

Werkstattbericht

Aktivierung von Studierenden in Großveranstaltungen

Rolf Sethe*

A. Einleitung

Der Beitrag beschreibt die Einführung einer neuen Unterrichtsveranstaltung („Kolloquium zum Gesellschaftsrecht“) im rechtswissenschaftlichen Bachelor-Studium an der Universität Zürich sowie die angewendeten Methoden, um im Rahmen dieser Großveranstaltung die Teilnehmer zu aktivieren. Das Kolloquium hat zum Ziel, den Teilnehmern der Pflichtvorlesung „Gesellschaftsrecht“ durch Anbieten einer begleitenden Zusatzveranstaltung die Möglichkeit zur Einübung des Unterrichtsstoffs zu geben und mit ihnen die juristische Argumentation und die Falllösung zu üben. Die Methode unterscheidet sich dabei von der im Fach Rechtswissenschaften üblichen Fallbesprechungen bzw. Übungen. Das Kolloquium ist ein Beispiel für den *Shift from Teaching to Learning*.¹

Vor dem Hintergrund der weitgehend traditionellen Vermittlung des Lernstoffes im Fach Rechtswissenschaften fordert die rechtswissenschaftliche Fachdidaktik eine Neujustierung des Unterrichts.² (1) An die Stelle einer reinen Faktenwissensvermittlung soll eine Vermittlung *auch* von juristischer Arbeitstechnik und Methodik treten. (2) Die Einführung von Masterstudiengängen und Schwerpunktbereichen birgt die Gefahr einer immer größeren Spezialisierung, der mit der gezielten Einbindung und Verdeutlichung von Struktur- und Grundlagenwissen begegnet werden sollte. (3) Um den Lernerfolg zu erhöhen, ist eine Aktivierung der Teilnehmer notwendig im Sinne eines Wechsels von rezeptiver Wissensaufnahme zu aktiven Problemlösungskompetenzen.³

Die Fallbearbeitung kann diese Ziele besonders gut erreichen, denn ihr kommt eine Doppelrolle zu. Zum einen ist sie eine juristische Methode, zum anderen ist sie eine Form des anwendungsorientierten Lernens und bietet die Möglichkeit der Aktivierung der Teilnehmer. Der nachfolgende Beitrag untersucht die – nicht nur für die Fachdidaktik, sondern auch für die allgemeine Hochschuldidaktik interessante – Frage, ob sich diese Ziele auch in einer Großveranstaltung erreichen lassen.

* Prof. Dr. iur., LL.M., Ordinarius an der Universität Zürich. Schriftliche und um Nachweise ergänzte Fassung meines Vortrags anlässlich des Tags der Lehre an der Universität Zürich und der Verleihung des Credit Swiss Award for Best Teaching 2015.

1 Dazu etwa *Barr/Tagg*, in: *Change* 27 (1995), 6, S. 12 (12).

2 Statt vieler *Schärfl*, in: *ZDRW* 2016, S. 18 (19).

3 Vgl. dazu etwa die Beiträge in *Rummler*, *Innovative Lehrformen*.

B. Ausgangslage

I. Vorlesung als dominierende Methode der Wissensvermittlung

Im Studium der Rechtswissenschaften dominiert die Vorlesung als Methode der Wissensvermittlung des juristischen Unterrichtsstoffs.⁴ Dies hat sicherlich traditionelle Gründe, da es sich bei dem Fach um eine Buchwissenschaft handelt, die angesichts der Knappheit von Büchern auf deren „Vorlesung“ angewiesen war. An diesem Konzept hat sich (leider) auch nach der inzwischen massenweisen Verfügbarkeit von Büchern (und später von elektronischen Medien) nicht viel geändert. Zwar wird nun – von Ausnahmen abgesehen – nicht mehr wörtlich abgelesen, aber die Stoffvermittlung erfolgt immer noch überwiegend durch einen Dozenten, der vor einer Masse an Hörern steht und den Stoff erläutert, während die Studierenden ihm mehr oder weniger gebannt zuhören. Im Zeitalter der Notebooks im Hörsaal gewinnt man manchmal den Eindruck, dass der Unterrichtsstoff direkt vom Mund des Dozenten in das Notebook des Studierenden fließt, ohne die Gehirne von beiden zu passieren.⁵

Dass der Frontalunterricht als Mittel der Wissensvermittlung immer noch dominiert, beruht sicherlich auf dem Beharrungsvermögen von Juristen⁶ sowie auf dem Umstand, dass diese Art des Unterrichts nicht sehr personalintensiv und damit kostengünstig ist.⁷ Der letzte Gesichtspunkt hat angesichts der rasant steigenden Studierendenzahlen sogar noch an Bedeutung gewonnen. So kostete 2014 in der Schweiz ein/e Student/in der Rechtswissenschaften 9.681 CHF bei einem Betreuungsverhältnis von 1 zu 30,3. Im Fach Theologie betragen die Kosten bereits 23.500 CHF bei einem Betreuungsverhältnis von 1 zu 13,3, im Fach Zahnmedizin 53.114 CHF bei einem Betreuungsverhältnis von 1 zu 7,5.⁸ Ähnlich ist die Ausgangslage in Deutschland. Hier verursachte der Jurastudent 2013 laufende Ausgaben von 3.630 €; das Betreuungsverhältnis betrug 1 zu 28,2.⁹ Berücksichtigen muss man bei diesen Zahlen allerdings, dass sie das gesamte wissenschaftliche Personal einrechnen und nicht die Betreuungsrelation von Professoren und Studierenden anzeigen, die bei 1 zu 100 liegen dürfte.¹⁰

II. Rahmenbedingungen der Vorlesung Gesellschaftsrecht

Gegenstand der Vorlesung Gesellschaftsrecht sind die Gründung, der laufende Betrieb und die Auflösung und Umwandlung von Handelsgesellschaften und Körper-

4 Basak/Reiß, in: Das Hochschulwesen 61 (2013), S. 95 (96), bezeichnen sie als „Rückgrat der juristischen Hochschulausbildung“.

5 Dieses anschauliche Bonmot findet sich bei Mazur, in: Science 323 (2009), S. 50 (51) m.w.N.

6 Der Befund ist allerdings auch für andere Fächer zutreffend, vgl. etwa die Kritik des Harvard-Physikers Mazur, in: Science 323 (2009), S. 50 (50 f.), am Unterricht in seinem Fach.

7 Zu den Vor- und Nachteilen von Vorlesungen Webler, in: Das Hochschulwesen 61 (2013), S. 82 (87 ff.).

8 Bundesamt für Statistik, 2014.

9 Statistisches Bundesamt, S. 23 (39).

10 Basak/Reiß, in: Das Hochschulwesen 61 (2013), S. 95 (96).

schaften. Es handelt sich um eine Pflichtveranstaltung im 3. Semester des Bachelorstudiums. Sie umfasst vier Semesterwochenstunden und ist ein Bestandteil des über zwei Semester laufenden Moduls Handels- und Wirtschaftsrecht; der andere Bestandteil ist das Wettbewerbs- und Kartellrecht. Am Ende des 4. Semesters wird das gesamte Modul mit einer dreistündigen Klausur abgeprüft, die aus einer Fallbearbeitung zum Gesellschaftsrecht (60%) und einer solchen zum Wettbewerbs- und Kartellrecht (40%) besteht. Für Studierende mit nichtdeutscher Muttersprache (Mobilitätsstudierende innerhalb der Schweiz sowie ausländische Studierende) wird eine mündliche Prüfung von 15 Minuten Dauer angeboten.

Da das 3./4. Studiensemester zumeist über 500 Studierende aufweist, wird die Vorlesung parallel von drei Dozenten angeboten und die Studierenden können frei wählen, welchen Dozenten/Termin sie bevorzugen.

III. Spezifische Schwierigkeiten in der Vorlesung Gesellschaftsrecht

Die Vorlesung bereitet den Studierenden erfahrungsgemäß größere Schwierigkeiten:

- Der Hauptgrund besteht darin, dass der Frontalunterricht zu einem rein passiven Wissenserwerb¹¹ führt, da die Studierenden in der Vorlesung nur zuhören können. Angesichts der Masse der Hörer verzichten die Dozenten weitgehend auf eine konsequente Einbeziehung und Aktivierung der Studierenden.
- Die Vorlesung bereitet den Studierenden Probleme, da sie bislang im Studium vor allem Rechtsverhältnisse zwischen zwei Personen kennengelernt haben und nun erstmals mit Rechtsfragen in Mehrpersonenkonstellationen konfrontiert sind.
- Vielen Studierenden fehlt der wirtschaftliche Hintergrund, der zur Bestimmung und Einordnung der widerstreitenden Interessen in einer Gesellschaft notwendig ist.
- Während der ersten beiden Semester hatten die Studierenden wenig Gelegenheit, das Lösen von Fällen und das Argumentieren einzuüben. Zwar gibt es Fallbesprechungen, Tutorate und Übungen, doch dominiert hier die Methode des „Vorturnens“; der Dozent löst den Fall vor dem Publikum und die Mitwirkung der Studierenden beschränkt sich auf ein Nachfragen, wenn sie die Lösung nicht oder nicht ganz verstanden haben.¹² Methodisch kann man sich das „Vorturnen“ etwa so vorstellen wie einen Musikunterricht, bei dem der Dozent am Flügel ein unbekanntes Stück spielt und von den Teilnehmern erwartet, dass sie es anschließend nachspielen können. Dass dies nicht funktionieren kann, leuchtet ein, wird im Fach Jura aber dennoch sehr oft ignoriert. Die Probleme dieser Un-

11 Ob diese Art des Wissenserwerbs überhaupt geeignet ist, um später einen Wissenstransfer zur Problemlösung vorzunehmen, wird bezweifelt, vgl. *Zumbach/Moser*, in: Brockmann/Dietrich et al. (Hrsg.), S. 125 (126).

12 *Bergmans*, Grundlagen der Rechtsdidaktik an Hochschulen, S. 104, beschreibt dieses Phänomen sehr anschaulich: „Denn die – eigentlich paradoxe – Erfahrung zeigt, dass die Studierenden umso passiver sind, je mehr die Einrichtungen oder die Lehrenden für sie tun bzw. je mehr sie ihnen das Lernen erleichtern.“

terrichtsmethode lassen sich auch nicht dadurch entschärfen, dass man Power Point-Folien mit dem Lösungsweg Folie für Folie aufdeckt, um den roten Faden aufzuzeigen.¹³ Was nützt es den Studierenden, wenn der Dozent parallel zum Vorspielen des Stückes die Noten an die Wand wirft?

- Versuchen, im Rahmen der Vorlesung durch Fragen ins Publikum die Studierenden zu aktivieren, ist ein bescheidener Erfolg beschieden.¹⁴ In der Massenvorlesung herrscht oft Angst, sich zu melden oder auf Fragen des Dozenten zu antworten. Die Studierenden sorgen sich, etwas Falsches zu sagen, sich zu blamieren oder als Streber da zustehen. Ihnen fehlt oft das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten. Wenn sich überhaupt jemand meldet, sind es immer dieselben Personen. Das wiederum verstärkt bei den anderen Personen im Saal das Gefühl, sie müssten sich nicht beteiligen, da die paar Aktiven die Antworten schon geben werden. In der Folge ist es noch schwerer, die breite Masse der Studierenden zu aktivieren.
- Eine besondere Schwierigkeit besteht darin, dass Studierende Falllösungen auswendig lernen und diese dann auf Fragen des Dozenten abspulen. Wandelt man den Fall anschließend jedoch leicht ab, funktioniert diese Art der Wissensreproduktion plötzlich nicht mehr.

C. Ansätze für eine Verbesserung der Lernsituation

I. Neue Veranstaltung

Um die Schwächen des bisherigen Veranstaltungsformats auszugleichen, musste ein Veranstaltungsformat geschaffen werden, das trotz der Gruppengröße von 200-400 Studierenden von vornherein auf eine aktive Beteiligung der Studierenden angelegt war. Ein neues Format war auch schon deshalb notwendig, um die Erwartungshaltung der Studierenden zu durchbrechen, die der Ansicht waren, dass eine Großveranstaltung zwingend eine klassische Vorlesung mit Frontalunterricht sein müsse. Es wurde daher begleitend zur Vorlesung eine neue Veranstaltung mit dem Titel „Kolloquium Gesellschaftsrecht“ angeboten. Diese Veranstaltung ist eine freiwillige Zusatzveranstaltung, die keine ECTS-Punkt für den Bachelor einbringt.

II. Lernziele

Mit der neuen Veranstaltung soll der Erwerb verschiedener fachlicher und allgemeiner juristischer Kompetenzen ermöglicht werden:

13 Symptomatisch *Kuhn*, in: ZDRW 2015, S. 243 (243 ff.), der die Frage unbeantwortet lässt, ob der Dozent oder die Studierenden bei der Falllösung die Argumente entwickeln. Stattdessen sorgt er sich um die Frage, wie Studierende den roten Faden in der Falllösung erkennen können. Er will dies mit schrittweise aufgedeckten Power Point-Folien erreichen, die ihn aber aufgrund des starren Aufbaus auf einen bestimmten Weg festlegen und den Freiraum der Studierenden für andere Lösungswege einengen. Den Studierenden wird so auch die Möglichkeit genommen, aus eigenen Fehlern zu lernen, da sie sich über den Aufbau keine Gedanken mehr machen müssen, denn dieser ist ja vorgegeben.

14 Dies beklagen auch *Brockmann et al.*, in: Krüper/Pilniok (Hrsg.), S. 108 (110).

- Zu den fachlichen Zielen zählt die Vertiefung des erlernten Unterrichtsstoffs im Gesellschaftsrecht. Zusätzlich sollen die Studierenden besonders wichtige Entscheidungen des Bundesgerichts zum Gesellschaftsrecht kennen lernen. Die von den Teilnehmern des Kolloquiums zu lösenden Fallgestaltungen wurden daher der jüngeren Rechtsprechung des Bundesgerichts entnommen.
- Darüber hinaus dient die Veranstaltung auch dem Erwerb allgemeiner juristischer Kompetenzen, wie der Falllösungstechnik¹⁵ und dem sog. „Gutachtenstil“¹⁶. Beides wird in der Vorlesung aus Zeitgründen nicht eingeübt. Daher sollen die Teilnehmer des Kolloquiums den Aufbau von Falllösungen erlernen und dabei typische Klausurprobleme erkennen. Hier zählt zunächst das Auffinden der in Betracht kommenden Normen. Sodann ist regelmäßig eine Anwendung der allgemeinen Auslegungsmethoden und im Einzelfall eine Transferleistung von Wissen und Fähigkeiten aus anderen Bereichen des Faches auf das gesellschaftsrechtliche Problem sowie eine saubere Subsumtion gefordert.
- Schließlich verfolgt die Veranstaltung das Ziel, überfachliche Kompetenzen zu stärken, indem die Teilnehmer ihre Argumentationsfähigkeit trainieren. Die Teilnehmer erlernen zum einen, das in der Vorlesung und aus Büchern erlernte Wissen spontan auf ihnen unbekannte Fallgestaltungen anzuwenden. Zum anderen kommen sie immer wieder in Situationen, in denen sie ein ihnen völlig unbekanntes Problem lösen müssen. Um dies zu bewältigen, müssen sie zunächst die Argumente pro und contra für einen bestimmten Standpunkt finden. Sodann sind die entwickelten Standpunkte vor dem Hintergrund der betroffenen Interessen der Parteien zu gewichten. Um zu verhindern, dass die Studierenden lediglich Auswendiggelerntes reproduzieren, wird bewusst darauf verzichtet, im Vorhinein die Sachverhalte der zu lösenden Fallgestaltungen bekannt zu geben.

III. Die Inhalte der ersten Unterrichtseinheit

Das Ziel einer Aktivierung der Studierenden in der Veranstaltung erfordert zunächst einmal die Schaffung eines entsprechenden Bewusstseins bei den Teilnehmern.¹⁷ Diese werden die eingangs geschilderten Hemmungen nur dann überwinden und sich aktiv an der Veranstaltung beteiligen, wenn ihnen der Sinn einer solchen Beteiligung einleuchtet.¹⁸ Aus diesem Grund ist die erste Stunde des Semesters der Frage gewidmet, wie man lernt.¹⁹ Folgende Punkte werden angesprochen:

¹⁵ Dazu *Musumeci*, in: Krüper/Pilniok (Hrsg.), S. 84 (100).

¹⁶ Dazu *Schmidt/Musumeci*, in: ZDRW 2015, S. 183 (183 ff.).

¹⁷ Zum Konzept der didaktischen Metakommunikation *Kulow*, in: Griebel/Gröbblinghoff (Hrsg.), S. 83 ff.

¹⁸ Dieses Vorgehen vermeidet die von *Bergmans*, Grundlagen der Rechtsdidaktik an Hochschulen, S. 104, beschriebene Irritation der Studierenden, wenn die an den Frontalunterricht gewöhnten Teilnehmer plötzlich mit neuen Lehrkonzepten konfrontiert werden. Unterrichtsmethoden bedürfen der Erläuterung.

¹⁹ Diese Hinweise auf das Lernen können nur ein Anfang sein, die Studierenden auf das Thema aufmerksam zu machen. Sinnvoller ist der Einsatz von Blockveranstaltungen zum Thema Lernen und Selbstlernen zu Beginn des Studiums, dazu *Lange*, in: Bleckmann (Hrsg.), S. 147 ff. Vgl. auch die Beiträge in *Brockmann/Pilniok*, Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft.

- Zunächst werden die verschiedenen Lerntypen vorgestellt und die Anregung gegeben, dass die Teilnehmer sich Gedanken machen, auf welchem Wahrnehmungskanal sie am besten und in welcher Lernatmosphäre sie am leichtesten lernen. Um möglichst viele Studierende in der Lehrveranstaltung anzusprechen, ist es daher wichtig, nicht nur einen Wahrnehmungskanal (zumeist hören) anzusprechen, sondern durch eine gute Visualisierung das Gehörte zu vertiefen.
- Effizient lernt man nur in stressfreiem Zustand, daher ist die Lernatmosphäre wichtig. Es muss eine offene, angstfreie Gesprächsatmosphäre herrschen.²⁰
- Richtschnur des Unterrichts ist die dem Verhaltensforscher *Konrad Lorenz* zugeschriebene Aussage „Gesagt ist nicht gehört, gehört ist nicht verstanden, verstanden ist nicht einverstanden, einverstanden ist nicht behalten, behalten ist nicht gekonnt, gekonnt ist nicht angewendet und angewendet ist nicht beibehalten.“²¹ Diese Aussage veranschaulicht, dass Lernen kein Prozess ist, bei dem das Wissen des Dozenten 1:1 in die Köpfe der Studierenden transportiert wird, sondern ein komplexer, aus verschiedenen Schritten bestehender Prozess.
- Ein wichtiger Baustein in diesem Prozess ist die Art, mit der man sich den Lernstoff aneignet. Die Behaltensquote steigt, je mehr Wahrnehmungskanäle angesprochen werden. Wir behalten rund 10% von dem, was wir lesen, 20% von dem, was wir hören, 30% von dem, was wir sehen, 50% von dem, was wir hören und sehen, 70% von dem, was wir selbst sagen und 90% von dem, was wir selbst tun.²² Angewendetes Wissen wird also besser verankert. Zudem behalten die Teilnehmer den Lernstoff besser, wenn sie versuchen, den Stoff zu verstehen, anstatt ihn auswendig zu lernen.
- Es ist wichtig, die Lernziele des Studiums und der einzelnen Lerneinheit aufzudecken, weil nur so die Teilnehmer kontrollieren können, ob sie das Ziel erreicht haben.
- Sodann wird auf die Bedeutung der damit zusammenhängenden Lernergebnissicherung durch den Dozenten hingewiesen, bei der der Dozent am Ende einer Unterrichtseinheit die aus seiner Sicht wichtigsten Lernbausteine hervorhebt.
- Schließlich werden die Vergessenskurve und die Bedeutung der Wiederholung des Gelernten angesprochen. Die Studierenden werden gebeten, sich Gedanken zu machen, mit welcher Art der Lernkontrolle Sie am liebsten ihren Lernerfolg überprüfen.

20 Zu Recht betont *Bergmans*, Grundlagen der Rechtsdidaktik an Hochschulen, S. 105, die emotionale Ebene des Lernenden.

21 Teilweise findet sich im Internet auch folgender Wortlaut: „Gedacht heißt nicht immer gesagt, gesagt heißt nicht immer richtig gehört, gehört heißt nicht immer richtig verstanden, verstanden heißt nicht immer einverstanden, einverstanden heißt nicht immer angewendet, angewendet heißt noch lange nicht beibehalten.“ Das Lorenz-Zitat wird – soweit ersichtlich – erstmals von *Spindler*, Motivation durch Kommunikation, in: Blick durch die Wirtschaft vom 10.10.1997, S. 1, erwähnt. *Michaelis/Niemann*, Entwicklungsneurologie und Neuropädiatrie, S. 116, beklagen, dass es bislang nicht gelungen sei, das Zitat konkret im Werk von Lorenz zu belegen.

22 *Sethe*, in: JZ 2008, S. 351 (353).

IV. Unterrichtsmethode und Rahmenbedingungen

Die Grundidee der neuen Veranstaltung besteht darin, dass die Studierenden eigenständig die Lösung der Fälle entwickeln und damit das aus Büchern und in der Vorlesung gewonnene Wissen aktiv anwenden.²³ Pro Unterrichtseinheit von 2 x 45 Minuten werden drei Sachverhalte, die neueren Bundesgerichtsentscheidungen entnommen und auf das Wesentliche reduziert sind,²⁴ vom Dozenten vorgestellt. Diese mündliche Erläuterung wird – um den verschiedenen Lerntypen Rechnung zu tragen – unterstützt durch eine Power Point-Folie, die links eine Grafik mit einer Darstellung des Falls und rechts eine Auflistung der Fakten des Falles in Textform enthält. Diese Folie bleibt bis zur Lösung des Falls an der Wand, so dass sich die Teilnehmer immer wieder der zu lösenden Fallkonstellation vergewissern können.

Um das Auswendiglernen zu verhindern, werden – wie gesagt – die in der Unterrichtseinheit zu lösenden Fälle nicht vorher angekündigt. Die Fälle sind immer auf den Unterrichtsstoff der parallel laufenden Vorlesung abgestimmt, so dass eine Überforderung der Studierenden vermieden und gewährleistet wird, dass die Fälle dazu dienen, den Vorlesungsstoff zu verankern und zu vertiefen.²⁵

Sodann geht die Verantwortung für die Entwicklung der Lösung auf die Studierenden über. Der Dozent ruft den/die erste/n Studierende/n auf und fragt diese Person – sofern sie nicht an den/die Nebensitzer/in weitergibt (dazu sogleich) – wie er/sie die Falllösung angehen würde. Ist im Gespräch ein Baustein für die Falllösung erarbeitet und sind alle Zwischenfragen anderer Teilnehmer geklärt, wendet sich der Dozent an die nächste Person in der Reihe, um mit ihm/ihr einen weiteren Baustein im Gespräch zu entwickeln usw. Die Idee einer Falllösung durch die Studierenden würde misslingen, sobald die Studierenden merken, dass der Dozent letztlich doch die Lösung vorsagt. Der Dozent ist daher nur Moderator und steuert den Lösungsprozess durch Fragen. Inhaltlich greift er nur ein, wenn er merkt, dass es dem Publikum an einem für die Falllösung notwendigen Wissensbaustein fehlt. Zunächst wird jedoch versucht, die Studierenden an dieser Stelle durch Fragen dazu anzuregen, das fehlende Puzzlestück durch Nachdenken selbst zu entwickeln. Bringt ein Teilnehmer etwa einen Aspekt für einen bestimmten Standpunkt einer Partei vor, kann man als Dozent zunächst diesem Teilnehmer durch Rückfrage nach der implizit verwendeten Auslegungsmethode verdeutlichen, wie er zu der Antwort gekommen ist. Man hilft dem Studierenden also mit der Rückfrage gleichsam auf die

23 Dies unterscheidet das Kolloquium von Fallbesprechungen und Übungen, bei denen sehr häufig der Dozent die Lösung entwickelt (Stichwort „Vorturnen“, s.o. 2.3).

24 Von Vertretern des Konzepts eines problembasierten Lernens wird bemängelt, dass die juristischen Sachverhalte häufig auf den für den Lernstoff relevanten Gehalt reduziert und die Studierenden daher nicht gefordert seien, überhaupt erst die juristisch relevanten Fakten heraus zu präparieren, so etwa Winter, in: Brockmann/Dietrich et al. (Hrsg.), S. 137 (149 f.). Solange jedoch das Prüfungswesen an den juristischen Fakultäten von Prüfungsaufgaben ausgeht, die nur juristisch relevante Fakten enthalten, sollte sich auch der Unterricht danach richten, um ein *constructive alignment* zu gewährleisten. Die Herausarbeitung des Sachverhalts wird derzeit erst im Rahmen des Referendariats (D) bzw. der Substitutenzeit (CH) geübt und abgeprüft.

25 Zur Verknüpfung von Vorlesung und begleitender Vertiefungsveranstaltung Brockmann et al., in: Krüper/Pilniok (Hrsg.), S. 108 ff.

Metaebene der Methodenlehre und zeigt auf, wie man eine bestimmte Position begründen kann. Anschließend kann man dann mit der Frage nach den anderen in Betracht kommenden Auslegungsmethoden versuchen, dass die Studierenden den Standpunkt entweder untermauern oder erschüttern, um die Position der Gegenpartei zu begründen.

Die Intensität der Rolle des Dozenten als Moderator schwankt. Zu Beginn der Veranstaltung beherrschen die Teilnehmer die Falllösungsmethode regelmäßig noch nicht, so dass hier vermehrt mit steuernden Fragen eingegriffen werden muss. Wenn etwa die Person, die gerade aufgerufen ist, die Lösung direkt mit dem Hinweis auf das zentrale Problem des Falles beginnt, muss man diese Antwort zurückstellen, der Person ankündigen, dass man auf ihre Antwort zurückkommt, sobald sie in den Sachzusammenhang passt (andernfalls fühlt sich die Person nicht ernstgenommen) und zunächst nach der Anspruchsgrundlage bzw. der einschlägigen Klageart fragen. Im Laufe des Semesters hat der Moderator dann immer weniger zu tun, da die Studierenden ungefragt mit einer Anspruchsgrundlage bzw. Klage beginnen und gelernt haben, selbstständig die Tatbestandsmerkmale herauszuarbeiten und durchzuprüfen. Der Moderator ist dann vor allem für Fachfragen und eventuell für inhaltlich notwendige Inputs zuständig.

Um das Ziel der aktiven Beteiligung der Studierenden an der Falllösung zu erreichen, muss die bereits beschriebene Scheu, sich zu melden, überwunden werden. Sie führt dazu, dass das Zuwarten auf eine Beteiligung aus der Masse der Teilnehmer im Saal sehr mühsam ist und sich immer wieder nur die „üblichen Verdächtigen“ zu Wort melden. Um eine Teilnahme möglichst vieler Studierender zu erreichen, erschien es daher vorzugswürdig, nicht auf Meldungen zu warten, sondern die Studierenden der Reihe nach aufzurufen, um ein Gespräch in Gang zu bringen. Da das Aufrufen angstbesetzt ist, würde es an sich die Lernatmosphäre stören und Teilnehmer verschrecken. Aus diesem Grund wurde in der ersten Stunde mit den Teilnehmern eine feste Spielregel vereinbart: „Man darf die Frage weitergeben und muss sich nicht rechtfertigen, wenn man nicht antworten will oder kann. Der Dozent fragt nie nach, warum jemand weitergibt“. Die Studierenden probieren regelmäßig in der ersten Stunde aus, ob der Dozent sich selbst an diese Regel hält, indem manchmal eine ganze Bank der Reihe nach sagt, man gebe weiter. Interessanterweise lässt dieses Ausprobieren rasch nach, wenn die Teilnehmer merken, dass die Regel eingehalten wird. Wenn sich das erste Gespräch mit einem Studierenden zu dem zu lösenden Fall ergeben hat, ist der Wunsch der in der gleichen Bank sitzenden Studierenden „weiterzugeben“ oft nicht mehr groß. Die Zahl der Gesprächspartner im Saal steigt von Stunde zu Stunde. Es gelingt regelmäßig, mit 40 bis 50 Personen ins Gespräch zu kommen.

Diese Spielregeln tragen damit zu einer entspannten Lernatmosphäre bei. Genauso wichtig ist allerdings auch die Reaktion auf Wortbeiträge der Studierenden. Nichts ist abschreckender als eine Antwort, mit der der Dozent sich auf Kosten des Stu-

dierenden ein paar Lacher im Saal sichert.²⁶ Die vermeintlich entspannte – da von Lachern begleitete – Atmosphäre ist im Gegenteil anschließend sehr angespannt, da niemand mehr eine Antwort riskiert, von der er nicht schon im Vorhinein weiß, dass sie richtig ist. Letztlich bekommt man nur noch Wortbeiträge der sehr guten Studierenden und verliert die breite Masse im Hörsaal. Angstfreiheit bedeutet, dass man auch etwas Falsches sagen darf, ohne dafür durch die Gruppe oder gar den Dozenten sanktioniert zu werden. Entscheidend ist, dass der Dozent dem Studierenden verdeutlicht, an welcher Stelle dieser gedanklich die falsche Weiche genommen hat. Um dies überhaupt beurteilen zu können, ist es wichtig, dass der Dozent die Antwort des Studierenden zunächst wiederholt und auf diese Weise sicherstellt, dass er die Antwort richtig verstanden hat. Die Wiederholung über das Mikrofon hilft zudem den anderen Teilnehmern im Saal (und bei Podcasts zu Hause), die Antwort überhaupt zu hören, denn bei Veranstaltungen in großen Hörsälen ist die Akustik unter den Teilnehmern oft nicht gut und nur wenige Teilnehmer haben eine Stentorstimme. Mit der Wiederholung kann man die Antwort, wenn sie verschiedene Aspekte enthält, bereits in wichtige Teilaspekte untergliedern (z.B. falls die Antwort auf verschiedene Tatbestandsmerkmale einer Norm eingeht) und so den Verstehensprozess im Saal fördern. Diese Art der Untergliederung bzw. Einordnung der Antwort zeigt dem Teilnehmer, von dem sie stammt, ob er verstanden wurde und dass sein Beitrag zum Unterricht beiträgt. Durch die Einordnung in den Tatbestand wird zugleich der Verstehensprozess beim Antwortgeber gefördert, da die verschiedenen Elemente, die er genannt hat, nun bereits sortiert sind. Sehr häufig löst die Wiederholung über das Mikro auch spontane Rückfragen von anderen Teilnehmern aus.

Für eine angstfreie Atmosphäre bedeutsam ist aber insbesondere die Reaktion des Dozenten, wenn die Antwort des Studierenden falsch ist. Es ist die Aufgabe des Dozenten, deutlich zu machen, dass sie nicht zutrifft, damit sich im Saal nichts Falsches einprägt, zugleich aber aufzuzeigen, wo der Antwortgeber gedanklich falsch abgebogen ist. Aus diesem Grund ist es auch wichtig, in der ersten Stunde darauf hinzuweisen, dass alle Teilnehmer „nur mit Wasser“ kochen und dass auch unrichtige Antworten die Gruppe weiterbringen, weil im Zweifel noch einige andere im Saal diese Antwort ebenfalls gegeben hätten. Das Sprichwort „Aus Fehlern wird man klug“ gilt auch im Hörsaal und gerade falsche Antworten tragen häufig zum Lernerfolg des Studierenden, aber auch der ganzen Gruppe bei.

Wichtig ist, dass der Dozent in seiner Rolle als Moderator für Fragen jederzeit zur Verfügung steht. Oft wird es Situationen geben, in denen er die Frage eines Studierenden ins Publikum an alle weitergeben kann, wenn sie zur Falllösung beiträgt. Ist

26 Es ist leider ab und an zu beobachten, dass Kollegen zu einer besserwisserischen Haltung neigen und sich auf Kosten der Teilnehmer durch ironische oder gar zynische Bemerkungen profilieren. Solche Dozenten sind auf ihre Methode stolz, belegt sie doch, wie geistreich sie sind. Dem liegt letztlich ein Elitedenken zugrunde, da sie ohnehin nur die Besten eines Jahrgangs fördern wollen, die ihrerseits solche scharfen Bemerkungen des Dozenten sehr viel seltener auslösen und ggf. besser aushalten können.

dies nicht der Fall, kann er sie zurückstellen und in der Pause oder im Anschluss an die Veranstaltung beantworten.

Sobald sämtliche für die Falllösung notwendigen Aspekte und Bausteine erarbeitet sind, erfolgt die Lernergebnissicherung. Der Dozent fasst die Falllösung und die wesentlichen Erkenntnisse zusammen. Dies geschieht mündlich und parallel dazu mit Power Point-Folien. Sowohl der Sachverhalt als auch die Falllösung werden in das Intranet gestellt, um ein Nacharbeiten zu ermöglichen.

D. Folgen des veränderten Konzepts und Fazit

Das neue Veranstaltungsformat wurde erstmals im Frühjahrssemester 2009 durchgeführt und als freiwillige Zusatzveranstaltung angeboten, die für den Bachelorabschluss keine ECTS-Punkte einbrachte. Dennoch war der Zulauf von Anfang an sehr groß und die Teilnehmerzahlen wuchsen im Laufe des Semesters von anfänglich 40 auf über 200. Die Resonanz war so positiv, dass das Kolloquium seit 2013 im Herbst- und im Frühjahrssemester angeboten wird, obwohl die Vorlesung Gesellschaftsrecht nur im Herbstsemester stattfindet. Im Durchschnitt gelingt es in einem Durchgang (Herbst- und Frühjahrssemester) 80 Sachverhalte aus Bundesgerichtsentscheidungen zum Gesellschaftsrecht zu lösen.

Im Zuge der generellen Einführung von Podcasts wird auch das Kolloquium seit 2014 aufgezeichnet, um Studierenden, die krank sind oder die Terminkollisionen haben, eine Nutzung der Veranstaltung zu ermöglichen. Dies hat zu einem deutlichen Rückgang an Teilnehmern im Saal geführt, da diejenigen, die lieber passiv bleiben, nun nicht mehr in die Präsenzveranstaltung kommen. Die Einführung von Podcasts, denen der Verfasser grundsätzlich positiv gegenüber steht, konterkariert in diesem Fall das Ziel des Kolloquiums, möglichst vielen Teilnehmer eines Semesters eine Hilfe beim Erlernen des juristischen Argumentierens zu geben. Da man niemanden zu seinem Glück zwingen kann (und soll), muss jeder frei entscheiden, ob er Podcasts oder besser die Präsenzveranstaltung für sich nutzt.²⁷ Zwei positive Nebeneffekte hat die Einführung der Podcasts: Die Studierenden, die weiterhin in den Hörsaal kommen, sind froh, denn sie haben nun öfter die Gelegenheit, zu Wort zu kommen. Die Zahl der Podcast-Teilnehmer ist höher als die Zahl der Personen, die die Veranstaltung vor Einführung der Podcasts besucht haben, so dass die Verbreitung insgesamt wesentlich größer ist. Man wird einwenden können, dass diese Personen nur wieder in ihrer Konsumhaltung bestärkt werden, doch übersieht dieser Einwand, dass es auch Lerntypen gibt, die einfach zu Hause besser arbeiten und lernen, als im Hörsaal. Diese Studierenden wiederum würde man ohne Podcasts gar nicht erreichen. Es ist nicht die Aufgabe des Dozenten, die Studierenden zu bevormunden, sondern man sollte diesen vielmehr durch eine Veranstaltung zur Selbstlernkompetenz die notwendigen Einsichten in den Lernprozess ge-

²⁷ Eher paternalistisch dagegen *Raabeim*, in: *Das Hochschulwesen* 61 (2013), S. 74 (75).

ben und sie dann frei entscheiden lassen, ob sie in das Kolloquium kommen oder nicht.

Das Konzept des „dialogbasierten Unterrichts“ hat dazu geführt, dass nicht nur im Kolloquium die Bereitschaft zur Mitarbeit groß ist, sondern diese im Vergleich zu früheren Jahren auch in der Vorlesung deutlich gestiegen ist. Offenbar strahlt das Vertrauen, dass man als Studierender bei einem Wortbeitrag nicht von der Gruppe oder dem Dozenten bloßgestellt wird, vom Kolloquium auf die Vorlesung aus. Großveranstaltungen sind daher – entgegen der landläufigen Annahme – durchaus auch ein Platz für die aktive Mitwirkung von Studierenden.

Somit lässt sich die von der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik angeregte Neujustierung des Unterrichts durch das vorliegende Veranstaltungsformat erreichen. Es findet eine Vermittlung von juristischer Arbeitstechnik und Methodik statt kombiniert mit der gezielten Einbindung und Verdeutlichung von Struktur- und Grundlagenwissen. Auch gelingt der *Shift from Teaching to Learning* durch die Zuweisung der Falllösung und damit die Aktivierung der Teilnehmer.

Seit der Einführung der Veranstaltung ist eine deutliche Verbesserung der Lernleistung²⁸ und eine Verbesserung der Prüfungsleistungen zu beobachten. Aufbaufehler sind heute wesentlich seltener und die Qualität der Argumentation in den Abschlussklausuren hat zugenommen. Statistische Angaben fehlen leider, da die Fakultät im fraglichen Zeitraum die Studienordnung und damit die Module neu geordnet hat, so dass kein „Vorher/Nachher-Vergleich“ möglich war.

Zur Freude des Autors findet das Konzept des „dialogbasierten Unterrichts in Großveranstaltungen“ inzwischen an der Universität Zürich Nachahmer.

Literaturverzeichnis

Barr, Robert B./Tagg, John, From Teaching to Learning, in: *Change* 27 (1995), 6, S. 12-25.

Basak, Denis/Reiß, Marc, Die große Jura-Vorlesung – vom Umgang mit dem Kern des rechtswissenschaftlichen Studiums, in: *Das Hochschulwesen* 61 (2013), S. 95-101.

Bergmans, Bernhard, Grundlagen der Rechtsdidaktik an Hochschulen, Band 1, Rechtsdidaktik als Wissenschaft und Praxis, Berlin 2014.

Brockmann, Judith/Musumeci, Lukas/Szabó, Leonard, Wenn die eine Hand weiß, was die andere tut – Arbeitsteilige Verknüpfung von Vorlesung, Arbeitsgemeinschaft und angeleitetem Selbststudium, in: Krüper/Pilniok (Hrsg.), *Staatsorganisationsrecht lehren*, Baden-Baden 2016, S. 108-130.

Brockmann, Judith/Pilniok, Arne (Hrsg.), *Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft*, Baden-Baden 2014.

28 Mazur, in: *Science* 323 (2009), S. 50 f., geht davon aus, dass die Studierendenorientiertheit des Unterrichts und das interaktive Lernen in der Physik die Lernleistung nahezu verdreifacht hat. Für juristische Veranstaltungen fehlen konkrete Zahlen. In Bezug auf das von mir angebotene Kolloquium fehlt ebenfalls eine umfassende Evaluation, da es sich nicht um eine (in die regelmäßige Evaluation einbezogene) Pflichtveranstaltung im Bachelorstudium handelt. Dass das Kolloquium das Lernen offenbar sehr fördert, belegt der Umstand, dass 120 Studierende mich unter Hinweis auf ihren hohen Lernerfolg für den Credit Suisse Award for Best Teaching 2015 vorgeschlagen haben.

- Bundesamt für Statistik*, Kosten pro Student/in der universitären Hochschulen in der Lehre Grundausbildung und Betreuungsverhältnis nach Fachbereich, 2014, <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/17/blank/01.Document.198191.xls> (14.8.2016).
- Kuhn, Tomas*, „Roter Faden“ und Präzision im Detail – ein Spagat in der Didaktik des fallorientierten Unterrichts, in: ZDRW 2015, S. 243-262.
- Kulow, Arnd-Christian*, Rechtsunterricht und Metakommunikation – der gemeinsame Tanz auf der Beziehungsebene, in: Griebel/Gröblichhoff (Hrsg.), Von der juristischen Lehre, Baden-Baden 2012, S. 83-92.
- Lange, Barbara*, Ein Plädoyer für Blockveranstaltungen zur Förderung von Selbstlernkompetenzen im Jurastudium, in: Bleckmann (Hrsg.), Selbstlernkompetenzen im Jurastudium, Bedeutung – Praxis – Perspektiven, Stuttgart 2015, S. 147-168.
- Mazur, Eric*, Farewell, lecture?, in: Science 323 (2009), No. 5910, S. 50-51.
- Michaelis, Richard/Niemann, Gerhard*, Entwicklungsneurologie und Neuropädiatrie, 3. Auflage, Stuttgart, New York, 2004.
- Musumeci, Lukas*, Lernziel- und Kompetenzorientierung am Beispiel des Staatsorganisationsrechts, in: Krüper/Pilniok (Hrsg.), Staatsorganisationsrecht lehren, Baden-Baden 2016, S. 84-107.
- Raabeim, Arild*, Lehren und Lernen: Variation der Vorlesungen – Versuch einer Typologie von Lehrenden, in: Das Hochschulwesen 61 (2013), S. 74-80.
- Rummler, Monika*, Innovative Lehrformen – Projektarbeit in der Hochschule: projektbasiertes und problemorientiertes Lehren und Lernen, Weinheim 2012.
- Schärfl, Christoph*, Das enhanced inverted classroom-Modell (EICM) als didaktischer Grundpfeiler eines modernen Rechtsunterrichts, in: ZDRW 2016, S. 18-43.
- Schmidt, Mareike/Musumeci, Lukas*, Die Kompetenz, ein rechtswissenschaftliches Gutachten zu verfassen, Herausforderung und Potential für die Lehre, in: ZDRW 2015, S. 183-204.
- Sethe, Rolf*, Zehn Thesen zu guter Hochschullehre, in: JZ 2008, S. 351-353.
- Spindler, Gert P.*, Motivation durch Kommunikation, in: Blick durch die Wirtschaft vom 10.10.1977, S. 1.
- Statistisches Bundesamt*, Hochschulen auf einen Blick, Wiesbaden 2016.
- Webler, Wolff-Dietrich*, Die Vorlesung – eine ausbaufähige Lernveranstaltung (I), in: Das Hochschulwesen 61 (2013), S. 82-94.
- Winter, Tina*, Strukturierte Einführung problembasierten Lernens in die juristische Pflichtfachlehre am Beispiel der Arbeitsgemeinschaften, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), Methoden des Lernens in der Rechtswissenschaft, Baden-Baden 2012, S. 137-159.
- Zumbach, Jörg/Moser, Stephanie*, Problembasiertes Lernen: Ein Fall für die Rechtsdidaktik?, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), Methoden des Lernens in der Rechtswissenschaft, Baden-Baden 2012, S. 125-136.