

Aktivierung und lernförderliche Lehre in der Falllösungs-Arbeitsgemeinschaft

Stephan Seiwerth*

Von Studierenden der Rechtswissenschaft wird ab den ersten Semestern in Prüfungen erwartet, dass sie konkrete Fälle aus dem tatsächlichen Leben einer rechtlich begründeten Lösung zuführen – und nicht, dass sie eingeprägtes Wissen wiedergeben. Weil in den im Zentrum stehenden Vorlesungen aber im Wesentlichen Wissen verlesen wird, kommt den begleitenden Arbeitsgemeinschaften (AG), in denen die Falllösung geübt werden soll, eine nicht zu unterschätzende Rolle zu. Es hilft hier aber nicht, wenn der AG-Leitende am Katheder übt und die Studierenden mitschreiben. Das wäre die Wiederholung der Vorlesung durch eine andere Person und mit anderen Mitteln. Lernförderliche, aktivierende Lehre in der begleitenden Falllösungs-Arbeitsgemeinschaft kann hier mit Methode(n) zu einem selbstständigen Üben der Studierenden führen. Der Beitrag stellt lernzielbezogen erprobte Möglichkeiten der didaktischen Steuerung vor.

A. Die Falllösungs-Arbeitsgemeinschaft im Kontext der Probleme des Jurastudiums

Im Jurastudium geht es entgegen einem gängigen Klischee bekanntermaßen nicht darum, „Paragraphen“ auswendig zu lernen. Ziel ist es von Beginn an, dass die Studierenden rechtlich überzeugend ihre Lösung konkreter Fälle, also von Sachverhalten aus dem tatsächlichen Leben, begründen. Größer wird die Komplexität des Sachverhalts und der notwendigen rechtlichen Erwägungen. Entsprechend wird als Prüfungsleistung auch durchgehend eine Falllösung erwartet.

Dennoch häufen gerade – aber keinesfalls nur – Anfangssemester, die sich durchaus eifrig mit der Materie beschäftigen, mit viel Mühe abstraktes Wissen an. Das ist nachvollziehbar – die zu beherrschende Stoffmenge ist abschreckend groß und vielfältig. Noch weitaus größer und vielfältiger ist aber das tatsächliche Leben, auf welches das Recht Antworten geben muss und aus dem konsequent die Prüfungssachverhalte gebildet werden. Zahlreich scheitern Studierende an der Anwendung ihres mühsam erworbenen Wissens auf den konkreten Fall. Hohe Durchfall- und Abbrecherquoten selbst noch am Ende des Studiums sind die Folge. Tragisch ist das hochgradig demotivierende Scheitern von vielen Studierenden, die enorme Arbeitszeit und Energie in ihre Prüfungsvorbereitung investiert haben. Dabei ist es nicht so, dass in Vorlesungen und Lehrbüchern das Recht nicht auch an konkreten Beispielen erklärt würde. Die dort dargestellten Konstellationen werden aber wie-

* Der Verfasser ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Europäisches Wirtschaftsrecht der Universität Bonn bei Prof. Dr. Dr. hc. mult. *Lutter*. Die nach dem hier beschriebenen Muster durchgeführten Veranstaltungen sind mit dem Lehrpreis der Rechts- und Staatswissenschaftlichen Fakultät der Universität Bonn des Jahres 2017 ausgezeichnet worden.

derum als Teil eines auswendig zu lernenden abstrakten Wissens begriffen. Das Verinnerlichen von Einzelfällen wird mit dem Einüben ihrer methodengerechten Bearbeitung verwechselt.

In meiner Bewertung liegt ein zentrales didaktisches Problem des Studiums der Rechtswissenschaften gerade in den Anfangsseminaren darin, dass die am nächsten liegende Studierstrategie, die auch von den Rahmenbedingungen (C.) beeinflusst wird, nicht im Einklang mit den Lernzielen (B.) steht. Lernförderliche, aktivierende Lehre in der begleitenden Falllösungs-Arbeitsgemeinschaft kann hier mit Methode(n) einen Beitrag zur Verbesserung leisten (D.). Die Falllösungs-Arbeitsgemeinschaft ist eine Übung, es hilft hier nicht, wenn der AG-Leitende übt und die Studierenden mitschreiben.

B. Lernziele

Die erste Staatsprüfung, die am Ende des Studiums der Rechtswissenschaften steht, soll nach § 2 Abs. 2 Satz 1 des Juristenausbildungsgesetzes NRW (und entsprechender Vorschriften anderer Bundesländer) „zeigen, dass der Prüfling das Recht mit Verständnis erfassen und anwenden kann und über die hierzu erforderlichen Rechtskenntnisse [...] verfügt“. Die universitären Prüfungsordnungen nehmen kaum Spezifizierungen vor. Soweit etwa formuliert ist, die Studierenden müssten „das Erbrecht in seinen Grundzügen beherrschen“, ist das kein Lernziel, das die Studierenden sinnvoll anstreben können und dessen Erreichen sich überprüfen ließe. Insoweit entsteht in meiner Beobachtung bei Studierenden häufig der Eindruck der Erwartung der Wiedergabe eines „Das-macht-man-eben-so-Wissens“ in der Prüfung – was gerade das Gegenteil eines kompetenzorientierten Lernens, Lehrens und Prüfens sein dürfte.

An das Juristenausbildungsgesetz und an die Prüfungspraxis anknüpfend würde ich das Lernziel etwas konkreter formulieren: „Die Studierenden *begründen* rechtlich überzeugend ihre Lösungen konkreter Fälle aus einem bestimmten Rechtsbereich.“ Dabei soll hier ausgeklammert bleiben, ob es sinnvoll ist, das so ab dem ersten Semester zu fordern und ob nicht vielmehr eine Grundlagenorientierung zu erstreben wäre. Eine Lösung würde ich dann als *rechtlich überzeugend* ansehen, wenn sie methodengerecht erfolgt, also zur Lösung insbesondere die einschlägigen Rechtsvorschriften, die Systematik des Gesetzes, die Methode der Auslegung des Gesetzes anhand von Wortlaut, Systematik, Historie und Zweck und ggf. die dazu bereits ergangene Rechtsprechung und Literatur einbezieht und die in dem verlangten, standardisierten Stil geschrieben ist. Letztlich kann hier als – wiederum unscharfe – Kontrollüberlegung dienen, ob auch ein Gericht den Fall so lösen könnte und würde. Als Unter-Lernziele, zu denen viel auszuführen wäre, würde ich Folgendes formulieren: Die Studierenden...

(1) *ordnen die Probleme des Falls konkreten Rechtsvorschriften zu,*

- (2) begreifen die Systematik des Gesetzes und übergeordneter Wertungen und wenden dieses Verständnis auf die für die Falllösung maßgeblichen Vorschriften an,
- (3) wenden das juristische Handwerkszeug an, insbesondere die Methode der Auslegung und den juristischen Schreibstil,
- (4) entscheiden sich, wo danach mehrere Lösungen möglich sind, unter Auseinandersetzung auch mit den Argumenten von Rechtsprechung und Literatur, für eine Lösungsmöglichkeit.

C. Rahmenbedingungen und Veranstaltungsformate

Im Zentrum der juristischen Ausbildung steht die Vorlesung mit oft Hunderten Teilnehmern. Alle anderen Formate treten dahinter zurück. Etwa der Musterstudienplan des Rechtswissenschaftlichen Fachbereichs der Universität Bonn sieht, konsequent ausgerichtet auf das politisch gewollte Studium des Pflichtstoffs der staatlichen Prüfung in neun Semestern, für das erste Semester 18 SWS Vorlesungen (mit vier Abschlussklausuren) und 6 SWS Arbeitsgemeinschaften (dazu sogleich) vor, etwa für das vierte Semester 19 SWS Vorlesungen und 2 SWS für eine Übung (mit Abschlussklausur).

In der Vorlesung wird Wissen über einen bestimmten rechtlichen Teilbereich verlesen. Dadurch wird in meiner Bewertung keines der genannten, gerade nicht auf Wissenswiedergabe ausgerichteten Unter-Lernziele direkt adressiert. Der Erwerb von Wissen ist eine Vorstufe zur Erreichung der Lernziele und kein Selbstzweck. Wissen, und hier setzt die Vorlesung als Format auch an, ist insbesondere für die Ziele (2) und (4) erforderlich. Zum einen werden die Systematik des Gesetzes und dessen Einbettung in übergeordnete Wertungen, zum anderen Probleme, die in der Vergangenheit Literatur und Rechtsprechung beschäftigt haben, erklärt. Oft wird das unterstützt durch die Betrachtung konkreter Beispiele, die meist der höchstrichterlichen Rechtsprechung entnommen sind.

Insoweit ist von den Studierenden für die Prüfungen zu den Vorlesungen, die gerade in der Lösung eines konkreten Falls besteht, noch eine erhebliche Eigenleistung verlangt, die mal mehr und mal weniger gut intuitiv gelingt. An der Erbringung dieser Transferleistung scheitern viele. In den Anfangsseminaren sollen die Studierenden durch das Format „Arbeitsgemeinschaft“ hierbei unterstützt werden. Im Hinblick auf das Erreichen der Lernziele kommt den Arbeitsgemeinschaften damit eine erhebliche Bedeutung zu. Dabei wird niemand die Erwartung haben, dieser doch noch große Schritt wäre von dem einzelnen AG-Leiter mit seinen 2 SWS alleine zu stemmen. Es bedarf einer Eigenleistung der Studierenden, sowohl in der Veranstaltung selbst als auch zu Hause. Ein wohl konsensfähiger Befund ist es insofern, dass in der Arbeitsgemeinschaft, die eine Übung sein soll, nicht genug von jedem Einzelnen aktiv geübt wird und auch das Üben im Selbststudium zu kurz kommt – wobei „Üben“ nicht mit „Einprägen“ verwechselt werden sollte, entspre-

chend dem einleuchtenden Satz *Tylers* über das Lernen: „It is what he [the student] does that he learns, not what the teacher does“. Das Nichterreichen der Lernziele und das im Jurastudium klassisch schlechte Abschneiden in Prüfungen könnte hierauf zurückgeführt werden.

Im didaktischen Dreieck von Studierenden, Lehrenden und dem Stoff die Ursache für Misserfolge primär den Studierenden zuzuschreiben, ist zwar althergebracht und mag häufig zutreffen, erscheint mir aber zu kurz gedacht. Kein Sportler würde erwarten, ohne viel Training akzeptable Ergebnisse zu erreichen. Das ist in meiner Beobachtung auch den Jurastudierenden klar.

In meiner ganz persönlichen Studiererfahrung habe ich, wenn ich nachhaltig handeln wollte, immer ähnlich lange oder länger für die Vor- und Nachbereitung einer Veranstaltung gebraucht, wie als Präsenzzeit für sie veranschlagt war. Nachhaltiges Handeln würde ich in diesem Zusammenhang so verstehen, dass der Stoff der Anfangssemester zum Zeitpunkt der staatlichen Prüfung, die im Gegensatz zu den vorherigen Prüfungen im Pflichtfachstoff für Berufsaussichten allein maßgeblich ist, im neunten oder zehnten Semester noch immer präsent ist. Das ist aber bei mit 24 SWS vorgesehener Präsenzzeit etwa im ersten Semester eigentlich nicht zu leisten.

D. Einige erprobte Möglichkeiten didaktischer Gegensteuerung

Was der einzelne Lehrende in der rechtswissenschaftlichen Fallbearbeitung bei unveränderten Rahmenbedingungen zur Erreichung einer guten, lernzielorientierten Lehre tun kann, ist meiner Meinung nach vor allem eine methodengeleitete Steigerung der Effizienz der knappen Übungszeit in der einzelnen Arbeitsgemeinschaft und die Anleitung von häuslicher Übung, wenn sich Studierende hierzu entschließen, um auch hier die Effizienz des häuslichen Übens zu steigern.

Hier habe ich in einigen Jahren der Durchführung des Veranstaltungsformats der rechtswissenschaftlichen Falllösungs-Arbeitsgemeinschaft unter Durchsicht allgemeiner hochschuldidaktischer Methoden einige Herausforderungen ausgemacht und verschiedene Lösungen dafür erprobt. Grundgedanke war es dabei, innerhalb der gegebenen Rahmenbedingungen für unterschiedliche Lernbedürfnisse ein möglichst breites, aktivierendes Lernangebot zu machen, das in keiner Situation Elemente von Zwang enthält (aus pragmatischen und ethischen Gründen) und die Studierenden in ihrer Heterogenität wertschätzt.

I. In der Veranstaltung

1. Der „große Fall“ und die „Lösungsskizze“

Nach meiner Überzeugung sollte im Zentrum einer Sitzung zum Einüben der Falllösung die Besprechung eines Falls stehen, der thematisch an den Stoff angelehnt ist, der gerade in der Vorlesung verlesen wird. Kollegen besprechen häufig mehrere kleine Fälle. Das scheint mir nicht zielführend. Denn Zweck und Herausforderung

in der Didaktik der rechtswissenschaftlichen Fallbearbeitung ist es angesichts der Lernziele gerade nicht, wie in der Vorlesung anhand kleiner Fällchen bestimmte Probleme zu illustrieren, sondern umgekehrt, einen großen Fall klausurtypisch einer Lösung zuzuführen.

Oft wird den Studierenden eine „Lösungsskizze“ zur Verfügung gestellt. Soweit es sich dabei tatsächlich nur um eine „Skizze“ im Wortsinn, also in Stichpunkten, und nicht um falsche Bescheidenheit handelt, ist das kaum weiterführend. Die typische Schwierigkeit, die Studierende haben, ist gerade die Unsicherheit, wie – auch stilistisch – die Falllösung sinnvoll zu „machen“ ist. Auch hier steht ein Lernziel (oben, 3.) im Hintergrund, das geprüft wird. Für unerlässlich halte ich daher in zeitlicher und sprachlicher Hinsicht so ausformulierte Lösungen, dass sie auch bei einer Klausur eingereicht werden könnten, und gerade nicht nur Stichpunkte oder eine Gliederung. Soweit aus didaktischen Gründen Erläuterungen oder Vertiefungshinweise (sie könnten nämlich auch von einer guten Studierenden-Fallbearbeitung ohne Hilfsmittel nicht verlangt werden) in die Lösung eingebaut werden, sollte das deutlich typografisch abgesetzt sein. Das betrifft insbesondere die häufig anzutreffende breite Darstellung von entlegenen Meinungsstreits in Musterlösungen, die sich nicht auf Argumente konzentrieren, die in der Prüfungssituation aus dem Gesetz hergeleitet werden könnten, sondern die eingefrorenen Argumente eines mehrjährigen akademischen Disputs erschöpfend wiedergeben. Das regt zum bloßen Auswendiglernen von Meinungen an.

Bewährt hat es sich bei mir entgegen der ganz gängigen Praxis, nicht nur den Sachverhalt, sondern auch die Lösungen vorab, also vor der Sitzung, in welcher der Fall besprochen wird, zur Verfügung zu stellen. Die Besorgnis, altkluge Studierende würden dann nur noch Beiträge bringen, die aus der Musterlösung schöpfen, hat sich nicht bewahrheitet. Auf der anderen Seite kann ich kein berechtigtes Interesse daran haben, dass die Studierenden eifrig alles mitschreiben, was auch in der Lösung stehen würde, aus rationaler Sorge, nichts auszulassen. Wird die Lösung vorab zur Verfügung gestellt, eröffnet das individuelle Freiheit: Studierende können sie zunächst gänzlich unbeachtet lassen, sie für ihre Vorbereitung intensiv nutzen oder anhand der Lösung dem Stundenverlauf folgen und sich nur das dazu aufschreiben, was für sie neu und interessant ist.

Aufgegriffen werden so Elemente des inverted classroom.¹²⁰ Im Gegensatz zur klassischen Form des Unterrichts, dem Anweisungsunterricht, besteht er nicht aus lehrendengelenkten Phasen in der Universität und darauf aufbauenden Übungen zu Hause. Im umgedrehten Unterricht findet die inhaltliche Erarbeitung anhand von vom Lehrenden zur Verfügung gestellten Materialien zu Hause statt. In der Sitzung wird systematisierend über verbleibende Fragen gesprochen und geübt. Das kann zu einer Maximierung der Übungszeit und zu einer Individualisierung der nötigen Lernzeit führen. Das Konzept des inverted classroom wird gegenwärtig von mir

120 Siehe näher z.B. *Handke/Loviscach et al.*, Inverted Classroom in der Praxis, in: Neues Handbuch Hochschullehre, E 2.11, 57. EL.

aber nicht in letzter Konsequenz umgesetzt. Umfangreiche häusliche Erarbeitungsphasen zu erwarten scheint mir bei einer vorgesehenen wöchentlichen Präsenzzeit der Studierenden von über 20 SWS auch nicht gangbar.

2. Medienwechsel und mehrere Ebenen

Gute Erfahrungen habe ich entgegen der üblichen „nur-Tafel“- oder „nur-Powerpoint“- Praxis damit gemacht, bei der Fallbesprechung mehrere Ebenen und Medien zu kombinieren. Das Herzstück ist bei mir ein Visualizer, dessen Bild auf einem Beamer oder Bildschirm ausgegeben wird. Aufgrund fehlender gestellter Ausstattung habe ich mir eine recht günstige USB-Webcam angeschafft, die ich auf einen alten Schönenfelder gesteckt auf ein Blatt A4-Papier richte, von dem jeweils eine Hälfte (also A5-Querformat) zu sehen ist. Darauf fertige ich im Lauf der Besprechung eine Lösungsskizze im eigentlichen Sinn, die auch (nicht abzugebende) Vorstufe in einer gelungenen Klausurbearbeitung der Studierenden ist. Gegenüber einer vorbereiteten Powerpoint-Präsentation hat das den Vorteil, individuell die Ideen der Studierenden aufgreifen zu können. Auch will ich zeigen, dass eine solche Lösungsskizze als Vorstufe der Klausurbearbeitung auf recht wenig Papier handschriftlich auch von den Studierenden erstellt werden könnte – wenn sie sich auf das Wesentliche konzentrieren. Gegenüber einem Tafelanschrieb ist der Vorteil, dass ich nicht mit dem Rücken zu den Studierenden stehen muss, also auch beim Schreiben das Unterrichtsgespräch weiterführen kann. Daneben gibt es weitaus größere Möglichkeiten der Visualisierung, was verschiedene Farben, Zeichnungen oder Schaubilder betrifft. Hier arbeite ich zur Verdeutlichung viel mit „sketchnotes“ oder „visual note taking“. Dabei werden selbst gezeichnete Texte, Bilder und Strukturen so erstellt, dass abstrakte Konzepte über Assoziationen greifbar werden. Dabei habe ich mir einen Kanon von piktogrammartigen Visualisierungsmöglichkeiten angelegt.¹²¹ Schon etwas komplexere Zeichnungen und Schaubilder bereite ich vor und lege sie zur angedachten Stelle unter den Visualizer. Ist die spezifische Einheit ausreichend besprochen, kommt dieses Blatt wieder weg, und es erscheint die angefangene Lösungsskizze. Meine Schaubilder stelle ich zusammen mit anderen Unterlagen auf der Lernplattform zum Nacharbeiten zur Verfügung.

An der Tafel stehen bei mir Dinge, die für die ganze Sitzung relevant sind. So muss nie (vielleicht zu früh) gewischt werden. Gedacht ist die Tafel bei mir in vier Spalten eingeteilt. Typischerweise sammle ich nach dem gemeinsamen Lesen des Falls in Spalte eins die verschiedenen in Betracht kommenden, von den Studierenden vorgeschlagenen Anspruchsgrundlagen, mit denen der Fall gelöst wird. Anhand dessen kann über eine Reihenfolge nachgedacht werden, die korrekte Zitierung oder warum bestimmte Normen doch nicht wirklich in Betracht kommen. In der zweiten Spalte steht oft ein Prüfungsschema, das ich mit den Studierenden erarbeite (dazu unten f.). Wenn ein/e Studierende/r mal nicht weiter weiß, hilft ein Blick an die Tafel. In Spalte drei schreibe ich, auch für die Nichtmuttersprachler, schwierige neue Begriffe auf. In Spalte vier habe ich einen „Gedankenspeicher“. Oft ha-

121 Anregungen habe ich vor allem gefunden in *Haußmann*, bikablo 1 – Visuelles Wörterbuch, 2013.

ben Studierende gute Einfälle, die nur aktuell nicht „passen“. Diese guten Gedanken an der Tafel zu speichern und später tatsächlich darauf zurückzukommen, ist Ausdruck der Wertschätzung guter Ideen.

Bildschirm und Beamer benutze ich ansonsten auch für verschiedene andere didaktische Mittel, die ich gleich noch darstelle. Auf dem Laptop lässt sich leicht das ausgegebene Bild zwischen normaler Desktop-Oberfläche und Webcam wechseln.

3. Think-Pair-Share, One-Minute-Paper und Live-Voting

Niemand kann 90 Minuten durchgehend konzentriert zuhören.¹²² Mir ist das daran plastisch gemacht worden, dass der Mensch nicht öfter als ein- oder zweimal hintereinander tief einatmen könne. Es bedarf nach einem tiefen Einatmen auch wieder eines Ausatmens, eines Wechsels zwischen rezeptiven und aktiven Phasen. Gut ist, wenn das Aufgesogene „sacken“, besser noch, wenn es kopfbefreiend individuell angewendet werden kann. Im typischen Unterrichtsgespräch im Plenum der Falllösungs-Arbeitsgemeinschaft kommt zumindest nicht jeder – meist nur ein kleiner Teil der Studierenden – zu Beiträgen zur praktischen Anwendung. In meiner Erfahrung haben sich klassische Binnenpausen als ein solcher „Lernstopp“ in einer 90-minütigen Veranstaltung in diesem Zusammenhang nicht bewährt. Pausenzeiten fransen gerne aus und der Gedanke wird unterbrochen. Speziell für die rechts-wissenschaftliche Falllösungs-Arbeitsgemeinschaft haben sich in meiner Praxis drei Methoden (die man gegenüber den Studierenden natürlich nicht als solche bezeichnen sollte) bewährt:

a. One-Minute-Paper

Beim One-Minute-Paper erhalten die Studierenden eine Minute Zeit, um das für sie Wichtigste aus der vorhergegangenen Phase kurz zu skizzieren oder ihre Mitschrift noch einmal zu überfliegen und zu ergänzen. Verbunden werden kann diese von mir leicht adaptierte (an sich beinhaltet sie, dass die Papiere eingesammelt werden) Methode mit konkreten Aufgabenstellungen, die sich auch auf eine Meta-Ebene beziehen können, etwa: „Was habe ich gelernt?“, „Was hat mir gefehlt?“, „Worüber möchte ich mehr wissen?“, „Wie habe ich mich beteiligt?“, „Wo lag der Schwerpunkt des Falls?“, „Was wäre für mich das Schwierigste?“ etc. Die Komponente des „Ausatmens“ wird hier ganz deutlich. Auch die eintretende emsige Stille wirkt in meiner Erfahrung geistig befreiend. Der Lehrende kann die nächste Phase vorbereiten. Bisweilen entstehen so im Anschluss auch gute Fragen.

b. Think-Pair-Share

Beim Think-Pair-Share haben die Studierenden über ihre Antwort auf eine Aufgabe zunächst selbst nachzudenken, im Anschluss diese einem Partner oder einer Partnerin (regelmäßig dem Sitznachbarn/der Sitznachbarin) und dann dem Plenum zu präsentieren. Als Aufgabe eignet sich hier insbesondere die Suche nach geeigneten

¹²² Vgl. etwa *Maddox/Hoole*, Educational Review 1975, S. 17 ff.; aus neuerer Zeit *Gerbig-Calcagni*, Wie aufmerksam sind Studierende in Vorlesungen und wie viel können sie behalten?, 2009.

Anspruchsgrundlagen für den Fall oder nach in Betracht kommenden Straftatbeständen, die das Programm der späteren Falllösung vorgeben und eine direkte Übung für das Lernziel der Zuordnung der Probleme des Falls zu konkreten Rechtsvorschriften ist. Die Schwelle, etwas im Plenum beizutragen, wird abgesenkt: Zum eigenen Ergebnis ist schließlich auch der Partner/ die Partnerin gekommen. Es spricht dann eine größere Wahrscheinlichkeit dafür, dass es richtig ist – und wenn nicht, ist man nicht allein mit dem Irrtum. Dadurch, dass mit einer anderen Person gesprochen werden darf und soll, wird offenbar auch ein Bedürfnis nach Kommunikation befriedigt, und die Situation im Raum mündet in einer größeren anschließenden Ruhe.

Im Übrigen erscheint mir das Think-Pair-Share als Gipfel des hinsichtlich einer Kooperation mit anderen Studierenden Machbaren. Ich beobachte, dass unter den Studierenden der Rechtswissenschaften eine tiefe Aversion gegen jegliche Gruppenarbeitsformen besteht, die aufzubrechen der einzelne Lehrende kaum in der Lage ist und wohl auch nur nach sorgfältiger Kosten-Nutzen-Abwägung versuchen sollte. Durch die zu erreichenden Lernziele wäre das jedenfalls nicht veranlasst.

c. Live-Voting

Bewährt hat sich der gelegentliche Einsatz von Live-Votings. Das ist zunächst einmal nichts anderes als eine simple Abstimmung, die bei mir nicht mit den Händen in der Luft, sondern mit jedem internetfähigen Endgerät (Smartphone, Tablet, Laptop) vorgenommen wird, ähnlich des „Publikumsjokers“ in einer Quizshow. In der technischen Umsetzung bieten die meisten Lernplattformen der Universitäten ein entsprechendes Tool, das leicht über eine Kurz-URL aufgerufen werden kann. Es gibt auch Freeware-Tools.

In der technischen Umsetzung sehe ich vor allem zwei Vorteile: Der erste ist die regelmäßig sehr hohe Beteiligung. Oft lässt sich bei Abstimmungen mit den Händen im didaktischen Kontext das Phänomen beobachten, dass etwa ein Viertel der Anwesenden nicht abstimmt. Die Schwelle zur Beteiligung scheint mir bei der technischen Umsetzung niedriger, möglicherweise wegen der Novität oder der Anonymität. Der zweite Vorteil ist, dass die Ergebnisse in Echtzeit (entweder für alle oder nur für den Administrator) in verschiedenen Darstellungen visualisiert werden. So kann über das automatisch festgehaltene und visualisierte Ergebnis sinnvoller gesprochen werden.

Inhaltlich bietet sich ein Live-Voting in der rechtswissenschaftlichen Falllösungs-Arbeitsgemeinschaft in meiner Erfahrung für zwei Konstellationen an. Zum einen können konkrete, kurze Multiple-Choice-Aufgaben gestellt werden, etwa die richtige Zitierung einer möglichen Anspruchsgrundlage oder die zutreffende Berechnung eines geminderten Kaufpreises. Zum anderen kann, wo es um das *Entscheiden* für eine von mehreren begründbaren Lösungsmöglichkeiten geht, ein Meinungsbild erstellt werden. Die Studierenden sollen für sich herausfinden, welche Möglichkeit sie mehr überzeugt. Beide Konstellationen bewirken einen Lernstopp

und Aktivierung gerade von solchen Studierenden, die sich im Plenum wenig beteiligen. Die Schwelle für Beiträge zu einem anschließenden Unterrichtsgespräch im Plenum wird in meiner Beobachtung oft gesenkt, wenn es darum geht, Argumente für die einmal (wenn auch anonym) geäußerte Meinung zu finden. In der ersten Konstellation erfolgt vor allem eine Selbstkontrolle, in der zweiten beabsichtige ich, durch das visualisierte Meinungsbild in der Lerngruppe auch eine Toleranz für abweichende Auffassungen zu schaffen.

4. Stundeneinstiege und Lerntipps

Ganz am Anfang einer Sitzung herrscht oft Unruhe. Manche sagen, bevor höhere kognitive Prozesse aktiv werden können, müsse das gestresste urzeitliche „Echsengehirn“ zur Ruhe kommen, die Studierenden also in der Sitzung „ankommen“.¹²³ Ich versuche, das durch Rituale zu unterstützen. Zunächst bin ich selbst hinreichend früh anwesend – wie könnte ich von Studierenden erwarten, nicht kurz vor knapp hereinzuschneien, wenn ich das selber täte? – und lege den Plan für die Sitzung und etwaige organisatorische Ankündigungen über den Visualizer auf den Bildschirm. So will ich Transparenz über das schaffen, was ansteht und gelernt werden soll.

Ich habe den Eindruck, dass weder ein direkter Beginn mit Neuem noch eine Wiederholung direkt nach der Begrüßung der Studierenden effizient ist. Stattdessen erzähle ich gerne kurz etwas allgemein über effizientes Studieren, spreche etwa über den Zweck von häuslicher Arbeit, über verschiedene Lernstrategien (die die Studierenden bei sich selbst testen könnten; Tests gibt es im Internet), über die Möglichkeit, statt Papier-Karteikarten digitale Karten (z.B. bei www.repetico.de) zu erstellen, die sich auf jedem Endgerät wiederholen lassen, über geeignete Lehrbücher, den Sinn und Unsinn inhaltlich vorgefertigter Karteikarten, eine geeignete Ausbildungszeitschrift oder die Arbeit am Sachverhalt mit Skizzen und Zeitstrahlen. Früher habe ich das alles in der ersten Sitzung verblockt erzählt – war dann aber selbst gelangweilt von der bekannten ersten allgemeinen Organisationssitzung ohne Inhalt. Auch die genannten Lernziele transparent zu machen, löst regelmäßig ein Aha-Erlebnis aus.

5. Wiederholungen

Auf dezidierte klassische Wiederholungseinheiten jeweils am Stundenanfang kann (und sollte vielleicht sogar) die rechtswissenschaftliche Falllösungs-Arbeitsgemeinschaft in meiner Bewertung verzichten. Wiederholt würde nämlich gerade abstraktes Wissen oder die Anwendung auf einen vergangenen Fall. Das soll aber im Interesse der Erreichung der Lernziele gerade nicht im Zentrum der Arbeitsgemeinschaft stehen! Das Format der rechtswissenschaftlichen Falllösungs-Arbeitsgemeinschaft befindet sich jedoch in der komfortablen Situation, anwendungsorientiert wiederholen zu können. Spätere Sachverhalte können mit etwas Überlegung so

123 Vgl. z.B. Erlauer, The Brain-Compatible Classroom, 2003, S. 7 ff.

konstruiert werden, dass sie Probleme, die früher im Zentrum standen, am Rand wieder aufgreifen.

6. Erarbeiten eines Prüfungsschemas

Ein Schema für eine rechtliche Prüfung auswendig zu lernen, ist eine sehr beliebte Studierstrategie, denn für typische Konstellationen vermittelt ein Schema Sicherheit. Diese Strategie erweckt allerdings nur den Anschein, dass ein Fall den Lernzielen entsprechend gelöst wird, ist aber tatsächlich nur eine Wiedergabe abstrakten Wissens. Diese Strategie ist jedoch im Angesicht der endlosen Möglichkeiten verschiedener Prüfungsabfolgen ineffizient und, weil atypische Konstellationen, die bevorzugt in Prüfungen vorkommen, so nicht in den Griff zu bekommen sind, gefährlich.

Gleichwohl geht es einher mit der Erreichung des Lernziels, die Systematik des Gesetzes zu begreifen und anzuwenden, die eigene Prüfung so zu strukturieren, dass sie das Gesetz spiegelt. Das lässt sich zunächst bezogen auf einen einzelnen Tatbestand gut üben, indem auf einem Visualizer die zu prüfende Vorschrift gezeigt wird und die Studierenden daraus Prüfungspunkte ableiten sollen. Der Satz(teil) oder das Wort, dem ein konkreter Prüfungspunkt entnommen wurde, wird dann durchgestrichen. Wenn kein Wort mehr übrig bleibt (alle Worte einer Rechtsnorm sind von Bedeutung), sind dem Gesetz alle Prüfungspunkte entnommen. Anschließend können die Prüfungspunkte in eine sinnvolle Reihenfolge gebracht werden. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass die Studierenden diese Strategie nach einiger Wiederholung für ihr eigenes Arbeiten übernehmen und dann auch ohne das physische Durchstreichen von Text erfolgreich am Gesetz arbeiten.

7. Lernslogans

Beim „Lernslogan“ geht es darum, erarbeitete Wissensbereiche in Form von Eselsbrücken, Sprichwörtern und Reimen „auf den Punkt“ zu bringen. Solche Aussagen zeichnen sich durch ein hohes Maß an Einprägsamkeit aus und dienen dazu, Inhalte sachlich richtig und kurz zusammenzufassen und die Memorierung zu erleichtern. Um einen Slogan zu erstellen, ist es erforderlich, sich über Teil-Inhalte klar zu werden, Zusammenhänge zu berücksichtigen und Bezüge herzustellen. Teilweise mag es sich anbieten, einen bestehenden „Slogan“ wie „Ist das Kindlein noch so klein, kann es dennoch Bote sein“ zu nennen und kurz darüber zu sprechen. Aktivierender ist aber der mehr in die Richtung Übung gehende Auftrag, alleine oder in kleinen Gruppen selbst einen Slogan oder Merksatz zu erstellen. Teilweise kommen einprägsame Dinge dabei heraus – etwa zur Unterscheidung von Zedent (Altgläubiger) und Zessionar (Neugläubiger): „Die Ente tritt ab“. Ohnehin sind aber nicht die Slogans selbst ausschlaggebend, sondern die Auseinandersetzung mit dem Thema, die zu dem Slogan führt.

8. Der Einsatz von Videos

Der Einsatz von kurzen Videos ist etwas Neues und Rares im Jurastudium und insofern aufsehenerregend. Sicher ist ein Einspieler nichts für jede Sitzung und ohne Zweifel ist ohnehin wenig Material zu finden, das inhaltlich passt. Ich habe aber die Erfahrung gemacht, dass ein kurzer, inhaltlich passender Videobeitrag als Lernstopp empfunden wird, nach dem mit mehr Gewinn weitergearbeitet werden kann. Geeignet sind etwa Ausschnitte aus den kurzen Filmen des Projekts www.telejura.de, die klassische Fälle der Rechtsgeschichte mit Laienschauspielern filmisch darstellen. Über die youtube-Lizenz können die Filme legal gezeigt werden. Gerade Anfänger können an das Denken in den Interessen der jeweiligen Parteien eines Rechtsstreits herangeführt werden.

II. Im Selbststudium

1. Tests

Ganz ohne Auswendiglernen kommt auch das Jurastudium nicht aus, ein Beispiel sind die ganz gängigen, unumstrittenen Definitionen etwa der „Wegnahme“ beim Diebstahl oder des „Vertrags“ oder der „notwendigen Verwendung“. Hier wird in der rechtswissenschaftlichen Falllösung zu Recht Präsenzwissen erwartet. Es ist aber viel weniger auswendig zu lernen, als viele vermuten. Jedenfalls in der Regel (es gibt jedoch Ausnahmen) ist es entgegen einer ganz typischen Studierstrategie nicht sinnvoll, zu versuchen, Prüfungsschemata auswendig zu lernen. Dafür ist das Recht bei weitem zu vielfältig. Das eher wenige Präsenzwissen, das im Wortlaut wiedergegeben werden muss, kann hervorragend über die Lernplattformen in Tests abgefragt werden. Studierende erhalten so in diesem Bereich Selbstkontrolle und Übung, erfahren durch die Auswahl der Aufgaben aber auch, was wirklich auswendig zu lernen ist und was nicht. Auch vor der ggf. Wochen später stattfindenden Abschlussprüfung kann etwa zur Selbstberuhigung noch einmal auf den Test zurückgegriffen werden. Da es um Selbstkontrolle geht, meine ich, dass eine anonymisierte Teilnahme ermöglicht werden sollte. In statistischer Hinsicht kann diese dennoch ausgewertet werden.

Ein individuelles Feedback ist bei den wenigen juristischen Aufgaben, bei denen es unabhängig von der Form ein klares Richtig und Falsch gibt, nicht erforderlich. Die Aufgaben können so gestaltet werden, dass die Lernplattform eine automatisierte Kontrolle durchführt und eine Rückmeldung auswirkt. Für die Abfrage von Definitionen bietet sich ein Lückentext an, für die Abfrage von Begriffsverständnis eine Multiple-Choice-Aufgabe und für die Abfrage einer sinnvollen Prüfungsreihe eine Anordnungsaufgabe.

Je nach Abschneiden der Teilnehmer kann der Test auch in der Sitzung besprochen und ggf. gemeinsam ausgefüllt werden.

2. „Hausaufgaben“

Der Begriff „Hausaufgaben“ ist bei „freiwilligen häuslichen Zusatzaufgaben“ tunlichst zu vermeiden. Er weckt Assoziationen zur schulischen Zwangsordnung. Studierende können meiner Meinung nach zu Recht erwarten, dieses Zwangsregime an der Universität überwunden zu haben. Ein Gedanke von „Hausaufgaben“ und freiwilligen „Zusatzangeboten“, die ich befürworte, ist jedoch derselbe: Es bedarf regelmäßig auch häuslicher Auseinandersetzung mit dem Stoff, um die Lernziele zu erreichen. Ganz konkret bedarf es für das Erlernen der rechtswissenschaftlichen Falllösung regelmäßig gerade der häuslichen Übung von Falllösungen. Nur wenn Studierende versuchen, einen Fall ganz allein zu lösen, lösen sie sich auch gänzlich von der Konsumentenhaltung und arbeiten an dem Erreichen von Lernzielen auf höheren kognitiven Ebenen. Studierenden, die sich frei entscheiden, Zeit für Übung aufzuwenden, sollte dafür geeignetes Material an die Hand gegeben werden.

Zusatzangebote fruchtbringend und motivierend mit einem vertretbaren Arbeitsaufwand zu gestalten ist eine nicht ganz triviale Aufgabe. Neben der Freiwilligkeit – nur so kann intrinsische Motivation entstehen – erscheinen mir vor allem drei Aspekte wichtig. (1) Das Zusatzangebot muss inhaltlich im Kontext der aktuellen Unterrichtseinheit stehen. Dabei muss konkret für die juristische Falllösungs-Arbeitsgemeinschaft nicht stets ein Fall als Inhalt gewählt werden. Oft bietet sich aber eine Abwandlung zum in der Sitzung besprochenen Fall an. Möglich sind auch schwierigere Verständnisfragen, die etwas Knobeln oder einen Blick in einen Gesetzeskommentar erfordern. Einfachere Wissensüberprüfungen würde ich nicht als Zusatzangebot betrachten, weil hier keine Kompetenz weiterentwickelt wird. Mir erscheint dafür der Modus „Test“ passender. (2) Das Zusatzangebot darf nicht zu zeitintensiv zu bearbeiten sein – Zeit ist knapp, und dem, der sich überhaupt an die Bearbeitung des Zusatzangebots macht, sollte eher das Erfolgserlebnis, eine Aufgabe komplett abgeschlossen zu haben, vergönnt werden. Möglich ist dahingehend differenziertes Material, das eine Grundaufgabe selbst stellt und im Übrigen auf spezifische externe Aufgaben in Übungsbüchern verweist. (3) Letztlich scheint mir auch ein individuelles Feedback unumgänglich. Technisch ist das über die gängigen Lernplattformen leicht umzusetzen. Auch in der Sache profitieren Lernender (hinsichtlich des Lernfortschritts) und Lehrender (hinsichtlich des Lehrfortschritts) ganz offensichtlich gleichermaßen. Wird der dazu notwendige Zeitaufwand zu groß, sehe ich zwei Möglichkeiten der Gegensteuerung: Einmal ein rollierendes Feedbackmodell, bei dem sich die Studierenden gegenseitig Feedback geben und Zugriff auf ihr eigenes erst erhalten, wenn sie selbst eins abgegeben haben. Technisch kann das auf den Lernplattformen umgesetzt werden. Ganz ersetzen kann dieses Peer-Feedback das Lehrendenfeedback aber nicht. Zum anderen die ganz transparente Kommunikation des immensen Zeitaufwands und die Beschränkung auf eine bestimmte Anzahl an eingereichten Bearbeitungen. Diese sollten zu einem Stichtag zufällig ausgewählt werden; ein Prioritätsprinzip wäre in meiner Bewertung nicht sachgerecht.

3. Probeklausur

Ziel der rechtswissenschaftlichen Falllösungs-Arbeitsgemeinschaft ist es am Ende, die Studierenden in den Stand zu versetzen, die Lernziele erreichen, indem Sie einen kurzen (Klausur-)Sachverhalt lösen können. Nirgendwo fallen die eigenen Schwächen und Stärken den Studierenden so sehr auf wie bei dem Abfassen einer Probeklausur. Oft hat das einen motivierenden Effekt. Ich meine, der Lernerfolg ist umso höher, umso näher Klausuraufgabe, -schreiben, -korrektur und -besprechung an den „Ernstfall“ herankommen. Der Arbeitsaufwand für den Lehrenden ist enorm, soll die Klausurkorrektur seriös und individuell betrieben werden. Der Ertrag ist dennoch beachtlich; Fehler, die Studierende in Probeklausuren gemacht und nach der Korrektur und Besprechung eingesehen haben, unterlaufen ihnen selten wieder. Dabei erscheint es mir sinnvoll, dass die Person, die die Bearbeitungen korrigiert, auch die Besprechung in kleineren Gruppengrößen durchführt und so auf typische Probleme und Fehler gerade dieser Lerngruppe eingehen kann. Deshalb meine ich, dass diese Art der zentralen Besprechung von Probeklausuren in der Vorlesung, ggf. auch anhand von Korrekturberichten von Korrekturassistenten, vorzuziehen ist.

III. Sonstiges

1. Mitbestimmung bei der Organisation

Als Lehrender von den Studierenden wertgeschätzt zu werden, erfordert meiner Erfahrung nach, die Studierenden selbst wertzuschätzen, was bedingt, sie innerhalb eines gewissen Rahmens die Organisation der Veranstaltung mitbestimmen zu lassen. Für Terminverlegungen oder für den Inhalt einer Probeklausur oder den Beginn s.t./c.t. gibt es regelmäßig mehrere Möglichkeiten. Nichts spricht dagegen, hier eine Abstimmung durchzuführen (ggf. über die Lernplattform, um keine Unterrichtszeit zu verlieren).

2. Zwischenevaluation

Werden die Lehrveranstaltungen von der Fakultät zentral evaluiert, geschieht das regelmäßig am Ende des Semesters. Der Lehrende kann dann nicht mehr auf die teilweise sehr berechtigten Vorstellungen und Bedürfnisse der Studierenden eingehen. Eine selbst durchgeführte Zwischenevaluation auf Papier oder auf der Universitäts-Lernplattform etwa nach einem Drittel des Semesters kann hier Abhilfe schaffen und vor Überraschungen bei der „Schlussabrechnung“ schützen. Ich stelle oft die Fragen „Von 1 bis 10 – wie wahrscheinlich ist es, dass Sie meine Veranstaltung einer Freundin/einem Freund, die/der nach Ihnen angefangen hat zu studieren, empfehlen würden?“ (um ein allgemeines Stimmungsbild einzufangen) und „Was wünschen Sie sich? Bedenken Sie, dass ich die Rahmenbedingungen (Raum, Gruppengröße etc.) nicht ändern kann!“ (um Verbesserungsvorschläge im eigentlichen Sinn zu erhalten).

E. Schluss: Zwangs-Fälle und Eigenevaluation

Ich meine, ein wichtiger Schritt für gute Lehre in der Rechtswissenschaft gerade in den Anfangssemestern ist, sich die Inkongruenz der Lernziele mit dem, was in dem vorlesungsgeprägten Studium den Studierenden an die Hand gegeben wird, bewusst zu machen. Gewollt sind gerade keine Studierenden, die abstrakt viel wissen; wir wollen keine Papageien, sondern umsichtige Problemlöser. Die Studierenden sollen auf einem höheren kognitiven Level rechtlich überzeugend ihre Lösungen konkreter Fälle aus einem bestimmten Rechtsbereich *begründen*. Ist dieser Schritt gegangen, finden sich in meiner Erfahrung Ideen zur didaktischen Erreichung dieses Ziels, die auch zur eigenen Lehrpersönlichkeit passen, fast von selbst.

Aus meiner Erfahrung des Zusammenhangs der eigenen Lehre mit der jeweiligen Lehrpersönlichkeit heraus würde ich von manchen professoralen Lehrenden vorgegebene „Zwangs-Fälle“, die die AG-Leitenden des akademischen Mittelbaus zu besprechen haben, nicht befürworten. Sicher gibt es auch Argumente dafür. Sie verspielen aber unter dem Strich meiner Meinung nach didaktisches Potential und Motivation, indem sie die Lehrpersönlichkeit der AG-Leitenden zwangsläufig nivellieren. Sie sind bisweilen auch nicht so liebevoll gepflegt und erarbeitet, wie die eigenen Fälle der AG-Leitenden, die jedes Semester bedarfsgerecht und individuell fortentwickelt werden. Eine Synchronisation der AG mit der Vorlesung ist sicher erstrebenswert. Dafür, meine ich aber, sind Zwangs-Fälle eher nicht verhältnismäßig, weil nicht erforderlich: Es könnte ein verbindlicher Zeitplan vorgegeben werden.

Zur Selbstkontrolle, ob die eigene denn auch gute Lehre ist, könnte sich der Lehrende damit auseinandersetzen, ob er unter den Bedingungen der unbegrenzten Verfügbarkeit von Wissen über das Recht in (Lehr-)Büchern, Zeitschriften, Skripten, Videos und Konkurrenzveranstaltungen folgende Fragen für sich befriedigend (nicht etwa nur damit, dass sich aus dem Veranstaltungsbewertung eine Einschränkung des Prüfungsstoffs schließen lässt) beantworten kann:

- (1) *Was haben die Studierenden davon, wenn sie kommen und nicht allein mit dem Material arbeiten?*
- (2) *Ist das nicht zu viel, zu wenig, zu leicht oder zu schwer?*
- (3) *Würde es ausreichen, den Studierenden einfach kurz zu präsentieren, was sie wissen müssen – und wenn nein, wird dieses „Mehr“ hinreichend angeleitet?*
- (4) *Ist das Material für die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden optimal?*

Ich habe gute Erfahrungen damit gemacht, meine Meinung von der Beantwortung der Fragen auch den Studierenden in der allerersten Sitzung zu kommunizieren.