

## Medienkritik

# Simulation von Gerichtsverhandlungen: „Moot Courts“<sup>1</sup> und „Mock Trials“<sup>2</sup>

## Doppelrezension aus pädagogischer Perspektive

Katja Bomke-Teßmer\*

Wenn man sich heute die Stellenausschreibungen in der Presse ansieht, fallen einem sofort die Anforderungen auf, die an Juristen als potentielle Bewerber gestellt werden: Er/sie sollte *Durchsetzungsvermögen*, *Organisationstalent*, *sicheres Auftreten* sowie *Lern- und Kritikfähigkeit* mitbringen, ein *sympathischer Teamplayer* sein, mit *Gewissenhaftigkeit*, *Problemlösung* ausgestattet und *eigenverantwortlich, selbständig* im neuen Arbeitsumfeld *belastbar* und *kreativ mitwirken*. Nun stellt sich natürlich die Frage, wo und wie die Studierenden ausgebildet werden, um solchen Anforderungen, die sich überdies nicht in einem Semester „mal eben“ erlernen lassen, gerecht zu werden.

Laut § 7 Abs. 2 Juristenausbildungsgesetz NRW werden sieben Schlüsselqualifikationen genannt, die im rechtswissenschaftlichen Studium zu berücksichtigen sind. Überdies gibt es zur Orientierung auch die *Empfehlung 2006/962/EG* des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen: „Diese Empfehlung sollte zur Entwicklung einer (...) Bildung beitragen, (...) damit deren Bildungs- und Berufsbildungssysteme allen jungen Menschen die Möglichkeit bieten, angemessene Schlüsselkompetenzen zu entwickeln, die sie für das Erwachsenenleben rüsten und eine Grundlage für das weitere Lernen sowie das Arbeitsleben bilden, und es Erwachsenen ermöglichen, ihre Schlüsselkompetenzen im Rahmen eines kohärenten und umfassenden lebensbegleitenden Lernangebots weiterzuentwickeln und zu aktualisieren.“<sup>3</sup> Strategien, die das Lernen von Transferleistungen, Anwendungsbezug und Schlüsselkompetenzen organisieren, werden jedoch nicht in kürzester Zeit erworben, sondern müssen von Lernenden erarbeitet und in der Anwendung trainiert werden. Damit hat die Universität nicht nur die Aufgabe, fachliche Inhalte zu vermitteln, sondern sollte auch Lernumgebun-

1 Griebel/Sabanogullari, Moot Court – Eine Praxisanleitung für Teilnehmer und Veranstalter, Baden-Baden 2011.

2 Henking/Maurer, Mock Trials – Prozesssimulation als Lehrveranstaltung, Baden-Baden 2013.

\* Die Autorin (Dipl.-Päd.) ist wissenschaftliche Beschäftigte im Handlungsfeld Hochschuldidaktik des Projektes *Integrierte Qualitätsoffensive in Lehre und Studium* an der Juristischen Fakultät der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. An dieser Stelle möchte ich mich gern bedanken bei dem ehemaligen Dekan (und jetzigen Prodekan) Herrn Prof. Dr. A. Feuerborn, der mich zu dieser Buchbesprechung ermutigt hat sowie bei Herrn Prof. Dr. L. Michael in dessen letzten beiden Moot Courts ich die Rhetorik-Einheiten übernehmen durfte.

3 Amtsblatt L 394 vom 30.12.2006.

gen bereitstellen, die Studierenden die Möglichkeit eröffnen, das „Lernen zu lernen“.<sup>4</sup>

Seit der „Humboldtschen Universitätsidee“<sup>5</sup> gilt die Vorlesung als die meist verwandte Form universitärer Wissensvermittlung. Diese einseitige Kommunikationsrichtung („Ein-Weg-Kommunikation“)<sup>6</sup> vom Lehrenden zum Lernenden lässt zwar auftretende Verständnisfragen zu, bietet aber wenig Raum für die Ausbildung oben genannter Kompetenzen, da hauptsächlich das rezeptive Lernen angesprochen wird. „So geht es unter hochschuldidaktischer Perspektive um eine Lehre, die Lernen fördert (...). Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern erwächst daraus die Aufgabe, ihre Lehre durch das Lernen neu zu denken und zu gestalten.“<sup>7</sup>

Da Prozess und Organisation des Lernens meist durch die Rahmenbedingungen (hier: den Veranstaltungstyp) vorgegeben werden, findet man in den beiden Büchern **Moot Courts** und **Mock Trials** zwei Veranstaltungstypen<sup>8</sup> der juristischen Lehre beschrieben, die genau diesen hohen Anspruch der Ausbildung von Kompetenzen aufnehmen, didaktisch umsetzen und prägnant formulieren: „Eines der wichtigsten Lernziele ist aber der Erwerb von sogenannten Schlüsselqualifikationen...“ (*Mock Trials*,<sup>9</sup> S. 16), denn „Alle Welt redet von Schlüsselqualifikationen; ein sinnvoll gestalteter Moot Court trainiert sie alle, ausnahmslos, wobei ein noch größerer Gewinn in dem dabei erlangten Verständnis für die Funktionsweise von Recht zu sehen ist.“ (*Moot Courts*, S. 5).

Bevor ich die Bücher unter einzelnen Gesichtspunkten betrachte, sei ein kurzer Überblick vorangestellt: Beide Bücher sind sehr verständlich geschrieben und klar vom Allgemeinen zum Speziellen strukturiert. Im allgemeinen Teil werden bei beiden Büchern zunächst Ziele, Regeln und Vorgehensweisen erläutert. Im speziellen Teil wird in der Beschreibung der *Moot Courts* zwischen „inneruniversitären“ und „internationalen“ Moot Courts unterschieden und im Anhang eine Literatursammlung zum Thema zusammengestellt. Das Buch über *Mock Trials* gliedert sich in „Zivilprozess“ und „Strafprozess“, in dem der Ablauf der Prozesse sowie das Auftreten von Personen und Begriffen in chronologischer Folge erklärt werden und schließt mit einem Anhang, in dem den Studierenden Muster sämtlicher Schriften zur Orientierung angeboten werden.

4 Weltner/Neutzler, in: Dette (Hrsg.), Berlin, Heidelberg 1992, verweisen darauf, dass die Fähigkeit, das Lernen zu organisieren vor allem bei Studienanfängern nicht vollständig ausgebildet ist. Auf empirische Ergebnisse zur Organisationsformen des Lernens der Studierenden nach Durchlaufen von nur 12 Schuljahren (G8) darf man gespannt sein.

5 vom Bruch, in: Webler/Otto (Hrsg.), Weinheim 1991, S. 117.

6 Metz-Göckel, Theorie und Praxis in der Hochschuldidaktik, Frankfurt am Main 1975.

7 Wildt, in: Jahnke/Wildt (Hrsg.), Bielefeld 2011, S. 22.

8 In beiden Veranstaltungsformen wird eine Gerichtsverhandlung simuliert; der Unterschied liegt darin, dass bei Mock Trials „Studierende echte Fälle verhandeln und alle Positionen, also auch die Richterbank, selbst ausfüllen.“ (*Mock Trials*, S. 13).

9 Zur besseren Lesbarkeit werden nicht die Autoren sondern die Titel genannt.

In den beiden Schriften setzen die Autoren unterschiedliche Schwerpunkte in ihrer Beschreibung: Bei den *Moot Courts* wird durchlaufend eine besondere Bedeutung der (Aus-) Bildung von Schlüsselkompetenzen beigemessen: Fast die Hälfte des Buches beschäftigt sich mit Rhetorik, (non) verbaler Kommunikation (bis hin zur Kleidung), Team(-bildung), Argumentation, „Recht in freier Rede erfahren und dabei Selbstbewusstsein aufbauen“, Nervosität etc. und gibt umfassende Tipps bis hin zu vielen Formulierungshilfen für die Studierenden. Es finden sich dort wertvolle Hilfen für Lehrende zum Einsatz in die eigenen Veranstaltungen. In der Umsetzung der Mock Trials werden durchlaufend die dialektischen<sup>10</sup> Prozesse hervorgehoben wie das „Einbinden von Praktikern“, „Umgang mit den Fehlern der Teilnehmern“, oder „Feedback“. Gut platziert ist hier der ‚Hinweis‘ zum Einsatz von Lernplattformen. Wie man feststellen kann, hat die Nutzung von eLearning als didaktisches Element (und nicht zum Bereitstellen einzelner Dokumente) in der rechtswissenschaftlichen Lehre noch nicht flächendeckend Einzug gehalten. Die Anregung für den Leser zur Integration der „neuen Medien“ auch in diesen Veranstaltungstyp geht in die richtige Richtung.

In den Büchern ist nachzulesen, dass bei den (inneruniversitären) Moot Courts die Studierenden ab dem 2. Semester und bei den Mock Trials Studierende frühestens ab dem 3. Fachsemester zugelassen werden, da die Autoren zunächst den Erwerb von Grundkenntnissen für erforderlich halten. Dabei werden (entsprechend der kognitiven Theorie von J. Bruner)<sup>11</sup> die neu entdeckten Informationen zunächst mit der bestehenden kognitiven Struktur (hier: Fachwissen des 2./3. Semesters) in Beziehung gesetzt und anschließend in diese integriert; dabei sind die zu verhandelnden (neuen) Fälle, nur durch das vorhandene Wissen „sinnhaft“ zu machen, während die momentane geistige Stufe des Lernenden nicht sein Vermögen behindert, Informationen, die in adäquater Art gelehrt werden, eigenaktiv zu entdecken.<sup>12</sup> Dementsprechend findet bei den Autoren „sinnvolles Lernen“ nur dann statt, wenn die Selbsttätigkeit des Lernenden gewährleistet ist.<sup>13</sup>

Die Autoren unterstreichen in der Umsetzung immer wieder die Wichtigkeit von „eigenständigem Lernen“/„learning by doing“ (*Mock Trials*, S. 14) und „aktivem Lernen“ (*Moot Courts*, S. 19) als Kern des studentischen Handelns und grenzen damit ihre didaktische Umsetzung auch von einem Lernprinzip des Auswendiglernens, „rote learning“,<sup>14</sup> ab. „Die Förderung eines aktiven, selbstgesteuerten Lernens kann

10 Gemäß der ‚dialektisch orientierten Didaktik‘, mit ihren Vertretern *Klingenberg, Rausch und Weck* unterliegt jeder Lehr-Lernprozess den Gesetzen der Dialektik.

11 Vgl. *Bruner*, Entwurf einer Unterrichtstheorie, Berlin 1974; vgl. *Bruner*, in: Neber (Hrsg.), Weinheim und Basel 1973, S. 15-27.

12 Im Unterschied zur Kognitiven Theorie von *Piaget*.

13 In der rechtswissenschaftlichen Literatur findet man verschiedene Bezeichnungen für Lernformen der Studierenden, wie z.B. „problemorientiertes“ (vgl. *Zumbach/Moser, Kiiver, von Gierke*, alle in: Brockmann/Dietrich/Pilniok, Baden-Baden 2012) oder „forschendes“ (vgl. *Broemel/Muthorst*, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok, Baden-Baden 2012) Lernen. Immanent ist allen Bezeichnungen jedoch das selbstgesteuerte/-ständige Lernen. Ich nehme hier keine Abgrenzungen vor, da alles der Bildung heuristischer Strategien dient.

als eines der zentralen Anliegen einer zeitgemäßen Rechtsdidaktik angesehen werden.“<sup>15</sup> Beide Autoren setzen damit den Ansatz einer kritisch-konstruktiven Didaktik, der Lernen beschreibt als „in seinem Kern *entdeckendes* bzw. *nachentdeckendes* und *sinnhaftes, verstehendes* Lernen anhand *exemplarischer* Themen“<sup>16</sup> konsequent um und verstehen „entdecken“ nicht nur als Lernprozess, sondern als Lehrmethode und Lehrziel (als Entwicklung von Fähigkeiten zur Entdeckung):<sup>17</sup> Die Studierenden erhalten in *Mock Trials/Moot Courts* die Gelegenheit, neue Lernerfahrungen zu sammeln und dementsprechend ihr „Lernen“ und „Denken“ in neuer, bisher unvertrauter Weise zu strukturieren. Man nimmt teil, wenn Studierende nicht nur „einen Fall bis in den letzten Winkel durchdenken“ (*Moot Court*, S. 20), sondern auch die Konsequenzen von Recht verstehen müssen, denn nur so bekommen die „Studierenden einen Sinn für die juristische und wirtschaftliche Bewertung von Rechtsgütern wie Gesundheit und körperliche Unversehrtheit“ und „erleben [...] hautnah die Schicksale hinter juristischen Fällen“ (*Mock Trials*, S. 15).

Damit das „entdeckende Lernen als Ansatz einer Didaktik der Denkerziehung“<sup>18</sup> möglich ist, stellen die Autoren ihren Studierenden die hierfür notwendigen ‚aktivierenden‘ Rahmenbedingungen zur Verfügung – immer vor dem Hintergrund, „aktivierende Lehrmethoden bedeuten eine Reduktion der Dozentendominanz“<sup>19</sup> und beschreiben sie gut nachvollziehbar in ihren Ausführungen, beginnend bei der Auswahl der Fälle. Die Anforderungen an Lehrende setzen sich über Zeitplanungen, Informationsveranstaltungen, Gruppeneinteilungen/Teambildung, dem Üben der Schlüsselkompetenzen, über das richtige Feed Back bei allen juristischen Fragen bis hin zur Anforderung, auch bei Fehlern nicht unbedingt korrektiv einzugreifen, um den Studierenden die Möglichkeit des „entdecken-lassens“ zu eröffnen. Es „ist zu erwarten, dass Fehler gemacht werden. Diese Fehler müssen den Veranstaltern unbedingt auffallen. [...] Es ist regelmäßig eine Gratwanderung für die Veranstalter, zu entscheiden, welche Fehler korrigiert werden sollten und aus welchen Fehlern sich möglicherweise auch Lernerfolge ergeben können.“ (*Mock Trials*, S. 22).

Vermutlich ist – besonders nach den ersten – Abläufen eines *Moot Courts/Mock Trials* die Wahrscheinlichkeit für Lehrende für den im Nachhinein gedachten/ausgesprochenen Satz „Hätte ich doch...“<sup>20</sup> höher als bei den klassischen Lehrveranstaltungen; dies begründet sich in der höheren Anzahl der sich gegenseitig bedingenden Parameter des Lehr-Lern-Prozesses. Bei der didaktischen Reflexion steht jede/r

14 Ausubel, Educational psychology, New York 1968.

15 Zumbach/Moser, in: Brockmann/Dietrich et al. (Hrsg), Baden-Baden 2012, S. 125.

16 Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Basel 1985, S. 77.

17 Die dahinter stehende Lehrstrategie bezeichnet Eigler (Grundkurs Lehren und Lernen, Weinheim und Basel 1973) als „entdecken-lassendes Lehren“.

18 Riedel, Lehrhilfen zum entdeckenden Lernen, Hannover 1973, S. 28.

19 von Gierke, in: Brockmann/Dietrich et al., Baden-Baden 2012, S. 200.

20 „Hätte ich doch X anders gemacht“, wobei X bei jeder Reflexion/jedem Lehrenden etwas anders sein kann: „Hätte ich doch einen anderen Fall ausgewählt/einen Fehler (nicht) korrigiert/die Teams anders zusammengestellt...“.

Hochschullehrende in einer 2000 Jahre alten Tradition: „Docendo discimus.“<sup>21</sup> Erst durch das Lehren eröffnen sich neue Perspektiven auf das Thema und deren Vermittlung und man erhält als Lehrender (neue) Anregungen für andere didaktische Blickwinkel, geänderte Bewertungen und/oder Methoden. „In diesem Sinne ist Hochschullehre (...) immer auch Teilhabe der Studierenden am Wissenschaftsprozess, also forschendes Lernen.“<sup>22</sup> Da sich beide Bücher auch als Praxisanleitung für die Durchführenden/Betreuer eines *Moot Court/Mock Trials* verstehen, wäre es wünschenswert gewesen, etwas mehr über zu beachtende „Stolperfallen“ oder mögliche didaktische/organisatorische „Problemfelder“ zu erfahren, die sich über die mehrjährigen Erfahrungen und Reflexionen der Autoren zusammenfassen ließen. Denn auch wenn Hochschullehrer die Funktion als lern-lassender, sich zurücknehmender, rahmenbedingungen-schaffender Berater, Coach etc. wahrnehmen, bleiben sie die für die Studierenden wichtig(st)en Personen: „Hinzu kommt, dass Ihre persönliche Gelassenheit umso mehr als eine Schlüsselkompetenz für gute Lehre gesehen werden muss, als die Studierenden Sie bewußt oder unbewußt als Modell nehmen, als Prototyp für die angemessenen Haltungen, Einstellungen und Umgangsformen eines Experten Ihres Fachbereichs.“<sup>23</sup>

In den beiden Beschreibungen ist nachzulesen, dass die Autoren Annahmen der kognitiven Theorien umsetzen, jedoch in ihrer Umsetzung darüber noch hinaus gehen und konstruktivistische Ansätze<sup>24</sup> integrieren, da die Integration neuer Inhalte den Prozess der konstruktiven Auseinandersetzung mit den zu lernenden Inhalten voraussetzt. „Dabei ist es gerade die Komplexität des Falles, der die Teilnehmer auch nach vielen Wochen der Arbeit auf immer neue Aspekte stoßen lässt, die es einzuordnen und zu verstehen gilt.“ (*Moot Court*, S. 20). Dabei „obliegt es ihnen allein, ihre Prozesstaktik und Angriffs- oder Verteidigungsstrategien (...) zu entwickeln.“ (*Mock Trials*, S. 15). Diesem konstruktivistischen Ansatz folgend, können die Hochschullehrenden natürlich nicht (eindeutig) festlegen, inwieweit sich die Struktur des Lernenden verändert und ob und in welchem Maße jeder einzelne dem gesetzten Ziel von *Moot Court* und *Mock Trial* als der „Fähigkeit zum komplexen juristischen Denken“ (*Moot Court*, S. 20) näherkommt, denn beim „autopoietischen System“<sup>25</sup> können Veränderungen der Systemstruktur zwar von der Umwelt ausgelöst werden, sind jedoch nicht im Vorfeld festzulegen.

Damit gelangen wir wieder zum Ausgangspunkt der Buchrezensionen zurück: Keiner der beiden Verfasser gibt in seinem Buch an, dass die Studierenden nach Teilnahme an *Moot Courts* oder *Mock Trials* *Schlüsselkompetenzen* und/oder juristisches Denken *können*. Sie zeichnen uns Lesern jedoch in den beschriebenen Umsetzungen von *Moot Courts* und *Mock Trials* ein umfassendes Bild, wie sie durch Üben, Ansprechbarkeit und günstige Rahmenbedingungen (das zur Veränderung der kognitiven

21 „Durch Lehren lernen wir.“, *Seneca*, *Epistulae morales* 7,8.

22 Wildt, in: Brockmann/Dietrich et al., Baden-Baden 2012, S. 43.

23 Wörner, *Lehren an der Hochschule*, Wiesbaden 2008, S. 127.

24 Vgl. Maturana, Varela und von Foerster.

25 Maturana, *Erkennen: Die Organisation von Wirklichkeit*, Braunschweig 1985.

Struktur anregt, um kognitive und affektive Lernziele zu erreichen) die Studierenden dem großen Ziel der Ausbildung geforderter Qualifikationen näher bringen und generieren damit eine Basis für das ‚Lebenslange Lernen‘ der Studierenden. Damit hat der gewünschte hochschuldidaktische Paradigmenwechsel „Shift from Teaching to Learning“<sup>26</sup> in den beiden vorliegenden beschriebenen Umsetzungen schon statt gefunden. Studierende machen in diesen Prozessen ihre Erfahrungen und konstruieren sich ihr Wissen (Fachwissen, Herangehensweisen, Methoden, Schlüsselkompetenzen) und dies auch über ‚Versuch‘ und ‚Irrtum‘ in der eigenen Rolle während der Simulation. Damit der ‚Irrtum‘ der Studierenden und diesen Veranstaltungstyp neu Lehrenden/Betreuenden auf ein Mindestmaß beschränkt bleibt, sind in beiden Büchern umfassende Handreichungen, Formulierungshilfen und Tipps zusammengestellt, die auch Teilnehmern und Organisatoren und Betreuern von Moot Courts und Mock Trials anderer Universitäten sehr zu empfehlen sind.

26 Vgl. Wildt, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok, Baden-Baden 2012, S. 47.