

Problembasiertes Lernen: Ein Fall für die Rechtsdidaktik?

Jörg Zumbach und Stephanie Moser

I. Kurzzusammenfassung

Dass problembasiertes Lernen (PBL) neben fachspezifischem Wissen auch wichtige Anwenderkompetenzen vermitteln kann, ist zentrales Ergebnis aktueller Lehr- und Lernforschung. Die Frage, wie dieser didaktische Ansatz für die akademische Ausbildung in den Rechtswissenschaften nutzbar gemacht werden kann, steht im Mittelpunkt des vorliegenden Artikels. Dabei soll zunächst das Konzept des PBL kurz erläutert werden, um danach genauer auf Vorschläge zur Umsetzung im Hinblick auf mögliche Ziele der Rechtsdidaktik einzugehen. Spezielle Methoden, PBL-Curricula und Bewertungstechniken, auf für Jura als Nebenfach, finden dabei ebenso Berücksichtigung, wie die kritische Auseinandersetzung mit der empirischen Forschung zum PBL.

II. Einleitung: Problembasiertes Lernen als lernerInnenzentrierter Ansatz

Die Förderung eines aktiven, primär selbstgesteuerten Lernens kann als eines der zentralen Anliegen einer zeitgemäßen Rechtsdidaktik angesehen werden. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, wie juristische Problemlöse- und Argumentationskompetenz angemessen gefördert werden kann. Historisch betrachtet ist dies auch ein wichtiges Anliegen in der anglo-amerikanischen Rechtsdidaktik, die mit der Case Method bereits 1870 eine Orientierung an authentischen und situierten Fallbeschreibungen initiiert hat¹. Aus der heutigen Sicht kann dieser Ansatz als eine der ersten rechtsdidaktischen Annäherungen an eine sog. „Situierung“ von Lernumgebungen betrachtet werden. Grundlegend wird zwischen einer Gegenstandszentrierung und einer LernerInnenzentrierung unterschieden². Während bei der Gegenstandszentrierung der Gegenstand der Wissensvermittlung im Zentrum steht (i.e., der „Lernstoff“), so rückt bei einer LernerInnenzentrierung der oder die Lernenden in den Vordergrund³. Das Prinzip der Gegenstandszentrierung beruht darauf, dass Lehrende den zu vermittelnden Bereich inhaltlich und didaktisch systematisch aufbereiten. Dieser wird dann von Lehrenden zu Lernenden transportiert (z.B. durch Frontallehre), wobei hier überwiegend der Lehrende aktiv ist während die Lernenden primär passiv die Informationen aufnehmen. Problematisch ist bei dieser Vorgehensweise u.a. die Passivität von Lernenden. Zum einen kann hier nicht gewährleistet werden, dass Lernende die systematisch aufbereiteten Informationen auch tatsächlich aktiv verarbeiten und in ihre Wissensstrukturen überführen. Auch wird bezweifelt, dass diese Form der Wissensvermittlung transferförderlich ist, d.h. dass das Wissen etwa auch zum Problemlösen eingesetzt werden kann⁴. Zum anderen wird die Selbstbestimmtheit und Selbstwirksamkeit von Lernenden nicht gefördert, beides wesentliche Wirkfaktoren für die Genese und den Erhalt intrinsischer Lernmotivation.

LernerInnenzentrierte Ansätze hingegen weisen dem Lernenden eine aktive Position zu, wobei etwa das eigene, angeleitete Lösen von Problemen im Vordergrund stehen kann. Lehrende rücken dabei

¹ *Hammond*, Learning by the case method, Boston 1976; *Moskovitz*, Beyond the case method: It's time to teach with problems, in: Journal of Legal Education 1992, S. 241.

² *Reinmann/Mandl*, Unterrichten und Lernumgebungen gestalten, in: Krapp/Weidenmann (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch, 5. vollst. überarb. Aufl. Weinheim 2006. S. 613.

³ *Zumbach*, Lernen mit Neuen Medien. Instruktionspsychologische Grundlagen. Stuttgart 2010.

⁴ *Funke/Zumbach*, Problemlösen, in: Mandl/Friedrich (Hrsg.), Handbuch Lernstrategie, Göttingen 2006, S. 206.; *Reinmann/Mandl*, Unterrichten und Lernumgebungen gestalten (Fn.2), S. 613.

weg von der Position als Wissensvermittelnde hin zu einer eher anregenden und betreuenden Funktion. Praktisch haben beide dieser Positionen durchaus eine Berechtigung: So kann bei der Vermittlung von Grundlagen bei Lernenden mit wenig Vorwissen durchaus eine Gegenstandszentrierung indiziert sein, da diese Lernenden durch völlig freies Problemlösen überfordert sein könnten. Allerdings sollten diese basalen Kompetenzen durch eigenes, aktives problemlösendes Lernen dann weiter ausgebaut werden. Auch die Gestaltung lernerInnenzentrierter und problemlöseorientierter Lernumgebungen kann und sollte durch gezielte Eingrenzung von Parametern durch Lehrende erfolgen, wenn etwa gezielt vorgegebene Lehrziele erreicht werden sollen. Exemplarisch erfolgt dies etwa beim sog. Problembasierten Lernen (PBL). Bei dieser Form des Lernens werden Lernenden systematisch und sukzessiv Problemstellungen vorgegeben, welche in Kleingruppen unter tutorieller Betreuung gelöst werden. Die grundlegende Idee ist dabei, dass dies sorgfältig geplant wird und übergeordnete Lehrziele durch die Operationalisierung der Probleme sowie etwaiger zur Problemlösung zur Verfügung stehender Ressourcen abgedeckt werden. Durch das Lösen der Probleme erreichen die Lernenden dabei idealerweise diese Lehrziele⁵. Um diesem Prozess eine Struktur zu geben, haben sich verschiedenste Verfahren etabliert. Eine der bekanntesten Methoden ist der sog. „7-Sprung“⁶. Der 7-Sprung umfasst folgende Phasen: Zunächst werden die Begriffe innerhalb einer Problemstellung geklärt. Ist etwa einem Gruppenmitglied ein Fachwort unbekannt, kann dieses Verständnisproblem aus dem Weg geräumt werden. Im zweiten Schritt wird die Kernproblematik herausgearbeitet. Dieser Kern wird im dritten Schritt näher analysiert. In der vierten Phase versuchen die Lernenden das Problem mit Hilfe ihres Vorwissens zu lösen. Da die Probleme im Idealfall so gestaltet sind, dass Lernende dies nur zum Teil bewältigen können, folgt der fünfte Schritt, in welchem offene Fragen in Form von Lernfragen festgehalten werden. Im sechsten Schritt erfolgt eine individuelle Lernphase, in welcher die Lernenden mit Hilfe von Literatur, begleitenden Seminaren oder anderen Informationsquellen diese Lernfragen beantworten. In der letzten Phase trifft sich die Gruppe erneut und tauscht die neuen Informationen aus um damit das Problem zu lösen. Ist das Problem zur Zufriedenheit aller Beteiligten gelöst, widmet sich die Gruppe der nächsten Problemstellung oder aber wiederholt den Zyklus am selben Problem (einen Überblick gibt etwa Zumbach, 2006⁷). Die Rolle der Lehrenden wandelt sich bei diesem Ansatz stark weg vom dozierenden Verhalten hin zu einer tutoriellen Betreuung: So sollen Tutoren primär den Prozess und die Kleingruppenarbeit unterstützen und nur bei Bedarf (wenn etwa eine Gruppe zu stark periphere Aspekte eines Problems fokussiert) auch fachlich eingreifen⁸.

PBL stellt nur eine mögliche Form des Lernens mit Fällen und Problemen dar. Folgende Unterscheidung kann dabei vorgenommen werden⁹: Lecture-Based Cases, Case-Based Lectures, die Case Method, die Modified Case-Based Method, das Problem-Based Learning und das Closed-Loop bzw. Reiterative Problem-Based Learning. Allesamt sind dies Methoden, wie sie durchaus auch in juristischen Lehrveranstaltungen zum Einsatz kommen. Bei den Lecture-Based Cases greifen Dozierende ab und zu auf prototypische Fälle zurück und erläutern damit zusätzlich den Inhalt etwa

⁵ Barrows, How to Design a Problem-Based Curriculum for the Preclinical Years, New York 1985; Zumbach, Authentische Probleme in der Lehre. Problemorientiertes Lernen in der Hochschullehre, in: Berendt/Voss/Wildt (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre, Berlin 2006, S.1 (C.1.4).

⁶ Barrows, A taxonomy of problem-based learning methods, in: Medical Education 1986, S. 481; Barrows, The tutorial process, Springfield 1988.

⁷ Zumbach, Authentische Probleme in der Lehre. (Fn. 5), S.1 (C.1.4).

⁸ Barrows, The tutorial process, Springfield 1988.

⁹ Barrows, A taxonomy of problem-based learning methods, (Fn.6), S. 481; Zumbach, Problembasiertes Lernen, Münster 2003.

einer Vorlesung. Während dies hierbei nur exemplarisch erfolgt, orientieren sich die Case-Based Lectures an Falldarstellungen, d.h. diese dienen als Anker an der sich der weitere Stoff einer Vorlesung aufhängt. Die Case Method (s.o.) beinhaltet, dass die Lernenden vor einer Vorlesung einen Musterfall und dessen Lösung durcharbeiten. In der Vorlesung selbst stellt der Dozierende dann Fragen zum Fall und erläutert dabei auch wesentliche Aspekte im Detail. Die Modified Case-Based Method folgte ebenfalls diesem Prinzip, allerdings wird nicht nur eine Musterlösung, sondern verschiedene dem Fall zugeordnet, welche dann gegenseitig kontrastiert werden. Das einfache Problem-Based Learning beinhaltet keine Lösung für eine Problemstellung und wird im Gegensatz zu den vorangegangenen Formen in selbstgesteuerten Kleingruppen durchgeführt. Erfolgt dieser Prozess wie oben skizziert mehrfach und systematisch, so spricht man auch vom Closed-Loop bzw. dem reiterativen Problem-Based Learning, bei dem der Fall systematisch abschließt und dann zur nächsten Problemstellung übergeht. Im deutschsprachigen Raum hat sich als synonyme Bezeichnung zu PBL auch das Problemorientierte Lernen (POL) etabliert.

Bewertet man PBL aus einer empirisch-vergleichenden Perspektive, so dominieren hier Vergleiche zwischen eher gegenstandszentrierten Curricula und etwa neu eingeführten Programmen zumeist aus der Medizin. Meta-Analysen aus diesen medizinischen Bereichen legen bei diesen vergleichenden Studien dar, dass PBL zwar leichte, wenngleich statistisch nicht bedeutsame Nachteile bei der Vermittlung naturwissenschaftlichen Grundlagenwissens aufweist. Ein leichter Vorteil zeigt sich allerdings, wenngleich statistisch ebenfalls nicht signifikant, beim Erwerb klinisch-medizinischen Wissens (beides durch standardisierte Medizintests, dem National Board of Medical Examination I und II erfasst¹⁰). Deutliche Vorteile von PBL-Programmen zeigen sich in der Ausbildung von fachspezifischen Problemlösekompetenzen, Kompetenzen des selbstgesteuerten Lernens und im Bereich der Ausbildung von sozialen und kommunikativen Kompetenzen¹¹.

Insgesamt scheint es sich bei PBL also um einen didaktischen Ansatz zu handeln, mit dem man simultan verschiedenste Ziele innerhalb einer akademischen Ausbildung erreichen kann. Offen bleibt allerdings die Frage, wie sich dieser Ansatz auf die rechtswissenschaftliche Ausbildung abbilden lässt und welche Ziele der Ausbildung damit einhergehen.

III. Ziele juristischer Ausbildung

Hinsichtlich der Frage, welche Ziele man mit der akademischen Ausbildung in der Rechtswissenschaft erreichen möchte, tauchen in der internationalen rechtsdidaktischen Literatur verschiedenste Facetten auf. Eine mögliche Differenzierung sind zwei unterschiedliche Dimensionen, nämlich Fachwissen und juristische Problemlösekompetenzen¹². Während das Fachwissen die notwendige Grundlage bildet, sollte die fachspezifische Problemlösekompetenz darauf zurückgreifen und auf die Probleme des juristischen Alltags transferiert werden können. Diese Kompetenzen lassen sich als all das definieren, was etwa ein Rechtsanwalt wissen und können muss. Dazu gehört, dass die Ziele von Klienten erreicht werden, indem Rechtskonflikte vermieden oder aufgelöst werden. Dies beinhaltet nicht nur eine Rechtsanalyse, sondern es ist vielmehr eine Vielzahl an Fertigkeiten und Wissen notwendig wie etwa Verhandlungs-, Vertretungs- und Gutachtenkompetenz. Die Lösung hierfür ist

¹⁰ Albanese/Mitchell, Problem-based learning: A review of literature on its outcomes and implementation Issues, in: Academic Medicine 1993, S.52; Vernon/Blake, Does Problem-based Learning work? A meta-analysis of evaluative research, in: Academic Medicine 1993, S. 550.

¹¹ Zumbach, Problembasiertes Lernen, Münster 2003.

¹² Nathanson, Developing Legal Problem-Solving Skills, in: Journal of Legal Education 1994, S. 215.

die engere Verzahnung von Theorie und Praxis mit der Konsequenz, dass Theorien und Präzedenzfälle nicht nur *verstanden*, sondern auch *angewandt* werden können (z.B. durch das eigene Anfertigen von Rechtsgutachten seitens Studierender). Entsprechend werden auch hier Prinzipien für eine Rechtsdidaktik vorgeschlagen, die mehr Gelegenheit zu praktischen Übungen anbietet, welche auf sinnvolle Probleme zurückgreift, welche aktiv durch Lernende gelöst werden sollen und die sowohl die Transferwahrscheinlichkeit des erworbenen Grundwissens garantiert als auch Möglichkeiten zum entdeckenden Lernen bietet. Voraussetzung ist allerdings auch hier, dass eine solide Basis an Grundwissen vermittelt wird.

Ein anderer, wenn auch ähnlicher Ansatz, lässt sich wie folgt skizzieren¹³. Am Beispiel des Strafrechts wird hier verdeutlicht, dass neben dem notwendigen deklarativen Grundwissens, verschiedene juristische Kernkompetenzen gefördert werden müssen. Dies sind insbesondere die Fertigkeiten, Falldarstellungen angemessen und selbstständig lesen und verstehen zu können (Case-reading skills), Rechtstexte interpretieren zu können (Statutory interpretation skills), die juristische Forschungsmethodik zu verstehen und zu praktizieren (Legal research skills), eine Rechtsmeinung zu formulieren (Legal opinion writing skills), juristische Dokumente verfassen zu können (Skills in drafting legal documents) und Interviewfertigkeiten. Darüber hinaus bilden personelle und interpersonelle Kompetenzen wie Schreiben, Peer Teaching, Peer Feedback ein wesentliche Anliegen bei der Ausbildung angehender JuristInnen.

Diese unterschiedlichen Facetten zeigen, dass es eben nicht nur kognitive Kompetenzen sind, welche in der Ausbildung adressiert werden sollten, sondern darüber hinaus auch metakognitive Bereiche essentielle Grundfertigkeiten hier darstellen. Weiterhin gehört darüber hinaus die Förderung emotionaler Intelligenz und interpersonaler Fertigkeiten zu den Basiskompetenzen für Juristinnen und Juristen¹⁴. Solche Bildungsziele sind allerdings kaum durch traditionelle Frontallehre im Sinne einer Gegenstandszentrierung zu erreichen, sondern werden eher durch lernerzentrierte Methoden des sozialen Lernens wie PBL begünstigt. Insgesamt kommt es dabei auch inhaltlich zu einer Neuakzentuierung der Lehre, die eine Persönlichkeitsförderung weg von einer egozentrischen Perspektive hin zur sozialen Kompetenzen betreibt¹⁵.

IV. Spezifische Methoden und Beispiele zur Umsetzung dieser Bildungsziele

Wenngleich die Ziele oder zumindest eine gewisse Umorientierung bei den Bildungszielen einer juristischen Ausbildung anvisiert werden, bleibt die Frage der konkreten Methoden noch offen. Doch auch hier gibt es bereits prototypische Ansätze, wie problembasiertes Lernen in juristischen Kontexten erfolgreich eingesetzt werden kann.

Auch hier sei etwa ein konkretes Beispiel aus dem Bereich des Vertragsrechts skizziert¹⁶. Der problembasierte Ansatz wird in verschiedene inhaltliche Phasen gegliedert, die sich wie folgt definieren lassen: Der Einstieg in die Probleme ist jeweils die Identifikation des rechtlichen und sachlichen Hintergrunds eines vorliegenden Vertrags. In einer zweiten Stufe wird der jeweilige Kontext des Vertrags analysiert. Dem folgt eine spezifische vergleichende Rechtsanalyse, die die

¹³ Wong, Harnessing the Potential of Problem-based Learning, in: *Legal Education*, in: *Law Teacher* 2003, S. 157.

¹⁴ Silver, Emotional intelligence and legal education, in: *Psychology, Public Policy, and Law* 1999, S. 1173.

¹⁵ Daicoff, Making law therapeutic for lawyers, in: *Psychology, Public Policy, and Law* 1999, S.811.

¹⁶ DiMatteo/Anenson, Teaching law and theory through context: Contract clauses in legal studies education, in: *Journal of Legal Studies Education* 2007, S.19.

Lernenden mit dem Aufsetzen eines eigens spezifisch formulierten und adaptierten Vertrags beenden. Abschließend erfolgt ein generischer Ausblick auf Theorie und Ökonomie des Vertragsrechts.

Eine andere Gliederung des PBL-Prozesses ist ebenfalls sinnvoll¹⁷: Hier wird als Strukturierung des Lösens von juristischen Problemen der sog. MIRAT-Ansatz verwendet. Das Akronym steht für folgende Teilprozesse:

- M – Material: Welche Fakten sind zur Analyse des Problems vorhanden? Welche Informationen fehlen, sind aber ggf. notwendig.
- I – Issues of law and policy: Welche Gesetze und Vertragswerke sind für das vorliegende Problem bekannt und relevant.
- R – Rules and Resources: Welche grundlegenden Regeln und Gesetze lassen sich hier anwenden? Welche zusätzlichen Ressourcen werden zur Problemlösung benötigt und können herangezogen werden?
- A – Arguments or Application: Welche Argumente oder Anträge können in dem vorliegenden Fall vorgetragen werden?
- T – Tentative Conclusion: Welche Schlüsse, Urteile und Begründungen können gezogen werden?

Die mit diesem Ansatz verbundenen Schritte sind die, dass zunächst eine Problemidentifikation und vorläufige Lösungen erfolgen. Daran schließen sich nachforschende Untersuchungen an, die mit dem Bestimmen von Haupt(lern)zielen enden. Darauf folgen gezieltere Nachforschung (z.B. in der Literatur), eine Rechtsanalyse und Lösungsvorschläge. Abschließend erfolgt nochmals eine tutorielle Beratung, in welcher verschiedene Lösungsalternativen eruiert und diskutiert werden.

Diese Beispiele verdeutlichen, dass es auch in der Juradidaktik spezifische Adaptierungen an generische Methoden wie PBL bereits gibt. Darüber hinaus eröffnet sich ein weites Spektrum dessen, was aus diesem lernerInnenzentrierten Ansatz noch gemacht werden kann. So kann man durchaus die Vorbereitung und die Durchführung von Moot Courts in dieser Methodik verorten. Gezielte Teilmethoden wie das Peer Teaching oder projektorientierte Phasen lassen sich dabei auch mit PBL kombinieren. Wie solche Kombinationen aus unterschiedlichen Teilmethoden auf curricularer Ebene aussehen können, wird im folgenden Abschnitt anhand existierender PBL-Programme in der Rechtswissenschaft illustriert.

V. Implementation von PBL in die Curricula von Rechtswissenschaften und Leistungsbeurteilung

Um PBL sinnvoll in ein rechtswissenschaftliches Curriculum implementieren zu können, ist es für Lehrende wichtig, die jeweiligen Problemstellungen für die einzelnen Fächer sorgfältig zu planen und die entsprechenden Ressourcen zur Lösungsfindung zur Verfügung zu stellen. Dabei sollten Lehrende

¹⁷ Moens, The mysteries of Problem-Based Learning: Combining enthusiasm and Excellence, in: *University of Toledo Law review* 2007, S. 623; Kurtz/Wylie/Gold, Problem-Based Learning: An Alternative Approach to Legal Education, in: *Dalhousie Law Journal* 1990, S. 797.

die Methoden des PBL nicht nur additiv zu traditionellen Methoden nutzen, sondern das jeweilige Curriculum grundlegend um die Probleme herum organisieren¹⁸.

Ein Beispiel für die Integration von PBL in ein rechtswissenschaftliches Curriculum am Department Law & Management der Temasek Polytechnischen Hochschule in Singapur lässt sich wie folgt beschreiben¹⁹: Der PBL-Ansatz wird hier genutzt um verschiedenste juristische Inhalte zu lehren. Im Kurs „Strafrecht“ beispielsweise wird in Vorlesungen einerseits fachspezifisches Wissen vermittelt sowie andererseits an juristischen Problemen gearbeitet und betreute Tutorien eingesetzt. Die Anzahl der Vorlesungen, die grundlegendes Basis-Wissen vermitteln sollen, ist dabei jedoch sehr stark reduziert worden (von vormals 28 Stunden auf nur mehr vier Stunden), genauso wie die Anzahl der Tutorien (von 26 auf 18 Stunden). Während der Tutorien arbeiten die Studenten in Kleingruppen zusammen um anhand von juristischen Problemstellungen ein spezielles Gebiet des Strafrechts zu vertiefen. Das neu erworbene Wissen geben sie anschließend durch Peer-Teaching an ihre Mitstudenten weiter. Der Lehrende unterstützt die Studenten in ihrem Lernprozess nur mehr während der Gruppen-Beratungsstunden (mindestens eine Stunde für jede Gruppe).

Ein weiteres Beispiel bietet die Juristenausbildung an der York Law School (YLS) der University of York²⁰. Die Studenten der YLS bearbeiten dabei in einem wöchentlichen Lern-Zyklus jeweils bis zu drei Probleme aus verschiedenen rechtswissenschaftlichen Bereichen. Dies geschieht im Kontext von Student Law Firms (SLF), die aufgrund ihrer geringen Mitgliederanzahl effektive Kleingruppenarbeit möglich machen sollen. Innerhalb einer Woche nehmen die Studenten mit ihrer SLF an drei PBL-Sessions teil. Jede PBL-Session dauert höchstens eineinhalb Stunden. Der wöchentliche Zyklus startet beispielsweise an einem Donnerstag, wobei die Gruppenmitglieder in die ersten beiden Probleme eingeführt werden (am Freitag dann in das dritte Problem). Sie beginnen mit ihrer SLF innerhalb dieser ersten PBL-Sessions die Probleme zu analysieren und an ihnen zu arbeiten. Die darauffolgenden Tage sind dem Selbststudium gewidmet, um z.B. individuelle Wissenslücken mithilfe von Fach-Literatur oder in begleitenden Seminaren zu füllen. Eine „Recap-Session“ einige Tage später gibt den Lernenden die Möglichkeit, sich mit den Mitgliedern der SLF auszutauschen und ihre bisherigen Ergebnisse zur Lösung der Probleme zu diskutieren. Es folgt erneut eine Zeit der Selbststudien. Am nächsten Donnerstag werden wieder im Kontext der SLF abschließend die Ergebnisse und Lösungswege der ersten beiden Probleme (am Freitag das dritte Problem) erörtert. Nach dieser finalen Diskussion startet der Zyklus erneut mit der Einführung in die nächsten beiden Probleme (analog am Freitag das Folgende). Die SLF bestimmen während dieses Prozesses Lösungsziel und -weg selbst. Während der gesamten Zeit der Problemlösephase werden die Lernenden tutoriell unterstützt.

Beide Curricula zeigen deutlich die Abwendung von gegenstandszentrierter, direkter Instruktion hin zu lernerInnenzentriertem und selbstgesteuertem Lernen. Im Zuge einer solchen Umstrukturierung sollte jedoch unbedingt auch eine Erneuerung der Leistungsbeurteilung bedacht werden. Da Lernende ihr Lernverhalten häufig auf die Anforderungen der Prüfungen ausrichten²¹, stellt Kongruenz zwischen Instruktion und Bewertung eine essentielle Voraussetzung für die erfolgreiche

¹⁸ Nathanson, *Developing Legal Problem-Solving Skills*, (Fn. 12), S. 215 (216).

¹⁹ Wong, *Harnessing the Potential of Problem-based Learning* (Fn. 13), S. 157.

²⁰ York Law School, *Guide to problem-based learning*, verfügbar unter http://www.york.ac.uk/law/ugrad/pbl_guide.pdf (letzter Zugriff am 13.04.2011).

²¹ Moskovitz, *Beyond the Case Method: It's Time to Teach with Problems* (Fn. 1), S. 241, (260).

Umsetzung von PBL dar²². Neben einem sorgfältig geplanten PBL-Curriculum ist es daher ebenso wichtig, die Prüfung und Bewertung des Lernerfolgs der neuen Lehrform anzupassen. Die entscheidende Frage hierbei ist, wie die in den PBL-Sessions erworbenen Problemlösekompetenzen mit den examensrelevanten Anforderungen verknüpft werden können²³. Eine Klausur am Semesterende, die rein deklaratives Fachwissen abfragt, greift hier zu kurz. Sinnvoll scheint dagegen die Nutzung von multiplen Bewertungstechniken, die eine dauerhafte Bewertung von Lernenden über einen längeren Zeitraum mit einschließen. Hierzu eignet sich etwa ein Mix aus Klausuren, Portfolios und der zusätzlichen Möglichkeit zur angemessenen Vorbereitung auf die Klausuren²⁴. Um sowohl breitgefächertes Wissen als auch höhere kognitive Fähigkeiten abzufragen, bestehen die Prüfungen aus einem „Multiple-Choice“-Teil und einem Teil der offenen Fragen beinhaltet. Neben der Abfrage von deklarativem Wissen im Multiple-Choice-Test können durch die offenen Fragen zusätzliche im PBL-Curriculum trainierte Fähigkeiten wie Kreativität, Schreibstil und Bewertungskompetenz gemessen werden. Das von den Studenten selbst erstellte Portfolio sammelt Lösungen von Aufgaben, die im „Skills Training“ gestellt wurden und die erworbenen Problemlösekompetenzen sichtbar machen. Dies kann das Verfassen von Berichten, das Schließen von Verträgen oder die Verhandlungskompetenz der Studenten betreffen. Weiterhin beinhaltet das Portfolio ein so genanntes „Peer Review“, in welchem die Studenten die Lösungsergebnisse ihrer Mitstudenten bewerten. Beide Prüfungsmethoden werden durch eine computerbasierte Lernumgebung unterstützt, welche den Studenten u.a. zur Vorbereitung auf die Klausuren und zur Überwachung des eigenen Lernfortschritts dient. Erste positive Evaluierungsergebnisse der multiplen Bewertungstechniken, wie beispielsweise die genauere sowie breiter gefächerte Vorbereitung der Studenten auf die Klausuren liegen dabei bereits vor. Um die vorab genannten Prüfungsmethoden zu unterstützen und zu überwachen, halten die Autoren ein grundlegendes Kontrollprogramm zur Qualitätssicherung für sinnvoll.

Bei einem solchen Methodenmix kann auch auf die unterschiedliche Gewichtung verschiedener Bewertungsmöglichkeiten zurückgegriffen werden. So wird beispielsweise vorgeschlagen, 60% der Gesamtnote eines Seminars mit der Klausurnote zu gewichten²⁵. Zusätzlich geht die von den Lernenden in den Kleingruppen geleistete Arbeit mit 30% in die Gesamtnote ein. Dabei wird die schriftliche Lösung der Probleme ebenso beurteilt wie die Fähigkeit, neu erworbenes Wissen an Mitstudenten innerhalb der Peer-Teaching Tutorials weiterzugeben (15% für die schriftliche Lösung und 15% für das Peer-Teaching). Jedes Mitglied einer Gruppe bekommt für diese Gruppenarbeit dieselbe Note. Die letzten 10% der Gesamtnote stellt das Peer-Feedback der Gruppenmitglieder dar - ein schriftliches Feedback der Mitstudenten zur Beurteilung der individuellen Leistung der einzelnen Studenten während der Gruppenarbeit.

Durch diese unterschiedlichen Methoden der Beurteilung ist sichergestellt, dass sowohl grundlegendes Fachwissen als auch die im PBL erworbenen Problemlösekompetenzen in die Bewertung des Lernerfolgs eingehen. Beide dieser juristischen Fähigkeiten sind jedoch nicht allein in der Ausbildung von Juristen von Bedeutung. Da rechtswissenschaftliche Probleme meist eher komplexer Natur sind und häufig interdisziplinäre Inhalte ansprechen²⁶, erhält die sinnvolle,

²² *Driessen/van der Vleuten*, Matching Student Assessment to Problem-based Learning: Lessons from experience in a law faculty, in: *Studies in Continuing Education* 2000, S. 235.

²³ *Nathanson*, Developing Legal Problem-Solving Skills (Fn. 12), S. 215 (216).

²⁴ *Driessen / van der Vleuten*, Matching Student Assessment to Problem-based Learning (Fn. 22), S. 235.

²⁵ *Wong*, Harnessing the Potential of Problem-based Learning (Fn. 13), S. 157 (169).

²⁶ *Zumbach*, Authentische Probleme in der Lehre. (Fn. 5), S.1 (C.1.4).

didaktische Aufbereitung von Fachwissen durch PBL auch besondere Relevanz wenn Jura als Nebenfach gelehrt wird.

VI. Jura als Nebenfach

Wie wichtig eine spezifische rechtliche Ausbildung auch innerhalb anderer akademischer Fächer sein kann, zeigt sich bei der Befragung von Lehramtsanwärtern²⁷. Obwohl das Bemühen, rechtlich gegen Schulen oder Lehrer vorzugehen steigt und LehrerInnen im Berufsalltag häufig in Situationen kommen, in welchen dienstrechtliche Gesetze für sie selbst oder die Schule von Bedeutung sind, kennen viele Lehramtsanwärter die für ihren Beruf relevanten Gesetze nur ungenügend. In der vorab erwähnten Studie wurden 90 Studierende des Lehramtes befragt, inwieweit sie die für ihren Beruf relevanten Gesetze nennen können. Die Ergebnisse zeigen, dass 42% der Befragten kein einziges dieser Gesetze kennen. 34% konnten nur ein Gesetz nennen, 17% zwei Gesetze und nur 0,47% drei. Darüber hinaus waren sich nur 5% der Lehramtsanwärter bewusst, dass die Nichtbeachtung solcher Gesetze Voraussetzung für eine erfolgreiche Klage gegen ihre Schule sein könnte. Eine Ausbildung der Lehramtsanwärter im dienstrechtlichen Bereich, die wesentliche dienstrechtliche Aspekte angemessen vermittelt, die auf die Problemstellungen im Lehr-Beruf und auf deren Lösungen hinweist, scheint nötig.

Wie die Vermittlung von juristischen Inhalten in anderen Bereichen gelingen kann, zeigt ein Beispiel aus der Medizinerbildung. Jura und Medizin sind besonders miteinander verbunden: ethische Fragen, die eng an die entsprechende Gesetzeslage gebunden sind, stellen sich häufig in medizinischen Berufen. Mediziner müssen deshalb über ethische und rechtliche Pflichten bzw. Konsequenzen aufgeklärt werden, die häufig bei negativen gesundheitlichen Folgen aufgrund von ärztlichem Fehlverhalten auftreten können. Medizinrechtliche Aspekte sollten daher unbedingt in die Ausbildung von Medizinern integriert werden, um auf wichtige Entscheidungen im Berufsalltag vorzubereiten. PBL und die damit verknüpfte Gruppenarbeit kann hierbei hilfreich sein. So besteht etwa die Möglichkeit für ein Curriculum, bei welchem Medizinstudenten einen Teil der Kurse zusammen mit Jura-Studenten besuchen, um Einblick in relevante medizinrechtliche Bereiche zu erhalten und um in Gruppen zusammen ethische Probleme auf dieser Basis lösen zu können. Diese gemeinsamen Unterrichtseinheiten wurden dabei von den Studenten beider Fächer als wertvoll und hilfreich bewertet²⁸. Für die Ausbildung von Veterinärmedizinern konnte etwa gezeigt werden, dass durch PBL den Studenten für den Veterinärbereich relevante rechtliche Kenntnisse vermittelt werden können²⁹. Die Lernenden erhalten neben Vorlesungen über die entsprechende Gesetzeslage auch die Möglichkeit, zusammen mit Jura-Studenten wichtige rechtliche Fragen zu Pflicht, Pflichtverletzung, Ursache und Schaden(-ersatz) im Kontext eines Moot Courts kennenzulernen. Darüber hinaus finden Kleingruppensitzungen statt, in welchen Probleme aus der Veterinärmedizin hinsichtlich ethischen und rechtlichen Prinzipien bearbeitet werden. Der Anteil der Studenten die sich fähig fühlten, wichtige Elemente von ärztlichem Fehlverhalten zu erkennen und dadurch zu vermeiden, stieg von 18% vor der Intervention auf 45% danach. Eine solche empirische Bewertung und Evaluation von

²⁷ *Hunter-Jones*, Legal instruction within initial teacher training, in: *Journal of Education for Teacher Training* 2006, S. 259.

²⁸ *Green / Sara*, Introduction of contextual legal issues in an interdisciplinary program for the study of ethical dilemmas in obstetrics and gynecology for third-year medical students, in: *American Journal of Obstetrics & Gynecology* 2002, S. 44.

²⁹ *Babcock / Hambrick*, Toward a Practice-Based Approach to Legal Education in the Veterinary Medical Curriculum, in: *Journal of Veterinary Medical Education* 2006, S.125.

PBL-Programmen ist sinnvoll, um den Erfolg der Programme abzuschätzen. Welche Schlussfolgerungen aus empirischer Sicht im Bereich der Rechtswissenschaften gezogen werden kann, zeigt sich im Folgenden.

VII. Empirische Bewertung

Zur Evaluation und Verbesserung von PBL-Lehrmethoden sind Berichte hilfreich, die mittels empirischen Vergleichen klären können, ob PBL gegenüber anderen didaktischen Methoden im Vorteil ist. Diese sind jedoch im Bereich der rechtswissenschaftlichen Lehre bisher nur spärlich vorhanden³⁰

Die vorliegenden Studien beziehen sich zumeist auf den Unterschied zwischen Case-Based Methoden und traditionellen Vorlesungen. Dabei zeigen sich kaum Unterschiede im Lernerfolg³¹ oder aber es lässt sich festhalten, dass die Untersuchungen methodisch nur unzulänglich sind und eine zufriedenstellende Bewertung nicht zulassen³².

Dennoch konnte gezeigt werden, dass PBL bei Lernenden zu einer Einstellungsänderung gegenüber den Lehrmethoden führt. Die Studierenden bevorzugen eine aktive Form des Problemlösens mit wenig direkten Anweisungen vom Lehrenden und einer eher explorativen Vorgehensweise gegenüber einer passiven Rolle bei der Wissensvermittlung mit überwiegend direkter Instruktion vom Lehrenden³³. Jedoch zeigt sich dabei auch, dass die Lernenden sich zusätzlich zu dieser aktiven, selbstgesteuerten Rolle beim Problemlösen eine abschließende „richtige Lösung“ vom Lehrenden wünschen. Darüber hinaus konnte auch gezeigt werden, dass PBL nicht automatisch zu einer vertieften Auseinandersetzung mit den gelehrten Inhalten kommt, sondern es einer zusätzlichen Förderung von metakognitiven Kompetenzen bedarf³⁴.

Abschließend lässt sich jedoch festhalten, dass eine ausreichende vergleichende Forschung zwischen traditionellen curricularen Ansätzen und PBL in den Rechtswissenschaften bisher nicht existiert.

VIII. Fazit

Die Ziele zeitgemäßer akademischer Ausbildung in den Rechtswissenschaften sollten neben der Vermittlung von Fachwissen auch die Vermittlung von Anwendungs- und Problemlösekompetenzen beinhalten. PBL stellt als lernerInnenzentrierter Ansatz beides in den Mittelpunkt der Rechtsdidaktik. Das selbstgesteuerte Lösen von authentischen Problemen in Kleingruppen motiviert die Lernenden und ermöglicht es ihnen, grundlegendes Wissen in unterschiedlichen Kontexten anzuwenden. Durch kollaboratives Lernen in Kleingruppen werden dabei auch soziale Kompetenzen gefördert, die im Berufsalltag von Juristen häufig gefragt sind. Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung von PBL ist ein sorgfältig geplantes Curriculum, das einerseits sowohl dem jeweiligen Fachbereich angepasste

³⁰ Williams, Putting Case-Based Instruction Into Context: Examples From Legal and Medical Education, in: The Journal of the Learning Sciences 1992, S. 367; Teich, Research on American Law Teaching: Is There a Case Against the Case System?, in: Journal of Legal Education 1986, S. 167 (173).

³¹ Teich, Research on American Law Teaching (Fn. 30), S. 167.

³² Williams, Putting Case-Based Instruction Into Context (Fn. 30), S. 367.

³³ Liddle, Problem-Based Learning in Law – Student Attitude, in: Marsh (Hrsg.), Implementing Problem Based Learning Project: Proceedings of the First Asia Pacific Conference on Problem Based Learning, Hong Kong 1999, S. 235.

³⁴ Gijbels/Dochy/ Van den Bossche/Segers, Effects of Problem-based learning: a meta-analysis from the angle of assessment, in: Review of Educational Research 2005, S. 27.

Methoden sowie andererseits auch entsprechende Bewertungstechniken enthält. Wünschenswert wäre es, wenn neben der Einführung von PBL-Programmen gleichzeitig eine empirische Bewertung und Evaluation stattfindet, um den Erfolg des Programms zu überwachen und andauernde Qualitätssicherung zu gewährleisten.