsdogmatischen Lernziele ernst nehmen: Sie sollen zugleich hervorragende Rechtsanwender, die die Rechtsdogmatik bis ins Detail beherrschen, und kritische Rechtswissenschaftler sein, die – rechtshistorisch, -philosophisch, -theoretisch, und -soziologisch versiert – dazu in der Lage sind, die Rechtsdogmatik fortzuentwickeln.

### III. Eignung der Fallbasierten Methode zur Umsetzung der Lernziele

Die Überlegungen zu den rechtsdogmatischen Lernzielen haben ergeben, dass der Schwerpunkt auf den anwendungsbezogenen Kompetenzen liegt, namentlich der Falllösungstechnik, der Methoden- und der Fachkompetenz. Anwendungsbezug bedeutet in der Rechtswissenschaft, sich mit der Lösung von Rechtsproblemen zu beschäftigen. Deshalb liegt es auf der Hand, dass sich diese Kompetenzen am besten am Fall vermitteln lassen. Gerade in ihrem Anwendungsbezug ist aus historischer Perspektive der Erfolg der Fallbasierten Methode begründet. In den USA wurde die Methode an der Harvard Law School dazu eingeführt, die Praxisausbildung zu verbessern. Gleiches galt bei der Übernahme der Methode in den anderen Fachrichtungen.<sup>153</sup> In Deutschland hatte die Fallbasierte Methode ihre erste Blüte-

149 *Canaris/Schmidt*, Hohe Kultur, in: FAZ vom 07.04.2011, S. 8.

150 *Schmidt-Aßmann*, Das Allgemeine Verwaltungsrecht als Ordnungsseite, 1. Kapitel Rn. 5 (ohne Hervorhebungen des Originals).

151 Besonderes Lob dieser Praxis: *Canaris/Schmidt*, Hohe Kultur, in: FAZ vom 07.04.2011, S. 8; *Huber/Radtke*, Leistungsfähig und vorbildlich, in: FAZ vom 07.04.2011, S. 8; scharfe Kritik: *Heimig/Möllers*, Kultur der Kumpanei, in: FAZ vom 24.03.2011, S. 8.

152 Es ist dabei völlig normal, dass der Kreis der rein wissenschaftlich Tätigen verhältnismäßig klein bleibt; s. *Röhl*, in: Brockmann/Dietrich et al. (Hrsg.), 2011, S. 67 (70).

153 Zum Ganzen oben C. I.; explizit zum Wert des Fallbasierten Lernens zur Praxisvorbereitung in der Medizin *Fabry*, in: ZDRW 2016, S. 136 (144 ff.).

zeit zu Beginn des 20. Jahrhunderts, als das tatsächlich angewandte Recht zum Gegenstand des universitären Rechtsunterrichts wurde.<sup>154</sup>

Auch die Betrachtung der einzelnen Kompetenzen bestätigt, dass die Fallbasierte Methode für deren Vermittlung prädestiniert ist. Auf die Idee, die Falllösungstechnik abstrakt zu unterrichten, würde man gar nicht kommen. Das Lösen von Fällen bildet die Grundlage des didaktischen Konzepts und mit jeder Falllösung wird die Falllösungstechnik geübt.<sup>155</sup>

Auch zur Vermittlung der rechtsdogmatischen Methodenkompetenz eignet sich der fallbasierte Unterricht, denn die Methoden lassen sich leichter in der Anwendung am konkreten Fall nachvollziehen. Es müsste – das ist bereits angeklungen – sogar ein noch stärkerer Fokus darauf gelegt werden, dass sich kein Fall ohne Methodenkenntnis lösen lässt und die verwendeten Methoden müssten stärker thematisiert und diskutiert werden. Wird dieses Lernziel im Unterricht ernst genommen, so bietet die Fallbasierte Methode einen optimalen Rahmen, weil sich die Bedeutung der Methoden in der Anwendung unmittelbar zeigt.

Schließlich dient die Fallbasierte Methode auch dazu, tiefergehende rechtsdogmatische Fachkompetenz jenseits des Faktenwissens zu vermitteln. „Üben, Üben, Üben am positiven Recht ist angesagt.“<sup>156</sup> Denn Systemverständnis erfordert Tiefenlernen und das ist ein langdauernder Prozess; das kann jeder nachvollziehen, der selbst Jura studiert hat. Der Vorteil der Fallbasierten Methode liegt darin, dass Strukturen nicht einfach präsentiert werden, sondern die Studierenden selbst zur aktiven Einordnung der juristischen Probleme in „ihr“ System gezwungen sind – ein höchst konstruktivistischer<sup>157</sup> Prozess. Idealerweise ist das Ziel, sich anhand der Fälle induktiv das System zu erschließen.<sup>158</sup>

Wie schon betont wurde, gehört zu den rechtsdogmatischen Lernzielen darüber hinaus auch die wissenschaftliche Kompetenz. Der Vorteil der Fallbasierten Methode ist: Werden alle anwendungsbezogenen Lernziele umgesetzt, dann kann zugleich die wissenschaftsbezogene Kompetenz erworben werden.<sup>159</sup> Studierende, die durch das Einüben der Dogmatik eine gewisse Meisterschaft erlangen, sind dazu in der Lage, selbst auf die Dogmatik Einfluss zu nehmen – und damit genuin wissenschaftlich tätig zu werden.

Insgesamt zeigt sich noch einmal, dass der Kanon der Lernziele, die mit der Fallbasierten Methode in der Rechtswissenschaft verfolgt werden sollen, umfangreich ist. Die Anwendung der Fallbasierten Methode ist schon aus diesen Gründen an-

154 S. oben C. II.

155 Zur sich daraus ergebenden Doppelrolle der Fallbasierten Methode als Methode *und* didaktisches Konzept *Sethe*, in: ZDRW 2017, S. 261.

156 Röhl, in: Brockmann/Dietrich et al. (Hrsg.), 2011, S. 67 (72); zuvor auch schon S. 69 zur Notwendigkeit der Übung.

157 Dazu Prince/Felder, in: Journal of Engineering Education 2006, S. 123.

158 Dazu F. I.

159 Hierzu Canaris/Schmidt, Hohe Kultur, in: FAZ vom 07.04.2011, S. 8; Hufen, in: JuS 2017, S. 1 (5).

spruchsvoll. Ein an allen rechtsdogmatischen Lernzielen orientierter fallbasierter Unterricht ist – anders als vom *Wissenschaftsrat* behauptet<sup>160</sup> – weit davon entfernt, allein der „Vermittlung von positivem Norm- und Applikationswissen“ zu dienen. Es sollte deutlich geworden sein, dass es bei der Fallbasierten Methode nicht um stumpfes Auswendiglernen von Schemata und Versatzstücken aus zufällig aneinander gereihten Fällen geht, die dann von „Subsumtionsmaschinen“ unreflektiert repetiert werden.<sup>161</sup> Eine solche Sichtweise auf die Fallbasierte Methode verkennt ihre didaktischen Möglichkeiten fundamental.<sup>162</sup>

Selbstverständlich ist nicht jeder fallbasierte Unterricht an den deutschen juristischen Fakultäten (wenigstens unbewusst) an den genannten Lernzielen ausgerichtet. Aber so sollte es sein – und noch wichtiger: Wie gezeigt ist die Fallbasierte Methode zur Umsetzung der rechtsdogmatischen Lernziele besonders geeignet und schon deshalb der systematischen Vorlesung vorzuziehen.

## F. Potenzial für das Lehren und das Lernen bei der Anwendung der Methode

Ihre Vorteile gegenüber der systematischen Vorlesung entfaltet die fallbasierte Lehre erst recht, wenn ihr Potenzial in der konkreten Anwendung ausgeschöpft wird. Im Folgenden möchte ich erläutern, wie sich die Fallbasierte Methode so einsetzen lässt, dass ihre Stärken für das Lehren und Lernen voll zur Geltung kommen.

### I. Induktive Ausgestaltung der Fallbasierten Methode

Zunächst ist zu überlegen, ob sich die Fallbasierte Methode generell besonders lernförderlich ausgestalten lässt. Wie bereits erwähnt, ist die Fallbasierte Methode im Ausgangspunkt induktiv,<sup>163</sup> während die systematische Vorlesung durch ihre

160 *Wissenschaftsrat*, Perspektiven der Rechtswissenschaft in Deutschland, S. 56 f. Diese Fehleinschätzung der Fallbasierten Methode ist nicht neu; *Gerland*, Die Reform des Juristischen Studiums, S. 126, behauptet, Kasuistik führe nur zur Einzelerkenntnis, nicht zur Gesamtbeherrschung des Stoffes.

161 Das betont zurecht *Kuhn*, in: ZDRW 2015, S. 243 (259); in diesem Sinne auch *Huss*, in: Thieme/ *Huss* et. al. (Hrsg.), S. 21. Gegen diesen – vor allem gegenüber Repetitorien erhobenen – Vorwurf schon *Hirsch*, in: JW 1912, S. 122 (123 f.), der sich explizit von dem „alten Einpaukertum“ distanziert und für die Vermittlung von Systemverständnis und wissenschaftlichen Methoden plädiert. Das Examen sollte nach seiner Ansicht deshalb auch auf die juristische Urteilsfähigkeit bezogen sein, nicht auf reine „Gedächtnisfragen“; *Hirsch*, in: DJZ 1910, Sp. 628 (632). Zum Ganzen auch *Hirsch*, Die Notwendigkeit und die Gefahren des juristischen Privatunterrichts der Repetitorien, S. 30.

162 Leider wird die Fallbasierte Methode unberechtigterweise dennoch für einige (durchaus vorhandene) Missstände der Rechtswissenschaft verantwortlich gemacht; so z. B. *Wissenschaftsrat*, Perspektiven der Rechtswissenschaft in Deutschland, S. 56 f.; *Heinig/Möllers*, Kultur der Kumpanei, in: FAZ vom 24.03.2011, S. 8; ähnlich auch *Oestmann*, Das freie Denken kommt zu kurz, in: FAZ vom 03.12.2014. Von anderer Seite wird die Fallbasierte Methode vehement verteidigt: *Canaris/Schmidt*, Hohe Kultur, in: FAZ vom 07.04.2011, S. 8; *Huber/Radtke*, Leistungsfähig und vorbildlich, in: FAZ vom 07.04.2011, S. 8. *Ranieri*, in: JZ 1997, S. 801 (813): „als pädagogisches Instrument (...) vorbildhaft und europaweit überlegen.“; *Steffahn*, Methodik und Didaktik der juristischen Problemlösung, S. 6.

163 S. oben D. II.

deduktive Vorgehensweise geprägt ist. Die Frage ist, ob in der bewusst induktiven Verwendung der Fallbasierten Methode ein Vorteil für das Lernen liegt.

Die Ergebnisse von Studien zu der Frage sind nicht eindeutig: Während „induktives Schließen“ im Allgemeinen keinen großen Effekt für das Lernen haben soll,<sup>164</sup> wird einer bestimmten explizit induktiven Methode, dem problem-solving teaching, in *John Hatties* bedeutender Metastudie „Visible Learning“ besondere Lernförderlichkeit bescheinigt.<sup>165</sup> Auf die Ähnlichkeit des problem-solving teaching mit der Fallbasierten Methode wurde bereits hingewiesen.<sup>166</sup>

*Michael Prince* und *Richard Felder*, die sich eingehend mit den verschiedenen Formen induktiver Lehre befassen, weisen auf die Widersprüchlichkeit der Studien zu induktivem Lernen hin und führen dies unter anderem darauf zurück, dass die unterschiedlichen Arten induktiven Unterrichts nicht zusammen erfasst werden könnten und damit der Ansatz zu abstrakt gewählt sei.<sup>167</sup> Sie selbst begründen in überzeugender Weise die Vorzüge des induktiven Lernens mit folgenden neurowissenschaftlichen und lerntheoretischen Argumenten: Es fördere die Motivation, sei lernnzentriert, gehe oft einher mit aktivierenden Methoden, sei konstruktivistisch und helfe Strukturen zu bilden durch Anknüpfen an Vorwissen.<sup>168</sup> Sie führen auch einige Studien an, die ausdrücklich die Lernförderlichkeit des „case-based teaching“ unterstreichen.<sup>169</sup> Zudem spricht eine Alltagsbeobachtung dafür, dass es der Funktionsweise des Gehirns entgegen kommt, die Regeln aus Beispielen abzuleiten und nicht umgekehrt. Einer der wichtigsten Lernvorgänge des Menschen funktioniert genauso: das Erlernen der Muttersprache.

Diese Erkenntnisse deuten darauf hin, dass eine der Stärken der Fallbasierten Methode gegenüber der systematischen Vorlesung gerade ihr induktiver Ansatz ist und der fallbasierte Unterricht deshalb gezielt induktiv ausgestaltet werden sollte.<sup>170</sup> Unterstützen lässt sich das induktive Strukturenbilden der Studierenden beispielsweise dadurch, dass kein vollständiges Skript des zu behandelnden Stoffes ausgegeben wird, sondern allenfalls eine Gliederung, anhand derer die Studierenden aus den Fällen ihr „eigenes“ System schaffen können.

164 *Ulrich*, Gute Lehre in der Hochschule, S. 136.

165 *Hattie*, Visible Learning for teachers, S. 94; *ders.*, in: Scholarship of Teaching and Learning in Psychology 2015, S. 79 (84) betont die Bedeutung dieser Lehrmethode auch für den Hochschulunterricht.

166 S. oben D. II.

167 *Prince/Felder*, in: Journal of Engineering Education 2006, S. 123 (127).

168 *Prince/Felder*, in: Journal of Engineering Education 2006, S. 123 (124); zu den Vorteilen der Motivation und der Aktivierung s. im Detail F. II. u. III.

169 *Prince/Felder*, in: Journal of Engineering Education 2006, S. 123 (132). Explizites Hervorheben des Vorteils der induktiven Vorgehensweise durch Falllösung in der Rechtswissenschaft: *Canaris/Schmidt*, Hohe Kultur, in: FAZ vom 07.04.2011, S. 8.

170 Ob eine stärker induktive Vorgehensweise tatsächlich nachteilig für bestimmte Lerntypen wäre, wie es *Krüper*, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), S. 274 (284 f.) nahelegt, ist schon deshalb fragwürdig, weil der Einfluss des Lerntyps auf den Lernerfolg generell überschätzt wird (*Ulrich*, Gute Lehre in der Hochschule, S. 9 f.).

## II. Förderung der Motivation

Motivation ist erwiesenermaßen ein Erfolgsfaktor für das Lernen.<sup>171</sup> Hierin liegt ein nicht zu bestreitender Vorteil der Fallbasierten Methode, denn sie kann in vielfältiger Weise zur Motivation der Studierenden beitragen.

Fälle sind in der Regel leichter zugänglich als das abstrakte große Ganze.<sup>172</sup> Sie wirken deswegen weniger abschreckend auf die Studierenden. Das gilt insbesondere dann, wenn ihr Schwierigkeitsgrad an deren Stand und Vorwissen angepasst ist. Die Dozierenden haben zudem die Möglichkeit, Fälle auszusuchen, die an die Lebensrealität der Studierenden anknüpfen oder allgemein spannend sind. Lebensnahe Fälle zeigen den Studierenden die Sinnhaftigkeit und Relevanz des Lernens. Durch die Auswahl realer Fälle wird der unmittelbare Praxisbezug hergestellt. Die Studierenden merken, dass sie mit der Technik der strukturierten Problemlösung eine Kompetenz erwerben, die sie später ohne weiteres im Berufsleben einsetzen können. Die Erkenntnis, dass die Höchstgerichte ihre Entscheidungen nach den gleichen Maßstäben treffen und ihre „Falllösungen“ auch so aufbauen, führt gerade bei den Anfängerinnen und Anfängern zu einem besonders motivierenden „Kompetenzerleben“.

Schon in der Anfangsphase des Studiums ist die Fallbasierte Methode vorzugswürdig,<sup>173</sup> denn gerade zu Beginn kämpft die Rechtswissenschaft mit ungünstigen Faktoren: Ein uraltes Vorurteil besagt, dass Jura trocken sei; die Mehrzahl der Studierenden hat wenig Vorstellung von den konkreten Inhalten des Studiums; die intrinsische Motivation steht bei der Studienwahl nicht immer im Vordergrund.<sup>174</sup> Deshalb ist es umso wichtiger, das Eis gleich zu Beginn zu brechen, um diese Vorurteile zu widerlegen und das Interesse der Studierenden zu wecken. Die Anwendung des Rechts auf spannende, lebensnahe Fälle ist dafür ein ausgezeichnetes Mittel.

Die Auswahl motivierender Fälle wird in der Rechtswissenschaft – anders als in vielen anderen Fächern – noch dazu dadurch erleichtert, dass ein nahezu unbegrenzter Fundus realer Fälle zur Verfügung steht.

## III. Prädestiniert für Interaktion und aktivierende Methoden

Ein zentraler Vorteil des fallbasierten didaktischen Konzepts ist, dass es bei der konkreten Umsetzung für die Anwendung interaktiver, aktivierender Lehrmethoden prädestiniert ist.

171 Ulrich, Gute Lehre in der Hochschule, S. 115.

172 Prince/Felder, in: Journal of Engineering Education 2006, S. 123.

173 Das räumt auch Krüper, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), S. 274 (295) ein, der im Übrigen der Fallbasierten Methode eher skeptisch gegenüber steht.

174 Zu allen diesen Aspekten schon Hirsch, in: DJZ 1910, Sp. 628 (629 f.), der nicht zuletzt deshalb systematische Vorlesungen für den Studienanfang als ungeeignet einstuft.

## 1. Warum interaktive Methoden?

Interaktion im Unterricht ist kein Selbstzweck, sondern dient dazu, die Studierenden zu aktivieren, sich das Wissen anzueignen. Im Sinne einer konstruktivistischen Lerntheorie kann nur dann ein nachhaltiger Lernerfolg erzielt werden, wenn die Studierenden selbst aktiv werden. Für die Lehrenden ist damit ein fundamentaler Rollenwechsel verbunden, der in einem vielzitierten Bild zum Ausdruck kommt: from sage on the stage to guide by the side<sup>175</sup>. Das macht es nicht notwendig, Input der Lehrenden radikal durch Eigenarbeit der Studierenden zu ersetzen. Eindeutig nachteilig für das Lernen sind allerdings langdauernde, ununterbrochene Frontalsequenzen,<sup>176</sup> zu denen Dozierende in der systematischen Vorlesung selbst dann neigen dürften, wenn sie ein „Mischformat“ verwenden, in dem der Frontalvortrag durch Fallbeispiele unterbrochen wird. Es geht darum, diese Dominanz des Frontalstils aufzubrechen und das Übergewicht an reinem Input abzubauen.<sup>177</sup> Die Kunst ist dabei die richtige Mischung von Input und Aktivierung, bei der die Lehrmethoden situationsspezifisch und adaptiv eingesetzt werden.<sup>178</sup>

Das führt zu einem weiteren großen Manko des derzeitigen Rechtsunterrichts: Adaptive Lehre setzt zwingend voraus, dass die Lehrenden ein Bild von dem Leistungsstand ihrer Studierenden haben. Dafür wäre wiederum häufiges Feedback der Studierenden erforderlich. Darin liegt ein zusätzlicher Vorteil interaktiver Methoden: Werden die Studierenden aktiv eingebunden, so haben die Lehrenden die Chance, auf diese Weise etwas über deren Stand zu erfahren. Zudem ermöglicht Interaktion den Lehrenden ihrerseits, den Studierenden ein Feedback zu ihrem Lernfortschritt zu geben. Diese Form des Feedbacks ist einer der wichtigsten Erfolgsfaktoren guter Lehre,<sup>179</sup> es sollte deshalb die Lehrenden an den juristischen Fakultäten alarmieren, wenn die Feedback-Praxis von den Studierenden der Rechtswissenschaft im Vergleich zu anderen Fächern als besonders schlecht bewertet wird<sup>180</sup>.

Abgesehen davon besteht eine Verbindung zu dem bereits genannten Faktor der Motivation: Anders als vielleicht vermutet, zeigen empirische Untersuchungen, dass Studierende sich nicht nur „berieseln lassen“ wollen, sondern interaktive Veranstaltungen bevorzugen.<sup>181</sup>

<sup>175</sup> Winteler, Professionell lehren und lernen, S. 30. Es handelt sich bei diesem Zitat mittlerweile schon fast um einen didaktischen Allgemeinplatz, der die erforderliche grundlegende Veränderung aber treffend auf den Punkt bringt.

<sup>176</sup> Ulrich, Gute Lehre in der Hochschule, S. 106.

<sup>177</sup> Für mehr Aktivierung auch Pilniok/Brockmann/Dietrich, in: dies. (Hrsg.), 2011, S. 13.

<sup>178</sup> Hattie, in: Scholarship of Teaching and Learning in Psychology 2015, S. 79 (87); die Anpassung der Lehrmethode an die Fähigkeiten der Studierenden ist einer der wichtigsten Erfolgsfaktoren für gute Lehre, Ulrich, Gute Lehre in der Hochschule, S. 34.

<sup>179</sup> Ulrich, Gute Lehre in der Hochschule, S. 34.

<sup>180</sup> Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium, S. 32.

<sup>181</sup> Ulrich, Gute Lehre in der Hochschule, S. 12.

Insgesamt stehen Lehrende der Rechtswissenschaft somit vor der Herausforderung, beides zu sein: sage on the stage *und* guide by the side.<sup>182</sup>

## 2. Weshalb eignet sich die Fallbasierte Methode besonders für den Einsatz aktivierender Methoden?

Die Fallbasierte Methode eignet sich besonders für den Einsatz aktivierender Methoden, weil durch den Fall selbst bereits das große Ganze auf kleinere Einheiten heruntergebrochen wird. Dadurch wird die Komplexität des Gesamtsystems auf überschaubare konkrete Fälle reduziert.<sup>183</sup> Die strukturierte Lösung des Falles führt zu noch kleineren Problemeinheiten. Das verringert die Berührungsängste der Studierenden und erhöht ihre Bereitschaft sich im Unterricht einzubringen. Abgesehen davon gehen die Studierenden im Lauf der Stunde nicht so einfach „verloren“; selbst wenn sie gelegentlich gedanklich abschalten, fällt es ihnen aufgrund der strukturierten Lösung leicht, wieder Anschluss zu finden.<sup>184</sup> Zur Vermittlung der kleineren Problemeinheiten kann dann die ganze Bandbreite der interaktiven Lehrmethoden verwendet werden.

## 3. Welche interaktiven Methoden sind möglich?

Es ist nicht notwendig, hier einen umfangreichen „Methodenbaukasten“ zu präsentieren, dazu kann auf die einschlägige Literatur<sup>185</sup> verwiesen werden. Die spezifischen Möglichkeiten für den Einsatz interaktiver Lehrmethoden im fallbasierten Unterricht sollen deshalb nur zur Veranschaulichung skizziert werden.

Grundlage sollte immer die klassische „konversationsorientierte Methode“<sup>186</sup> sein, also das gemeinsame Erarbeiten der Falllösung durch Dialog mittels Aufrufen mit oder ohne vorheriges Melden (cold calling<sup>187</sup>). Dabei hängt der didaktische Wert der Methode maßgeblich von der Art der verwendeten Fragen ab.<sup>188</sup> Die Lehrenden sollten darauf achten, nicht nur Faktenwissen abzufragen; die Fragen sollten auch nicht allein dazu dienen, den letztlich doch monologischen – und damit dozierendenzentrierten – „flow“ der Veranstaltung aufrecht zu erhalten.<sup>189</sup>

182 Ulrich, Gute Lehre in der Hochschule, S. 11: „Im Zweifel ist somit meist die Synthese gut: aktivieren Sie Ihre Studierenden, aber bleiben Sie bei klarer Instruktion.“ Ausführlich noch mal a.a.O., S. 104 ff.

183 Vgl. Gärditz, in: NJW-Beil. 2016, S. 41 (43 f.).

184 Zur Idee des „Roten Fadens“ in der Falllösung s. Kuhn, in: ZDRW 2015, S. 243 ff. Zur Unterstützung bietet es sich z. B. an, bei der Besprechung eines Falles die Gliederung auf der PowerPoint-Folie am Rand mitlaufen zu lassen; ähnlich Kuhn, a.a.O., S. 244.

185 Z. B. Ulrich, Gute Lehre in der Hochschule, S. 199 ff.

186 S. dazu C. II.

187 Hierzu Sethe, in: ZDRW 2017, S. 261 (268), der diese Methode überzeugend auf der Grundlage klar kommunizierter Spielregeln verwendet. Zum Problem des Lernklimas s. F. III. 4.

188 Ulrich, Gute Lehre in der Hochschule, S. 108 ff.

189 Hattie, Visible learning for teachers, S. 83 f.

Für diese Lehrmethode sind kleinere Gruppen zweifellos vorteilhaft.<sup>190</sup> Der Einsatz von Classroom Response Systems ermöglicht es aber heute, die konversatorische Methode in gewissem Umfang auch in der Massenveranstaltung einzusetzen. Classroom Response Systems funktionieren so, dass die Studierenden Multiple-Choice-Fragen mit ihrem Smartphone oder einer Art Mini-Fernbedienung im Hörsaal beantworten; die Ergebnisse werden unmittelbar ausgewertet, können an die Wand projiziert und gemeinsam besprochen werden.<sup>191</sup> Multiple-Choice-Fragen sind vor allem dazu geeignet, Oberflächenwissen abzufragen. Das ist aber nicht zwingend, beispielsweise können sich die Fragen auch auf Subsumtionsergebnisse beziehen, die einen komplexeren Überlegungsprozess der Studierenden voraussetzen.<sup>192</sup> Nach meiner Erfahrung sind universitätseigene Geräte, die vor der Stunde verteilt werden, vorzuziehen. Der Nachteil der Geräte ist zwar, dass sie bei der Anschaffung teuer sind. Andererseits ist die Teilnahme niederschwelliger und die Aktivierungsquote liegt damit bei fast 100 % – und zwar unabhängig von der Gruppengröße.<sup>193</sup> Es überrascht deshalb nicht, dass die Lernwirksamkeit des Einsatzes von Classroom Response Systems empirisch erwiesen ist.<sup>194</sup> Abgesehen davon lassen sich diese Systeme auch für andere Formen des Feedbacks einsetzen, zum Beispiel zur Wiederholung des Stoffes, zum Abfragen von Vorwissen oder des Lernverhaltens.<sup>195</sup>

Eine weitere Methode zur Aktivierung ist die Vergabe so genannter fördernder, nicht-dirigierender Tätigkeiten. Das einfachste Modell ist dabei die Einzelarbeit, bei der den Studierenden etwas Zeit gegeben wird, über ein Problem selbstständig nachzudenken.<sup>196</sup> Genauso möglich ist die Gruppenarbeit zu einem bestimmten Aspekt des Falles. Diese Methoden lassen sich ohne weiteres in Großveranstaltungen mit mehreren hundert Studierenden einsetzen. Die effektivste Form der Gruppenarbeit ist in diesem Rahmen dann die Partnerarbeit von Sitznachbarinnen und -nachbarn.<sup>197</sup> Denkbar ist aber auch, zu Beginn des Semesters feste Gruppen zu bestimmen, die dann immer wieder zusammenarbeiten.

Eine weitere aktivierende Methode, die sich in der fallbasierten Lehre gut umsetzen lässt, ist die strukturierte Diskussion, bei der der Hörsaal in zwei Fraktionen aufgeteilt wird, die dann – erforderlichenfalls aufgeteilt in Kleingruppen – Argumente

190 S. aber auch *Sethe*, ZDRW 2017, S. 261 ff. zum Einsatz der klassischen konversatorischen Methoden in der Großveranstaltung; er berichtet, auf diese Weise mit 40-50 Studierenden pro Termin ins Gespräch zu kommen (a.a.O., S. 268).

191 Zum Ganzen auch *Höhne*, in: ZDRW 2015, S. 297 ff.

192 Im Verwaltungsrecht z. B. das Enddatum einer Klagefrist oder der richtige Beklagte.

193 Wenn die Studierenden ihre eigenen Geräte (Handys, Laptops) benutzen sollen, liegt die Teilnahmequote nach meiner Erfahrung bei 60-80 %. Ein weiterer Vorteil der universitätseigenen Geräte ist, dass sich die Fragen direkt in die PowerPoint-Präsentation einbauen lassen, so dass kein Umschalten zwischen Browser und Präsentation erforderlich ist.

194 *Hattie*, Visible learning for teachers, S. 84.

195 Zur Bedeutung des Feedbacks für den Lernerfolg s. F. III. 1.

196 Das lässt sich gut mit Classroom Response Systems kombinieren: Die Studierenden bekommen Zeit, über ein Problem nachzudenken und sollen dann die entsprechende Antwort auswählen.

197 *Ulrich*, Gute Lehre in der Hochschule, S. 204.

jeweils für oder gegen eine Lösung suchen müssen, um anschließend gemeinsam zu diskutieren.

Die passgenaue Auswahl bestimmter aktivierender Lehrmethoden für spezifische Stoffeinheiten ist im Übrigen ein Desiderat einer juristischen Fachdidaktik.

#### 4. Exkurs: Lernklima und Haltung der Lehrenden

Ein wesentlicher Faktor für den erfolgreichen Einsatz aktivierender Methoden ist das Lernklima. Gerade weil die Problematik des Lernklimas (zumindest an der juristischen Fakultät) kaum thematisiert wird, möchte ich sie hier ansprechen. Interaktion findet in einem sozialen Rahmen statt; Lernatmosphäre und Lernerfolg hängen deshalb eng zusammenhängen.<sup>198</sup> Die Studierenden müssen das Gefühl haben, sich in einem geschützten Raum zu befinden, in dem auch Fehler willkommen sind.<sup>199</sup>

Die Ausgangsbedingungen für das Lernklima an der juristischen Fakultät sind allerdings eher schlecht:<sup>200</sup> Lehrveranstaltungen haben oft sehr viele Teilnehmende. Das hemmt bei allen Formen der direkten Kommunikation, denn es ist nicht einfach, vor vielen Menschen zu sprechen. Außerdem tendieren die Jura-Studierenden – nach meiner Erfahrung – zu einer kompetitiven Einstellung, so dass sie sich generell keine Blöße geben wollen.<sup>201</sup>

Umso mehr ist es Aufgabe der Dozierenden, hier aktiv für eine positive Lernatmosphäre zu sorgen. Fatal ist hingegen eine Haltung, die davon ausgeht, Schwierigkeiten und schlechte Ergebnisse im Jura-Studium seien in erster Linie den Studierenden zuzurechnen. Erwiesenermaßen führt diese Sichtweise von Lehrenden zu einer Art self-fulfilling prophecy, die sich negativ auf den Lernerfolg der Studierenden auswirkt.<sup>202</sup> Das Klagelied sinkenden Niveaus der Studierenden an den juristischen Fakultäten wird übrigens seit unvordenklichen Zeiten gesungen: „Die Abiturienten kommen vielfach mangelhaft vorbereitet auf die Hochschule. Wohl jeder akademische Lehrer vermag geradezu erschütternde Beispiele der Unkenntnis nicht nur fremder Sprachen und der einfachsten Tatsachen der Geschichte, sondern auch der deutschen Sprache in Grammatik und Rechtschreibung anzugeben. Man braucht nur die Referendararbeiten zu lesen!“<sup>203</sup> Diese „Beobachtung“ stammt nicht aus der aktuellen Diskussion post-PISA, sondern aus der Debatte um die Stu-

198 *Hattie, Visible learning for teachers*, S. 77 ff.

199 *Hattie, Visible learning for teachers*, S. 19 („error is welcomed“); s. auch *Sethe*, in: ZDRW 2017, S. 261 (266): „offene, angstfreie Gesprächsatmosphäre“.

200 Dazu auch *Sethe*, in: ZDRW 2017, S. 261 (264).

201 Wobei das ein allgemeines Phänomen im universitären Unterricht sein soll; *Ulrich*, Gute Lehre in der Hochschule, S. 216.

202 *Hattie, Visible learning for teachers*, S. 26 u. 35.

203 *Bruck*, in: JW 1930, S. 2178 (2180).

dienreform im Preußen der Jahre 1930/31.<sup>204</sup> Das unterstreicht, dass es sich dabei um eine Einstellung der Lehrenden, nicht um Tatsachen handelt. Lehrende sollten sich deshalb an den Grundsatz halten: Don't blame the kids.<sup>205</sup>

#### **IV. Gestaltung der Materialien und Inverted Classroom**

Auch die in den fallbasierten Übungen gängigen Materialien bieten einige Vorteile für das Lernen. Auf die Fallangaben haben die Studierenden bereits vor der Veranstaltung Zugriff. Damit wird es ihnen ermöglicht, sich zielgerichtet auf die Stunde vorzubereiten. Auf der Fallangabe können bereits die konkreten Lernziele der jeweiligen Einheit aufgeführt werden. Damit wissen die Studierenden genau, was von ihnen verlangt wird und was sie am Ende einer Übung können sollen. Wie bereits erwähnt sind transparente Lernziele ein wesentlicher Faktor für den Lernerfolg.<sup>206</sup>

Die Falllösung, die den Studierenden nach der Stunde zur Verfügung gestellt wird, unterstützt das Selbststudium. Zu diesem Zweck können in der Falllösung Wiederholungsfragen formuliert werden, anhand derer die Studierenden nachprüfen können, ob sie die wesentlichen Lernziele der jeweiligen Einheit erreicht haben.

Die Fallbasierte Methode eignet sich darüber hinaus gut dazu, Inverted-Classroom-Modelle umzusetzen. Die Idee von Inverted Classroom ist es, in der Präsenzlehre den Frontalunterricht weitgehend zu reduzieren und diese Zeit stattdessen für interaktive Lehre zu nutzen.<sup>207</sup> Auch bei der fallbasierten Lehre ist es bisweilen notwendig, komplexe rechtsdogmatische Probleme in längeren Monologen zu erklären. Die Auslagerung von Frontaleinheiten in das Selbststudium ist vom Grundsatz her nichts Neues: Schon bislang konnten in die schriftliche Falllösung Vertiefungen und Exkurse aufgenommen werden. Die Materialien bieten dazu die Möglichkeit, mit der eigentlichen Falllösung zusammenhängenden Stoff an der geeigneten Stelle – entsprechend optisch abgegrenzt – zu erläutern. Das Besondere am Konzept des Inverted Classroom sind die Möglichkeiten, die die Digitalisierung bietet. Zu Frontalsequenzen lassen sich ausführliche Podcasts erstellen,<sup>208</sup> die sich die Studierenden außerhalb des Unterrichts anhören oder ansehen können. In der

204 Gerland, Die Reform des Juristischen Studiums, S. 7, berichtet, dass die Klagen über den „Unfleiß“ der Studierenden „außerordentlich alt“ seien, unter Verweis auf eine Schrift aus dem Jahr 1804, in der es bereits hieß: „Da die bisherigen Versuche, den im Sinken begriffenen Fleiß der studierenden Jugend auf den Universitäten auf alle mögliche Weise zu beleben, nicht den gewünschten Erfolg gehabt haben...“. Ein aktuelles Beispiel für diese Haltung Oestmann, Das freie Denken kommt zu kurz, in: FAZ vom 03.12.2014; lebenswert die Antwort seiner eigenen Studierenden Poll-Wolbeck/Völkerding/Wagner, Herr Professor, wo bleib die Selbstdkritik?, in: FAZ vom 21.12.2014.

205 Hattie, Visible learning for teachers, S. 183.

206 Hattie, in: Scholarship of Teaching and Learning in Psychology 2015, S. 79 (87); ders., Visible learning for teachers, S. 52 ff.

207 S. dazu Schärtl in diesem Heft.

208 Zu bedenken ist allerdings, dass diese Podcasts keine bloße Aufzeichnung einer Lehrveranstaltung sein können; die eigenständige Produktion erfordert einen erheblichen Aufwand.

Veranstaltung selbst kann die Erklärung dann weniger detailliert ausfallen, sodass mehr Zeit für Interaktion bleibt.

## G. Fazit und Ausblick

Zusammengefasst: Haupt-Lernziel des juristischen Studiums ist, dass die Studierenden die rechtsdogmatischen Kompetenzen in den Pflichtfächern erwerben. Zu deren Vermittlung ist die Fallbasierte Methode prädestiniert. Das didaktische Konzept des fallbasierten Lernens ist induktiv, für die Studierenden motivierend, lässt sich mittels interaktiver, aktivierender Methoden im konkreten Unterricht umsetzen und hat noch weitere Vorteile für das Lehren und Lernen. Damit bestätigt sich meine eingangs geäußerte These, dass eine so angewandte fallbasierte Lehre der systematischen Vorlesung in den rechtsdogmatischen Fächern vorzuziehen ist. Das gilt nicht nur für die klassische Vorlesung im reinen Frontalstil, sondern auch für das „Mischformat“, in dem der systematische Vortrag durch Fallbeispiele aufgelockert wird. In der wertvollen Präsenzzeit der Studierenden sollte Rechtsdogmatik deshalb nur noch mit der echten Fallbasierten Methode gelehrt werden.

Würde mein Vorschlag umgesetzt, dann würde der eigentlich didaktisch sehr anspruchsvolle fallbasierte Unterricht nicht mehr – wie bisher – weitgehend von Lehranfängerinnen und -anfängern, sondern von den Professorinnen und Professoren als erfahrensten Lehrenden durchgeführt.<sup>209</sup> Würden zudem auch didaktisch fortgeschrittene Dozierende des akademischen Mittelbaus in diese fallbasierte Lehre einbezogen, müsste die Gruppengröße in den Kursen im Vergleich zu den heutigen fallbasierten Lehrveranstaltungen (Arbeitsgemeinschaften, Tutorien etc.) nicht unbedingt wachsen. Selbst wenn die Teilnehmerzahl in einzelnen Veranstaltungen zunehmen würde, wäre das zu verkraften, weil der Faktor Gruppengröße für den Lernerfolg generell überschätzt wird;<sup>210</sup> abgesehen davon bestehen hinreichende Aktivierungsmöglichkeiten auch in Großveranstaltungen.<sup>211</sup>

Ein entscheidender Gewinn einer derartigen Umgestaltung der Lehrformate wäre: Die Notwendigkeit für vorlesungsbegleitende Übungen würde entfallen, dadurch würden einige Stunden der Präsenzlehre frei. Diese Stunden könnten dann zur Verwirklichung anderer Lernziele des rechtswissenschaftlichen Studiums genutzt werden. Es ist noch einmal zu bekräftigen: Rechtsdogmatik ist zwar das wichtigste,

209 Hierzu schon *Hirsch*, in: DJZ 1910, Sp. 628 (630); *Gerland*, Die Reform des Juristischen Studiums, S. 129 schlägt deshalb zu dem Zeitpunkt, als sich die Fallbasierte Methode an den juristischen Fakultäten durchsetzt, noch vor, „daß die jüngeren Universitätslehrer die größeren systematischen Vorlesungen in weiterem Umfang übertragen bekommen, während die so entlasteten älteren Dozenten sich mehr den Übungen widmen könnten.“ In diese Richtung – allerdings aus einer der Fallbasierten Methode kritischen Sicht – auch *Krüper*, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), S. 274 (281 f.).

210 Das ist eine der wichtigsten Erkenntnisse aus *Hatties* Metastudie Visible Learning. Für den Unterricht an Hochschulen bekräftigt er diesen Punkt; entscheidend sei nicht das Lehrformat der Vorlesung, sondern die damit verbundene Art zu lehren, *Hattie*, in: Scholarship of Teaching and Learning in Psychology 2015, S. 79 (84). S. auch *Winteler/Forster*, in: Brockmann/Dietrich et al. (Hrsg.), 2012, S. 20 (37).

211 S. oben F. III. 3.

aber nicht das einzige Lernziel; die Fallbasierte Methode ist das geeignete didaktische Konzept zur Vermittlung der Rechtsdogmatik, sie ist aber kein Allheilmittel. Inwieweit die Fallbasierte Methode auch zur Vermittlung anderer Lernziele gewinnbringend eingesetzt werden kann, müsste erst im Einzelnen untersucht werden.

Bedarf für die Vermittlung weiterer Lernziele, die bislang zu kurz kommen, besteht in jedem Fall. Neben dem immer wieder vorgebrachten Desiderat, im Studium mehr Platz für andere Facetten der Rechtswissenschaft jenseits der Rechtsdogmatik zu schaffen, wird zum Beispiel auch vorgeschlagen, den Fokus stärker auf die Wertbindung des Rechts zu legen.<sup>212</sup> Aus diametral entgegen gesetzter Richtung wird die Forderung nach einer noch größeren Praxisausrichtung erhoben. Einen Schwerpunkt soll dabei die Vermittlung so genannter Schlüsselqualifikationen bilden, wie sie in § 5 a Abs. 3 Satz 1 DRiG namentlich aufgezählt sind: „Verhandlungsmanagement, Gesprächsführung, Rhetorik, Streitschlichtung, Mediation, Vernehmungslehre und Kommunikationsfähigkeit“. Obwohl in § 2 Satz 1 JAPO sogar geregelt ist, dass die genannten Kompetenzen in den Prüfungen „berücksichtigt“ werden sollen – was offensichtlich nicht der Fall ist –, spielen diese Lernziele im Mainstream der Lehrveranstaltungen bislang schlicht keine Rolle.<sup>213</sup>

Die Diskussion darüber, welche dieser vielen Lernziele tatsächlich ein größeres Gewicht in der Ausbildung erhalten sollten und welche didaktischen Konzepte für deren Vermittlung geeignet wären, kann hier allerdings nur angestoßen werden. Die *rechtsdidaktische* Reflexion über eine Neugestaltung des juristischen Studiums steht ohnehin erst an ihrem Anfang.<sup>214</sup>

## Literaturverzeichnis

- Bachof, Otto*, Die Dogmatik des Verwaltungsrechts vor den Gegenwartsaufgaben der Verwaltung, in: VVdStRL 30 (1972), S. 193-244.
- Böckenförde, Ernst-Wolfgang*, Juristenausbildung – auf dem Weg ins Abseits?, in: JZ 1997, S. 317-326.
- Brockmann, Judith/Dietrich, Jan-Hendrik/Pilniok, Arne*, Stand und Perspektiven der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik, in: dies. (Hrsg.), Methoden des Lernens in der Rechtswissenschaft, Baden-Baden 2012, S. 276-293.
- Brohm, Winfried*, Die Dogmatik des Verwaltungsrechts vor den Gegenwartsaufgaben der Verwaltung, in: VVdStRL 30 (1972), S. 245-306.

212 Krüper, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), S. 274 (286); ein Beispiel für die Umsetzung im Unterricht: *Podszun*, Wertfreies Subsumieren in der Examensmühle, in: LTO vom 26.05.2018. Dieser Aspekt deckt sich nicht unbedingt mit einer stärkeren wissenschaftlichen Ausrichtung des Studiums.

213 Sie wären wahrscheinlich auch besser im Referendariat aufgehoben, wenn das Referendariat nicht – wie in Bayern – mit rechtsdogmatischem Unterricht überladen wäre. Das Referendariat bietet die Chance, die Rechtspraxis authentisch kennen zu lernen und die dafür erforderlichen Kompetenzen in unmittelbarer Anschauung einzuüben – auf das US-amerikanische Modell der nur gespielten Moot Courts ist der deutsche Rechtsunterricht in den dogmatischen Fächern deshalb nicht angewiesen. Da es in den USA kein Äquivalent zum Referendariat gibt, ist das „experiential learning“ schon im Studium dort viel wichtiger.

214 Die (gemeinsame) Reflexion von Lehrenden über die Lehre ist ein bedeutender Einflussfaktor für gute Lehre; *Hattie*, Visible learning for teachers, S. 67 ff.; *Ulrich*, Gute Lehre in der Hochschule, S. 191.

- Bruck, Eberhard F.*, Die Reform der juristischen Ausbildung, in: JW 1930, S. 2178-2182.
- Bumke, Christian*, Rechtsdogmatik, Tübingen 2017.
- Calabresi, Guido*, An Introduction to Legal Thought: Four Approaches to Law and to the Allocation of Body Parts, in: Stanford Law Review 2003, S. 2113-2151.
- Dauner-Lieb, Barbara/Wessel, Helga/Pernice-Warnke, Silvia*, Das Projekt „Recht Aktiv“ – Ein ganzheitliches Konzept für exzellente Lehre im juristischen Studium, in: Brockmann, Judith/Dietrich, Jan-Hendrik/Pilniok, Arne (Hrsg.), Exzellente Lehre im juristischen Studium, Baden-Baden 2011, S. 185-203.
- Dedek, Helge*, Didaktische Zugänge zur Rechtslehre in Nordamerika, in: Brockmann, Judith/Dietrich, Jan-Hendrik/Pilniok, Arne (Hrsg.), Exzellente Lehre im juristischen Studium, Baden-Baden 2011, S. 41-57.
- Engel, Christoph/Schön, Wolfgang* (Hrsg.), Das Proprium der Rechtswissenschaft, Tübingen 2007.
- Fabry, Götz*, Warum Hochschuldidaktik? Die Perspektive der Humanmedizin, in: ZDRW 2016, S. 136-151.
- Fikentscher, Wolfgang*, Methoden des Rechts, Band V, Tübingen 1977.
- Gärditz, Klaus F.*, Funktionswandel der Verwaltungsgerichtsbarkeit unter dem Einfluss des Unionsrechts? Umfang des Verwaltungsrechtsschutzes auf dem Prüfstand, NJW-Beilage 2/2016, S. 41-45.
- Garvin, David A.*, Making the case, Harvard Magazine 2003, <http://harvardmagazine.com/2003/09/making-the-case-html> (7.11.2018).
- Gellner, Franz*, „Zur Reform des Rechtsstudiums“, in: JW 1931, S. 980-982.
- Gerland, Heinrich B.*, Die Reform des Juristischen Studiums, Bonn 1911.
- Gerland, Heinrich B.*, Die Denkschrift des preu. Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung über die Reform des juristischen Studiums, in: DJZ 1930, Sp. 717-724.
- v. Gierke, Katrin*, in: Brockmann, Judith/Dietrich, Jan-Hendrik/Pilniok, Arne (Hrsg.), Methoden des Lernens in der Rechtswissenschaft, Baden-Baden 2012, S. 196-219.
- Göbell*, Vorschlag zur Bekämpfung des Einpaukereunwesens auf der Universität, in: JW 1912, 677-679.
- Hattie, John*, Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement, London Routledge 2009.
- Hattie, John*, Visible Learning for Teachers – Maximizing Impact on Learning, London Routledge 2012.
- Hattie, John*, The applicability of Visible Learning in higher education, in: Scholarship of Teaching and Learning in Psychology 2015, S. 79-91.
- Heidebach, Martin*, Prüfen im rechtswissenschaftlichen Studium: Die Korrektur juristischer Hausarbeiten anhand eines verbindlichen Bewertungseinheiten-Systems, in: ZDRW 2015, S. 205-214.
- Hildebrand, Tina*, Juristischer Gutachtenstil, 3. Auflage, Tübingen 2017.
- Hirsch, Hans C.*, Die Axt an die Wurzel!, in: DJZ 1910, Sp. 628-633.
- Hirsch, Hans C.*, Die Notwendigkeit und die Gefahren des juristischen Privatunterrichts, in: JW 1912, S. 122-125.
- Hirsch, Hans C.*, Die Notwendigkeit und die Gefahren des juristischen Privatunterrichts der Repetitorien, Berlin 1912.
- Höhne, Michael*, Audience Response Systems in Lehrveranstaltungen: Unmittelbare Erkenntnis bei Abstimmungen mithilfe mobiler Endgeräte, in: ZDRW 2015, S. 297-300.
- Hoffmann-Riem, Wolfgang*, Eigenständigkeit der Verwaltung, in: ders./Schmidt-Aßmann, Eberhard/Voßkuhle, Andreas (Hrsg.), Grundlagen des Verwaltungsrechts, Band I, 2. Auflage, München 2012, S. 677-776.
- Jestaedt, Matthias*, Rechtsdogmatik im Wissenschaftsvergleich, in: JZ 2014, S. 1-12.
- v. Jhering, Rudolf*, Scherz und Ernst in der Jurisprudenz, 1. Auflage, Leipzig 1884.

- Karger, Maria*, Rekonstruktion des Rechtsunterrichts am Beispiel des materiellen Strafrechts, Baden-Baden 2009.
- Kelsen, Hans*, Reine Rechtslehre – Studienausgabe der 1. Auflage 1934, Tübingen 2008.
- Kersten, Jens*, Warum Dogmatik, in: *rescriptum* 2012, S. 67-69.
- Kießling, H.*, „Das Einpaukereiunwesen auf der Universität“, in: *JW* 1912, S. 989-991.
- Kiesow, Rainer M.*, Rechtswissenschaft – was ist das?, in: *JZ* 2010, S. 585-591.
- Kilian, Matthias*, Juristische Repetitorien: Wissensvermittlung im Schatten der staatlichen Juristenausbildung, in: *JZ* 2016, S. 880-887.
- Kirchhof, Gregor/Magen, Stefan/Schneider, Karsten (Hrsg.)*, Was weiß Dogmatik?, Tübingen 2012.
- Kisch, Wilhelm*, Die Reform der juristischen Ausbildung, in: *JW* 1930, S. 2175-2178.
- Krüper, Julian*, Grundlagen grundlegen – Funktion und Bedeutung von juristischer Grundlagenorientierung (nicht nur) in der Studieneingangsphase, in: Brockmann, Judith/Pilniok, Arne (Hrsg.), Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft, Baden-Baden 2014, S. 274-300.
- Krüper, Julian (Hrsg.)*, Grundlagen des Rechts, 3. Auflage, Baden-Baden 2017.
- Kuhn, Thomas*, „Roter Faden“ und Präzision im Detail – ein Spagat in der Didaktik des fallorientierten Unterrichts, in: *ZDRW* 2015, S. 243-262.
- Lange, Barbara*, Stärkung der Studienkompetenz in der Studieneingangsphase, in: Brockmann, Judith/Pilniok, Arne (Hrsg.), Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft, Baden-Baden 2014, S. 376-407.
- Larenz, Karl*, Über die Unentbehrlichkeit der Jurisprudenz als Wissenschaft, Berlin 1966.
- Lehmann, Heinrich*, Die Reform der juristischen Ausbildung, in: *JW* 1930, S. 2172-2175.
- Litten, F.*, Studienreform!, in: *JW* 1912, 57-61.
- Lueg, Stefan*, Die Entstehung und Entwicklung des juristischen Privatunterrichts, Frankfurt am Main 1994.
- Möllers, Christoph*, Methoden, in: Hoffmann-Riem, Wolfgang/Schmidt-Aßmann, Eberhard/Voßkuhle, Andreas (Hrsg.), Grundlagen des Verwaltungsrechts, Band I, 2. Auflage, München 2012, S. 123-178.
- Müller, Friedrich/Christensen, Ralph*, Juristische Methodik, Band I, 11. Auflage, Berlin 2013.
- Peters, Hans*, Die Reform der juristischen Ausbildung, in: *JW* 1930, S. 2170-2172.
- Pilniok, Arne*, Rechtswissenschaftliche Fachdidaktik als Reflexion der Rechtswissenschaft, in: Griebel, Jörn/Gröblinghoff, Florian (Hrsg.), Von der juristischen Lehre, Baden-Baden 2012, S. 17-30.
- Prince, Michael J./Felder, Richard M.*, Inductive Teaching and Learning Methods: Definitions, Comparisons, and Research Bases, in: *Journal of Engineering Education* 2006, 123-138.
- Ranieri, Filippo*, Juristen für Europa: Wahre und falsche Probleme in der derzeitigen Reformdiskussion zur deutschen Juristenausbildung, in: *JZ* 1997, S. 801-813.
- Röhl, Klaus F.*, Die Wissenschaftlichkeit des juristischen Studiums, in: Brockmann, Judith/Dietrich, Jan-Hendrik/Pilniok, Arne (Hrsg.), Exzellente Lehre im juristischen Studium, Baden-Baden 2011, S. 67-78.
- Sälzer, Gerd*, Juristenausbildung an Universitäten – Ein Bericht über Studienbedingungen, Studienberatung, Studieninhalt und Studienreform, Bielefeld 1970.
- Schärtl, Christoph*, Die fortschreitende Digitalisierung als Herausforderung für die moderne Hochschullehre, in: *ZDRW* 2018, Heft 4.
- Schmidt-Aßmann, Eberhard*, Das Allgemeine Verwaltungsrecht als Ordnungsideal, 2. Auflage, Heidelberg 2006.
- Scholkmann, Antonia*, Problembasiertes Lernen und (rechtswissenschaftliche) Fallmethode, in: *ZDRW* 2014, S. 28-43.

- Schröder, Jan*, Wissenschaftstheorie und Lehre der „praktischen Jurisprudenz“ auf deutschen Universitäten an der Wende zum 19. Jahrhundert, Frankfurt am Main 1979.
- Sethe, Rolf*, Aktivierung von Studierenden in Großveranstaltungen, in: ZDRW 2017, S. 261-272.
- Steffahn, Volker*, Methodik und Didaktik der juristischen Problemlösung, Diss. Erlangen-Nürnberg 2014.
- Thieme, Werner/Huss, Dieter/Herms, Stefan*, Die Fallmethode als didaktisches Mittel, Stuttgart 1975.
- Thym, Daniel*, Für ein ‚Helsinki‘ im deutschen Migrationsrechtsdiskurs, <https://verfassungsblog.de/fuer-ein-helsinki-im-deutschen-migrationsrechtsdiskurs/> (11.09.2018).
- Ulrich, Immanuel*, Gute Lehre in der Hochschule, Wiesbaden 2016.
- Voßkuhle, Andreas*, Was leistet Rechtsdogmatik?, in: Kirchhof, Gregor/Magen, Stefan/Schneider, Karsten (Hrsg.), Was weiß Dogmatik?, Tübingen 2012, S. 111-114.
- Waldhoff, Christian*, Kritik und Lob der Dogmatik: Rechtsdogmatik im Spannungsfeld von Gesetzesbindung und Funktionsorientierung, in: Kirchhof, Gregor/Magen, Stefan/Schneider, Karsten (Hrsg.), Was weiß Dogmatik?, Tübingen 2012.
- Wissenschaftsrat*, Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium, Köln 2008.
- Wissenschaftsrat*, Perspektiven der Rechtswissenschaft in Deutschland, Köln 2012.
- Winteler, Adi*, Professionell lehren und lernen, 4. Auflage, Darmstadt 2011.
- Winter, Tina*, Strukturierte Einführung problembasierten Lernens in die juristische Pflichtfachlehre am Beispiel der Arbeitsgemeinschaften, in: Brockmann, Judith/Dietrich, Jan-Hendrik/Pilniok, Arne (Hrsg.), Methoden des Lernens in der Rechtswissenschaft, Baden-Baden 2012, S. 137-159.
- Zwickel, Martin/Lohse, Eva J./Schmid, Matthias*, Kompetenztraining Jura, Berlin 2014.