

KATHRIN SCHWÄRZEL

Das Gruppenpuzzle als Methode kooperativen Lernens im juristischen Studium

Zusammenfassung

Der folgende Beitrag stellt am Beispiel einer als Gruppenpuzzle gestalteten Fallbearbeitung im Verfassungsrecht dar, wie sich anspruchsvolle juristische Inhalte in einem kooperativen Lernszenario von den Studierenden selbstständig erschließen lassen. Unter der Prämisse, dass die Fallbearbeitung in der Gruppe gegenüber der Einzelarbeit vorzugswürdig ist, wenn sie die Grundlage für ein den nachhaltigen Wissens- und Kompetenzerwerb förderndes Lernen bildet, wird das vorgestellte Szenario auf seinen didaktischen Mehrwert untersucht.

1. Einleitung

Die Lösung eines schwierigen juristischen Falls gleicht in der Wissenschaft wie in der Praxis einem vierteiligen Puzzle. Die anfänglich in ihrer Vielzahl und Komplexität unüberschaubaren Fragestellungen sind - Puzzleteilchen gleich - in einzelne, konsekutive Prüfungsschritte zu gliedern. Gelingt anschließend deren Bearbeitung, fügen sich die einzelnen Ergebnisse zu einer kohärenten Falllösung zusammen.

Was sich in der Wissenschaft und Praxis bewährt, empfiehlt sich auch für die rechtsdidaktische Gestaltung juristischer Lehrveranstaltungen. Denn die Technik der Vereinzelung der aufgeworfenen Fragestellungen lässt sich auf die Aufbereitung juristischer Lerninhalte und deren aktivierende Vermittlung anwenden. In der Konzeption einer interdependenten Gruppenarbeit¹ werden die aus dem Gesamtzusammenhang des Falls isolierten Fragestellungen als Teilchen eines großen Puzzles in komplementären Gruppen bearbeitet. Die Teilergebnisse können anschließend von den Studierenden im gemeinsamen Austausch zu einer Falllösung, dem Gruppenpuzzle, zusammengesetzt werden.

Diese als Jigsaw-Methode von dem US-amerikanischen Sozialpsychologen Elliot Aronson in den 1970er Jahren ursprünglich für den Schulunterricht entwickelte Form kooperativen Lernens² findet unter der Bezeichnung Gruppenpuzzle zuneh-

1 Zu den einzelnen Formen von Gruppenarbeit siehe Gudjons (1993, S. 14-15; 2003, S. 140-141).
2 Zum historischen Überblick über die Entwicklung der Methode in einer städtischen Schule in Austin, Texas im Jahre 1971 nach Aufhebung der Rassentrennung vgl. Aronson (2010) sowie Aronson (1984, S. 52).

mend Eingang in die Hochschullehre außerhalb der erziehungswissenschaftlichen Fakultäten.³

Die rechtswissenschaftliche Lehre begegnet den Methoden des kooperativen Lernens hingegen noch immer mit großen Vorbehalten. Von wenigen Ausnahmen abgesehen, finden diese mit Verweis auf ihren der Komplexität des Rechts zuwiderlaufenden, spielerisch anmutenden Charakter in der juristischen Ausbildung keine Verwendung.⁴

Gegen die in der erziehungswissenschaftlichen Literatur mitunter als Innovationsresistenz beschriebene Ablehnung (Kese & Zoller 2010, S. 2) lassen sich jedoch die Effektivität kooperativen Lernens sowie dessen didaktischer Mehrwert einwenden. Wie sich auch schwierige juristische Inhalte von den Studierenden selbstständig in Gruppenarbeit erschließen und sowohl didaktisch anspruchsvoll als auch nachhaltig vermitteln lassen, zeigt der folgende Beitrag am Beispiel einer als Gruppenpuzzle aufbereiteten Fallbearbeitung im Verfassungsrecht an der Juristischen Fakultät der Universität Hamburg auf.

Er stellt zunächst die Fallbearbeitung in ihrer konkreten methodischen Gestaltung als Gruppenpuzzle vor und begründet anschließend den didaktischen Mehrwert des kooperativen Lernenszenarios anhand der zugrunde liegenden pädagogischen Prinzipien.

2. Der kooperative Lernprozess: die Fallbearbeitung als Gruppenpuzzle

2.1 Die Rahmenbedingungen und der Inhalt der konkreten Fallbearbeitung

Die ausgewählte Fallbearbeitung ist dem verbindlichen Curriculum einer vorlesungsbegleitenden Arbeitsgemeinschaft für Studierende des zweiten Semesters entnommen. Diese wöchentlich stattfindende Lehrveranstaltung mit bis zu 25 Teilnehmenden dient der Vorbereitung auf die der Vorlesung folgende Semesterabschlussklausur. Eine Pflicht der Studierenden zum Besuch der Arbeitsgemeinschaft, in der unter Anleitung Fälle zu grundrechtlichen Fragestellungen bearbeitet werden, besteht nicht. Benotete Studienleistungen können in der Veranstaltung nicht erbracht werden. Gegenstand der im Folgenden näher dargestellten Fallbearbeitung ist die Erstellung eines Gutachtens über die Begründetheit eines an dem im Jahre 2002 vor dem Bundesverfassungsgericht geführten Normenkontrollverfahren zum Lebenspartnerschaftsgesetz angelehnten Antrags. Das von den Studierenden zu

3 Auf die Übertragbarkeit der Methode auf den Hochschulunterricht weisen u.a. Konrad & Traub (2001, S. 109-111) sowie Borsch (2005, S. 57) hin.

4 Zur Bedeutung der disziplinspezifischen Lehr- und Lernkultur für die Akzeptanz von Gruppenarbeit vgl. Wörner (2010, S. 6).

erstellende Gutachten dient der Prüfung, ob der Normenkontrollantrag, mit dem insbesondere die Feststellung der Verfassungswidrigkeit der das Rechtsinstitut der eingetragenen Lebenspartnerschaft für gleichgeschlechtliche Paare einführenden Regelungen begehrt wird, begründet ist. Nach dem einschränkenden Bearbeitungsvermerk im Sachverhalt ist die Vereinbarkeit der Bestimmungen mit dem den verfassungsrechtlichen Schutz der Ehe gewährleistenden Artikel 6 Absatz 1 GG⁵ zu untersuchen.⁶ Erwartet wird eine Analyse anhand der vier Dimensionen des verfassungsrechtlichen Eheschutzes in Artikel 6 Absatz 1 GG: der Eheschließungsfreiheit, der Institutsgarantie, des Diskriminierungsverbots und der Förderpflicht.

2.2. Die konkrete Fallbearbeitung mit der Methode des Gruppenpuzzles

2.2.1 Die Gliederung der Fragestellungen in Puzzleteilchen

Die aus der Prüfung der Vereinbarkeit mit dem verfassungsrechtlichen Eheschutz folgenden Fragestellungen können in vier Prüfungskomplexe gegliedert werden. Anhand von Auszügen aus der bundesverfassungsgerichtlichen Entscheidung können diese in komplementären Gruppen getrennt voneinander bearbeitet werden. Das in der jeweiligen Arbeitsgruppe erzielte Teilergebnis bildet einen unverzichtbaren Bestandteil des gemeinsam zu erstellenden Gutachtens.

2.2.2. Der Ablauf des Gruppenpuzzles

Der Ablauf des Gruppenpuzzles zur Bearbeitung des konkreten Falls unterteilt sich in vier Phasen⁷:

2.2.2.1 Die Einführungsphase

In der Einführungsphase organisieren sich die Studierenden in vier heterogenen, möglichst gleichgroßen Basisgruppen.⁸ Um den Gruppenbildungsprozess zu unterstützen, können Kärtchen, auf denen eine Zahl als Zuordnung zu einer Basisgruppe vermerkt ist, zugelost werden. Dadurch kann sowohl einer unterschiedlichen Grup-

5 Grundgesetz vom 23. Mai 1949, zuletzt geändert durch Gesetz vom 21. Juli 2010.

6 Die Beschränkung auf den Maßstab des Artikels 6 Absatz 1 GG dient der vereinfachten Fallbearbeitung. Zu den darüber hinausgehenden, vom Bundesverfassungsgericht untersuchten Fragestellungen vgl. E 105, 313-357.

7 Die Einteilung in vier Phasen folgt Konrad & Traub (2001, S. 109-110).

8 Die Freiwilligkeit der Teilnahme an der Veranstaltung erschwert die Planung des Gruppenpuzzles. Besteht eine Gruppe aus mehr Mitgliedern als die übrigen, bleibt die Möglichkeit der Bearbeitung eines Prüfungskomplexes durch zwei oder mehrere Studierende. Besteht eine Gruppe hingegen aus weniger Mitgliedern, kann ein Prüfungskomplex in dieser Gruppe unbearbeitet bleiben und im späteren Arbeitsprozess das Hinzuziehen eines Experten aus einer anderen Basisgruppe erwogen werden. Die Bearbeitung mehrerer Prüfungskomplexe durch einzelne Gruppenmitglieder, wie von Stary (2010, S. 8) vorgeschlagen, dürfte mit den regelmäßig engen zeitlichen Vorgaben nicht vereinbar sein.

pengröße als auch einem vorhersehbaren Leistungsgefälle zwischen den Gruppen vorgebeugt werden (näher dazu Reich 2008, S. 7 sowie Wörner 2010, S. 11-12 mit Hinweis auf alternative Verfahren).⁹

Das Gesamtthema und die einzelnen Prüfungskomplexe werden an der Tafel, mit dem Overheadprojektor oder in einer kurzen Präsentation visualisiert, um den Kontext der zu bearbeitenden Fragestellungen und deren Verortung im Themenplan der Veranstaltung aufzuzeigen (näher Dummann, Jung, Lexa & Niekrenz 2007, S. 76). Anhand von zur Verfügung gestelltem Studienmaterial, das Anleitungen zu den einzelnen Arbeitsschritten in den Basis- und den später zu bildenden Expertengruppen enthält, werden die Vorgehensweise und die Zeitvorgaben¹⁰ für die einzelnen Arbeitsschritte sowie das Ziel und die Relevanz der Gruppenarbeiten erläutert. Die Studierenden müssen sich ihrer Verantwortung sowohl für den Lernprozess jedes Einzelnen als auch für das Gruppenergebnis als Teil des Gesamtergebnisses bewusst werden (ähnlich Maring, Furman & Blum-Anderson 1985, S. 311). Nur die sorgfältige Bearbeitung der einzelnen Prüfungskomplexe ermöglicht das Zusammenfügen der Teilergebnisse zu einer kohärenten Falllösung und dient als Grundlage für eine gemeinsame kritische Würdigung der Gerichtsentscheidung. Darüber hinaus muss für die Studierenden die Rolle der Lehrperson als Ansprechpartnerin im Hintergrund (vgl. Reich 2008, S. 4) erkennbar werden. Es ist deshalb darauf hinzuweisen, dass sich die Gruppen bzw. einzelne Mitglieder bei Verständnisproblemen oder nicht allein zu überwindenden Schwierigkeiten an diese wenden können (vgl. Wörner 2010, S. 10).

Das für die Studierenden aufbereitete Studienmaterial besteht aus den aus der bundesverfassungsgerichtlichen Entscheidung für die vier Prüfungskomplexe unterschiedlich zusammengestellten, durchnummerierten Auszügen im Umfang von einer A4-Seite. Auf diesen Auszügen sind sowohl die zum Prüfungskomplex zu bearbeitende, übergeordnete Fragestellung als auch die konkreten Arbeitsaufträge vermerkt. Diese ermöglichen angesichts der unbekanntten Inhalte und der Unerfahrenheit im Umgang mit Gerichtsentscheidungen, das Vorgehen der Studierenden in den Expertengruppen zu strukturieren und zielgerichtete Ergebnisse zu erreichen (ähnlich Pfäffli 2005, S. 170).¹¹

2.2.2.2. Die Erarbeitungsphase

In den ersten Minuten der Erarbeitungsphase einigen sich die Gruppenmitglieder in ihren Basisgruppen nach einer kurzen persönlichen Einstimmung und dem Abgleich des Aufgabenverständnisses (vgl. Wörner 2010, S. 13) (*forming*¹²), die durch kleine

9 Ausführlich zum Problem der Gruppenbildung als Grundfrage der Gruppenarbeit Švajcer (1970).

10 Es empfiehlt sich die Angabe konkreter Uhrzeiten, vgl. Wörner (2010, S. 9).

11 Trotz der konkreten Arbeitsaufträge sollte genügend Raum für eigene Gedanken und Ideen belassen werden.

12 Zu den Phasen des Gruppenprozesses Gudjons (2003, S. 153) sowie Pallasch (1993, S. 114-116).

Impulse der Lehrperson angeregt werden können, über die Aufteilung der vier Prüfungskomplexe untereinander. Eine Einwirkung der Lehrperson auf die Aufgabenverteilung ist für die konkrete Fallbearbeitung nicht erforderlich, da aufgrund der Unbekanntheit und der Spezialität der inhaltlichen Schwerpunkte ein Schereneffekt intrapersonaler Art durch eine an Vorwissen orientierte Aufgabenzuteilung nicht zu erwarten ist (allgemein Konrad & Traub 2001, S. 45). Den Basisgruppenmitgliedern sollte anschließend nur das Material zum jeweils eigenen Prüfungskomplex zur Verfügung stehen (vgl. Aronson 2010a; Kopp & Mandl 2007, S. 25).

Nach Verteilung des Materials wechseln die Mitglieder der Basisgruppen entsprechend der von ihnen übernommenen Aufgabe in die Expertengruppen. Die Expertengruppen bilden homogene Gruppen, in denen sich die Studierenden mit den übereinstimmenden Prüfungskomplexen zusammenfinden. Die erste Lektüre des Studienmaterials erfolgt als Einzelarbeit von ungefähr zehn Minuten in der Expertengruppe, welche anschließend die gemeinsame Bearbeitung aufnimmt. Die Studierenden beantworten nach der Lektüre zwei als konkrete Arbeitsaufträge ausgestaltete inhaltliche Fragen, mit denen die Kerngedanken zu der jeweiligen Dimension von Artikel 6 Absatz 1 GG extrahiert werden können.

Experten- gruppe	Fragestellung	Arbeitsauftrag
Experten- gruppe 1: <i>Eheschlie- sungs- freiheit</i>	Verstößt das Lebenspartnerschafts- gesetz gegen die in Artikel 6 Absatz 1 GG gewährleistete Eheschlie- ßungsfreiheit?	Analysieren Sie die Äußerungen des Bundesverfassungsgerichts: Welchen Inhalt hat die Eheschließungs- freiheit? Mit welcher Begründung liegt kein Ver- stoß gegen die Eheschließungsfreiheit vor?
Experten- gruppe 2: <i>Instituts- garantie</i>	Verstößt das Lebenspartnerschafts- gesetz gegen die Institutsgarantie des Artikels 6 Absatz 1 GG?	Analysieren Sie die Äußerungen des Bundesverfassungsgerichts: Welchen Inhalt hat die Institutsgarantie? Mit welcher Begründung liegt keine Ver- letzung der Garantie vor?
Experten- gruppe 3: <i>Dis- kriminie- rungsverbot</i>	Verstößt das Lebenspartnerschafts- gesetz gegen das in Artikel 6 Absatz 1 GG enthaltene Diskriminierungs- verbot, d.h. gegen das Verbot der Schlechterstellung der Ehe gegen- über anderen Lebensgemeinschaften?	Analysieren Sie die Äußerungen des Bundesverfassungsgerichts: Welchen Inhalt hat das Diskriminierungs- verbot? Mit welcher Begründung scheidet ein Verstoß gegen das Verbot aus?
Experten- gruppe 4: <i>Förderpflicht</i>	Verstößt der Gesetzgeber durch Erlass des Lebenspartnerschaftsge- setzes gegen seine aus Artikel 6 Absatz 1 GG folgende Pflicht, die Ehe als Lebensform zu fördern?	Analysieren Sie die Äußerungen des Bundesverfassungsgerichts: Welchen Inhalt hat die Förderpflicht? Mit welcher Begründung scheidet eine Verletzung der Förderpflicht aus?

Tabelle 1: Darstellung der Prüfungskomplexe

Die Mitglieder der Expertengruppen unterstützen sich im Verständnis der Ausführungen des Bundesverfassungsgerichts, werfen Fragen zur gemeinsamen Bearbei-

tung auf, bringen ihre Gedanken ein und arbeiten gemeinsam an einem Konsens über das Textverständnis. Darüber hinaus sind sie aufgefordert, eine Strategie zu entwerfen, wie sie als Mitglieder der Expertengruppen ihr Wissen zu dem von ihnen bearbeiteten Prüfungskomplex in den Basisgruppen weitergeben können. Für die Wissensvermittlung bereiten sie eine an dem Arbeitsauftrag orientierte, ungefähr zwei- bis dreiminütige Präsentation vor, die sie in der jeweils eigenen Basisgruppe einsetzen können. Die Präsentation kann unter Verwendung von bereitgestellten Visualisierungshilfen wie der Tafel, Folien, des Flipcharts oder Powerpoint erstellt werden, um die Stoffvermittlung in der Basisgruppe zu erleichtern.

Anschließend erstellen die Mitglieder der Expertengruppen zwei Verarbeitungsaufgaben und versehen diese mit einer Musterlösung. Die Ergebniskontrolle anhand der Verarbeitungsfragen im Anschluss an ihre Ausführungen in der Basisgruppe gibt ihnen Aufschluss darüber, ob die Mitglieder ihrer Basisgruppen den Aussagen folgen konnten und diese verstanden haben.

In dieser ungefähr 40 Minuten währenden Phase empfiehlt es sich aufgrund der Komplexität der Arbeitsaufgaben, den Diskussionen in den Gruppen zu folgen und gegebenenfalls mit der erforderlichen Zurückhaltung korrigierende, weiterführende Hinweise zu geben oder Fragen zu beantworten (ähnlich Reich 2008, S. 8; Aronson 2010a).

2.2.2.3. Die Vermittlungsphase

Nach der Arbeit in den Expertengruppen treffen sich die Studierenden in der Vermittlungsphase für ungefähr 20 Minuten in ihren Basisgruppen wieder. Dort stellen sie sich in einem Prozess des *peer tutoring* (Borsch 2005, S. 49) reihum gegenseitig die Arbeit aus den Expertengruppen anhand der Präsentationen vor. Jedes Mitglied der Basisgruppe verfügt über für die Fallbearbeitung unentbehrliches Wissen (vgl. Borsch 2005, S. 48). Erst die verständliche und kompetente Vermittlung dieses Wissens an die übrigen Gruppenmitglieder ermöglicht das Zusammensetzen der einzelnen Puzzleteilchen zu einem kohärenten Ganzen. In vertiefenden Diskussionen können offene Fragen beantwortet und Unklarheiten besprochen werden. Ziel ist es, dass jedes einzelne Mitglied der Basisgruppen die Prüfungskomplexe der anderen Mitglieder verstanden hat.

2.2.2.4. Die Evaluationsphase

Zur Überprüfung des Verständnisses und dem Austausch über die Ergebnisse dient die ungefähr 20-minütige Evaluationsphase, in der die Mitglieder der Basisgruppen zunächst die von ihren Mitlernenden erstellten Verarbeitungsaufgaben bearbeiten. Die Einzelergebnisse werden, gegebenenfalls nach Überprüfung in Partnerarbeit, in den Basisgruppen reflektiert und diskutiert. Im Kurs wird schließlich unter Berücksichtigung noch offener Fragen das Gutachten durch das gemeinsame Zusammen-

tragen der Teilergebnisse an der Tafel oder auf Folien erstellt.¹³ Der Mitteilung durch die Experten ist zunächst die Ergebnisabfrage unter den übrigen Mitgliedern der Basisgruppen vorzuziehen. Ergänzungen können anschließend von den Experten vorgebracht werden. Mit einer kritischen Würdigung der Gerichtsentscheidung im Plenum wird die Fallbearbeitung abgeschlossen.¹⁴ Anschließend kann die Evaluationsphase zur Reflexion der Gruppenarbeit genutzt werden, um Schwierigkeiten bei der kooperativen Fallbearbeitung und Verbesserungspotenziale zu diskutieren (vgl. Euler & Walzik 2007, S. 10). Rückmeldungen an die Gruppen über die während der Gruppenarbeit angestellten Beobachtungen können dafür hilfreich sein (vgl. Gudjons 2003, S. 150; näher Borsch 2005, S. 26).

3. Die Begründung des Gruppenpuzzles als Fallbearbeitung im kooperativen Lernprozess

Die Fallbearbeitung mit der Methode des Gruppenpuzzles gestaltet sich als ein kooperativer Lernprozess, in dem die Studierenden in Wechselbeziehung interagieren und mit individueller Verantwortung zur Bewältigung der gemeinsamen Lernaufgabe beitragen.¹⁵ Die kooperative Fallbearbeitung ist gegenüber der Einzelarbeit jedoch nur dann vorzugswürdig, wenn sie die Grundlage für ein besseres, nachhaltigeres Lernen bereitet, indem sie den Lernenden den Wissenserwerb durch aktive Beteiligung erleichtert, sowie Kompetenzen ausprägt und entfalten lässt, deren Erwerb in der Einzelarbeit ungleich schwieriger ist (ähnlich Okón ca. 1970, S. 37). Von grundlegender Bedeutung für die Entscheidung über den Einsatz des Gruppenpuzzles als eine kooperative Lernmethode sind sowohl der Schwierigkeitsgrad als auch die Komplexität der Fallbearbeitung.

3.1. Der Schwierigkeitsgrad und die Komplexität der Fallbearbeitung

Die Bearbeitung weist aufgrund des erforderlichen, umfangreichen Vorwissens und der für die Falllösung unentbehrlichen, anspruchsvollen Abstraktions- und Differenzierungsleistung einen hohen Schwierigkeitsgrad auf. Die Komplexität der Themenschwerpunkte und ihre Unzugänglichkeit für Studierende des zweiten Semesters stehen der Annahme entgegen, dass die inhaltlichen Schwerpunkte des Falls vertieft in der Vorlesung besprochen und in der vorlesungsbegleitenden Lektüre der Studierenden durchdrungen worden sind. Seine erfolgreiche, selbstständige Bearbeitung auf der Grundlage der im Sachverhalt enthaltenen Angaben ohne Hinzuzie-

13 Dieses Vorgehen scheint einer Ergebnispräsentation durch die einzelnen Basisgruppen überlegen, da es monoton anmutende Wiederholungen vermeidet. Zur Bedeutung des Zusammentragens der Einzelergebnisse im Gesamtkonzept Gudjons (2003, S. 150, 156).

14 Es empfiehlt sich, nach Abschluss der Gruppenarbeit die Materialien allen Studierenden zugänglich zu machen.

15 Zu den Merkmalen kooperativen Lernens vgl. Euler (2007, S. 34) sowie Konrad & Traub (2001, S. 5-6).

hung weiterer Informationsquellen kann unter Berücksichtigung des Lernfortschrittes der Studierenden nicht erwartet werden. Die inhaltliche Spezialität des Falls macht vielmehr eine der Fallbearbeitung vorausgehende, umfassende Wissensvermittlung durch die Lehrperson erforderlich, die einer intensiven Lernaktivität der Studierenden abträglich ist. Um dennoch die aktive, selbstständige Bearbeitung des Falls im Rahmen der 90-minütigen Lehrveranstaltung zu ermöglichen, bieten sich die Isolierung und arbeitsteilige Erschließung der inhaltlichen Schwerpunkte durch die Studierenden als Textarbeit in komplementären Gruppen an. Die anschließende Vermittlung an die Mitlernenden aus den anderen Themengruppen gewährleistet, dass nicht nur Ausschnitte der Fallbearbeitung, sondern die Falllösung in ihrer Gesamtheit von den Studierenden bearbeitet wird. Durch die Variabilität der Gruppengröße kann mit der Methode flexibel auf die nicht vorhersehbare Zahl anwesender Studierender reagiert werden.

3.2. Die den Einsatz des Gruppenpuzzles begründenden pädagogischen Prinzipien

Die Auswahl des Gruppenpuzzles für die konkrete Gestaltung der Fallbearbeitung als kooperativen Lernprozess lässt sich schließlich unter Berücksichtigung der Nachhaltigkeit des Lernens, des Erwerbs vielfältiger Kompetenzen sowie des sozialen Mehrwerts mit drei pädagogischen Prinzipien begründen (vgl. Stary 2010, S. 3; ähnlich Borsch 2005, S. 50):

3.2.1. Das Prinzip des Lernens durch Lehren¹⁶

3.2.1.1. Der Rollenwechsel vom Lernenden zum Lehrenden

Das Gruppenpuzzle ist eine aktivierende, handlungsorientierte Methode kooperativen Lernens (Reich 2008, S. 15), bei der die Lernenden zugleich als Lehrende agieren (vgl. Reich 2008, S. 1; Weidner 2009, S. 150; Maring, Furman & Blum-Anderson 1985, S. 311). Sie verlassen ihre rezeptive Rolle und nehmen sowohl eine selbst- als auch eine fremdverantwortliche, aktive Funktion in der Unterrichtsgestaltung wahr (vgl. Reich 2008, S. 2, 15; Okón 1986, S. 149). In der Erwartung des Rollenwechsels werden die Lernenden zum Erwerb von Sach- und Vermittlungskompetenzen motiviert (vgl. Stary 2010, S. 3). Schließlich erfordert der Perspektivwechsel vom Lernenden zum Lehrenden die selbstständige, vertiefende Erarbeitung eines Ausschnittes des übergeordneten, noch unbekanntes und komplexen Themas sowie eine intensive Sachauseinandersetzung in der themendifferenzierten Gruppenarbeit, um das Gelernte anderen Lernenden mitteilen und erläutern zu können (vgl. Reich 2008, S. 2). Dem Lernen zum Zwecke des Lehrens wird deshalb unter Berücksichti-

16 Dieses Prinzip wird auch unter dem Schlagwort *Peer-Learning* behandelt, vgl. Euler & Walzik (2007, S. 11).

gung empirischer Ergebnisse eine besondere Nachhaltigkeit zugeschrieben (vgl. Stary 2010, S. 3; Aronson 2010c; Borsch 2005, S. 74-77).

3.2.1.2. Der Erwerb sowohl fachlicher als auch methodischer und didaktischer Kompetenzen

Durch das selbstständige Erarbeiten des Stoffes schulen die Studierenden ihre kognitive Fähigkeit, mit Texten zu arbeiten und aus ihnen die wesentlichen Informationen zu gewinnen. Die Entwicklung einer Vermittlungsstrategie sowie die Erstellung der Präsentation und der Verarbeitungsaufgaben für die Basisgruppen erfordern über die reproduktive Denkleistung hinaus eine umfassende Aufbereitung, Konstruktion und Kombination der Inhalte. Indem sie den diskursiven, teamorientierten Wissenserwerb sowie die Vermittlung des Stoffes durch seine Verbalisierung und Visualisierung vor ihren Mitlernenden in den Basisgruppen eigenständig vorbereiten, erwerben die Studierenden neben den fachlichen auch methodische sowie didaktische Kompetenzen (vgl. Reich 2008, S. 3).

3.2.1.3. Die Kritik an der selektiven Bearbeitung

Aus der Perspektive der kognitiven Elaboration eignet sich das Gruppenpuzzle zur Einführung neuer, nicht hierarchisch aufgebauter Themen (Borsch 2010, S. 53; Frey-Eiling & Frey 1999, S. 54) und zur nachhaltigen Wissensvermittlung von Inhalten mit einem mittleren bis hohen Schwierigkeitsgrad (vgl. Borsch 2005, S. 70, 84; Reich 2008, S. 14; Aronson 2010b; Weidner 2009, S. 170; Frey-Eiling & Frey 1999, S. 54; Roterling-Steinberg 1993, S. 285). Zutreffend ist jedoch der Einwand, dass sich die vertiefende, nachhaltige Erarbeitung des Stoffes lediglich auf einen Teilaspekt der Gesamtproblematik erstreckt (Slavin 1993). Die Vermutung, dass die Mitglieder der Expertengruppen in ihren eigenen, selbstständig durchdrungenen Prüfungskomplexen am meisten lernen, spricht jedoch nicht gegen das Gruppenpuzzle (vgl. Guyer 1970, S. 63). Es ist zu erwarten, dass sie in den anderen Bereichen durch den intensiven Austausch in den Basisgruppen jedenfalls vergleichbare Leistungen zu Lernenden im lehrergeleiteten Unterricht erbringen werden, so dass die Methode dem herkömmlichen Unterricht jenseits der Aneignung von Expertenwissen nicht nachsteht (Borsch 2005, S. 55). Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass die vertieft zu bearbeitenden Teilbereiche durchaus exemplarischen Charakter haben können. Eine Transferleistung in den übrigen Bereichen dürfte den Studierenden des Gruppenpuzzles deshalb vergleichsweise leichter fallen.

3.2.2. Das Prinzip der sozialen Kohäsion

3.2.2.1. Die aufgabenstrukturierte, intrinsisch motivierte Interdependenz

Die Zusammenarbeit der Studierenden im Gruppenpuzzle weist eine so genannte strukturierte Interdependenz (Aronson 1984, S. 50) auf. Erst die Summe der arbeitsteilig erzielten, inhaltlich in Zusammenhang stehenden Teilergebnisse ermög-

licht die Erstellung der Falllösung. Die komplementäre Arbeitsstruktur schafft damit den Anwendungskontext der Bearbeitungsinhalte. Sie bewirkt, dass die Lernenden ihre Arbeit als sinnvoll wahrnehmen (vgl. Wörner 2010, S. 13), und lässt diese den Wert ihrer eigenen Beiträge zum Gruppengeschehen erfahren (vgl. Konrad & Traub 2001, S. 109; Stary 2010, S. 13). Die Identifikation der Studierenden mit ihrer Gruppe sowie ihr Verantwortungsbewusstsein für die Gruppe und den Lernerfolg der Mitlernenden werden gestärkt (ähnlich Stary 2010, S. 3; Muth 1970, S. 34; Borsch 2005, S. 24). Dadurch fördert die Interdependenz die intrinsische, an den eigenen auf das Lernen bezogenen Bedürfnissen und Interessen ausgerichtete Motivation der Studierenden (vgl. Kopp & Mandl 2007, S. 21).¹⁷ Die Wahrnehmung der eigenen unverzichtbaren Mitwirkung und Teilhabe an einem Lernprozess in der Gruppe trägt darüber hinaus zu einer Stärkung des Selbstbewusstseins bei (vgl. Maring et al. 1985, S. 310-311; Frey-Eiling & Frey 1999, S. 52; Aronson 1978, S. 112-113; Euler & Walzik 2007, S. 11; Rotering-Steinberg 1993, S. 290). Sie spiegelt sich zugleich in der Erfahrung, auf die Unterstützung und den Beitrag der Mitlernenden angewiesen zu sein (vgl. Muth 1970, S. 35; Guyer 1970, S. 59).

Diese durch die spezifischen Aufgabenstellungen herbeigeführte, intrinsisch motivierte Interdependenz zwischen den Studierenden (Konrad & Traub 2001, S. 109; Reich 2008, S. 1; Dummann et al. 2007, S. 75; Borsch 2005, S. 23, 83) begünstigt nach dem Prinzip der sozialen Kohäsion den Zusammenhalt der Gruppe und regt das soziale Lernen an (vgl. Muth 1970, S. 35-38; Reich 2008, S. 3; allgemein Okón ca. 1970, S. 37). Sie fördert die Fähigkeit der Lernenden, sich in das Gruppengeschehen zu integrieren, ihre Überlegungen den Mitlernenden mitzuteilen, den Erwägungen der anderen zu folgen (Aronson 1978, S. 39) sowie an einer konsensfähigen Lösung durch Integration der unterschiedlichen Gedanken gemeinsam zu arbeiten (vgl. Konrad & Traub 2001, S. 109; Meyer 2009, S. 3; Aronson 2010b; Borsch 2010, S. 52). Durch die intensive, dialogische Arbeit in der Kleingruppe wird auch zurückhaltenden Studierenden die Gelegenheit zur Äußerung gegeben (vgl. Reich 2008, S. 3; Okón ca. 1970, S. 48). Die Lernanstrengungen werden auf das gemeinsame Erreichen eines Gruppenziels durch Verbindung der kognitiven Ressourcen aller Gruppenmitglieder gerichtet. Durch die Verantwortung der Mitglieder der Expertengruppen für die Wissensvermittlung in der eigenen Basisgruppe wird der Gefahr entgegengewirkt, dass sich die gemeinsame Arbeit in der Expertengruppe auf die möglichst effektive Aufteilung der Aufgabenstellung in Einzelaufgaben beschränkt oder einzelnen Gruppenmitgliedern überlassen wird. Als Motivationsanreiz beugt sie dem bei themendifferenzierter Gruppenarbeit zu berücksichtigenden Problem des Totalausfalls einer Gruppe vor (allgemein Dummann et al. 2007, S. 74).

Die interdependente Aufgabenstruktur wirkt darüber hinaus der dem gemeinsam zu erreichenden Gruppenergebnis abträglichen Dominanz leistungsstarker Studierender entgegen (vgl. Aronson 2010c; Borsch 2005, S. 21). Zugleich eröffnet das ko-

17 Zu den psychologischen Grundbedürfnissen, die zur Aufrechterhaltung der intrinsischen Motivation beitragen, näher Ryan & Deci (2000, S. 76).

operative Lernen im Gruppenpuzzle den leistungsstarken Lernenden die Möglichkeit, sich umfassend einzubringen (vgl. Aronson 1978, S. 118). Durch Vermittlung ihres möglichen Wissensvorsprungs in den Basis- und Expertengruppen lernen sie, sich mit den Verständnisschwierigkeiten und Gegenargumenten ihrer Mitlernenden auseinanderzusetzen. Dadurch werden das diskursive und das dialogische Lernen (Sharan & Hertz-Lazarowitz 1986, S. 203; Reich 2008, S. 14) der Studierenden ange-regt.

3.2.2.2. Die durch externe Anreize strukturierte Interdependenz

Die Motivation, das Gruppenziel zu erreichen, kann um eine extrinsische Perspekti-ve erweitert werden, indem zu der aufgabenstrukturierten Interdependenz eine von der Lehrperson durch Belohnung und Wettbewerb geschaffene Interdependenz tritt (vgl. Borsch 2005, S. 60-70; Stary 2010, S. 4). Auf der Grundlage der individu-ellen Leistungen der einzelnen Gruppenmitglieder vergeben, wirken Gruppenbeloh-nungen als externer, außerhalb des Lernens liegender Anreiz (vgl. Kopp & Mandl 2007, S. 21) motivierend und verstärken die individuelle Verantwortlichkeit der Gruppenmitglieder für den Gruppenerfolg (vgl. Slavin 1993, S. 154-155).

Der Einsatz extrinsischer Belohnungsstrukturen ist jedoch äußerst umstritten (vgl. Cohen 1993, S. 49). Mit Hinweis auf empirische Ergebnisse werden sie als förderli-che oder auch notwendige Bedingung für die Wirksamkeit kooperativen Lernens zum Aufbau von Wissensstrukturen angesehen (vgl. Slavin, Hurley & Chamberlain 2003; Borsch 2010, S. 58). Dagegen eingewandt wird jedoch das kompetitive Ele-ment extrinsischer Belohnungsstrukturen, das den kooperativen Austausch in der Gruppenarbeit behindere (vgl. Damon & Phelps 1989, S. 13). Extrinsische Anreiz-strukturen können, wie Studien belegen, die intrinsische Motivation verringern (vgl. Ryan & Deci 2000, S. 70). Je zentraler die Gruppenbelohnung für die Motivation der Lernenden ist, desto naheliegender ist es, dass die Lernenden der Expertengruppe Informationen vorenthalten, um der eigenen Basisgruppe im späteren Austausch einen Vorsprung zu verschaffen (vgl. Borsch 2005, S. 65). Diese der Zusammenar-beit und kooperativen Problemlösung entgegenwirkende kompetitive Struktur läuft der ursprünglichen Intention des Gruppenpuzzles zuwider (vgl. Aronson 2010).

3.2.3. Das Prinzip des kooperativen Lernens

Aus der Entwicklungsperspektive fördern kooperativ organisierte Lernprozesse den Erwerb prosozialer Einstellungen und Verhaltensweisen der Studierenden, indem sie diese zur Kooperation und gegenseitigen Unterstützung beim Aufbau von Wissens-strukturen motivieren (vgl. Konrad & Traub 2001, S. 109; Stary 2010, S. 3; Borsch 2005, S. 65-66). Sie vermeiden die gesteuerte Sozialaktivität und fordern von den in geringerem Autoritäts- und Wissensgefälle (Borsch 2005, S. 67) zueinander ste-henden Studierenden die Selbstregulierung der sozialen und arbeitsbezogenen Pro-zeesse ein (Gudjons 2003, S. 155; Aronson 1978, S. 119-120). Die soziale Interaktion

unterstützt die Lernenden in ihrer gegenseitigen Wertschätzung sowie Empathie (vgl. Kopp & Mandl 2007, S. 22; Aronson & Bridgeman 1979, S. 442) und verbessert neben den individuellen sozialen Kompetenzen auch die sozialen Beziehungen im Kurs (vgl. Gudjons 2003, S. 154; Frey-Eiling & Frey 1999, S. 52).

4. Fazit

Durch die Isolierung und arbeitsteilige Erschließung der inhaltlichen Schwerpunkte anhand der bundesverfassungsgerichtlichen Entscheidung ermöglicht die eingesetzte Methode des Gruppenpuzzles trotz der Komplexität des Falls dessen aktive, selbstständige Bearbeitung durch die Studierenden. Die von einem bestimmten Curriculum unabhängige, auf eine Vielzahl von Studienfällen übertragbare Konzeption der kooperativen Bearbeitung und Aufbereitung einer Gerichtsentscheidung weist kognitivistische sowie konstruktivistische Züge auf. Sie berücksichtigt sowohl kognitive und motivational-emotionale Aspekte als auch die soziale Interaktion als die zentralen Dimensionen des Lernens.

Die rechtsdidaktische Gestaltung juristischer Lehrveranstaltungen als kooperative Lernprozesse stellt jedoch an die Lehrenden wie an die Lernenden hohe Anforderungen. Erweisen sich für die Lehrperson insbesondere die Planung und Vorbereitung der Fallbearbeitung als kooperativen Lernprozess durch die Sichtung und sorgfältige Aufbereitung des Materials als zeitaufwendig und arbeitsintensiv (vgl. Frey-Eiling & Frey 1999, S. 53; Aronson 1978, S. 84), ist für die Studierenden das Autonomie, Kompetenz und soziale Einbindung fördernde kooperative Lernen eine herausfordernde, oftmals ungewohnte Erfahrung. Schlechte Lernvoraussetzungen wie kommunikative Defizite, durch die Lernbiografie ausgeprägte Wettbewerbsorientierung (Aronson 1978, S. 18) oder die fehlende Bereitschaft, aktiv als Gruppenmitglied an der Gestaltung der Lehrveranstaltung mitzuwirken, können für das kooperative Lernen hinderlich sein. Die bisherigen Erfahrungen mit dem Einsatz kooperativer Lernmethoden legen jedoch den Schluss nahe, dass sich die Akzeptanz und Wirksamkeit kooperativer Unterrichtsmethoden mit dem wiederholten, auf das Lernziel abgestimmten Einsatz stetig erhöhen (vgl. Borsch 2005, S. 72-73). Der Kompetenzzugewinn für die zur gemeinsamen Zielerreichung motivierten Studierenden spricht für sich: Über die fachliche Kompetenz hinaus erwerben sie die Fähigkeit, sich selbstständig und effizient in neue Themen einzuarbeiten, die wesentlichen Informationen verständlich zu vermitteln sowie in einen wertschätzenden, konstruktiven Diskurs mit ihren Mitlernenden einzutreten. In diesem kooperativ gestalteten Lernprozess spiegelt sich eine typische Berufssituation, auf die im juristischen Studium bislang zu wenig, mitunter gar nicht vorbereitet wird.

Literatur

- Aronson, E. (2010): History of the Jigsaw. Abrufbar unter: <http://www.jigsaw.org/history.htm> [29.06.2011].
- Aronson, E. (2010a): Jigsaw in 10 Easy Steps. Abrufbar unter: <http://www.jigsaw.org/steps.htm> [29.06.2011].
- Aronson, E. (2010b): Overview of the Technique. Abrufbar unter: <http://www.jigsaw.org/overview.htm> [29.06.2011].
- Aronson, E. (2010c): Tips on Implementation. Abrufbar unter: <http://www.jigsaw.org/tips.htm> [29.06.2011].
- Aronson, E. (1984): Förderung von Schulleistung, Selbstwert und prosozialem Verhalten: Die Jigsaw-Methode. In: Huber, G. L., Rotering-Steinberg, S. & Wahl, D. (Hrsg.): Kooperatives Lernen. Grundlagen eines Fernstudienprojektes zum „Lernen in Gruppen“ bei Schülern, Lehrern, Aus- und Fortbildnern (S. 48-59). Weinheim: Beltz.
- Aronson, E. (1978): The Jigsaw classroom. Beverly Hills: Sage Publications.
- Aronson, E. & Bridgeman, D. (1979): Jigsaw Groups and the Desegregated Classroom: In Pursuit of Common Goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 5, S. 438-446.
- Borsch, F. (2010): Kooperatives Lehren und Lernen im schulischen Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer.
- Borsch, F. (2005): Der Einsatz des Gruppenpuzzles in der Grundschule. Hamburg: Kovač.
- Cohen, E. G. (1993): Bedingungen für produktive Kleingruppen. In: Huber, G. L. (Hrsg.): Neue Perspektiven der Kooperation (S. 45-53). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Damon, W. & Phelps, E. (1989): Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 13, S. 9-19.
- Dummann, K., Jung, K., Lexa, S. & Niekrenz, Y. (2007): Einsteigerhandbuch Hochschullehre. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Euler, D. (2007): Methoden und Prinzipien zur Förderung von Sozialkompetenzen im Rahmen des kooperativen Lernens. In: Euler, D., Pätzold, G. & Walzik, S. (Hrsg.): Kooperatives Lernen in der beruflichen Bildung (S. 33-46). Stuttgart: Steiner-Verlag.
- Euler, D. & Walzik, S. (2007): Kooperatives Lernen in der beruflichen Bildung - ein Überblick. In: Euler, D., Pätzold, G. & Walzik, S. (Hrsg.): Kooperatives Lernen in der beruflichen Bildung (S. 9-15). Stuttgart: Steiner-Verlag.
- Frey-Eiling, A. & Frey, K. (1999): Das Gruppenpuzzle. In: Wiechmann, J. (Hrsg.): Zwölf Unterrichtsmethoden: Vielfalt für die Praxis (S. 50-57). Weinheim: Beltz
- Gudjons, H. (2003): Didaktik zum Anfassen. (3. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Gudjons, H. (1993): Gruppenunterricht. Eine Einführung in Grundfragen. In: Gudjons, H. (Hrsg.): Handbuch Gruppenunterricht (S. 12-53). Weinheim: Beltz.
- Guyer, W. (1970): Das Lernen in der Gruppe. In: Meyer, E. (Hrsg.): Die Gruppe im Lehr- und Lernprozess (S. 58-63). Frankfurt/Main: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Kese, V. & Zoller, A. (2010): Die Planspielmethode - Ein innovativer Ansatz in der juristischen Lehre. In: Berendt, B., Voss, H.-P. & Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten, C 2.4, S. 1-16. Stuttgart: Raabe.
- Konrad, K. & Traub, S. (2001): Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Kopp, B. & Mandl, H. (2007): Kooperatives Lernen wofür? - Welche Potenziale besitzt kooperatives Lernen? In: Euler, D., Pätzold, G. & Walzik, S. (Hrsg.): Kooperatives Lernen in der beruflichen Bildung (S. 17-29). Stuttgart: Steiner-Verlag.
- Maring, G. H., Furman, G. C. & Blum-Anderson, J. (1985): Five cooperative learning strategies for mainstreamed youngsters in content area classrooms. *The Reading Teacher* 39 (3), S. 310-313.
- Meyer, H. (2009): Gruppenpuzzle. Abrufbar unter: <http://www.staff.uni-oldenburg.de/hilbert.meyer/10643.html> [29.06.2011].

- Muth, J. (1970): Zur theoretischen Grundlegung der Gruppenarbeit. In: Meyer, E. (Hrsg.): Die Gruppe im Lehr- und Lernprozess (S. 28-38). Frankfurt/Main: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Okón, W. (1986): Neue Formen der Gruppenarbeit. In: Weber, A. (Hrsg.): Kooperatives Lehren und Lernen in der Schule (S. 147-154). Heinsberg: Dieck.
- Okón, W. (ca. 1970): Einzelarbeit und Gruppenarbeit in der Kenntnisvermittlung. In: Meyer, E. (Hrsg.): Individualisierung und Gruppenarbeit in der Schule (S. 35-59). Oberursel/Taunus: Wunderlich.
- Pallasch, W. (1993): Gruppendynamische Hilfen bei der Kleingruppenarbeit. In: Gudjons, H. (Hrsg.): Handbuch Gruppenunterricht (S. 111-123). Weinheim: Beltz.
- Pfäffli, B. K. (2005): Lehren an Hochschulen. Bern: Haupt.
- Reich, K. (Hrsg.) (2008): Methodenpool: Die Gruppen-Experten-Rallye. Abrufbar unter: <http://methodenpool.uni-koeln.de> [29.06.2011].
- Rotering-Steinberg, S. (1993): Gruppenpuzzle und Gruppenrallye. In: Gudjons, H. (Hrsg.): Handbuch Gruppenunterricht (S. 284-293). Weinheim: Beltz.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, S. 68-78.
- Sharan, S. & Hertz-Lazarowitz, R. (1986): A Group-Investigation Method of Cooperative Learning in the Classroom. In: Weber, A. (Hrsg.): Kooperatives Lehren und Lernen in der Schule (S. 201-221). Heinsberg: Dieck.
- Slavin, R. E. (1993): Kooperatives Lernen und Leistung: Eine empirisch fundierte Theorie. In: Huber, G. L. (Hrsg.): Neue Perspektiven der Kooperation (S. 151-170). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Slavin, R. E., Hurley, E. A. & Chamberlain, A. (2003): Cooperative Learning and Achievement: Theory and Research. In: Reynolds, W. M. & Miller, G. E. (Hrsg.): *Handbook of Psychology* (S. 177-198). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Sтары, J. (2010): Die Jigsaw-Methode - Textarbeit in Seminaren verbessern. In: Berendt, B., Voss, H.-P. & Wildt, J. (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*, C 2.8, S. 1-17. Stuttgart: Raabe.
- Švajcer, V. (1970): Möglichkeiten und Wege der Gruppenbildung in der Schule. In: Meyer, E. (Hrsg.): Die Gruppe im Lehr- und Lernprozess (S. 133-143). Frankfurt/Main: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Weidner, M. (2009): Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch. (5. Auflage). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Wörner, A. (2010): Ungeliebt aber unverzichtbar - Arbeit mit Gruppen in der Hochschullehre. In: Berendt, B., Voss, H.-P. & Wildt, J. (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*, C 2.12, S. 1-20. Stuttgart: Raabe.



Schwärzel, Kathrin (2011): Das Gruppenpuzzle als Methode kooperativen Lernens im juristischen Studium. In: Berk, I. van den & Merkt, M.: ZHW-Almanach. Einzelbeitrag Nr.: 2011-4. (Abrufbar unter <http://www.zhw.uni-hamburg/almanach>). ISSN: 2192-1466