

Problembasiertes Lernen und (rechtswissenschaftliche) Fallmethode

Zwei Lehr-/Lernformen des Entdeckenden Lernens

Antonia Scholkmann*

Im vorliegenden Beitrag werden das Problembasierte Lernen (PBL) und die (rechtswissenschaftliche) Fallmethode vorgestellt und hinsichtlich ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede diskutiert. Ausgangslage ist die konzeptuelle Einordnung beider Lernarrangements innerhalb des Paradigmas des Entdeckenden Lernens. Anhand der Praxis bei der Umsetzung der beiden Lehr-/Lernformen werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede von PBL und Fallmethode aufgezeigt. Anschließend folgen Reflexionen zum Einsatz der Fallmethode in der rechtswissenschaftlichen Lehre. Intendierter Mehrwert der in diesem Beitrag vorgenommenen Überlegungen ist eine Schärfung der rechtswissenschaftlich-didaktischen Sichtweise auf die eigene Praxis der Arbeit mit Lern- und Prüfungsfällen.

A. Einleitung

Das Studium der Rechtswissenschaft gilt innerhalb der deutschsprachigen Hochschulwelt als eine gleichzeitig akademisch anspruchsvolle und hoch praxisbezogene Ausbildung. Als ein zentrales Erfolgselement wird hierbei, insbesondere aus hochschuldidaktischer Sicht, immer wieder die Erarbeitung der fachlichen Inhalte anhand von konkreten Anwendungsfällen angesehen.¹ Und tatsächlich erfüllt der Einsatz der Fallmethode in hohem Maße Forderungen des aktuellen bildungspolitischen Diskurses nach Kompetenzorientierung und Studierendenorientierung in der Lehre.²

Als Hochschuldidaktikerin und Hochschuldidaktikforscherin werde ich – entsprechend meiner Expertise insbesondere im Problembasierten und Entdeckenden Lernen – regelmäßig von Rechtswissenschaftler/innen zur Gestaltung der juristischen Hochschullehre mittels der Fallarbeit angesprochen. Dies beinhaltet einerseits viele interessierte Fragen zu didaktischen Aspekten wie Auswahl neuer und motivierender Fälle, Stimulierung von Gruppendiskussionen und anderes mehr. Gleichzeitig mehrten sich aber auch nachdenkliche Stimmen mit dem Hinweis, dass der in der Hochschuldidaktik postulierte Neuheitswert der Arbeit mit Problemfällen, wie es im Problembasierten Lernen (PBL) üblich sei, in der Hochschullehre auf die Rechtswissenschaft nicht zutrefte, sondern bereits eine etablierte und funktionierende Größe sei.

* Die Autorin ist Vertretungsprofessorin im Studiengang Master of Higher Education am Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW) an der Universität Hamburg.

1 Vgl. z.B. *Schulmeister*, Virtuelle Universität, virtuelles Lernen, S. 352.

2 Z.B. *European Union*, Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning; auch *Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister*, Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt.

Im folgenden Beitrag vertrete ich die These, dass Problembasiertes Lernen und (rechtswissenschaftliche) Fallmethode trotz mehrerer ähnlicher Einzelelemente zwei grundsätzlich unterschiedliche Umsetzungen der hochschuldidaktischen Idee eines Lernens anhand von authentischen Problemstellungen sind. Die Unterschiedlichkeit der beiden Ansätze kann dabei in den lernbezogenen Zielen gesehen werden, vor deren Hintergrund die einzelnen Elemente oder „Bausteine“ in den beiden Lernarrangements zum Einsatz kommen. Im Beitrag stelle ich zunächst die beiden Arrangements zugrunde liegende didaktische Konzeption des Entdeckenden Lernens vor, wie sie auf der Basis einer Idee von *Jerome Bruner* entwickelt wurde. Anschließend grenze ich sowohl das Problembasierte Lernen als auch die Fallmethode innerhalb dieses Rahmens ein, indem ich die eben erwähnten zentralen „Bausteine“ beider Ansätze beschreibe. Anhand von bei der konkreten Umsetzung von Fallmethode und Problembasiertem Lernen deutlich werdenden Merkmalen arbeite ich heraus, worin die zentralen Unterschiede zwischen den beiden didaktischen Arrangements liegen. Der Beitrag schließt mit einigen Überlegungen zu den besonderen Herausforderungen des Einsatzes der Fallmethode im rechtswissenschaftlichen Studium, wie sie sich mir aus Gesprächen mit Fachkolleginnen und Fachkollegen erschließen, wobei diese naturgemäß nur einen Ausschnitt des Gesamtbilds juristischer Ausbildung in Deutschland wiedergeben können.

B. Fallmethode und Problembasiertes Lernen – zwei „große Lehr-/Lernformen“

Sowohl die Fallmethode als auch das Problembasierte Lernen sind in sich mehr als reine hochschuldidaktische Methoden. Letztere formalisieren und gestalten die „*Mikro-Organisation* von Lernprozessen“.³ Demgegenüber sind sowohl die Fallmethode als auch das Problembasierte Lernen als „große Lehr-/Lernformen“⁴ zu verstehen, die es ermöglichen, Lehr-/Lernprozesse im Rahmen eines komplexen Lernangebots mit verschiedenen Faktoren, Komponenten und prozessgebundenen Lerneinheiten zu gestalten. Methodische Aspekte kommen sowohl bei der Fallmethode als auch beim Problembasierten Lernen in einzelnen Sequenzen des Lernprozesses zum Einsatz. Doch was zeichnet die beiden Lehr-/Lernformen der Fallmethode und des Problembasierten Lernens im Detail aus, und wie lassen sich die verschiedenen methodischen Elemente oder „Bausteine“ innerhalb der beiden Arrangements beschreiben?

I. Die Fallmethode

Bei der Fallmethode erwerben und vertiefen Lernende Wissen und Fertigkeiten anhand der Bearbeitung eines authentischen, das heißt auf realen Tatsachen basierenden, Einzelfalls, der Generalisierungspotenzial für das Themengebiet eines akademischen Fachs oder einer akademischen Disziplin aufweist.

3 *Terhart*, Lehr-Lern-Methoden, S. 61, nach *Hallet*, Didaktische Kompetenzen.

4 *Hallet*, Didaktische Kompetenzen, S. 68.

Der Erwerb von Wissen durch die Elaboration authentischer Einzelfälle ist eine in der universitären Lehre seit langem tradierte Methode zum Erarbeiten und Anwenden von fachlichen Inhalten. Unter der Bezeichnung ‚Kasuistik‘ oder ‚komparative Kasuistik‘ kam sie spätestens seit dem 19. Jahrhundert in verschiedenen akademischen Fächern zum Einsatz. Hierbei bezeichnet ‚Kasuistik‘ generell Lernformen, die die (vergleichende) Betrachtung von Einzelfällen als Anlass für das Verstehen allgemein gültiger Prinzipien (zum Beispiel der Rechtsauslegung) ansehen. Eine besondere Formalisierung erhielt die Fallmethode (auch Fallstudien, FS oder *case studies*, CS) als eigenständig ausgearbeitetes didaktisches Arrangement in den 1940er-Jahren an der Universität von Harvard/USA. Unter der Bezeichnung „Harvard Case Studies“ formalisierten damals Hochschullehrende die Bearbeitung *authentischer Problemfälle* für die Fächer Wirtschaft und Rechtswissenschaft und ermöglichten es damit den Studierenden, bereits im Studium Einblicke in die Praxis ihres angestrebten Berufs zu gewinnen.⁵ Die in Harvard nach wie vor praktizierte Fallmethode beinhaltet dabei auch die Bearbeitung des authentischen Problemfalls in einer Arbeitsgruppe, das heißt, die Fallmethode formalisiert das Lernen an der Problemstellung spätestens ab diesem Zeitpunkt auch als *sozialen Prozess*.

Konkret erfolgt das Lernen anhand der Fallmethode durch die Konfrontation der Lernenden mit der Fallgeschichte, der Diskussion des Falls in der Lern- oder Arbeitsgruppe sowie der Entwicklung von Lösungsansätzen, die gegebenenfalls im Plenum präsentiert werden. Dieser Prozess der Fallbearbeitung geschieht auf der Basis der Annahme einer *Selbstorganisationsfähigkeit der jeweiligen Lern- oder Arbeitsgruppe*, indem davon ausgegangen wird, dass durch das Gespräch die Kompetenzen aller am Prozess Beteiligten die Fallbearbeitung qualitativ voranbringen.

Die Aufgabe des/der Lehrenden ist in der Lehr-/Lernform Fallmethode die Begleitung und Ermöglichung (engl. *facilitation*) der studentischen Prozesse. Anstelle einer instruktionsbasierten Wissensvermittlung ermöglicht es der/die Lehrende in dieser Rolle den Studierenden, selbstständig eine Problemlösung zu erarbeiten.⁶ Die zentralen Aktivitäten bei der Übernahme einer begleitenden und ermöglichenden Lehrendenrolle im Rahmen der Fallmethode sind dabei a) das Auswählen oder gegebenenfalls Verfassen geeigneter Fälle und b) die Anwesenheit bzw. Verfügbarkeit für die Lernenden während des Fallbearbeitungsprozesses. Hinsichtlich der geeigneten Fallauswahl ist an dieser Stelle festzuhalten, dass diese lernzielgeleitet⁷ geschehen sollte, wobei ein breites Spektrum unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen und angestrebter Problemlösungen vorgesehen ist (vgl. hierzu insbesondere die Systematiken zu den Harvard Case Studies).⁸ Die Unterstützung des Fallbearbeitungsprozesses

5 Vgl. *Garvin*, Harvard Magazine 2003.

6 Vgl. *Kolmos/Du et al.*, Facilitation in a PBL-environment.

7 Zur Bedeutung und Technik der didaktischen Arbeit mit Lernzielen vgl. auch *Reis*, in: ZDRW 2013, S. 21 ff.

8 Z.B. in *Ellet*, Das Fallstudien-Handbuch der Harvard Business School Press.

erfordert neben der Bereitstellung fachlicher Expertise⁹ vor allem die Begleitung und Förderung der Fallbearbeitung in der Lern- und Arbeitsgruppe durch die Einnahme einer lösungsorientierten Beraterrolle¹⁰ sowie durch ein abschließendes Feedback zum Arbeitsprozess.

Die aufgezeigten Elemente, aus denen sich die Lehr-/Lernform ‚Fallmethode‘ konstituiert, lassen sich heuristisch unterscheiden in solche, die im Sinne einer konkreten Anleitung als „methodisch“ und solche, die im Sinne theoretisch fundierter Prinzipien bei der Gestaltung der Lehr-/Lernsituation als „didaktisch“ zu bezeichnen sind.¹¹ Eine Zusammenfassung der vier konstituierenden Elemente findet sich in Tabelle 1.

Tabelle 1: Methodische und didaktische Elemente beim Lernen mit der Fallmethode

Elemente	
<i>methodisch</i>	<i>didaktisch</i>
Bearbeitung eines authentischen Problemfalls	Selbstgesteuerte Lern- und Rechercheaktivitäten
Gruppendiskussion	Begleitende und ermöglichende Lehrendenrolle

Fallmethodische Lernangebote werden in der heutigen Hochschullehre in einem breiten Spektrum von Fächern gemacht. So ist es in medizinischen und gesundheitswissenschaftlichen Studiengängen gängige Praxis, Lerninhalte anhand konkreter Fallbeschreibungen zu besprechen und Handlungsempfehlungen zu entwickeln.¹² Auch im Fach Psychologie ist die Analyse und Behandlungsplanung anhand konkreter Fälle ein anerkanntes und in den meisten Curricula standardmäßig praktiziertes Vorgehen, aber auch in der (naturwissenschaftlichen) Lehrer/innen-Ausbildung,¹³ im technisch-ingenieurwissenschaftlichen Bereich¹⁴ und bei der Auseinandersetzung mit ethischen Fragen¹⁵ kommt sie verstärkt zum Einsatz.

Einen prominenten Platz nimmt der Einsatz der Fallmethode zudem in der rechtswissenschaftlichen Ausbildung ein und wird dort, wie in der Einleitung dieses Bei-

9 Es existieren unterschiedliche Auffassungen darüber, wie viel Expertise ein/e Lehrende/r im laufenden Prozess einer Fallbearbeitung bereitstellen sollte. Generell gilt aber bei jeder Form inhaltlicher Intervention das Primat des Entdeckenden Lernens (vgl. der entsprechende Abschnitt in diesem Beitrag), nach dem Inhalte nicht präsentiert, sondern durch unterstützende Fragen von den Studierenden selbst erarbeitet werden sollen.

10 Vgl. *Eder/Scholkmann*, in: Journal Hochschuldidaktik 2011, S. 6 ff.

11 Vgl. hier auch *Kron*, Grundwissen Didaktik.

12 Vgl. z.B. *Renschler*, Die Praxisphase im Medizinstudium.

13 Vgl. z.B. *Merkel/Upmeyer zu Belzen*, in: Erkenntnisweg Biologiedidaktik 2011, S. 7 ff.

14 Vgl. *Pahl*, Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren, S. 107 ff.

15 Vgl. *Maring*, Fallstudien zur Ethik in Wissenschaft, Wirtschaft, Technik und Gesellschaft, dort besonders S. 13 ff.

trags erwähnt, aus hochschuldidaktischer Sicht als in hohem Maß den Anforderungen nach einer berufsvorbereitend-kompetenzorientierten Lehre genügend angesehen.¹⁶ Und tatsächlich lässt sich festhalten, dass mit den beiden Komponenten „Fallanalyse“ und „Ableitung von fachlich begründeten (Handlungs-)Empfehlungen“ die in der rechtswissenschaftlichen Lehre praktizierte Fallmethode tatsächlich zentrale Aspekte juristischer Tätigkeiten abbildet.¹⁷ Allerdings ist bisher weitgehend ungeklärt, inwieweit die Fallmethode dem Anspruch einer problembasierten oder problemorientierten Lehre entspricht. Zur Klärung dieser Frage ist es nötig, ein didaktisches Arrangement mit klassischem Problembezug näher zu betrachten – das Problembasierte Lernen.

II. Problembasiertes Lernen (PBL)

Das Problembasierte Lernen (im deutschen Sprachraum auch als „Problemorientiertes Lernen, PoL“ bekannt) ist ein didaktisches Format, das in den 1960-1980er-Jahren an der McMaster-Universität im kanadischen Ontario entwickelt wurde. Genuiner Einsatzort war die Ausbildung angehender Ärztinnen und Ärzte; die Entwicklung von Problembasierten Lernen geschah dabei als Antwort auf die Unzufriedenheit der Lehrenden mit den Transferleistungen des theoretisch erworbenen Wissens aus den vorklinischen Studienanteilen auf die praktischen klinischen Studienanteile. Als Abhilfe entwickelte man ein Format, das beide Bereiche besser verzahnte, indem bereits im ersten vorklinischen Studienabschnitt authentische Fallgeschichten über Patient/innen mit konkreten Beschwerden eingesetzt wurden, anhand derer dann grundlegendes medizinisches Wissen erarbeitet werden konnte.¹⁸

Auch beim Problembasierten Lernen beginnt, ganz ähnlich wie bei der Fallmethode, der Lernprozess mit der Konfrontation der Lernenden mit einer *authentischen Fall- bzw. Problemstellung*, die *in Gruppenarbeit* bearbeitet wird. Anders jedoch als bei der Fallstudienarbeit folgt die Bearbeitung des Falls nicht auf der Basis der Selbstorganisationsfähigkeit der Arbeitsgruppe, sondern ist bezüglich des Prozesses und der zu übernehmenden Aufgaben stärker formalisiert: Bei der Problembearbeitung folgen die Lernenden distinkten, zuvor vom Lehrenden festgelegten *Arbeitsschritten* (klassischer Weise in der so genannten „Sieben Schritte“-Version, vgl. Tabelle 2). Auch übernehmen einzelne Teilnehmende an der Fallbearbeitung *distinkte, formalisierte Rollen*, nämlich eine Moderation sowie eine Protokollführung, die darüber hinaus in jeder Gruppensitzung rotieren. Als weiteres Element wird die Problembearbeitung in der Gruppe konsequent *tutoriell begleitet*, wobei die tutorierende Person

16 Dies belegt m. E. die Einordnung der Praxis der Fallmethode in der Rechtswissenschaft analog zum Einsatz in der Medizin z.B. in *Schulmeister*, Virtuelle Universität, virtuelles Lernen.

17 Selbstverständlich kann eine Abbildung späterer beruflicher Tätigkeiten in der Hochschullehre immer nur approximativ geschehen, da eine Vielzahl verschiedener Berufsbilder so modelliert werden, dass deren Quintessenz (z.B. Diagnosestellung in der Medizin oder Rechtsauslegung in der Rechtswissenschaft) eingeebnet werden kann.

18 *Barrows/Tamblyn*, Problem-based Learning. An approach to medical education.

im Sinne der oben erwähnten *facilitation* inhaltliche Hilfestellungen sowie Rückmeldungen zum Arbeitsprozess und Arbeitsverhalten der Gruppenmitglieder gibt.¹⁹

Tabelle 2: PBL-Schritte, konkrete Aktivitäten und Zeitpunkte der Ausführung

PBL-Schritt	Aktivität	Zeitpunkt
<i>Begriffe klären</i>	In diesem Schritt verständigen sich die Lernenden über terminologische Unklarheiten	
<i>Problem definieren</i>	Die Gruppe einigt sich auf die zentrale Problemstellung im Fall	
<i>Brainstorming</i>	Alle Anwesenden generieren Hypothesen zur Entstehung, Aufrechterhaltung und Lösung des Problems	
<i>Ideen ordnen</i>	Die Gruppenmitglieder ordnen die Ideen aus Schritt 3 und formulieren Oberbegriffe	Erstes Gruppentreffen
<i>Recherchefragen formulieren</i>	Die Gruppenmitglieder diskutieren, zu welchen Aspekten des Problemfalles sie noch nicht ausreichend Wissen verfügbar haben und formulieren konkrete Recherchefragen	
<i>Recherchephase</i>	Jedes Gruppenmitglied recherchiert eigenständig zu den in Schritt 5 formulierten Fragen und hält die Ergebnisse bis zum nächsten Gruppentreffen fest	Selbststudium
<i>Synthese</i>	Die Gruppenmitglieder tauschen sich über die Ergebnisse ihrer Recherchen in Bezug auf die Fragen aus Schritt 5 sowie auf die in Schritt 2 festgelegte Problemstellung aus	Zweites Gruppentreffen

Eine Besonderheit des Problembasierten Lernens ist weiterhin, dass es in seiner überzeugendsten Form nicht nur in einzelnen Lehrveranstaltungen, sondern als durchgängige Lehr-/Lernform über ein ganzes Curriculum eingesetzt wird.²⁰ Die Studierenden beginnen in diesem Konzept die Semesterwoche mit dem Gruppentreffen zur Problembearbeitung, die als zentraler Lernanlass gilt. Weitere Lernformen wie Vorlesungen, vertiefende Seminare und Übungen/Praxisanteile werden als zusätzliche Lern-Ressourcen angesehen, die der Bearbeitung des Problemfalles dienen. Zusätzlich erfolgt die Lehre im so genannten Kurs- oder Blockprinzip, das heißt, Studieninhalte

19 Ein umfassender Überblick über die Elementen sowie deren Zusammenspiel in der Lehr-/Lernform PBL bietet *Weber*, Problem-based learning: Ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe.

20 Ein Beispiel für die Umsetzung in der rechtswissenschaftlichen Lehre bietet hier *Küver*, in: Brockmann/Dietrich et al. (Hrsg.), S. 160 ff.

werden nicht semesterweise parallel in diversen fachlichen Veranstaltungen gelehrt, sondern sequenziell in vier- bis sechswöchigen Blöcken nacheinander.²¹

Problembasiertes Lernen hat sich seit seiner Formalisierung für das Medizinstudium auf einen breiten Kanon von Fächern erweitert. Einen wesentlichen Beitrag hat hierzu sicherlich die Übernahme von Problembasierten Lernen als durchgängige Lehr-/Lernform an der Universität Maastricht in den Niederlanden geleistet, wo es in einem breiten Kanon von Fächern mit einem großen Erfolg eingesetzt wird – unter anderem auch für die Lehre in der Rechtswissenschaft (etwa in Bachelorstudiengängen zu niederländischem, europäischem Recht und Steuerrecht sowie in diversen Masterprogrammen).²² Der Einsatz von Problembasierten Lernen orientiert sich dabei an der anglo-amerikanischen Tradition der Rechtslehre, das heißt, die Problemfälle sind in einer Weise konstruiert, dass sie eine Auseinandersetzung mit grundlegenden rechtswissenschaftlichen Fragen ermöglichen und eine Abstraktion vom Einzelfall auf generelle Prinzipien induzieren.²³

C. Fallmethode und Problembasiertes Lernen: Gemeinsame Grundlage und Dimensionen der Unterscheidung

Die vorherigen Ausführungen zeigen: Trotz der Variationen im Grad der Formalisierung der Problembearbeitung stimmen die Fallmethode und das Problembasierte Lernen in ihrer Herkunft weitgehend überein, denn beide

- regen studentische Lernprozesse durch die Konfrontation mit einer authentischen Fall- oder Problemstellung an,
- stimulieren die Formulierung eigener Fragen bei den Lernenden und
- setzen auf die Bearbeitung der Problemstellung in Gruppenarbeit.

Dass diese drei Elemente sowohl beim Problembasierten Lernen als auch bei der Fallstudienarbeit vorliegen, ist dabei kein Zufall, denn beide Lehr-/Lernformen basieren auf den gleichen lerntheoretisch-paradigmatischen Annahmen. Um welches Paradigma handelt es sich dabei? Und auf welchen Ebenen ist es vor diesem Hintergrund gerechtfertigt, eine Trennung zwischen den beiden Lehr-/Lernformen zu fordern? Im Folgenden diskutiere ich zunächst das Paradigma des Entdeckenden Lernens, welches als gemeinsame Grundlage für die Beschreibung der sowohl in der Fallmethode als auch beim Problembasierten Lernen angenommenen Funktionsmechanismen menschlichen Lernens gilt. Weiter stelle ich dann einige Überlegungen vor, worin sich die beiden Lehr-/Lernformen in der Praxis ihrer Umsetzung unterscheiden lassen.

- 21 Zur Wirkung des Blockprinzips auf studentische Lernprozesse vgl. auch *Schulmeister/Metzger*, Die Workload im Bachelor.
- 22 Für eine Übersicht vgl. <http://www.maastrichtuniversity.nl/web/Main/ProspectiveStudents/Bachelors/ChooseYourProgramme/BachelorsProgrammes.htm> (18.12.2013) und <http://www.maastrichtuniversity.nl/web/Main/ProspectiveStudents/MastersProgrammes.htm> (18.12.2013).
- 23 Ich beziehe mich hier unter anderem auf die Ausführungen von *Dedek*, in: *Brockmann/Dietrich et al.* (Hrsg.), S. 41 ff.; Beispiele für rechtswissenschaftliche PBL-Fälle finden sich unter anderem bei *Weber*, *Problem-based learning: Ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe*, S. 87 ff.; eine Vorstellung rechtswissenschaftlicher Umsetzungen des PBL-Prinzips findet sich auch bei *Varnava/Webb*, in: *Fry/Ketteridge et al.* (Hrsg.), S. 363 ff.

I. Fallmethode und Problembasiertes Lernen als Varianten des Entdeckenden Lernens

Sowohl das Problembasierte Lernen als auch die Fallmethode lassen sich dem lerntheoretischen Paradigma des Entdeckenden Lernens zuordnen (vgl. Abbildung 1). Das Paradigma des Entdeckenden Lernens (engl. *instruction based on inquiry*)²⁴ geht davon aus, dass bedeutsame Lernprozesse im Wesentlichen dann angestoßen werden, wenn Lernende neugierig und mit eigenen Fragen eigenständig nach Antworten und Lösungen suchen. Daher steht am Beginn eines entdeckenden Lernprozesses grundsätzlich die Konfrontation mit einer scheinbar ungelösten und zunächst verwirrenden Problem- oder Aufgabenstellung aus der Berufs- oder Lebenswelt. Die Verwunderung über die in der Problem- oder Aufgabenstellung (dem Fall) beschriebenen Phänomene erzeugt, so die zugrunde liegende Annahme, bei den Lernenden Neugier und im Weiteren Motivation zur Informationssuche. Hierbei gilt, dass Lernprozesse grundsätzlich die Entwicklung vom spezifischen Einzelfall hin zu generellen Prinzipien abbilden.²⁵

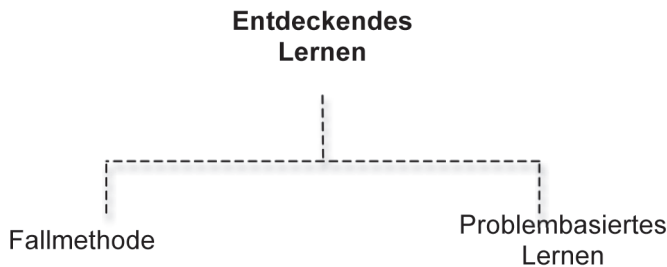


Abbildung 1: Fallmethode und Problembasiertes Lernen als Formen des Entdeckenden Lernens (eigene Darstellung, nach *Loyens/Rikers*)

Entdeckende Lehr-/Lernformen beinhalten darüber hinaus zusätzlich mehrere Elemente, die für den neugiermotivierten und fragenden Erkundungsprozess als stimulierend angesehen werden. Es sind dies vor allem die Annahmen, dass Lernprozesse wesentlich durch *soziale Interaktion*, Sprache und Aushandlungen mit sozialen Gegenübern getragen werden²⁶ sowie dass der Erwerb neuen Wissens und neuer Kompetenzen immer *auf der Basis bereits bestehenden Wissens* stattfindet und neue Informationen in bestehende Wissens- und Kompetenzstrukturen integriert werden.²⁷ Entsprechende Prozesse werden in den entdeckenden Lernformen – wie bereits beschrieben – durch die Diskussion der Problem- oder Aufgabenstellung in einer Arbeitsgruppe umgesetzt, da davon auszugehen ist, dass a) Neugier und Fragen teil-

24 *Loyens/Rikers*, in: Mayer/Alexander (Hrsg.), S. 361 ff.

25 Vgl. *Bruner*, *Toward a theory of instruction*; auch ders. (Hrsg.), S. 25 ff.; auch *Dewey*, *The Sources Of A Science Of Education*.

26 Vgl. hierzu auch *Küng/Scholkmann et al.*, in: Keller/Bender (Hrsg.), S. 266 ff.; auch *Scholkmann/Küng*, in: Brezowar/Mair et al. (Hrsg.), S. 153 ff.

27 Vgl. *Loyens/Rikers*, in: Mayer/Alexander (Hrsg.), S. 361 ff.

weise erst im Gespräch mit den Mit-Lernenden bewusst werden und b) das Einbringen von Vorwissen der Einzelnen bereits erste Lernprozesse bei allen Gruppenmitgliedern initiiert. Im Problembasierten Lernen wird die Aktivierung von Vorwissen darüber hinaus zusätzlich stimuliert durch das Brainstorming im Problembasierten Lernen-Schritt 3.

Ein drittes konstruktivistisches Element in entdeckenden Lernformen ist die Bezugnahme auf die Erkenntnis, dass neues Wissen und neue Kompetenzen dann besonders nachhaltig erworben werden, wenn Lernanlässe und Lernmaterialien bedeutungsvoll für die Lernenden sind, das heißt, wenn die Lerninhalte im Kontext der Lebenswelt der Lernenden *situiert*²⁸ werden. Umgesetzt für die entdeckenden Lehr-/Lernformen wird dieser Anspruch – wie weiter oben deutlich wurde – oft durch die Fallvorgabe von beruflich handlungsrelevanten Fällen, wobei davon ausgegangen wird, dass reale Handlungssituationen durch unklare, teilweise *widersprüchliche Anforderungen und Ziele* gekennzeichnet sind. Die Entwicklung von Handlungsplänen zur Bearbeitung der verwirrenden und widersprüchlichen Anforderungen innerhalb des Falls stimuliert, und hier schließt sich der Kreis zum neugiermotivierten Kern des Lernparadigmas, eigenständige Lern- und Rechercheaktivitäten bei den Lernenden im Sinne eines Selbstgesteuerten Lernens (*self-directed learning*, SDL).²⁹

II. Unterscheidende Elemente: Die Perspektiven der Umsetzung

Wie aus den vorangehenden Ausführungen deutlich wird, sind sich Fallmethode und Problembasiertes Lernen als Formen des Entdeckenden Lernens in ihren grundlegenden Zielsetzungen und konkreten Ausgestaltungen durchaus ähnlich. In der Einleitung des vorliegenden Beitrags schlage ich vor, dass die beiden Lehr-/Lernformen dennoch klar unterschieden werden sollten. An welchen Merkmalen lassen sich nun Fallmethode und Problembasiertes Lernen unterscheiden und warum ist eine solche Unterscheidung hochschuldidaktisch sinnvoll?

Unterscheidende Merkmale zwischen Fallmethode und Problembasiertem Lernen ergeben sich wesentlich aus der Praxis bei deren Umsetzung im jeweiligen Kontext. Diese Unterscheidungsmerkmale sind die *didaktische Grundannahme* sowie daraus resultierend der *Zeitpunkt des Einsatzes der Fallarbeit* im jeweiligen Lernprozess.³⁰ Ein weiteres unterscheidendes Merkmal ist der Fokus beim Einsatz von Fallmethode und Problembasierten Lernen in Bezug auf den *Umgang mit Fachwissen*. In der Praxis führen die bezüglich dieser Punkte vorgenommenen Festlegungen zu unterschiedlichen *Leitfragen*, die die Arbeitsgruppe im Bezug auf den Fall generieren sollte, sowie, verbunden damit, zu einem verschiedenartigen *Steuerungsfokus der/des Lehrenden* in der Begleitung des Bearbeitungsprozesses. Weitere Unterscheidungsmerk-

28 Vgl. Lave/Wenger, Situated learning.

29 Vgl. Loyens/Rikers, in: Mayer/Alexander (Hrsg.), S. 361 ff.

30 Grundsätzlich bieten sowohl Fallmethode als auch Problembasiertes Lernen Freiheitsgrade zur Erweiterung im Sinne der jeweils anderen Lehr-/Lernform, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann.

male sind der Bezugspunkt, der bezüglich der *Situierung des Lernfalls* eingenommen wird, sowie schließlich, als intendiertes Resultat des Lernprozesses, der *Stellenwert des Erwerbs überfachlicher Handlungskompetenzen*, der in den beiden Lehr-/Lernformen angenommen wird (für eine Übersicht vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: *Problembasiertes Lernen und Fallmethode – unterscheidende Punkte*

	Fallmethode	Problembasiertes Lernen
<i>Didaktische Grundannahme</i>	Fall als Vertiefungspunkt des Lernens – Anlass für den Transfer von Theorie zur Praxis; Vertiefung, Festigung und Einübung der Wissensanwendung – als Anwendung des theoretisch-abstrakt vermittelten Vorlesungsstoffs	Fall als Ausgangspunkt des Lernens – Anlass für den weiteren Wissensaufbau durch Erweckung von Neugier – keine vorherige Wissensvermittlung; auftauchende Fragen dienen als Basis für die Rezeption von (Vorlesungs-)Inhalten
<i>Zeitpunkt der Fallarbeit im Lernprozess</i>	Nachgeordnet: Vorlesung/Seminar Fallarbeit	Anfänglich: Fallarbeit Vorlesung/Seminar
<i>Fokus beim Umgang mit Fachwissen</i>	Wissensanwendung	Wissenserwerb
<i>Fragen</i>	Formulierung von Lernfragen in Bezug auf die Fragen: Wie müssen wir vorgehen, um den Fall optimal zu lösen? Welche Informationen müssen wir heranziehen? Wie kommen wir zu Informationen, die dieser optimalen Lösung dienen?	Formulierung von Lernfragen in Bezug auf die Fragen: Was wissen wir noch nicht? Was interessiert uns? Was wollen wir vertiefen?
<i>Steuerungsfokus für den Lernprozess</i>	Moderation der Diskussionen im Hinblick auf die Identifikation von Kriterien optimaler Falllösung	Moderation der Gruppendiskussion im Hinblick auf Identifikation von Wissenslücken
<i>Situierung des Falls</i>	Antizipation beruflicher Handlungssituationen	Fokussierung jeder fachlich relevanten naturalistisch beobachtbaren Situation
<i>Erwerb von überfachlichen Kompetenzen</i>	Eher explizit	Eher indirekt und unbewusst

Zunächst zur didaktischen Grundannahme und der Positionierung der Fallarbeit im Lernprozess: Wie im Vorhergegangenen ausgeführt, gehen die Formen des Entdeckenden Lernens davon aus, dass menschlicher Wissens- und Kompetenzerwerb ein aufbauender Prozess ist, bei dem neue Informationen aufgrund aktiver Informationssuche des Individuums in bestehende Wissensstrukturen integriert werden. Fallmethode und Problembasiertes Lernen unterscheiden sich jedoch darin, wann im Lernprozess die jeweiligen Entdeckungsprozesse initiiert werden. Während im Problembasierten Lernen die Konfrontation mit dem Problemfall als absoluter Ausgangspunkt des Lernprozesses eingesetzt wird (Fallarbeit als zentraler Lernanlass), erfolgt diese bei der Fallarbeit oft erst nachgeordnet im Sinne einer Transferleistung des zuvor abstrakt Gelernten auf einen konkreten Anwendungsbezug. Die authentische Problemstellung ist also in der Fallstudienarbeit der Wissensvermittlung als nachgeordnet anzusehen.

Die grundlegende Differenzierung zwischen Problembasiertem Lernen und Fallmethode lässt sich über die in den beiden Lehr-/Lernformen unterschiedlichen Fokusse in Bezug auf den Umgang mit dem jeweiligen Fachwissen erklären: Während das Problembasierte Lernen stark davon ausgeht, dass die Arbeit mit dem Problemfall vor allem dem Wissenserwerb dient (kongruent mit seiner Entstehungsgeschichte im vorklinischen Medizinischen Studium) setzt die Fallmethode explizit auf die Vertiefung von zuvor erworbenem Wissen durch seine Anwendung auf einen konkreten Fall. Dementsprechend variiert die Art der Fragen, zu denen die Lernenden jeweils ermuntert werden: Während sie in der Fallmethode dazu stimulieren sollen, nach Möglichkeiten einer optimalen Falllösung zu suchen, steht beim Problembasierten Lernen die Entdeckung von Wissenslücken und interessen geleiteten Lernpotenzialen im Vordergrund. Beide Fokusse werden unterstützt von den jeweiligen moderierenden Aktivitäten des/der Lehrenden, der/die den Prozess der Gruppe im Hinblick auf Kriterien der guten Falllösung oder aber im Hinblick auf die Identifikation von Wissenslücken steuert.

Für die Situierung der Lernsituation im Problemfall bedeutet dies, dass fallmethodische Fälle stärker konkrete berufliche Handlungssituationen aufgreifen und die Lernenden dazu anregen möchten, diese zu antizipieren. Problembasierte Fälle sind in ihrer Grundanlage zwar ebenfalls an berufliche Handlungssituationen angelehnt – in ihrem Kern fokussieren sie den einem Fach zugrunde liegenden Wissenskanon und knüpfen daher an jede mit dem Fach potenziell verbundenen wirklichkeitsnah beschreibbaren Situation an. Dies resultiert, als abschließendes Unterscheidungsmerkmal, darin, dass in der Fallmethode der Erwerb überfachlicher Handlungskompetenzen wie Sozial-, Kommunikations- oder Personalkompetenz durch die Antizipation der späteren beruflichen Ebene wesentlich stärker explizit in den Fokus rückt, während beim Problembasierten Lernen überfachlicher Kompetenzerwerb eher implizit und unbewusst erfolgt.³¹

31 Für eine Übersicht über aktuelle Kompetenzdimensionen des Hochschulunterrichts vgl. *Braun/Gusy et al.*, in: *Diagnostica* 2008, S. 30 ff.

D. Besonderheit der Fallarbeit im rechtswissenschaftlichen Studium – ein Vorschlag zur Kombination von Fallmethode und Problembasiertem Lernen

Von Hochschullehrenden, wissenschaftlichem Nachwuchs und Studierenden aus der Rechtswissenschaft wird mir gegenüber oft beklagt, dass der Einsatz der Fallmethode unter den in der Lehr-/Lernform angelegten Möglichkeiten bleibe. Als Grund nennen meine Gesprächspartner/innen immer wieder den zu starken Zuschnitt fallmethodischer Lehrangebote im rechtswissenschaftlichen Studium auf die am Studienende zu erbringende Prüfungsleistung im Staatsexamen, wie sie auch von *Brockmann/Pilniok*³² verschiedentlich genannt wird.

Grundsätzlich ist festzuhalten: Die Anforderungen eines Leistungsnachweises sind für Studierende ein starkes verhaltenswirksames Signal, und Studierende richten ihre Lernaktivitäten an den von ihnen wahrgenommenen Anforderungen des Leistungsnachweises aus. In anderen Worten: Studierende lernen an erster (und oft einziger) Stelle das, was im Leistungsnachweis gefordert wird.³³ Dieses in der internationalen hochschuldidaktischen Literatur auch als Kielwasser, Rückstrom (engl. *backwash*)³⁴ bezeichnete Phänomen wird in besonderer Weise relevant, wenn es, wie in der Rechtswissenschaft, um das Erbringen eines für die weitere berufliche Laufbahn entscheidenden und entsprechend zentralisierten Leistungsnachweises geht. Insofern wäre es didaktisch fehlerhaft, das Bedürfnis der Studierenden nach einer guten Examensvorbereitung in der rechtswissenschaftlichen Lehre zu ignorieren und ihnen prüfungsbezogen-kompetenzorientierte Veranstaltungen vorzuenthalten.

Gleichzeitig birgt die Fokussierung der fallmethodischen rechtswissenschaftlichen Lehre auf die optimale Falllösung in der Examensprüfung jedoch die Gefahr einer Vernachlässigung von wichtigen, in entdeckenden Lernformen angelegten Lern- und Entwicklungsprozessen der Studierenden: Entdeckende Lernformen beinhalten, wie weiter oben ausgeführt, in ihrem Kern das Generieren verschiedener alternativer, vielleicht unerwarteter oder unkonventioneller Ideen und Lösungen, die nicht immer auf schnellstem Weg zu einer Problemlösung, sondern oft zu einer Problemvertiefung³⁵ führen. Die Fokussierung der Fallmethode auf die Prüfung jedoch erhöht bei den Studierenden das Bedürfnis nach einer weitgehend feststehenden Musterlösung des Problemfalls und damit leicht zu einer Verengung der Lernsituation, die wichtige Elemente des Entdeckenden Lernens beschneidet: Die Diskussion, Abstimmung und das Aushandeln passender Lösungen im Rahmen der Fallbearbeitung in der Arbeitsgruppe sind in der Konzeption der Fallmethode ein wichtiger Teil akademischer Kompetenzentwicklung, die weniger das Generieren definitiver Lösungen als vielmehr die Sensibilisierung für die Notwendigkeit darstellt, widersprüchliche Anforderungen im Rahmen professioneller Handlungssituationen zu diskutieren und zu

32 *Brockmann/Pilniok*, Prüfen in der Rechtswissenschaft: Probleme, Praxis und Perspektiven.

33 Vgl. z.B. *Norton*, in: *Assessment & Evaluation in Higher Education* 2004, S. 687 ff.

34 *Biggs/Tang*, *Teaching for Quality Learning at University*.

35 Vgl. *Weber*, *Problem-based learning: Ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe*.

navigieren. Eine Entsprechung findet sich in der Umsetzung der Fallmethode in der Rechtswissenschaftslehre anglo-amerikanischer Tradition, die die sokratische Falldiskussion als zentrale Lernaktivität betont.³⁶

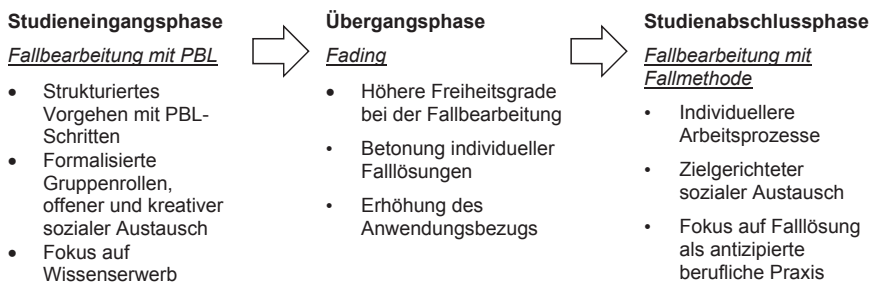
Um die Vorteile von Fallmethode und Problembasiertem Lernen für die rechtswissenschaftliche Lehre zu erschließen, bietet sich meines Erachtens eine Implementierung beider Lehr-/Lernformen in die rechtswissenschaftliche akademische Ausbildung an. Mein Vorschlag (vgl. Abbildung 2) setzt dabei modellhaft an den distinkten Phasen eines akademischen Studiums an, in denen sich Intentionen und Zielstellungen von Lehrenden und Lernenden berechtigter Weise verändern und für die didaktische Entsprechungen gefunden werden müssen. Während in der Studieneingangsphase der Erwerb und die kritische Reflexion von Wissensbeständen einen breiteren Raum einnehmen, steht am Ende des Studiums die Vorbereitung auf die zukunftsweisende Examensprüfung im Vordergrund, die, in welcher Form auch immer, eine Antizipation beruflicher Handlungssituationen abbildet. Lehrende der Rechtswissenschaft, die entdeckende Lernformen früh im Studium zum Einsatz bringen möchten, finden im Problembasierten Lernen eine optimale, weil hoch strukturierte und in der Art der Fallbearbeitung stark auf Dimensionen des Wissenserwerbes ausgelegte entdeckende Lehr-/Lernform. Für die spezifischen Anforderungen der Studienabschlussphase bietet der Einsatz der Fallmethode interessante Ansatzpunkte, auch die für die Examensprüfung relevanten Aspekte – wie die Stärkung individueller Arbeitsprozesse und einen zielgerichteten sozialen Austausch über Falllösungen – zu induzieren.

Eine spezielle Rolle kommt in diesem modellhaften Vorschlag der Gestaltung der Übergangphase vom Problembasierten Lernen zur Fallmethode zu. Die Praxis des Problembasierten Lernens erlaubt es, die stark strukturierte Form der Problembearbeitung im Sieben-Schritte-Schema graduell zu lockern und sie in ein offeneres Vorgehen zu überführen. Ein solches *fading* wird unterstützt von graduell stärker auf die Wissensanwendung hin orientierten Problemfällen, die auch individuelle oder gruppenbezogen unterschiedliche Aspekte in der Fallbearbeitung zulassen.³⁷ Möglichen Akzeptanzproblemen wie der Sorge um einen ungenügenden Lerneffekt³⁸ im Rahmen der problembasierten Fallbearbeitung ist darüber hinaus durch ein Kommunikationskonzept auf der Metaebene zu begegnen, das Transparenz über das Zusammenspiel der an- bzw. eingesetzten Lernziele, Lehr-/Lernformen und Prüfungsszenarien herstellt.

36 Vgl hier auch *Kemmerer*, Verfassungsblog.de; auch *Dedek*, in: Brockmann/Dietrich et al. (Hrsg.), S. 41 (46).

37 Vgl. z.B. *Savin-Baden*, Problem-based learning in higher education.

38 Vgl. *Lehner*, in: Zumbach/Weber et al. (Hrsg.), S. 33 ff.



Metaebene: Schaffung von Transparenz über das Zusammenspiel der an- bzw. eingesetzten Lernziele, Lehr-/Lernformen und Prüfungsszenarien.

Abbildung 2: Phasenbezogenes Modell zur Verbindung von PBL und Fallmethode (eigene Darstellung)

E. Fazit

Zum Abschluss dieses Beitrags bleibt festzuhalten: Fallmethode und Problembasiertes Lernen sind Lehr-/Lernformen, die sich in der aktuellen Bildungslandschaft zunehmend wieder auflebenden Interesses erfreuen. Wiewohl nicht grundsätzlich neu als hochschuldidaktische Vorschläge, erfüllen sie doch, durch ihre Umsetzung der Prinzipien des Entdeckenden Lernens, die bildungspolitischen Forderungen nach einer akademischen und gleichzeitig handlungsrelevanten Lehre, die durch Studierendenorientierung und Kompetenzorientierung Selbststeuerungsfähigkeit im Prozess des lebenslangen Lernens aufbaut. Die rechtswissenschaftliche Fachdidaktik ist hier, wie eingangs festgestellt, durchaus als ein Beispiel der Umsetzung entsprechender Ansätze anzusehen. Dennoch bleiben Herausforderungen – für die Rechtswissenschaft, und für die Gestaltung hochschulischen Lehrens und Lernens insgesamt. Neben dem im letzten Abschnitt bereits besprochenen Spannungsverhältnis zwischen Lernprozessinitiierung einerseits und verantwortungsvoller Vorbereitung der Studierenden auf die staatlichen Prüfungen andererseits müssen sich Lehrende der Rechtswissenschaft, die ernsthaft mit Formen des Entdeckenden Lernens arbeiten, auch dem Widerspruch zwischen Vollständigkeit und Tiefe des Lernens stellen: Eine seriös eingesetzte Fallmethode oder ein sorgfältig bearbeiteter Problemfall beim Problembasierten Lernen wird mehr Zeit in Anspruch nehmen als eine reine Wissenspräsentation. Dies bedeutet, dass Lehrende wie Studierende im Rahmen einer fall- oder problembasierten Veranstaltung von der Idee der Vermittlung einer vollständigen Wissensbasis Abstand nehmen sollten; der Zugewinn im Bereich eigenständiger Problembearbeitungs- und Handlungskompetenz durch entdeckende Lehr-/Lernformen muss dabei allen Beteiligten (Lehrenden, Tutor/innen und Studierenden, aber auch offiziellen Stellen wie den Prüfungsämtern) transparent gemacht werden, um Akzeptanzproblemen vorzubeugen, die insbesondere im Bezug auf zu erbringende Prüfungsleistungen entstehen können.

Bezüglich der im vorliegenden Beitrag vorgenommenen Abgrenzung zwischen Fallmethode und Problembasiertem Lernen ist festzuhalten, dass diese sich wesentlich aus der Praxis ihrer Anwendung ergibt. Die größte Gefahr beim Einsatz der Fallmethode liegt bei dieser Lehr-/Lernform in einer Vernachlässigung des Wissens- und Kompetenzerwerbs als sozialem Gruppenprozess, da durch die stärkere Fokussierung auf eine optimale Problemlösung diskursive Elemente an Bedeutung verlieren können. An dieser Stelle bietet das Problembasierte Lernen eine bessere Strukturierung, da es durch formalisierte Gruppenrollen sowie die distinkten Arbeitsschritte zur aktiven Problembearbeitung in der Gruppe auffordert. Gleichzeitig fokussiert das Problembasierte Lernen gerade in seiner kleinteiligeren Strukturierung tendenziell stärker den Erwerb von Wissen als grundlegende Lernaktivität und vernachlässigt so unter Umständen die konkrete berufliche Handlungssituation. Eine Kombination der beiden Lehr-/Lernformen birgt verheißungsvolles Entwicklungspotenzial für die rechtswissenschaftliche Hochschullehre – und darüber hinaus.

Danksagung

Ich danke Angela Sommer für ihre wertvollen Hinweise und Kommentare bei der Entstehung des vorliegenden Artikels.

Literaturverzeichnis

- Barrows, Howard S./Tamblyn, Robin M.*, Problem-based Learning. An approach to medical education., New York 1980.
- Biggs, John/Tang, Catherine*, Teaching for Quality Learning at University. What the student does., 3. Auflage, Maidenhead 2009.
- Braun, Edith/Gusy, Burkhard/Leidner, Bernhard/Hannover, Bettina*, Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp), in: Diagnostica 2008, S. 30-42.
- Brockmann, Judith/Pilniok, Arne*, Prüfen in der Rechtswissenschaft, Probleme, Praxis und Perspektiven, Baden-Baden 2013.
- Bruner, Jerome S.*, Toward a theory of instruction, Cambridge, MA 1966.
- Bruner, Jerome S.*, The act of discovery, in: Bruner (Hrsg.), Beyond the Infomation Given, New York 1961, S. 25 ff.
- Dedek, Helge I.*, Didaktik Zugänge zur Rechtslehre in Nordamerika, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), Exzellente Lehre im juristischen Studium, Baden-Baden 2011, S. 41-57.
- Dewey, John*, The Sources Of A Science Of Education, New York 1929.
- Eder, Franziska/Scholkmann, Antonia*, Lehrende als Coaches: Lernbegleitung von Studierenden am Beispiel des Tutoring im problem-based learning (PBL), in: Journal Hochschuldidaktik 2011, S. 6-10.
- Ellet, William*, Das Fallstudien-Handbuch der Harvard Business School Press: Business-Cases entwickeln und erfolgreich auswerten, Bern/Stuttgart/Wien 2008.
- European Union*, Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning, Official Journal of the European Union, 2006.
- Garvin, David A.*, Making the Case. Professional education for the world of practice, in: Harvard Magazine 2003, <http://harvardmagazine.com/2003/09/making-the-case-html> (18.12.2013).
- Hallet, Wolfgang*, Didaktische Kompetenzen: Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten, Stuttgart 2006.

- Kemmerer, Alexandra*, Wir urteilen unbelesen: Amerikanische Debatten über Juristenausbildung, in: Verfassungsblog.de, <http://www.verfassungsblog.de/de/author/alexandra-kemmerer/#.UrGMDfTuJiY> (18.12.2013).
- Kiiver, Philipp*, Problembasiertes Jurastudium in Maastricht: Praxis seit 30 Jahren, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), Methoden des Lernens in der Rechtswissenschaft: Forschungsorientiert, problembasiert, fallbezogen, Baden-Baden 2012, S. 160-170.
- Kolmos, Anette/Du, Xiangyun/Holgaard, Jette E./Jensen, Lars Peter*, Facilitation in a PBL-environment, Aalborg 2008.
- Kron, Friedrich W.*, Grundwissen Didaktik, München/Basel 2008.
- Küng, Marlise/Scholkmann, Antonia/Ingrisani, Daniel*, Problem-based Learning: Normative Ansprüche und empirische Ergebnisse, in: Keller/Bender (Hrsg.), Aufgabenkulturen, Seelze 2012, S. 266-280.
- Lave, Jean/Wenger, Etienne*, Situated learning: legitimate peripheral participation, Learning in doing, Cambridge [England]/New York 1991.
- Lehner, Martin*, Problembasiertes Lernen und die „Vollständigkeitsfälle“, in: Zumbach/Weber/Olsowski (Hrsg.), Problembasiertes Lernen, Bern 2007, S. 33-46.
- Loyens, Sofie MM/Rikers, Remy MJP*, Instruction Based on Inquiry, in: Mayer/Alexander (Hrsg.), Handbook of research on learning and instruction, New York/NY 2011, S. 361-381.
- Maring, Matthias*, Fallstudien zur Ethik in Wissenschaft, Wirtschaft, Technik und Gesellschaft, Karlsruhe 2011.
- Merkel, Ralf/Upmeyer zu Belzen, Annette*, Die Fallmethode in der Lehrerausbildung, in: Erkenntnisweg Biologiedidaktik 2011, S. 7-21.
- Norton, Lin*, Using assessment criteria as learning criteria: a case study in psychology, in: Assessment & Evaluation in Higher Education 2004, S. 687-702.
- Pahl, Jörg-Peter*, Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren: ein Kompendium für den Lernbereich Arbeit und Technik, Bielefeld 2007.
- Reis, Oliver*, Hochschuldidaktische Herausforderungen an die Rechtswissenschaft, in: ZDRW 2013, S. 21-43.
- Renschler, Hans E.*, Die Praxisphase im Medizinstudium: die geschichtliche Entwicklung der klinischen Ausbildung mit der Fallmethode, Berlin/New York 1987.
- Savin-Baden, Maggi*, Problem-based Learning in Higher Education: Untold Stories, Buckingham [England]/Philadelphia, PA 2000.
- Scholkmann, Antonia/Küng, Marlise*, Warum PBL? Argumente aus erziehungswissenschaftlicher und psychologischer Sicht, in: Brezowar/Mair/Olsowski/Zumbach (Hrsg.), Problem-Based Learning im Dialog, Wien 2012, S. 153-164.
- Schulmeister, Rolf/Metzger, Christiane*, Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie, Münster 2011.
- Schulmeister, Rolf*, Virtuelle Universität, virtuelles Lernen, München 2001.
- Terhart, Ewald*, Lehr-Lern-Methoden: eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen, Weinheim/München 1997.
- Varnava, Tracey/Webb, Julian*, Key aspects of teaching and learning. Enhancing learning in legal education, in: Fry/Ketteridge/Marshall (Hrsg.), Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice, 3. Auflage, New York/London 2008, S. 363-381.
- Weber, Agnes*, Problem-based learning: Ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe, 2., überarb. Auflage, Bern 2007.