

Kann ein Lernjournal die Falllösungskompetenz der Studierenden in juristischen Lehrveranstaltungen fördern?

ao. Univ.-Prof. Dr. Raimund Pittl

Institut für Arbeits- und Sozialrecht, Wohn- und Immobilienrecht und Rechtsinformatik,
Universität Innsbruck, Innrain 52, A-6020 Innsbruck
raimund.pittl@uibk.ac.at

Zusammenfassung: In dieser Fallstudie wird untersucht, ob ein Lernjournal in einer juristischen Übung die Falllösungskompetenz der Studierenden fördern kann. Weitere zu diesem Zweck eingesetzte Strategien sind Teamarbeit mit Beratungsangebot und Präsentation einer Musterlösung durch den Lehrveranstaltungsleiter sowie ein Abschlussgespräch als flankierende Maßnahme. Die Evaluation der eingesetzten Strategien erfolgt mehrperspektivisch aus der Sicht der Studierenden (Lernjournale) und aus der Sicht des Lehrveranstaltungsleiters (eigene Beobachtungen sowie Zusatzfragen im Rahmen des Abschlussgesprächs). Die Ergebnisse der Evaluierung werden dargestellt und interpretiert. Im Anschluss an eine methodenkritische Reflexion werden Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung der Lehrveranstaltung sowie der Lehrkompetenz gezogen.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----|
| 1. Problemhintergrund..... | 3 |
| 2. Ziele der Untersuchung (Fallstudie)..... | 3 |
| 2.1. Allgemeines | 3 |
| 2.2. Zur Falllösungskompetenz | 4 |
| 3. Forschungsfrage und Theoriehintergrund | 4 |
| 4. Didaktische Strategien | 5 |
| 4.1. Teamarbeit mit Beratungsangebot..... | 5 |
| 4.2. Präsentation der „Musterlösung“ | 6 |
| 4.3. Lernjournal | 6 |
| 4.4. Abschlussgespräch..... | 7 |
| 5. Evaluation | 7 |
| 5.1. Eigene Perspektive | 7 |
| 5.2. Studierendenperspektive..... | 8 |
| 6. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse | 8 |
| 6.1. Darstellung | 8 |
| 6.1.1. Studierendenperspektive | 8 |
| 6.1.2. Eigene Perspektive | 9 |
| 6.2. Interpretation | 11 |
| 7. Methodenkritische Reflexion | 12 |
| 8. Resümee – Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung der Lehrveranstaltung und Lehrkompetenz | 13 |

1. Problemhintergrund

Bis dato wurden Übungen aus dem Bürgerlichen Recht und den übrigen „Kernfächern“ in der Regel als Klausuren-Übungen oder als „normale“ Übungen angeboten. Erstere sind dadurch gekennzeichnet, dass die von den Studierenden verfassten Klausurarbeiten frühestens in der jeweils folgenden Stunde, also mindestens eine Woche später, von den Lehrveranstaltungsleitern besprochen werden. In den „klassischen“ Übungen werden Fälle gemeinsam diskutiert, welche den Studierenden vor der jeweiligen Übungsstunde bekanntgegeben werden. Schilderungen von Studierenden und eigene Erfahrungen haben gezeigt, dass bei Klausuren-Übungen die Unmittelbarkeit des Lernprozesses durch die zeitliche Verzögerung nicht gewährleistet ist. In der Regel findet bis zur Nachbesprechung auch keine Nachbereitung durch die Studierenden statt, weil diese auf die Präsentation der Falllösung durch den Lehrveranstaltungsleiter „warten“. In „klassischen“ Übungen zeigt sich, dass sich die Studierenden vor der Stunde kaum vorbereiten und sich ihre Vorbereitung nur auf den Fall selbst, nicht auf das theoretische Umfeld konzentriert. Das Lerngeschehen ist überwiegend leiterzentriert, es besteht auch hier kein Anreiz zur Nachbereitung.

Zusätzlich zur mangelnden Einbeziehung der Studierenden in den Lehr- und Lernprozess orientiert sich der Inhalt solcher Lehrveranstaltungen zu wenig an dem, was Studierende für die Vorbereitung auf die schriftliche Diplomprüfung aus Bürgerlichem Recht effektiv benötigen, nämlich eine Förderung ihrer Falllösungskompetenz.

Die von Seiten der Studierenden in diesem Zusammenhang wiederholt artikulierte und auch von mir als Lehrveranstaltungsleiter selbst empfundene Unzufriedenheit mit Verlauf und Nachhaltigkeit des Lehr- und Lernprozesses in juristischen Übungen hat mich dazu bewogen, die Lehrveranstaltung „Übung aus Bürgerlichem Recht (Sachenrecht)“ grundlegend umzugestalten.

2. Ziele der Untersuchung (Fallstudie)

2.1. Allgemeines

Für die vorliegende Fallstudie wurde ein Praxisforschungsansatz (Aktionsforschung) gewählt: Es geht also um die systematische Untersuchung einer beruflichen Situation, die von einem Lehrenden selbst mit dem Ziel der Verbesserung dieser vorgenommen wird.¹ Die bisherigen Übungsformate fördern die Falllösungskompetenz der Studierenden im Hinblick auf die schriftliche Diplomprüfung nicht ausreichend.

Das konkrete Ziel des Projekts lautet daher: Die bestehende Übung aus Bürgerlichem Recht soll unter Einbeziehung der Studierenden in den Lehr- und Lernprozess so umgestaltet werden, dass deren Falllösungskompetenz gefördert wird. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse sollten zumindest teilweise auch auf andere juristische Übungen übertragbar sein.

¹ Die exakte hier verwendete Definition von Aktionsforschung findet sich bei *Altrichter/Posch*, *Lehrer erforschen ihren Unterricht*, 3. Auflage 1998, 13.

Die Lehrveranstaltung wird dabei auf der Grundlage besonderer didaktischer Strategien und unter Berücksichtigung einiger, zentraler Erkenntnisse der Lernforschung adaptiert. Dieser Vorgang wird in weiterer Folge evaluiert und reflektiert, woraus sich auch Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung der Lehrveranstaltung ableiten lassen sollen. Die dabei eingesetzten Strategien werden hinsichtlich ihrer Wirksamkeit sowohl aus der Sicht des Lehrveranstaltungsleiters als auch aus der Studierendenperspektive untersucht. Am Ende soll eine für alle Beteiligten „bessere“ Lehrveranstaltung stehen.

Nach Vorarbeiten im WS 2012/13 verwirklichte ich das Projekt im WS 2013/14. Die Teilnehmerzahl in der Übung war auf 50 beschränkt.

2.2. Zur Falllösungskompetenz

Im Rahmen einer juristischen Falllösung geht es darum, erworbenes theoretisches Wissen auf praktische Fälle anzuwenden, um die dort enthaltenen Fragestellungen und Ansprüche strukturiert und argumentativ begründet möglichst umfassend und inhaltlich richtig zu prüfen. Die Falllösungskompetenz ist komplexer Natur; sie setzt sich aus mehreren Teilkompetenzen zusammen. Dieser Fallstudie wird keine abschließende abstrakte Definition der Falllösungskompetenz zugrunde gelegt. Allerdings ist diese Variable im Rahmen dieser Untersuchung so weit zu konkretisieren, als sich ein Zusammenhang zu den eingesetzten Strategien herstellen lässt.

Weiters bleibt anzumerken, dass hier nur die Falllösungskompetenz betrachtet wird, soweit sie für juristische Lehrveranstaltungen und –prüfungen relevant ist. Die Fähigkeit, juristische Quellen zu recherchieren wird daher zum Beispiel nicht einbezogen, weil solche Quellen im Rahmen von Prüfungen nicht verwendet werden dürfen.

Als wichtigste Teilkompetenz, die es im Rahmen dieser Lehrveranstaltung zu entwickeln gilt, sehe ich die Problemlösungsfähigkeit an; sie steht in einem direkten Zusammenhang zur Falllösungskompetenz. Die ebenfalls bedeutsame Argumentationsfähigkeit (schriftlich, mündlich) wird hingegen beim vorliegenden Lehrveranstaltungsdesign nicht ausreichend „messbar“ und wird deshalb ausgeblendet.

Die Studie basiert auf der im Folgenden zu überprüfenden Vermutung, dass die im Rahmen der Lehrveranstaltung vorgesehene Kombination aus individueller Vorbereitung, Teamarbeit, Vergleich mit der präsentierten Musterlösung sowie Nachbereitung (Reflexion) der Studierenden deren Problemlösungsfähigkeit und damit deren Falllösungskompetenz fördert. Die Reflexionsfähigkeit stellt meines Erachtens eine wesentliche Subkompetenz der Teilkompetenz Problemlösungskompetenz dar.

3. Forschungsfrage und Theorieliteratur

Konkret soll folgende Forschungsfrage näher untersucht werden:

Fördert ein Lernjournal die Falllösungskompetenz in juristischen Übungen?

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit wird im Folgenden ein kurzer Überblick über den Theoriedesigner gegeben, welcher die Auswahl der im nächsten Punkt genauer beschriebenen didaktischen Strategien beeinflusst hat.

Nach Kolb² und seiner Theorie des „Experiential Learning“ erfassen und verarbeiten Lernende Informationen in einem Kontinuum aus „concrete experience“, „reflective observation“, „abstract conceptualization“ und „active experimentation“, wobei der Lernzyklus in jeder der genannten Phasen beginnen kann. Bezogen auf die hier untersuchte Lehrveranstaltung könnte dies bedeuten, dass zu Beginn eine konkrete Erfahrung steht, nämlich der für die Studierenden zu diesem Zeitpunkt unbekannt Fall. Noch während der Fallbearbeitung im Team erfolgt zunächst die „reflektive Beobachtung“ des Falls und seiner Fragestellungen durch die Studierenden aus mehreren Perspektiven. Die dabei gemachten Beobachtungen werden durch von den Studierenden in Bezug auf den Fall getroffene Hypothesen erklärt („abstract conceptualization“). Dies erfolgt in der Regel nach einer Diskussion im Team. Am Ende des Lernzyklus steht der Transfer des erlangten Wissens auf den Fall mit dem Ziel, diesen zu lösen.³ Auch wenn diese Theorie nur Teilaspekte des Lernprozesses im Rahmen der Lehrveranstaltung erklären kann, so scheint diese doch ein verallgemeinerungsfähiges „Prinzip des Lernens“ zu beinhalten, welches von einer konkreten Erfahrung, Reflexion, Theoriebildung bzw. –verständnis und Anwendung auf einen konkreten Fall ausgeht.

Es ist allgemein anerkannt, dass „Reflective Writing“ – wozu besonders das Führen von Lerntagebüchern und –journalen zählt – dazu beiträgt, oberflächliches in nachhaltigeres Wissen zu verwandeln.⁴ Weiters besteht Einigkeit darüber, dass die entsprechend strukturierte und organisierte Arbeit in Teams die Problemlösungskapazität (von Studierenden) fördert und dabei das Lernergebnis deutlich verbessert.⁵ Dies wird auch im Zusammenhang mit „Connected Learning“ näher erforscht.

Hypothesen zur Wirkung der eingesetzten didaktischen Strategien, insbesondere auch zur Wirkung der Lernjournale, finden sich im folgenden Kapitel.

4. Didaktische Strategien

Zur Erreichung des oben genannten Ziels habe ich folgende Strategien eingesetzt und evaluiert:

4.1. Teamarbeit mit Beratungsangebot

² Kolb, David A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J.

³ Vereinfachtes Modell: Im Einzelfall wären in diesem Zusammenhang auch die von Kolb dazu entwickelten Lernstile zu berücksichtigen.

⁴ Ein kurzer Überblick dazu findet sich etwa bei Watton, P., Collings, J., Moon, J.. 2001. *Reflective Writing. Guidance Notes for Students*.

⁵ Etwa Harker, M.& Harker, D.. *Achieving Deep Learning with Student Teamwork: An Exploratory Investigation*. *E-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching*, Vol. 1, Iss. 1, 2007, pp 24-40.

Spätestens eine Woche vor dem jeweiligen Termin einer Teamarbeit (insgesamt sechs Termine zu je 90 Minuten) wurden den Studierenden die Stoffgebiete mitgeteilt, auf welche sich die Fallbearbeitung bezog. Zu Beginn der Stunde wurde ein Fall (häufig eine adaptierte Entscheidung des Obersten Gerichtshofes) ausgeteilt, wobei die Studierenden selbst Teams (drei bis fünf Personen) bilden konnten. Dabei musste ein(e) Protokollführer(in) bestimmt werden, welche(r) die gemeinsam erarbeitete Falllösung zumindest in Stichworten festzuhalten hatte. Die Teams erhielten dafür 50 Minuten Zeit. Nach ca 25 Minuten stellte ich mich den Studierenden aktiv für Fragen zur Verfügung, indem ich durch den Hörsaal ging und immer wieder meine Hilfe anbot, ohne diese aufzudrängen und dabei auch über wichtige Aspekte der Falllösung diskutierte. Nach Beendigung der Teamarbeitsphase wurden die Falllösungsnotizen weder durchgesehen noch korrigiert; es oblag also einzig den Studierenden, ob und wie sie die gemeinsame Mitschrift erstellten bzw. austauschten. Ich wählte diese Strategie, weil ich davon ausging, dass es mehreren Studierenden gemeinsam besser als einem einzelnen gelingen konnte, in der vorgegebenen Zeit einen Fall zu bearbeiten und dabei konkrete Lösungswege aufzuzeigen. Außerdem nahm ich an, dass Anfänger im Team von Fortgeschrittenen profitieren können und durch die Gruppendynamik das allgemeine Leistungsniveau für gewöhnlich weiter angehoben wird.

4.2. Präsentation der „Musterlösung“

Im zweiten und kürzeren Teil der 90-minütigen Übungseinheit (max 40 min) trug ich eine „Musterfalllösung“ vor; zu welcher die Studierenden weitere Fragen stellen konnten. Unmittelbar nach der jeweiligen Übungseinheit wurde auf der Lernplattform OLAT die jeweilige Originalentscheidung des Obersten Gerichtshofes freigeschaltet, auf welche sich die zu erarbeitende Falllösung bezog.

Diese Strategie wurde von mir deshalb herangezogen, weil ich davon ausging, dass durch den „Ist-Soll-Vergleich“, also den Vergleich zwischen dem Produkt der Teamarbeit und der von mir präsentierten Musterlösung, ein Lerneffekt bewirkt wird.

4.3. Lernjournal

Im Laufe des Semesters hatten die Studierenden zu mindestens fünf der sechs Fallbearbeitungen je drei Einträge in ein von ihnen (elektronisch) geführtes Lernjournal zu verfassen. Ein Eintrag musste sich auf den Zeitraum der Vorbereitung anhand der angegebenen Theoriegebiete beziehen, einer auf den Vergleich zwischen dem Ergebnis der Teamarbeit und der Musterfalllösung, einer auf die Phase der Nachbereitung.

Folgende Fragestellungen sollten dabei Berücksichtigung finden:

„Was habe ich Neues (inhaltlich, persönlich) gelernt, was ist mir aufgefallen?“

Woran werde ich inhaltlich noch weiterarbeiten? Wann? Wo? Wie?“

Was möchte ich in den nächsten Tagen einmal anwenden?“

Was will ich nachholen, was noch klären?“

Kurze Informationen betreffend das Führen von Lernjournalen wurden den Studierenden über die Lernplattform OLAT zur Verfügung gestellt sowie mündlich erläutert. Die Abgabe eines

Lernjournals war erforderlich, um zum Abschlussgespräch zugelassen zu werden und um ein Übungszeugnis erhalten zu können; die Qualität des Lernjournals wurde aber nicht benotet. Nur der jeweilige Studierende hatte Einsicht in sein Lernjournal, ab der Aushändigung auch ich selbst.

Das Lernjournal wählte ich deshalb, weil ich vermutete, dass eine auf diese Weise „institutionalisierte“ und gesteuerte Reflexion eine gründliche Nachbereitung bewirken und damit zusätzliches und nachhaltiges Wissen „produzieren“ konnte.

4.4. Abschlussgespräch

Als weitere didaktische Strategie ist das Abschlussgespräch zu erwähnen, soweit es – auf der Grundlage der Schlussklausur - die Stärken-Schwächen-Analyse zum Gegenstand hatte (eigentliches Feedback-Gespräch). Im ca. fünfminütigen ersten Teil des insgesamt zehnminütigen Gesprächs wurden den Studierenden anhand der Klausurarbeit Stärken und Schwächen aufgezeigt, an denen sie künftig arbeiten konnten (sollten). Da dieses Interview im weiteren Verlauf der Lehrveranstaltung aber keiner Evaluation mehr unterzogen werden konnte, stellte es lediglich eine flankierende Maßnahme dar und diente primär der Datengewinnung für die Evaluation der oben erwähnten Strategien aus der Sicht des Lehrveranstaltungsleiters (eigene Perspektive). Im zweiten Teil des Interviews wurden den Studierenden nämlich konkrete Fragen zur Lehrveranstaltung gestellt (dazu unten). Am Abschlussgespräch nahmen 18 Studierende teil.

5. Evaluation

Die Evaluation der Wirkung der didaktischen Strategien erfolgte aus zwei Perspektiven, wobei nur qualitative Methoden der Datengewinnung eingesetzt wurden.

5.1. Eigene Perspektive

Die eigene Perspektive stützte sich auf meine eigenen Beobachtungen zur Lehrveranstaltung sowie auf die Abschlussgespräche und die dort zur Lehrveranstaltung gestellten Zusatzfragen.

Zum Abschlussgespräch:

Nach dem eigentlichen Feedbackgespräch wurden im Rahmen des weiteren Interviews gezielt Punkte abgefragt, die schon in die Lernjournale Eingang gefunden hatten.

„War das Führen eines Lernjournals – auch im Hinblick auf die Entwicklung Ihrer Falllösungskompetenz - für Sie hilfreich? Warum ja/nein?“

„Was ist Ihnen beim Vergleich zwischen Teamarbeit und präsentierter Lösung aufgefallen?“

„Was ist Ihnen beim Vergleich zwischen Übungsstunde und Nachbereitung der Stunde aufgefallen?“

„Halten Sie das gewählte LV-Format für Studierende für sinnvoll?“

5.2. Studierendenperspektive

Die Sichtweise der Studierenden ergab sich aus ihren Einträgen in die Lernjournale. Von den ursprünglich 50 Teilnehmerinnen und Teilnehmern nahmen 26 an der Schlussklausur teil, 24 verfassten ein Lernjournal.

Die Lernjournale wurden von mir - in alphabetischer Reihenfolge der Autorinnen und Autoren - mit fortlaufenden Zahlen von 1 bis 24 versehen. Von den 24 Lernjournalen ließen sich 23 für die Evaluation der Studierendenperspektive heranziehen. Eines wurde ausgeschieden, weil dort nur der Inhalt der Lehrveranstaltung ausführlich beschrieben wurde, sich aber keine Eintragungen zur studentischen Reflexion finden lassen. In den übrigen Lernjournalen wurden im Wege einer Mikro-Inhaltsanalyse zunächst Eintragungen markiert, die für die Entwicklung der Falllösungskompetenz bedeutend sind. Im Wege der Abstraktion habe ich in einem zweiten Schritt versucht, aus den markierten Eintragungen inhaltliche Kategorien⁶ zu bilden und die Häufigkeit der einer Kategorie zuordenbaren Eintragungen anzugeben.

Um weitere Wiederholungen zum Lernjournal im Allgemeinen zu vermeiden, verweise ich im Übrigen nochmals auf meine Ausführungen zum Lernjournal als didaktische Strategie.

6. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

6.1. Darstellung

6.1.1. Studierendenperspektive

Aus den markierten Eintragungen habe ich im Wege der induktiven Methode die gleich im Anschluss beschriebenen Kategorien gewonnen, wobei in Klammer jeweils die Zahl der Lernjournale (n=x) genannt wird, in denen sich der Kategorie zuordenbare Eintragungen finden ließen. Im Anschluss daran folgt jeweils eine dafür charakteristische Aussage aus einem Lernjournal im Wortlaut.

Auflösen von Unklarheiten durch Präsentation und Nachbereitung – besseres Theorieverständnis (n= 23):

Den Lernjournalen lässt sich entnehmen, dass sowohl die Präsentation als auch die Nachbereitung zahlreiche noch vorhandene Unklarheiten auflösen konnte, wenn auch nicht immer alle. Aus einigen Eintragungen ergibt sich deutlich, was aufgrund der eigenen Vorbereitung, was in Folge der Teamarbeit selbst, was nach der Präsentation und was im Zuge der Nachbereitung bewusst wurde bzw. besser verstanden wurde.

⁶ Vgl. zur Kategorienbildung etwa *Altrichter/Posch*, *Lehrer erforschen ihren Unterricht*³, 173ff.

„Bei der Präsentation habe ich ein System erkannt und den Stoff intensiver wahrgenommen. Mir wurde auch der Sachverhalt klar. Nach der Übung habe ich die Themen nochmals gelesen. Dadurch habe ich die Themen verstanden und auch den Sachverhalt und Schlüsse, die ich vorher nicht verstanden habe, verstanden.“ (aus Lernjournal Nr. 2, Seite 1)

Individuelle Vorbereitung als Voraussetzung, um zur Falllösung aktiv beitragen und der Präsentation folgen zu können (n=15):

Die Bedeutung der individuellen Vorbereitung ergibt sich daraus, dass nicht ausreichend vorbereitete Studierende – vor allem, wenn sie noch dazu Anfänger im Bürgerlichen Recht waren - Schwierigkeiten hatten, der Präsentation zu folgen. Bei umfassender Vorbereitung wurde das Nachvollziehen der präsentierten Musterlösung als leichter empfunden.

„Ich habe aber auch bemerkt, dass ich das erste Mal richtig gut vorbereitet war....“. „Im letzten Fall habe ich auch gemerkt, dass ich durch das Lösen der vorigen Fälle schon besser in den Fall einsteigen kann. Am Anfang war es sehr schwierig für mich, einen Ansatz zu finden, wo ich starten soll. Mittlerweile weiß ich aber für mich persönlich, wie ich vorgehen muss.“ (aus Lernjournal Nr. 2, Seite 3)

Positive Effekte der Teamarbeit (n=7):

Die Studierenden machten in ihren Lernjournalen auf vielfältige positive Effekte der Teamarbeit aufmerksam. Hervorgehoben wurde etwa die Effizienz der Fallbearbeitung in einer Kleingruppe, die „moralische“ Verpflichtung, sich vorbereiten zu müssen, um gegenüber den Gruppenmitgliedern „bestehen“ zu können, aber auch die „soziale“ Komponente der Interaktion im Team.

„Abschließend möchte ich noch einmal betonen, dass mir die Gruppenarbeit sehr gut gefallen hat und es mir auch lerntechnisch geholfen hat, mit anderen Studierenden über den Stoff zu diskutieren. Meine Gruppe hatte viele gute Ideen und mir macht die Gruppenarbeit wirklich Spaß! Endlich einmal eine Abwechslung zum Frontalunterricht und man lernt gleichzeitig neue Leute kennen, super!“ (aus Lernjournal Nr. 12, Seite 3)

6.1.2. Eigene Perspektive

Die Auswertung der eigenen Beobachtungen ergab folgendes Bild:

Das Beratungsangebot während der Teamarbeit wurde wenig genutzt. Die dabei gestellten Fragen bezogen sich sowohl auf den Sachverhalt (Verständnisfragen) als auch auf die Falllösung selbst (inhaltliche Fragen). Verallgemeinerungsfähige Aussagen lassen sich aus den notierten Fragen allerdings nicht ableiten.

Ansonsten gewann ich den Eindruck, dass Teambildung und Arbeitsweise der Teams gut funktionierten. Einige Teams schienen so gut zusammenzuarbeiten, dass sie auch den nächsten Fall wieder gemeinsam bearbeiteten. Meinen Beobachtungen zufolge wurde angeregt und kontrovers diskutiert. Wie die Mechanismen im Einzelnen abliefen, konnte ich freilich nicht festhalten.

Im Schnitt arbeiteten die Studierenden in bis zu 13 Teams pro Fall, maximal zu fünft, in aller Regel zu dritt oder zu viert. Bei einem Team bestand bei allen sechs Fallbearbeitungen Identität der Mitglieder, bei einem weiteren an fünf, bei einem anderen an vier Terminen, bei

jeweils zwei Fallbearbeitungen gab es jedenfalls zwei idente Teams. Daneben bestanden noch weitere fallweise Überschneidungen.

Die Auswertung der Aufzeichnungen während der Feedbackgespräche ergab folgendes Bild:

Zur Frage: „War das Führen eines Lernjournals für Sie – auch im Hinblick auf die Entwicklung Ihrer Falllösungskompetenz - hilfreich? Ja/nein - warum?“

Nur eine Minderheit der Studierenden hielt das Lernjournal nicht für hilfreich bzw. sinnvoll, wobei dies in der Regel nicht näher begründet wurde. Ein Studierender meinte, die normale Vorbereitung sei ohnedies ausreichend gewesen.

Die überwiegende Mehrheit bejahte ganz eindeutig die Frage. Es wurde zum Beispiel angeführt, dass dadurch ein „Zwang“ entstehe, sich nochmals mit Übungsinhalten zu beschäftigen; es finde eine Reflexion statt. Das Lernjournal sei hilfreich zur gezielten Wiederholung dessen, was in der Übung nicht verstanden wurde oder um allgemein Lerninhalte nochmals Revue passieren zu lassen. Es eigne sich besonders für die Nachbereitung der Lehrveranstaltungsinhalte. Durch das Niederschreiben werde eine Auseinandersetzung mit der Stunde ermöglicht. Es werde einem klar, was man nicht könne bzw. man werde auf Fehler aufmerksam gemacht. Es sei auch bewusst geworden, was in der Lehrveranstaltung bisher gemacht worden und was noch zu lernen sei. Der eigene Lernfortschritt sei bewusst geworden. Als hilfreich wurde das Lernjournal auch insofern angesehen, als man kontinuierlich daran arbeite.

Allerdings wurde von den Studierenden zum Zeitpunkt der Befragung subjektiv kein unmittelbarer Zusammenhang zwischen dem Führen eines Lernjournals und einer dadurch geförderten eigenen Falllösungskompetenz hergestellt, teilweise konnte die Frage nicht beantwortet werden. Fallweise wurde es auch so ausgedrückt, dass das Lernjournal eher für die Nachbereitung der Lehrinhalte oder allgemein für das Studium des Bürgerlichen Rechts etwas gebracht habe als für die Falllösungskompetenz selbst.

Zur Frage: „Was ist Ihnen beim Vergleich zwischen Teamarbeit und präsentierter Lösung aufgefallen?“

Zur Teamarbeit selbst merkten Studierende an, dass diese je nach konkreter Zusammensetzung besser oder schlechter funktioniert habe; es habe dominante und passive Teilnehmer gegeben. Grundsätzlich habe die Teamarbeit aber gut funktioniert und sei sinnvoll gewesen, insbesondere auch in ihrer Kombination mit der Präsentation der Musterlösung.

Die Besprechung habe zusätzliche Fragen bzw. Probleme aufgezeigt. Wenn sich mehrere Personen mit einem Thema beschäftigten, komme dabei mehr heraus.

Durch den Vergleich zwischen dem Ergebnis der Teamarbeit und der präsentierten Musterlösung hat sich nach ganz überwiegender Ansicht ein großer Lerneffekt eingestellt; in dieser Besprechung seien auch viele Dinge behandelt worden, die so nicht im Lehrbuch stehen. Die Besprechung sei wichtiger als die Nachbereitung, allerdings war diese nach Ansicht einiger Studierender absolut und auch relativ - bezogen auf die Teamarbeit - zu kurz.

Zur Frage: „Was ist Ihnen beim Vergleich zwischen Übungsstunde und Nachbereitung der Stunde aufgefallen?“

Diese Frage wurde kaum näher beantwortet; im Wesentlichen wurde ein weiterer Lerneffekt in dieser Phase bestätigt.

Zur Frage: „Halten Sie das gewählte Lehrveranstaltungsformat für Studierende für sinnvoll?“

Dazu gab es keine negativen Wortmeldungen. Das Übungsformat wurde von allen Studierenden, die sich dazu explizit geäußert hatten, als sinnvoll und (sehr) positiv angesehen. Besonders hervorgehoben wurde in diesem Zusammenhang mehrfach die „Verpflichtung“ der Studierenden, sich auf die jeweilige Stunde vorzubereiten; von einigen wurde der Lernaufwand als beträchtlich eingestuft. Weiters wurde ausgesprochen, dass das Übungsformat abwechslungsreich, die Zusammenarbeit im Team motivierend, der Meinungs austausch mit Studierenden sehr hilfreich gewesen sei.

Viele regten an, die Präsentation der Musterlösung länger zu gestalten und dafür – wenn erforderlich – auch die Arbeit im Team zu kürzen. Im Übrigen wurde von einigen (insbesondere für Anfänger im Bürgerlichen Recht) vorgeschlagen, der Lehrveranstaltungsleiter sollte einmal einen Fall gemeinsam mit den Studierenden „*von vorn bis hinten durchbesprechen*“, bevor die Fälle im Team bearbeitet werden. Ein Lehrveranstaltungsteilnehmer hielt es für sinnvoll, die Studierenden zunächst 15 Minuten allein am Fall arbeiten zu lassen und dann erst im Team.

6.2. Interpretation

Die oben dargestellten Ergebnisse der Untersuchung lassen sich meines Erachtens wie folgt interpretieren: Es lässt sich kein unmittelbarer Zusammenhang zwischen der eingesetzten didaktischen Strategie Lernjournal und einer Förderung der Falllösungskompetenz herstellen. Im Rahmen der Studie hat sich aber gezeigt, dass durch den Übungsablauf im Allgemeinen und durch das Führen eines Lernjournals im Besonderen Teilkompetenzen gefördert werden, die für die Entwicklung der komplexen Falllösungskompetenz förderlich sind. Insbesondere trifft dies auf die wichtige Teilkompetenz der Problemlösungsfähigkeit und ihrer Subkompetenz Reflexionsfähigkeit zu.

Dem Lernjournal kam dabei eine Doppelfunktion zu: Einerseits wurden unmittelbar durch die Eintragungen Teilkompetenzen gefördert, andererseits wurde dort deren Entwicklung dokumentiert. Aufgrund des Übungsablaufs haben sich die Studierenden in der Regel kontinuierlich und mit Fortdauer der Übung umfassender anhand der vorgegebenen Theoriekapitel auf die eigentliche Falllösung vorbereitet. Auch die Teamarbeit hat wegen des „Gruppendrucks“ die Bereitschaft der Studierenden, sich auf die Stunde vorzubereiten, erhöht. Es hat sich gezeigt, dass ohne nähere gedankliche Auseinandersetzung mit der entsprechenden Theorie im Vorfeld eine Fallbearbeitung nicht erfolgreich sein wird. Bloßes Lesen der Theorie ist zu wenig! Die Teamarbeit hat daher ebenso die Problemlösungsfähigkeit gefördert.

Den Lernjournalen ließ sich der Umfang der individuellen Nachbereitung entnehmen; durch die Regelmäßigkeit der Eintragungen wurde die Reflexionsfähigkeit gestärkt. Den Studierenden wurde bewusst, was sie gelernt hatten, wo ihr Wissen noch Lücken aufwies, was sie noch zu vertiefen hatten. Dadurch wurde vertieftes, nachhaltiges Wissen geschaffen, welches sich retrospektiv positiv auf das Verständnis des bereits besprochenen Falles sowie auf jenes der künftig zu bearbeitenden Fälle auswirkte. Die Regelmäßigkeit des

Übungsablaufs mit Vorbereitung, Soll-Ist-Vergleich durch Teamarbeit und Präsentation sowie anschließender Reflexion ist dabei von entscheidender Bedeutung. Eine einmalige Teamarbeit oder ein Eintrag in ein Lernjournal hätten keine signifikanten Lerneffekte bewirken können. In der „Präsentationsphase“ nach der Teamarbeit wurden ebenfalls bedeutsame Lerneffekte generiert.

7. Methodenkritische Reflexion

- **Falllösungskompetenz: Begriff und Messbarkeit**

Eine Schwäche der Studie könnte darin liegen, dass der Begriff der Falllösungskompetenz aus streng wissenschaftlicher Sicht nicht ausreichend definiert ist. Wie aber schon unter 2.1. näher ausgeführt, geht es im Rahmen dieser Studie vor allem um die Teilkompetenzen der Falllösungskompetenz. Die von mir vorgenommene pragmatische Begriffsdefinition stützt sich auf mehrjährige Lehrerfahrung und hat sich als begriffliche Basis für die Kompetenz, juristische Fälle lösen zu können, bewährt. Es ist davon auszugehen, dass die Problemlösungsfähigkeit eine wichtige, wenn nicht sogar überhaupt die wichtigste Teilkompetenz und die Reflexionsfähigkeit eine Subkompetenz dazu darstellt. Die Ergebnisse der Studie machen den Zusammenhang zwischen Lernjournal und Förderung der genannten Kompetenzen deutlich. Insofern lässt sich dieser Einwand meines Erachtens entkräften.

- **Beratungsangebot**

Ob auch Gruppenberatung im Rahmen der Teamarbeit die Falllösungskompetenz fördert, ließ sich nicht beantworten, weil diese Möglichkeit von den Studierenden sehr wenig genutzt wurde, die gestellten Fragen sich teilweise nicht zuordnen ließen bzw. von mir aus Zeitmangel nicht vollständig dokumentiert wurden. Hier wäre eventuell ein Fragebogen hilfreich gewesen.

- **„Doppelfunktion“ des Lernjournals**

Ob die „Doppelfunktion“ des Lernjournals als didaktische Strategie und als Instrument der Evaluation methodisch zu beanstanden ist, kann hier nur erwähnt, aber nicht weiter thematisiert werden. Jedenfalls müssten den Studierenden noch genauere Vorgaben gemacht werden, um möglichst einheitlich auswertbare und vergleichbare Lernjournale zu erhalten.

- **Evaluation des Abschlussgesprächs**

Um das Abschlussgespräch (in seinem Teil als Feedbackgespräch) in seiner möglichen Wirkung auf die Verbesserung der Falllösungskompetenz hin untersuchen zu können, müsste zu einem späteren Zeitpunkt eine Evaluation, zum Beispiel anhand eines Fragebogens oder anhand der von den Studierenden freiwillig bekannten gegebenen Prüfungsergebnisse erfolgen. Dies wäre zwar durchaus von Interesse, aber praktisch kaum durchführbar.

8. Resümee – Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung der Lehrveranstaltung und Lehrkompetenz

- **Gutes Funktionieren des Gesamtkonzepts**

Der Übungsablauf mit Vorbereitung, Teamarbeit und Lösung sowie Nachbereitung hat prinzipiell sehr gut funktioniert, allerdings war das Programm insbesondere für Anfänger im Bürgerlichen Recht sehr dicht. Sechs Teamarbeiten stellen sicher die absolute Obergrenze dar. Die Anregung einiger Lehrveranstaltungsteilnehmer, nach dem allgemeinen Einführungsblock einen Termin vor den Teamarbeiten für die gemeinsame Falllösung zu reservieren, halte ich für zielführend. Dadurch ist bei der ersten Fallbearbeitung im Team die Falllösungstechnik bereits in Grundzügen eingeübt.

- **Beibehalten der Teamarbeit**

Die einhellig positiv bewertete Teamarbeit werde ich beibehalten, dabei aber eventuell Struktur und Aufgabenverteilung konkreter regeln. Auf die Zusammensetzung der Teams möchte ich weiterhin grundsätzlich keinen Einfluss nehmen – die „freie“ Gruppenbildung wurde von den Studierenden sehr geschätzt.

- **Beibehalten des Beratungsangebots**

Das Beratungsangebot während der Teamarbeitsphase werde ich weiter aufrecht erhalten, ohne dabei irgendeinen kontraproduktiven Druck auf die Studierenden auszuüben. Vielleicht bestand während dieser Phase aus Sicht der Studierenden kein besonderes Bedürfnis, Fragen zu stellen.

- **Verlängerung der Präsentation der Musterlösung**

Vielfach wurde kritisiert, dass die Präsentation der Musterlösung zu kurz ausgefallen sei: Dem werde ich insofern Rechnung tragen, als ich die Übungszeit pro Einheit - wenn möglich – auf 120 Minuten erhöhen oder die Teamarbeitszeit etwas kürzen werde.

- **Präziserer Einsatz des Lernjournals**

Die Funktion und Bedeutung des Lernjournals sollte ich schon im Rahmen der Vorbesprechung noch genauer erklären, um einheitlichere Einträge zu erhalten. Die im Rahmen des Abschlussgesprächs gestellten Fragen könnten von mir präziser und eindeutiger formuliert werden.

- **Erweiterung und Evaluierung des Feedbackgesprächs?**

Das eigentliche Feedbackgespräch könnte nachträglich mittels eines Fragebogens evaluiert werden; die dort vorgesehene Stärken-Schwächen-Analyse wäre ausbaufähig, allerdings bleibt der zeitliche Aufwand zu bedenken. Wichtig ist es - gerade wegen der Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit - einen angenehmen Rahmen (Sitzordnung etc.) für das Gespräch zu schaffen, um allfällige „Beziehungsbarrieren“ abzubauen. Ich hatte den Eindruck, dass es mir gut gelungen war, den jeweiligen Studierenden anerkennend und wertschätzend zu

behandeln. Das Feedbackgespräch ermöglicht eine weitere Reflexion der Studierenden in Bezug auf den bereits fortgelegten „Lernpfad“.

- **Zusammenfassung**

Zusammenfassend kann ich festhalten, dass es für mich fachlich wie persönlich sehr bereichernd war, neue didaktische Strategien im Rahmen einer eigenen Lehrveranstaltung zu erproben und diese einer Evaluation zu unterziehen. Die überwiegend positiven Rückmeldungen und meine eigenen Beobachtungen haben mir auch verdeutlicht, welches Verbesserungspotenzial noch in dieser Übung aus Bürgerlichem Recht „schlummert“. Dieses Potenzial möchte ich nutzen, um das Design dieser Lehrveranstaltung weiter zu optimieren und um Konzepte für andere Lehrveranstaltungstypen zu entwickeln.

Abschließend noch ein Feedback, worüber ich mich besonders gefreut habe und welches die von mir verfolgte Zielsetzung auf den Punkt bringt: *„Dies ist meine vierte Übung in diesem Studium, aber eigentlich die erste, in der ich selbst auch während der einzelnen Stunden und nicht erst bei der Schlussklausur gefordert war. Habe Ihre Methode, Studenten selbst arbeiten zu lassen als sehr sinnvoll empfunden. Man wird auf gewisse Art und Weise verpflichtet, sich auf die nächste Stunde vorzubereiten, da man ja während der Übungsstunde nicht völlig ahnungslos den anderen Kursteilnehmern gegenüber sitzen will, sondern Produktives beitragen und so zu einer gemeinsamen Lösung kommen will.“* (aus Lernjournal Nr. 19, Seite 2).