

Wissenschaftliche Beiträge

„Roter Faden“ und Präzision im Detail – ein Spagat in der Didaktik des fallorientierten Unterrichts

Tomas Kuhn*

Zusammenfassung: Ein zentrales Anliegen bei der gemeinsamen Lösung von Fällen im Unterricht liegt darin, den roten Faden der Lösung deutlich werden zu lassen. Was hierfür konkret unternommen werden kann, wird im ersten Teil dieses Beitrags untersucht. Dazu werden anhand eines zivilrechtlichen Examensfalles einzelne Folien präsentiert und die Überlegungen erläutert, die zu ihrer Gestaltung geführt haben. Hinzu kommen Vorschläge für Fragen, die während der Fallbesprechung gestellt werden können – auch dies mit dem Ziel, den roten Faden erkennbar werden zu lassen.

Der zweite Teil dieses Beitrags widmet sich der Frage, wie beim gemeinsamen Erarbeiten der Lösung auch Präzision im Detail erreicht werden kann – in der knappen Unterrichtszeit, auf dem knappen Raum der zur Verfügung stehenden Medien und vor allem ohne allzu große Beeinträchtigung des roten Fadens als des zuerst genannten Ziels. Dabei wird sich zeigen, dass Bemühen um den roten Faden und Bemühen um Präzision im Detail sogar Hand in Hand gehen können.

A. Roter Faden

I. Begriffsklärung

Mit dem roten Faden ist im vorliegenden Zusammenhang der Bearbeitung von Fällen Folgendes gemeint: Es sollte möglichst in jeder Phase des Unterrichts deutlich sein, an welcher Stelle im Gesamtaufbau des Falles das gerade behandelte Problem verortet ist und – damit zusammenhängend – in welchem Bezug zur Fallfrage es steht.¹ Hierzu werden im Folgenden aus der Vielzahl möglicher didaktischer Instrumente aus Platzgründen nur der Medieneinsatz, insbesondere die Gestaltung von Power Point-Folien, sowie denkbare Fragetechniken behandelt.

II. Roter Faden und Medieneinsatz

1. Ein Medium oder mehrere?

Denkbar ist zunächst, auf einem Medium die Lösung kleinschrittiger zu entwickeln, während begleitend dazu die Grobgliederung auf einem weiteren Medium präsentiert wird.

* Der Verfasser ist Inhaber der Lehrprofessur für Zivilrecht an der Universität Passau.

1 Zur hohen Bedeutung der Fähigkeit, in Zusammenhängen und Strukturen zu denken, für das Jura-studium ganz allgemein s. die aufschlussreichen empirisch gestützten Erkenntnisse von *Stadler/Broemel*, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), S. 37 (65); *dies.*, in: JURA 2014, S. 1209 (1215 f.).

So bietet sich hier etwa eine Power Point-Präsentation als erstes Medium und Tageslichtprojektorfolien (bzw. mit Hilfe einer Dokumentenkamera projizierte beschriebene Blätter) als zweites Medium an. Denkbar ist weiter die Kombination aus Tageslichtprojektor/Dokumentenkamera einerseits und Tafel/Smartboard andererseits.

Im Folgenden wird von einer Power Point-Präsentation als alleinigem Medium ausgegangen, weil dies der typische Fall sein dürfte. Die meisten der besprochenen Aspekte gelten aber, ggf. entsprechend angepasst, auch bei Verwendung anderer Medien.

2. Power Point-Folien als Medium

Im Folgenden werden Überlegungen dazu angestellt, wie der rote Faden der Falllösung auf Power Point-Folien verdeutlicht werden kann. Dies geschieht zunächst in abstrakterer Form und wird im Anschluss anhand von Folien konkretisiert, die ich für die Lösung eines schuld- und sachenrechtlichen Falles meines Examenskurses erstellt habe.

a) „Abstrakter“ Teil

aa) Folienbeginn/Folienseitenrand: Übergeordnete und bereits behandelte Gliederungspunkte

Um zu gewährleisten, dass die Kursteilnehmer das gerade behandelte Problem im Gesamtzusammenhang der bis dahin erarbeiteten Lösung verorten können, empfiehlt sich eine entsprechende Unterstützung, die am (linken) Folienseitenrand (dies ggf. auch in einer anderen Farbe) oder zu Beginn der Folie erscheinen kann. Im Folgenden wird insoweit von der Nutzung des Folienbeginns ausgegangen. Dort können – jeweils samt zugehöriger Überschrift – zuvor behandelte Gliederungspunkte gleicher Ebene (z.B.: a. und b. bei Behandlung von c.) sowie aktuell noch nicht abgeschlossene Gliederungspunkte höherer Ebene (z.B. 2. bei Prüfung von 2.c.) erwähnt werden, bei ausreichend Platz ggf. auch bereits abgeschlossene Gliederungspunkte höherer Ebene (z.B. I. und II. bei Prüfung von III.2.c.).

Soweit es sich um vorangehende Gliederungspunkte handelt, sollte möglichst auch deutlich werden, welches Ergebnis erzielt wurde. Übergeordnete Gliederungspunkte, deren Prüfung noch nicht abgeschlossen ist (z.B. III. und 2. bei Prüfung von III. 2.c.), können ggf. auch am Ende mit einem „?“ gekennzeichnet werden.

Welche der höherrangigen und/oder bereits abgeschlossenen Gliederungspunkte auf einer konkreten Folie zu Beginn aufgeführt werden, kann sich durchaus auch innerhalb eines sich über mehrere Folien erstreckenden Gliederungspunktes von Folie zu Folie unterscheiden.

bb) Folienende: Zwischenergebnis?

Wenn am Ende der Folie noch Platz ist, ist oft ein Zwischenergebnis sinnvoll. An komplexeren Stellen des Falles kann es auch nötig werden, für ein solches Zwi-

schenergebnis Platz zu schaffen. Umgekehrt kann es sinnvoll sein, auf ein Zwischenergebnis gerade an komplexeren Stellen zu verzichten, weil es wichtiger sein kann, einen Gedanken auf der betreffenden Folie zu Ende zu bringen.

cc) Zur Gliederung

(1) Zahl der verwendeten Gliederungsebenen

Eine streng logisch-hierarchische Sichtweise führt mitunter dazu, dass sehr viele Gliederungsebenen nötig werden. Darunter leidet die Übersicht. Auch wird viel Foliensplatz verbraucht. In solchen Fällen muss entschieden werden, ob der Übersichtlichkeit gegenüber einer durchgängigen hierarchischen Logik der Vorrang eingeräumt wird. Geschieht dies, dann sollte im Unterricht aber ggf. mündlich klargestellt werden, auf welcher Ebene der Gliederung gerade geprüft wird. Auch kommt dann in Betracht, Überschriften anderweitig hervorzuheben (Kursiv- oder Fettdruck).

(2) Vorankündigung einer Grobgliederung

Setzt die Beantwortung einer sich im Laufe der Klausur stellenden Frage bei einzelnen Gliederungspunkten eine längere Prüfung voraus, dann kann es sich empfehlen, diese Punkte vorab zu nennen, bevor mit der Prüfung des ersten begonnen wird. Dadurch wird insbesondere der Bezug der im Anschluss folgenden längeren Prüfung zu der hierarchisch höher liegenden Ebene betont und somit der rote Faden besser sichtbar gemacht, als wenn dieser Bezug nur am Ende der Prüfung hergestellt werden würde.

(3) Thematisierung der Gliederung

Die Gliederung sollte im Unterricht nicht nur unkommentiert verwendet werden, sondern an geeigneter Stelle auch selbst zum Gegenstand des Unterrichtsgesprächs gemacht werden. So kann es sich etwa empfehlen, zu fragen, was später noch unter I.2. zu erörtern sein wird, wenn gerade damit begonnen wird, I.1. zu prüfen. Sinnvoll ist dies beispielsweise dann, wenn (z.B. aufgrund von Korrekturerfahrungen) Anlass besteht zu betonen, dass I.2. einen gegenüber I.1.a., b. und c. übergeordneten Punkt darstellt, oder wenn I.2. ein Punkt ist, der unter I. von Studierenden oft vergessen wird.² Dann schärft es das Bewusstsein für diesen Zusammenhang, wenn schon im Vorfeld auf ihn aufmerksam gemacht und nicht erst nach Erörterung von 1.c. gefragt wird, wie die Prüfung nun weitergeht. (Auch Letzteres ist aber schon deutlich besser, als den Punkt I.2. vorzugeben und nur zu fragen, was unter ihm zu erörtern ist).

2 Allgemein zur Berücksichtigung von typischen Fehlern in Prüfungsleistungen im Unterricht s. *Kuhn*, in: Griebel/Gröblichhoff (Hrsg.), S. 105; *ders.*, in: Kramer/Kuhn/Putzke (Hrsg.), S. 21.

dd) Übersicht am Ende der Falllösung

Am Ende der Falllösung sollten auf einer oder mehreren Folien die Ergebnisse und ggf. die wichtigsten Schritte und/oder die zentralen Argumente auf dem Weg dorthin zusammengefasst werden.

b) „Praktischer Teil“: Ausgewählte Power Point-Folien einer Falllösung aus dem Schuld- und Sachenrecht

Die Folien wurden im Unterricht mit einer Schriftgröße von 20 pt, Zeilenabstand einfach, Abstand 4,8 pt, eingesetzt. Angesprochen werden im Folgenden namentlich die oben zum Folieneinsatz samt der Gliederung erwähnten Aspekte. Die besprochenen Folien sind am Ende dieses Beitrags abgedruckt.

aa) Folie 4 – Anfang

Zu Beginn von Folie 4 finden sich die folgenden vier Zeilen:

Aufgabe 1: Anspruch des G gegen M aus § 985³

III. Recht des M zum Besitz gegenüber G, § 986 I?

1. Denkbar aus § 535 I iVm §§ 566 I, 578 II, I

a) Wirksamer Mietvertrag V - M über einen Raum (+)

Diese vier Zeilen werden automatisch mit Aufrufen von Folie 4 eingeblendet. Das ist recht viel, doch ist im Anschluss noch ausreichend Platz für die Prüfung der §§ 566 I, 578 II, I BGB samt dem sich auf Gliederungspunkt III. (§ 986 I BGB) zurückbeziehenden Zwischenergebnis.

Die eigentliche Prüfung auf dieser Folie beginnt also in Zeile 5 mit b). Eingangs zu sehen sind hier damit alle höherrangigen Gliederungsebenen, deren Prüfung noch nicht abgeschlossen ist (III. und 1.), sowie der gleichrangige, auf der vorangehenden Folie geprüfte Punkt a).

Von der zwei Stufen höher angesiedelten Ebene der römisch bezeichneten Gliederungspunkte wird einleitend mit „III.“ nur derjenige erwähnt, der aktuell geprüft wird. Die auf dieser Ebene bereits abgehandelten Punkte „I. Eigentum des G“ und „II. Besitz des M“ wurden also nicht noch einmal aufgeführt. Das hätte noch mehr Platz gebraucht. Außerdem erscheinen von den bereits geprüften Punkten für den roten Faden diejenigen auf der gleichen Ebene wichtiger als diejenigen auf den höheren Ebenen. Und schließlich ist auch der hier relevante Oberpunkt „III.“ (Recht zum Besitz nach § 986 I BGB) ohne Erwähnung von I. und II. verständlich; in weniger eindeutigen Fällen könnte – um im Beispiel zu bleiben – nach I. und II. im Unterricht auch gefragt werden.

Was Zeile 3 angeht („1. Denkbar aus § 535 I iVm §§ 566 I, 578 II, I“), so erscheint es empfehlenswert, vor dem Einstieg in die Prüfung dieses Punktes die Teil-

3 Die Paragraphen haben auf der Folie aus Platzgründen keine Bezeichnung. Es sind solche des BGB.

nehmer danach zu fragen, was später noch unter 2. zu prüfen sein mag. Die richtige Antwort lautet hier, dass M wegen der Vormerkung (genauer: wegen § 883 II 1 BGB [analog], aber das kann zunächst noch offen bleiben) evtl. trotz Vorliegens der Voraussetzungen des § 535 I iVm §§ 566 I, 578 II, I BGB kein Recht zum Besitz gegenüber G hat. Ratsam ist diese Frage an die Teilnehmer hier aus folgenden Gründen:

Erstens: Erfahrungsgemäß haben viele Bearbeiter schon allgemein, besonders aber in dieser Klausur wegen der nötigen Analogie zu § 883 II 1 BGB, große Schwierigkeiten, die Vormerkung an der richtigen Stelle „einzubauen“. Dies rechtfertigt es, diese Frage an mehreren Stellen der Fallbesprechung ins Bewusstsein zu rücken.

Zweitens: Die Frage, an welcher Stelle ein Problem zu prüfen ist, wird von Studierenden bei zivilrechtlichen Klausuren ganz generell sehr häufig als besondere Schwierigkeit empfunden. Hier bietet sich eine gute Gelegenheit, auf die allgemeinen Kriterien zur Lösung dieses Problems in der Besprechung der konkreten Klausur hinzuweisen. Diese allgemeinen Kriterien lauten hier: Es sind immer die Rechtsfolgen einer Norm (oder eines ungeschriebenen Instituts), die den Prüfungsstandort bestimmen.⁴ Für den zu besprechenden Fall bedeutet dies: Rechtsfolge der Vormerkung ist, dass sie den Vormerkungsinhaber, der hier G sein könnte, gegen bestimmte spätere Ereignisse schützt (s. § 883 II 1, II 2 BGB; § 884 BGB; § 106 InsO). Im Rahmen der Prüfung des § 985 BGB kommt als spätere Bedrohung, gegen die G Schutz begehren könnte, nur das Recht zum Besitz gemäß § 986 I BGB und damit der Mietvertrag in Betracht. Von den erwähnten Schutznormen wiederum kommt höchstens § 883 II 1 BGB in Frage (Schutz gegen spätere Verfügungen), der jedoch nicht direkt passt, sondern eben höchstens analog. Daher gehört die Prüfung des § 883 II 1 BGB (Punkt III.2. auf den Folien) noch zu der Prüfung des Rechts zum Besitz (Punkt III. auf den Folien).

Drittens (und mit dem vorherigen Punkt zusammenhängend): Die meisten Studierenden werden erfahrungsgemäß nicht damit rechnen, dass unter § 986 I BGB hier mehr zu prüfen ist als der Übergang des Mietvertrags auf den Neu-Eigentümer G.

Viertens (und mit den beiden vorherigen Punkten zusammenhängend): Es ist schlicht erklärungsbedürftig, wenn die Studierenden, wie erfahrungsgemäß anzunehmen ist, zu III. (§ 986 I BGB) lediglich die Prüfung der §§ 566 I, 578 II, I BGB vorschlagen und dann dieser Punkt nur als Unterpunkt zu III., nämlich als III.1., auf der Folie erscheint. Die Teilnehmer haben hierfür eine sofortige Erklärung verdient.

Fünftens schließlich: Es wird das Bewusstsein für die Hierarchie der Gliederungsebenen geschärft, wenn man fragt, welcher Punkt 2. auf Ebene III. nach 1. noch zu prüfen ist.

4 Näher dazu *Kuhn*, in: JuS 2008, S. 956.

bb) Folie 4 – Mitte

a) *Wirksamer Mietvertrag V - M über einen Raum (+)*

b) *Veräußerung (= Übereignung) nach Überlassung der Räume an M, nämlich am 15.03.14*

c) *Veräußerer ist der Vermieter V*

Die Positionierung der hier genannten Voraussetzungen a) bis c) auf der gleichen Gliederungsebene verdeckt zwar ein wenig, dass die Voraussetzungen b) und c) gedanklich einen gemeinsamen Punkt betreffen, nämlich die Voraussetzungen des Übergangs des Mietvertrags auf Vermieterseite von V auf G. Doch wird dieser Zusammenhang auch schon aus der Überschrift deutlich: „Denkbar aus § 535 I iVm §§ 566 I, 578 II, I“. Eine weitere Untergliederung in „a) Wirksamer Mietvertrag V - M über einen Raum“; dann „b) Voraussetzungen der §§ 566, 578 II, I / des Vertragsübergangs gemäß §§ 566 I, 578 II, I“ mit aa) und bb)) zur Verdeutlichung erscheint daher nicht geboten. Jedenfalls wäre diese Kleinteiligkeit (neue Ebene aa)) nicht den Preis der mit ihr verbundenen Unübersichtlichkeit wert. Auch hätte es mit der Überschrift „Voraussetzungen der §§ 566 I, 578 II, I“ einer zusätzlichen Zeile bedurft. Schließlich besteht auch im Zwischenergebnis (s. unten (cc)) Gelegenheit zur Verdeutlichung des Zusammenhangs der hier als b) und c) bezeichneten Punkte, so dass auch aus diesem Grund aus ihnen nicht b), aa) und bb) werden muss.

cc) Folie 4 – Ende

Am Ende von Folie 4 finden sich die folgenden Zeilen:

→ *G rückt grundsätzlich anstelle des V in den Mietvertrag mit M ein*

→ *M hat grundsätzlich gegenüber G aus § 535 I iVm §§ 566 I, 578 II, I ein Recht zum Besitz, § 986 I*

[Aber gemäß § 883 II 1 doch kein Übergang des Mietvertrags auf G als neuen Vermieter?]

Zu den ersten beiden Zeilen: Ein solches Zwischenergebnis, und zwar gerade auch ein zweigeteiltes, erscheint hier sinnvoll. Denn die Prüfung des Rechts des M zum Besitz gegenüber G war hier etwas komplexer. Zu prüfen war ja nicht nur das schlichte Vorliegen eines wirksamen Mietvertrags zwischen M und G, sondern der Abschluss eines solchen Vertrags zwischen V und M und zusätzlich der etwas aufwändiger zu untersuchende Übergang des Mietvertrags gemäß §§ 578 II, I, 566 I BGB auf G. Dies erscheint auch deswegen sinnvoll, weil die auf gleicher Ebene befindlichen Voraussetzungen a) bis c) optisch davon ablenken, dass die Voraussetzungen b) und c) gedanklich einen gemeinsamen Punkt betreffen (dazu oben bb)).

Nicht zwingend (und daher hier in eckige Klammern gesetzt), aber doch empfehlenswert erscheint es, zum Abschluss der Folie noch die Überschrift zum nächsten

Punkt 2. („Aber gemäß § 883 II 1 doch kein Übergang des Mietvertrags auf G als neuen Vermieter?“) mit aufzunehmen.

Dies hat den Vorteil, dass die nicht leicht zu erkennende (s. bereits oben aa)) Verortung dieses Punktes im Oberpunkt „§ 986 I BGB“ schon aus dieser Folie deutlich würde, nicht erst auf der nächsten, wo die Überschrift dann aber unbedingt noch einmal erscheinen sollte.

dd) Folie 5 – Anfang

Je nachdem, ob Punkt III.2. bereits am Ende von Folie 4 erwähnt wurde oder nicht, haben hier die ersten drei bzw. fünf Zeilen die Funktion der Wiederholung und Einordnung:

Aufgabe 1: Anspruch des G gegen M aus § 985

III. Recht des M zum Besitz gegenüber G, § 986 I?

1. Grundsätzlich ja: aus § 535 I iVm §§ 566 I, 578 II, I

2. Aber gemäß § 883 II 1 doch kein Übergang des Mietvertrags auf G als neuen Vermieter?

Das in III.1. ebenfalls wiederholte Wort „grundsätzlich“ steht hier sogar am Anfang, um die bereits auf Folie 4 geweckte Aufmerksamkeit dafür zu erhöhen, dass es im Folgenden (III.2.) um die Ausnahme gehen wird.

ee) Folie 5 – Mitte/Ende

Folie 5 wird mit einer Besonderheit fortgesetzt, nämlich der Vorstellung einer Grobgliederung für die sich anschließende Prüfung. Die entsprechenden Folienzeilen lauten:

Dies setzt zweierlei voraus:

– Erwerb einer Vormerkung durch G noch vor der Vermietung an M

– § 883 II 1 schützt auch gegen eine Vermietung (Problem der Rechtsfolge des § 883 II 1!)

Das Einfügen einer solchen Grobgliederung als Vorschau auf die folgende Prüfung empfiehlt sich hier, weil die beiden erwähnten Gliederungspunkte für immerhin die nächsten zehn Folien Gültigkeit haben. Im Unterricht sollte durchaus darauf hingewiesen werden, dass es jetzt für eine längere Zeit nur um die Prüfung dieses Punktes (III.2.) gehen wird. Dies erhöht die Chancen, dass die Teilnehmer in der Gesamtstruktur der betreffenden Fallfrage die Orientierung behalten und zugleich für die Folgezeit die Aufmerksamkeit auf die Sachprobleme der Prüfung an sich verwenden können, weil ihnen bewusst ist, dass die Gliederungsebene III.2. (Thema: doch

kein Recht des M zum Besitz aus § 986 I BGB wegen § 883 II 1 BGB?) bis auf Weiteres nicht verlassen wird.⁵

Um die Zahl der insgesamt nötigen Gliederungsebenen zu begrenzen, werden für die beiden hier in Spiegelstrichen genannten Punkte auf den sich anschließenden Folien nicht die eigentlich passenden Bezeichnungen a) und b) vergeben, sondern sie werden einfach ohne Bezeichnung kursiv gesetzt, und erst in der nächsttieferen Ebene wird die Prüfung mit a) fortgesetzt (s. Folie 7 und auch Folie 14).

Der Hinweis, dass es sich beim zweiten Punkt (Spiegelstrich) der vorgestellten Grobgliederung um ein Problem der Rechtsfolge einer Vorschrift handelt, wurde aus folgenden Gründen eingefügt:

- Vielen Kursteilnehmern würde, so meine deutliche Erfahrung aus Unterricht und Korrektur, andernfalls gar nicht auffallen, dass es hier um ein Problem der Rechtsfolge geht. Dieser Aspekt ist umso wichtiger, als die Rechtsfolge einer Vorschrift deren Verortung im Aufbau bestimmt und Studierende namentlich im Zivilrecht den Klausuraufbau durchgängig als eines der Hauptprobleme nennen (dazu bereits oben (aa)).
- Es ist untypisch, dass die gewünschte Rechtsfolge einer Vorschrift unsicher ist und daher zu dieser Frage Ausführungen in der Klausur veranlasst sind.
- Dass die hier interessierende mögliche Rechtsfolge der Vormerkung, nämlich der Schutz gegen die Vermietung, nicht aus dem Wortlaut des § 883 II 1 BGB hervorgeht, macht es umso schwieriger, die Vormerkung an der richtigen Stelle, nämlich als Einwand gegen ein Recht zum Besitz aus dem Mietvertrag, zu prüfen. Auch an dieser Stelle könnte daher zugleich darüber gesprochen werden, wie sich diese Schwierigkeiten in den Griff bekommen lassen (dazu ebenfalls bereits oben (aa)).

III. Roter Faden mit Hilfe geeigneter Fragetechniken

Bereits im Zusammenhang mit der Foliengestaltung (oben 2.) wurden einige Vorschläge für ergänzende Fragen gemacht, die dazu beitragen sollen, den roten Faden der Lösung zu verdeutlichen. Diese werden hier noch einmal aufgegriffen und durch weitere, vom Inhalt der einzelnen Folien unabhängige Anregungen für Fragen ergänzt. Ganz generell erscheint es sehr lohnend, sich mit zielführenden Fragetechniken im Unterricht zu befassen.⁶ Dabei geht es nicht zuletzt darum, in „Kontakt“ mit den Studierenden zu sein und sie zu aktivieren.⁷ Bei schwierigeren Fragen

5 Zur erwiesenermaßen hohen Bedeutung von so genannten „cues“ (Hinweisen der Lehrenden an die Lernenden, bei bestimmten Inhalten besonders aufmerksam zu sein) s. *Winteler/Forster*, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), S. 20 (31 f.).

6 Speziell zu geeigneten Fragetechniken in der Studieneingangsphase *Kuhn*, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), S. 470 (477 ff.).

7 Interaktion der Lehrenden mit den Lernenden ist nachweislich ein besonders bedeutsamer Faktor für erfolgreiche Lehre. Näher *Winteler/Forster*, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), S. 20 (34).

sollte unbedingt darauf geachtet werden, dass die Teilnehmer genügend Zeit haben nachzudenken. Die hohe Bedeutung dieses Aspekts ist empirisch erwiesen.⁸

- Nach dem schwer zu entdeckenden Punkt III.2. kann ggf. schon zu Beginn der Prüfung des Punktes III.1. gefragt werden (oben II.2.b)aa)).
- Bei Aufbaufragen, die erfahrungsgemäß Schwierigkeiten machen, kann nach allgemeineren, also über den konkreten Fall hinausgehenden Kriterien gefragt werden (oben II.2.b)aa)).
- Es kann nach (abgeschlossenen oder bislang nur „geöffneten“) höherrangigen Gliederungspunkten oder nach bereits abgeschlossenen gleichrangigen Gliederungspunkten gefragt werden, wenn diese auf der Folie nicht eingangs oder am Rand erscheinen oder bevor dies geschieht.
- Als Variante des zuvor genannten Punktes kann man danach fragen, wie es eigentlich dazu kam, dass das betreffende Problem gerade jetzt erörtert wird und/oder in welchem Zusammenhang es mit der Fallfrage steht. Hierzu kann man im Unterrichtsgespräch alle „geöffneten“ Unterebenen (z.T. mögen sie auf der Folie erkennbar sein) für einen Moment gemeinsam wieder schließen: „Problem X spielt im Rahmen der Frage Y eine Rolle, diese wiederum betrifft die Voraussetzungen von Z, dessen Rechtsfolge für die Beantwortung der Fallfrage von Bedeutung ist“. Beispiel: „*Warum⁹ prüfen wir eigentlich jetzt gerade § 405 BGB? Weil B mit Hilfe dieser Vorschrift eventuell gutgläubig den Anspruch auf Übertragung des Grundstücks von A erworben hat. Und warum prüfen wir die Abtretung dieses Anspruchs? Weil B mit diesem Anspruch möglicherweise auch die Vormerkung erworben hat. Und warum interessiert uns, ob B die Vormerkung erworben hat? Weil die Vormerkung den B vielleicht davor geschützt hat, dass er mit dem Erwerb des Eigentums am Grundstück auch Vermieter des M geworden ist. Wo steht, dass eine Vormerkung gegen so etwas schützen kann? Das steht nicht direkt in § 883 II 1 BGB, könnte sich aber aus einer analogen Anwendung dieser Vorschrift ergeben. Und wo steht, dass B, wenn ihm die Vormerkung nicht hilft, mit Erwerb des Eigentums am Grundstück Vermieter des M werden würde? In §§ 566, 578 I, II BGB.*“

Die Antworten auf all diese Fragen ergeben sich aus dem bis dahin Erörterten, genauer (und wichtiger): daraus, wie das bislang Erörterte miteinander zusammenhängt, und wie es demzufolge dazu kam, dass im Moment gerade das betreffende Problem behandelt wird.

- Als weitere Variante kann man auch fragen, warum das gerade behandelte Problem nicht auch an einer bestimmten anderen (falschen, aber in Klausuren dort oft anzutreffenden) Stelle erörtert werden könnte. Hier wird es immer auf den gleichen Punkt hinauslaufen: Es ist die Rechtsfolge der erörterten Frage (insbesondere: der geprüften Norm), die darüber entscheidet, wo die Frage zu

⁸ Näher *Winteler/Forster*, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), S. 20 (31 f.).

⁹ Zur empirisch nachgewiesenen hohen Bedeutung von Warum-Fragen (als Paradebeispiel so genannter „higher order“-Fragen) s. *Winteler/Forster*, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), S. 20 (31, 33).

prüfen ist. Dabei kommt es – allerdings eher selten – auch vor, dass die Rechtsfolge nicht so leicht zu erkennen ist (z.B. die Entbehrlichkeit des Zugangs als Rechtsfolge des § 152 BGB oder der bereits erwähnte Schutz durch die Vormerkung gegen eine spätere Vermietung durch analoge Anwendung des § 883 II 1 BGB).

- Eine weitere Möglichkeit wäre zu fragen, ob man an der gerade erörterten Stelle nicht auch auf einen bestimmten weiteren (an dieser Stelle jedoch falsch verorteten) Punkt eingehen sollte und wenn nein, warum nicht.

B. Präzision im Detail

Zweites Thema zum fallorientierten Unterricht in diesem Beitrag ist die Präzision im Detail. Dazu werden hier angesprochen: Arbeit eng am Gesetz, lückenlose Gedankenführung, präzise Schlussfolgerungen und schließlich Argumentation. Dabei soll es entsprechend der Themenstellung auch um die Frage gehen, inwieweit sich die Verwirklichung dieser Ziele mit demjenigen der Verdeutlichung des roten Fadens vereinbaren lässt.

I. Arbeit eng am Gesetz

Mindestens vier von fünf, eher neun von zehn Klausurbearbeitungen lassen eine hinreichend genaue Arbeit mit dem Gesetzestext vermissen. Gemeint ist an dieser Stelle die Voraussetzungsseite, auf der ja auch die Subsumtion stattfindet. Auf der Rechtsfolgenseite sind solche Probleme gewöhnlich nicht zu beobachten. Dort geht es eher um Defizite im Bewusstsein dafür, dass die Rechtsfolge für den Aufbau relevant ist, also Probleme mit dem „roten Faden“ (oben A.).

Ungenauigkeiten auf der Voraussetzungsseite zeigen sich etwa darin, dass einzelne Voraussetzungen schlicht nicht geprüft werden. Mitunter liegt dies aber auch daran, dass eine Voraussetzung nicht so leicht zu erkennen ist. So ergibt sich etwa erst aus einem Gegenschluss aus § 179 II BGB, dass für den Anspruch aus § 179 I BGB Kenntnis des Vertreters vom Fehlen seiner Vertretungsmacht Voraussetzung ist, oder erst aus § 994 II BGB, dass für den Anspruch aus § 994 I BGB Voraussetzung ist, dass der Besitzer gutgläubig und der Herausgabeanspruch aus § 985 BGB bei Vornahme der Verwendung noch nicht rechtshängig ist.

Die Erfahrung aus Unterricht und Korrektur zeigt weiter, dass es besonders häufig personenbezogene Voraussetzungen sind, die übersehen werden. So wird beim Anspruch aus § 816 I oder II BGB häufig vergessen zu prüfen, ob der Anspruchsteller Berechtigter im Sinne der Norm ist, beim Anspruch aus § 951 BGB, ob er derjenige ist, der im Moment der Verbindung, Vermischung, Vermengung oder Verarbeitung (§§ 946-950 BGB) Eigentümer war. Bei § 894 BGB etwa prüfen viele nur, ob das Grundbuch falsch ist, nicht dagegen, ob gerade der Anspruchsteller Inhaber des Rechts ist und der Anspruchsgegner derjenige ist, der im Grundbuch stattdes-

sen (und somit zu Unrecht) als Inhaber des Rechts eingetragen ist, so dass das Grundbuch falsch ist.

Weiter fehlen häufig Begründungen für Voraussetzungen, die im Wortlaut nicht oder nicht hinreichend deutlich sind, etwa für die Voraussetzung „Einredfreiheit“ beim Verzug: § 286 BGB verlangt nach seinem Wortlaut nur eine fällige Leistung. Gleiches gilt für § 281 I BGB und für § 323 I BGB.

Sehr weit verbreitet ist ferner die Verwendung von Schlagwörtern ohne Erwähnung der gesetzlichen Vorschriften, die ihnen zu Grunde liegen. Richtig wäre es demgegenüber, den mit den Schlagwörtern bezeichneten Inhalt direkt am Gesetz – und das bedeutet zumindest im Ausgangspunkt: an dessen Wortlaut – zu entwickeln; das Schlagwort selbst ist demgegenüber in der Regel ganz entbehrlich. Entgegen von Studierendenseite immer wieder geäußelter Befürchtung habe ich auch noch keinen (Ko-)Korrektor im Examen erlebt, dem derartige Schlagworte wichtig gewesen wären.

So ist in Klausurbearbeitungen oder Unterrichtsbeiträgen oft von der Sperrwirkung des Eigentümer-Besitzer-Verhältnisses die Rede, ohne dass § 993 I a.E. BGB zitiert wird. Oder es wird – mit oder ohne Zitat des § 993 I a.E. BGB – der Inhalt dieser Bestimmung ungenau dahingehend beschrieben, es werde der unverklagte und redliche Besitzer geschützt. Im Falle des § 991 II BGB (und dem unregelmäßigten Fall des Fremdbesitzerexzesses im Zwei-Personen-Verhältnis) genießt jedoch auch der redliche Besitzer keinen Schutz, und umgekehrt wird auch der verklagte Besitzer von der Pflicht zum Ersatz der Vorenthaltungsschäden verschont (diese Schadensart wird in § 989 BGB bewusst nicht erwähnt), und der unredliche Besitzer muss sie nur im Falle des Verzugs ersetzen, §§ 990 I, II, 286 BGB.

Weiteres, in studentischen Beiträgen ohne Gesetzesanbindung häufig anzutreffendes Schlagwort ist dasjenige der Akzessorietät, die im Falle der Hypothek oder der Bürgschaft zudem zusätzlich oft unrichtig¹⁰ als streng näher charakterisiert wird. Demgegenüber fehlt oftmals die nötige Erwähnung der Vorschrift, aus der die Akzessorietät in ihrer konkreten Ausprägung folgt, wie §§ 1137, 1153, 1163 I 1, I 2 BGB für die Hypothek oder §§ 767 I 1, I 2, 768 I, 770 I, II BGB für die Bürgschaft.

Ungenauere Arbeit mit dem Gesetz ist schließlich häufig dann zu beobachten, wenn in einer Klausurbearbeitung ein „Meinungsstreit“ dargestellt wird.¹¹ So ist ein be-

10 S. zur Verkehrshypothek nur die in § 1185 II BGB versammelten Ausnahmen von ihrer Akzessorietät, die demnach lediglich bei der Sonderform „Sicherungshypothek“ nicht gelten sollen. Auch die Akzessorietät der Bürgschaft ist keine strenge, wie die in §§ 767 I 3, 768 II BGB geregelten Ausnahmen zu Gunsten des Bürgen zeigen.

11 Ähnlich *Broemmel/Stadler*, in: JURA 2014, S. 1209 (1213); *Christensen/Pötters*, in: JA 2010, S. 566 (567); *Faust*, BGB Allgemeiner Teil, S. 17. S. auch *Lange*, Jurastudium erfolgreich, S. 202 ff. Trefend zum gesamten Problemkreis *Griebel*, in: Griebel/Gröblichhoff (Hrsg.), S. 127. Kritisch zum gegenwärtigen Umgang mit „Meinungsstreitigkeiten“ im Unterricht allgemein *Steffahn*, in: Kramer/Kuhn/Putzke (Hrsg.), S. 161; *ders.*, Methodik und Didaktik der juristischen Problemlösung, S. 10 ff.; S. auch *Steffahn/Wessel*, in: ZDRW 2015, S. 57 (59), bei deren Vorschlag für die Gestaltung eines

stimmter Meinungsstreit oftmals zumindest an der betreffenden Stelle oder sogar für die gesamte Klausurlösung irrelevant. Dies kann nicht nur zu Gedankensprüngen führen (dazu noch gesondert unten II.), sondern es geht in der Regel auch mit einer fehlenden Entwicklung der Problematik anhand des Gesetzeswortlauts einher. Denn an diesem sollte die Analyse und damit auch das Aufzeigen denkbarer verschiedener Positionen (also ein möglicher „Meinungsstreit“) eigentlich den Ausgang nehmen, etwa indem erkannt wird, dass ein Begriff mehrere Deutungen zulässt oder dass der Wortlaut im Hinblick auf die ratio einer Norm als zu weit oder zu eng erscheint, womit sich die Frage einer teleologischen Reduktion bzw. einer Analogie stellt. Arbeit eng am Gesetz bedeutet also auch: Wird das Gesetz abweichend vom Wortlaut angewendet, dann muss im Unterricht die Begründungsbedürftigkeit dieses Vorgehens deutlich werden. Dies ist auch auf knappem Raum – und damit ohne dass der rote Faden leiden müsste – möglich, hier gezeigt am Beispiel der Einredefreiheit des Anspruchs als im Wortlaut des § 286 BGB nicht zu findender Voraussetzung des Verzugs:

„Zu vertretende Nichtleistung trotz Bestehen, Fälligkeit und Einredefreiheit (arg. Fälligkeit; arg. § 390 BGB) des Anspruchs sowie in der Regel Mahnung“.

Ebenfalls Ausdruck eines nicht hinreichend am Gesetz orientierten Vorgehens im Zusammenhang mit der Prüfung des Verzugs ist etwa auch der zusätzliche, auswendig gelernte Satz, Verzug setze die Möglichkeit der Leistung voraus. Diese Behauptung ist zwar nicht falsch, aber sie ist neben den soeben aufgezählten Voraussetzungen überflüssig. Die erste Frage im Unterricht hierzu muss lauten: Wie verhält sich dieser Satz zum Wortlaut des § 286 BGB? Handelt es sich also demgegenüber um eine zusätzliche Voraussetzung (so dass eine teleologische Reduktion des Wortlauts erforderlich ist) oder ist er vielmehr im Wortlaut, verstanden im oben erwähnten Sinne (also einschließlich des Merkmals der Einredefreiheit des Anspruchs), bereits enthalten? Letzteres ist der Fall: Ist der Anspruch unmöglich, dann besteht er nicht, § 275 I BGB. Nun kann man im Unterricht weiter fragen: Und wie verhält es sich mit § 275 II und III BGB? Dies sind Einreden, womit auch aus diesem Grund das Nichtvorliegen des § 275 BGB in dem Prüfungsprogramm „Nichtleistung trotz Bestehen, Fälligkeit und Einredefreiheit des Anspruchs“ bereits enthalten ist. Um den Aspekt der Herleitung nie aus den Augen zu verlieren, sollte hier abschließend auch noch gefragt werden, woraus sich ergibt, dass es sich bei § 275 II und III BGB um Einreden handelt. Die Antwort lautet: aus der Formulierung der Rechtsfolge „kann verweigern“.

Als weiteres Beispiel für eine Prüfung eng am Gesetz mag der Anspruch aus §§ 280 I, II, 286 BGB dienen. In § 280 I 1 BGB steht die Voraussetzung „Pflichtverletzung“. Wie verhält sich dieser Prüfungspunkt zu den in § 286 BGB genannten Voraussetzungen des Verzugs? Diese Frage stellt sich, wenn man eng am Gesetz prüft.

Einführungskurses in die Rechtswissenschaft die „Zentrale Bedeutung der Arbeit am Gesetzestext“ einen wichtigen Baustein bildet.

Antwort: Es handelt sich nicht um kumulative Voraussetzungen. Vielmehr geht die Prüfung der Pflichtverletzung in den Verzugsvoraussetzungen auf, nämlich in folgender Weise (so kann das auch auf der Folie im Unterricht erscheinen): „Pflichtverletzung: Nichtleistung trotz Bestehen, Fälligkeit und Einredefreiheit des Anspruchs“.

Alle Voraussetzungen im Unterricht zu erwähnen muss nicht viel Zeit und Platz kosten und kann ggf. auch vom Dozenten übernommen werden. Der rote Faden muss also nicht verloren gehen. Vielmehr ließe sich sogar sagen: Zum roten Faden der Prüfung gehört es, dass diese am Gesetzestext entwickelt wird.

II. Lückenlose Gedankenführung

Ein weiteres wichtiges Qualitätsmerkmal bei Klausurbearbeitungen liegt in der Vermeidung gedanklicher Lücken. Auch in diesem Punkt sind nur sehr wenige Klausurbearbeitungen vorbildlich. Konfrontiert man die Bearbeiter jedoch, etwa im Rahmen einer individuellen Klausuranalyse („Klausurenklinik“), mit diesem Problem, dann sind sie oft ohne Weiteres in der Lage, Stellen mit Gedankensprüngen in ihren eigenen Arbeiten zu finden. Nicht selten können sie überdies die fehlenden gedanklichen Schritte benennen. Viele unterschätzen aber sehr, wie bedeutsam die lückenlose Entwicklung des Gedankengangs für eine gute Bewertung ihrer Arbeit ist, und schenken diesem Problem in der Klausur daher zu wenig Aufmerksamkeit.

Ein maßgeblicher Grund für Gedankensprünge ist nach meiner Beobachtung der folgende, bereits oben unter 1. erwähnte: Viele Bearbeiter versuchen, ihnen bekannte Streitstände zu bestimmten Standardproblemen in Klausuren auch dann unterzubringen, wenn sich in der Klausur – bei behutsamer Entwicklung der Lösung am Wortlaut des Gesetzes – zumindest an der betreffenden Stelle letztlich ganz andere Fragen stellen.

So wenig zu bestreiten sein dürfte, dass es sich hier um einen Aspekt handelt, der intensiver Einübung im Unterricht bedarf,¹² so schwierig kann sich die konkrete Umsetzung gestalten: Die Unterrichtszeit ist begrenzt. Zudem darf die Präsentation auf den zur Verfügung stehenden Medien nicht überfrachtet werden, und – damit zusammenhängend – der rote Faden der Lösung (oben Teil A.) muss weiterhin erkennbar sein.

Auch hier gilt: Ist die Unterrichtszeit knapp, dann kann der Dozent die erforderlichen gedanklichen Zwischenschritte – statt ganz auf sie zu verzichten – auch selbst vornehmen. So werden sie zwar nicht im Dialog erarbeitet, aber immerhin erwähnt. Im Übrigen müssen kleinere Schritte im Fortgang der Lösung gar nicht auf Kosten des Tempos gehen: Ihnen kann ja leichter gefolgt werden. Aus dem gleichen Grund sinkt die Gefahr, dass schwächere Teilnehmer im Fortgang der Lösung

12 S. dazu auch *Reiner*, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), S. 229 (249).

ganz „aussteigen“ – was häufiger vorkommen dürfte, als Dozenten es sich eingestehen mögen.

Der Punkt „keine gedanklichen Lücken“ hängt, wie bereits gezeigt, eng mit dem oben unter 1. behandelten Punkt „Arbeit eng am Gesetz“ und auch mit dem unten unter 3. behandelten Punkt „Argumentation“ zusammen, wie auch das folgende Beispiel aus Folie 4 zeigen mag.

b) Veräußerung (= Übereignung) nach Überlassung der Räume an M, nämlich am 15.03.14

Im Zusammenhang mit dem Thema „lückenlose Gedankenführung“ geht es hier um die Bedeutung von „Veräußerung“ als „Übereignung“, hier verdeutlicht durch das „=-“ Zeichen. Diese Bedeutung sollte im Unterricht erarbeitet werden, und somit auch die Frage, warum es entgegen der Überschrift des § 566 BGB („Kauf bricht nicht Miete“) nicht auf den zu Grunde liegenden schuldrechtlichen Vertrag ankommt, so dass § 566 I BGB etwa auch dann gilt, wenn eine Übereignung in Erfüllung eines Schenkungsvertrages statt eines Kaufvertrages erfolgt. Auch hier liefert das Gesetz alle Argumente (s. zur Arbeit eng am Gesetz auch oben I. und zur Argumentation auch unten IV.): Beides – die Bedeutung von Veräußerung als Übereignung und die Unerheblichkeit der Art des zu Grunde liegenden schuldrechtlichen Vertrages – legt schon der Normtext des § 566 I BGB nahe („Erwerb“; „während seines Eigentums... ergebenden Rechte und Pflichten“), und eindeutig folgt es etwa aus §§ 932 ff., 1242 BGB, wo „Veräußerung“ klar erkennbar „Übereignung“ bedeutet, unabhängig davon, welcher schuldrechtliche Vertrag zu Grunde liegt. All diese Überlegungen finden auf der Folie aus Platzgründen – und somit mit Rücksicht auf den roten Faden – keine Erwähnung. Im Unterricht aber sollten sie zur Vermeidung gedanklicher Lücken angesprochen werden. Zudem kann an Stellen wie diesen verallgemeinernd darauf hingewiesen werden, dass es sich hier nicht etwa nur um „nützliches Hintergrundwissen“ handelt, sondern durchweg um Aspekte, die in der Klausurbearbeitung zu erwähnen sind – eben gerade mit dem Ziel, gedankliche Lücken in der Darstellung zu vermeiden. Umgekehrt ist ein entsprechender Hinweis im Unterricht veranlasst, wenn es tatsächlich einmal um solches Wissen oder um einen Exkurs geht, um Dinge also, die in der Klausurbearbeitung keinen Platz haben. Die Erfahrung zeigt, dass sich viele Studierende ohne eine solche Anleitung sehr schwer damit tun, bei dem im Unterricht Dargebotenen entsprechend zu unterscheiden. Dieses Problem wird von Dozenten nach meiner Erfahrung, etwa aus Schulungsveranstaltungen mit Wissenschaftlichen Mitarbeitern, in der Regel stark unterschätzt.

III. Präzises Fassen von Schlussfolgerungen

Beim präzisen Fassen von Schlussfolgerungen geht es zunächst um die Genauigkeit im Detail, aber letztlich auch um den roten Faden der Lösung. Dies zeigt, dass, wie eingangs bereits angesprochen (oben vor I.), die Verfolgung des einen dieser beiden

im Unterricht anzustrebenden Ziele nicht unbedingt auf Kosten des anderen gehen muss, also mitunter gar kein Spagat zu bewältigen ist, wie im Thema dieses Beitrags suggeriert (und wohl auch für den Normalfall passend). Schlussfolgerungen präzise zu fassen ist zunächst ein Gebot der Logik. Zugleich dient es der Vergewisserung darüber, warum im Unterricht in den Minuten zuvor überhaupt über ein bestimmtes Problem gesprochen wurde und welchen Bezug dieses Problem zur Fallfrage hat. Daher sollten die Schlussfolgerungen so weit nur irgend möglich aus den Reihen der Studierenden selbst kommen.

Beispiel: Folie 4, Prüfungspunkt 1.a) – Wirksamkeit des Mietvertrags

So kann es z.B. sein, dass für einen Vertrag mehrere Nichtigkeitsgründe in Betracht kommen. Ist der erste geprüft und verneint worden, dann folgt daraus noch nicht die Wirksamkeit des Vertrags, sondern nur, dass dieser Nichtigkeitsgrund der Wirksamkeit des Vertrags nicht entgegensteht.

IV. Argumentation

Zu der Frage, ob die entscheidenden Argumente zur Lösung der fallrelevanten Probleme auf der Power Point-Folie genannt werden sollten, kann man unterschiedlicher Meinung sein. Auch hier besteht natürlich die Gefahr, dass die Folie zu voll wird. Für die Erwähnung der entscheidenden Argumente spricht aber, dass die Kursteilnehmer sich mit ihnen nach der gemeinsamen Erarbeitung im Unterrichtsgespräch noch einmal intensiv auseinandersetzen können. Dabei sollten sie durchaus dazu ermutigt werden, sich nur die für sie überzeugendsten Argumente zu merken. Denn diese prägen sich am besten ein, und mehr als ein bis zwei Argumente pro vertretener Position werden in Klausuren auch für eine gute Bewertung gar nicht erwartet. Zudem schärft die Auseinandersetzung mit der Frage, welche Argumente am überzeugendsten erscheinen, den Blick für deren Qualität. Auch über diese abstraktere, über den Fall hinausweisende Ebene – die Überzeugungskraft von Argumenten allgemein also¹³ – kann man im Unterricht bei der Gelegenheit der Diskussion einer konkreten, im Fall relevanten Frage, ins Gespräch kommen.¹⁴ Ferner ist es bei der Analyse der Pro- und Contra-Argumente interessant, zu beleuchten, wie viel sie miteinander zu tun haben: Inwieweit geht es um jeweils eigenständige Argumente, inwieweit handelt es sich um Gegenargumente im engeren Sinne, also Einwände gegen die Argumente der anderen Seite? All dies dient dazu, die Fähigkeit zu eigenständiger Argumentation und damit Mut dazu und Freude daran zu fördern. In gleichem Maße, wie das Vertrauen in diese Fähigkeit steigt, sinkt der Anteil des Stoffes, der stumpf gelernt werden muss.¹⁵

13 Zur hohen Bedeutung einer gehaltvollen Argumentation für eine gute Bewertung s. etwa *Broemell Stadler*, in: JURA 2014, S. 1209 (1212).

14 Zur erwiesenen Förderlichkeit solcher Abstrahierungen für den Lernerfolg s. *Winteler/Forster*, in: *Brockmann/Dietrich/Pilniok*, S. 20 (34).

15 In dieser Richtung auch *Scholkmann*, in: ZDRW 2014, S. 28 (41), die aber kritisiert, in der Examenprüfung komme es auf – zudem möglichst schnelle – Problemlösung, nicht auf Problemvertiefung an. Jedenfalls für die Examenklausuren aus Bayern und Baden-Württemberg (die aus anderen

Schließlich: Lässt man die Argumente auf der Folie weg, dann besteht die Gefahr, dass der unzutreffende Eindruck entsteht, in erster Linie sei das Ergebnis wichtig, nicht der Weg dorthin.

Beispiel: Folie 14

Aber analoge Anwendung des § 883 II 1 auf die Vermietung?

Contra: § 566 als Regelung des sozialen Mietrechts, das die Interessen des Mieters höher bewertet als die des Vormerkungsberechtigten (so BGH)

Pro: Verdinglichung der Miete durch § 566; zudem andernfalls Wertungswiderspruch zu § 1030 (Nießbrauch) und § 1093 (dingliches WohnungsR)

C. Fazit und Ausblick

Möglichst in jeder Phase des fallorientierten Unterrichts sollte deutlich sein, an welcher Stelle im Gesamtaufbau des Falles das gerade behandelte Problem zu verorten ist und – damit zusammenhängend – in welchem Bezug zur Fallfrage es steht. Gelingt dies, dann wird der rote Faden der Lösung erkennbar. Einen wichtigen Beitrag hierzu kann eine entsprechende Gestaltung der zumeist im Unterricht typischerweise verwendeten (Power Point-)Folien leisten. So sollte der Folienbeginn dazu genutzt werden, das gerade erörterte Problem zu verorten und ggf. auch bisherige Ergebnisse erwähnen. Das Folienende eignet sich oft, nicht aber stets, für Zwischenergebnisse. Die Zahl der verwendeten Gliederungsebenen muss ggf. zu Gunsten der Übersichtlichkeit hinter der Zahl der tatsächlich vorhandenen hierarchischen Ebenen zurückbleiben. Wird die Prüfung einzelner auf der gleichen Ebene befindlicher Punkte sehr umfangreich, dann kann eine vorangestellte kurze Grobgliederung dieser Punkte sinnvoll sein. Förderlich für den roten Faden ist es mitunter auch, die Gliederung selbst zum Unterrichtsthema zu machen. Die letzte Folie sollte die Falllösung im Überblick präsentieren.

Neben einer überlegten Foliengestaltung können auch Fragen, namentlich zum Aufbau, helfen, den roten Faden deutlich zu machen. Die hierfür relevanten Aspekte sollten auch allgemein, also über die konkrete Falllösung hinausgehend, formuliert werden.

Für die Präzision im Detail erscheinen insbesondere folgende, miteinander zusammenhängende Aspekte als maßgeblich: Arbeit eng am Gesetz, lückenlose Gedan-

Bundesländern kenne ich schlicht nicht genug) scheint mir dieses Urteil zu hart. Zu negativ m.E. auch *Dauner-Lieb*, in: ZDRW 2014, S. 1 (3), die meint, es sei eine Illusion zu glauben, das juristische Handwerkszeug befähige dazu, unbekannte Fälle allein auf Grundlage der einschlägigen Normen überzeugend zu lösen; vielmehr sei für die Staatsexamensaufgaben ein sehr hoher Bestand an positivem Wissen nötig. Hier bleibt m.E. unterbelichtet, dass sich das positive Wissen zu einem Großteil aus Argumenten zusammensetzt; auf solche Argumente selbst zu kommen, lässt sich zu einem guten Teil durchaus üben. Inwieweit sich dies im Examen auszahlt, hängt natürlich in starkem Maße davon ab, wie die zur Bearbeitung ausgegebenen Aufgaben gestaltet sind. Zur Analyse von zwei Originalaufgaben (man sehe es mir nach: wieder aus Bayern und Baden-Württemberg) gerade unter diesen Aspekten s. *Kuhn*, in: JuS 2011, S. 1066, und *ders.*, in: JuS 2012, S. 970.

kenführung, Argumentation und präzises Fassen von Schlussfolgerungen. Der „Spagat“ zum roten Faden lässt sich bei der Arbeit am Gesetz und der lückenlosen Gedankenführung durch entsprechend knappe Verdeutlichung auf den Folien bewältigen (s. etwa das Beispiel „Veräußerung (= Übereignung)“ oben B.II.), bei der Argumentation entweder durch nur mündliches Erörtern der Argumente (s. dazu das Beispiel von soeben) oder – bei insoweit zentraleren Stellen – durch ihre pointierte Erwähnung auf der Folie. Präzises Schlussfolgern schließlich dürfte schon gar nicht in einem Spannungsverhältnis zu dem Bemühen stehen, den roten Faden sichtbar werden zu lassen.

Auch wenn in diesem Beitrag Herausforderungen des fallorientierten Unterrichts nur ausschnitthaft zur Sprache kommen konnten, ist mit ihm das Plädoyer verbunden, in einem auf das gemeinsame Lösen von Fällen ausgelegten Unterricht mehr als nur das stumpfe und unreflektierte, für zu Grunde liegende Wertungen und Zusammenhänge blinde Trainieren von Techniken zu sehen, wie immer wieder kritisch vorgebracht wird.¹⁶ Immerhin verstummen auch die Gegenstimmen hierzu erfreulicherweise nicht.¹⁷

16 Weigend, in: ZDRW 2015, S. 41 ff.; Oestmann, Wie müsste das Jurastudium aussehen, wenn es um Bildung ginge, in: FAZ vom 26.11.2014, S. N 4; zuvor bereits Heinig/Möllers, Kultur der Kumpagnei, in: FAZ vom 24.03.2011, S. 8. Letzlich geht es auch um den nicht zufällig zur gleichen Zeit namentlich von deutschen Zivilrechtlern geführten Streit um die Leistungsfähigkeit des dogmatischen Denkens. S. dazu etwa einerseits R. Stürner, in: AcP 214 (2014), S. 7 ff. (41, 54) („abnehmende Bedeutung der der traditionellen Dogmatik mit ihrer Neigung zur Pflege von Feinsystemen“; „notwendige Akzentverschiebungen zum Grundsätzlichen“); andererseits Canaris, zitiert im Diskussionsbericht von Christandl zum soeben erwähnten Referat von R. Stürner, in: AcP 214 (2014), S. 55 (die ausgefeilte Methodenlehre und feingliedrige Dogmatik müsse im internationalen Diskurs auch aus einer Minderheitenposition heraus verteidigt werden) – beide Zitate gefunden bei Martinek, in: JZ 2014, S. 948 (949), in einer Besprechung der Dissertation „Leistung als Freiheit – Erfüllungsautonomie im Bereicherungsrecht“ von Thomale, in der Martinek „eine erbauliche Entfaltung klassischer Fein- und Gebrauchsdogmatik mit unmittelbarer Praxisrelevanz“ ausgemacht hat. Auf überzeugende Weise vermittelnd Krüper, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), S. 274 (297), der für die dogmatischen Fächer eine Stoffreduktion und eine Integration (die also auch nicht am Anfang des Studiums steht) der Grundlagenbezüge fordert. S. auch ders., in: ZJS 2011, S. 198 (202 f.): „Der Anteil reiner Dogmatik-Reproduktion in studentischen Prüfungsarbeiten nimmt idealerweise im Verlaufe des Studiums ab (oder gewinnt an Komplexität), bleibt aber in falllösungsorientierten Arbeiten immer sehr hoch.“

17 Wißmann, Hier geht es um Indianer, nicht um Häuptlinge, in: FAZ vom 10.12.2014, S. N 4. Zuvor bereits Canaris/Schmidt, Hohe Kultur – Schlechte Juristen erkennt man ihrer mangelnden Fähigkeit zur überzeugenden Lösung von Fällen, in: FAZ vom 7.04.2011, S. 8; s. auch Höpfner, in: AcP 212 (2012), S. 853 ff., der unter ausdrücklicher Bezugnahme auf diese Diskussion zu Beginn seiner wissenschaftlichen Abhandlung einen kleinen Fall stellt und dabei unter Zitieren des Beitrags von Canaris/Schmidt betont (S. 854), juristisches Systemdenken könne sich gerade am – zumal oft trivial erscheinenden – Fall entzünden. Zwischen Oestmann (Fn. 16) und Wißmann vermittelnd Jansen, Bildet Anwälte des Rechts, nicht Rechtstechniker, in: FAZ vom 07.01.2015, S. N 4.

Sachenrecht Fall 1

Aufgabe 1: Anspruch des G gegen M aus § 985

III. Recht des M zum Besitz gegenüber G, § 986 I ?

1. Denkbar aus § 535 I iVm §§ 566 I, 578 II, I
 - a) Wirksamer Mietvertrag V - M über einen Raum (+)
 - b) Veräußerung (= Übereignung) nach Überlassung der Räume an M, nämlich am 15.03.14
 - c) Veräußerer ist der Vermieter V
- G rückt grundsätzlich anstelle des V in den Mietvertrag mit M ein
- M hat grundsätzlich gegenüber G aus § 535 I iVm §§ 566 I, 578 II, I ein Recht zum Besitz, § 986 I
- [2. Aber gemäß § 883 II 1 doch kein Übergang des Mietvertrags auf G?]

Sachenrecht Fall 1

Aufgabe 1: Anspruch des G gegen M aus § 985

III. Recht des M zum Besitz gegenüber G, § 986 I ?

1. Grundsätzlich ja: aus § 535 I iVm §§ 566 I, 578 II, I
2. Aber gemäß § 883 II 1 doch kein Übergang des Mietvertrags auf G?
Dies setzt zweierlei voraus:
 - Erwerb einer Vormerkung durch G noch vor der Vermietung an M
 - § 883 II 1 schützt auch gegen eine Vermietung (Problem der *Rechtsfolge* des § 883 II 1!)

Sachenrecht Fall 1

Aufgabe 1: Anspruch des G gegen M aus § 985

III. Recht des M zum Besitz gegenüber G, § 986 I? Grundsätzlich ja, aus § 535 I

2. Aber gemäß § 883 II 1 doch kein Übergang des Mietvertrags auf G?

Erwerb einer Vormerkung durch G analog § 401 I vor der Vermietung?

a) Einigung K - G gem. § 398 S. 1 über den Übergang des Übereignungsanspruchs aus § 433 I 1

b) Aber Abtretung gemäß § 125 S. 1 unwirksam wegen § 311b I 1?

Nein:

- § 311b I 1 nicht direkt anwendbar auf die Abtretung des Übereignungsanspruchs
- Nach ganz hM auch keine analoge Anwendung (arg. v.a.: Rechtssicherheit)

Sachenrecht Fall 1

Aufgabe 1: Anspruch des G gegen M aus § 985

III. Recht des M zum Besitz gegenüber G, § 986 I? Grundsätzlich ja, aus § 535 I

2. Aber gemäß § 883 II 1 doch kein Übergang des Mietvertrags auf G?

Erwerb einer Vormerkung durch G analog § 401 I vor der Vermietung (+)

Aber: Schützt § 883 II den G überhaupt gegen die Vermietung?

⇔ Vermietung als Verfügung iSd § 883 II?

Nein: Vermietung ist schuldrechtliches Geschäft

Aber analoge Anwendung des § 883 II auf die Vermietung?

Contra: § 566 als Regelung des sozialen Mietrechts, das die Interessen des Mieters höher bewertet als die des Vormerkungsberechtigten (so BGH)

Pro: Verdinglichung der Miete durch § 566; zudem andernfalls Wertungswiderspruch zu § 1030 (Nießbrauch) und § 1093 (dingliches WohnungsR)

Literaturverzeichnis

Broemel, Roland/Stadler, Lena, Lernstrategien im Jurastudium, in: JURA 2014, S. 1209-1220.

Christensen, Ralph/Pöppers, Stephan, Methodische Fehler in juristischen Prüfungen, in: JA 2010, S. 566-571.

Christandl, Gregor, Diskussionsbericht zu dem Referat von Rolf Stürner, in: AcP 214 (2014), S. 55-59.

Dauner-Lieb, Barbara, „Gute juristische Lehre“ – Ist das überhaupt ein Thema?, in: ZDRW 2014, S. 1-7.

- Faust, Florian*, BGB Allgemeiner Teil, 4. Auflage, Baden-Baden 2014.
- Griebel, Jörn*, Überlegungen zum gesetzeszentrierten Lehren und Lernen – ein Denkanstoß, in: Griebel/Gröblichhoff (Hrsg.), Von der juristischen Lehre, Baden-Baden 2012, S. 127-139.
- Höpfner, Clemens*, Vertrauensschaden und Erfüllungsinteresse – Zur Begrenzung der Schadensersatzpflicht des Anfechtenden, in: AcP 212 (2012), S. 853-874.
- Krüper, Julian*, Die Sache, nicht die Schatten – Der Fall zu Guttenberg, die Jurisprudenz als Wissenschaft und die Anforderungen an juristische Prüfungsarbeiten, in: ZJS 2011, S. 198-206.
- ders.*, Grundlagen grundlegen – Funktion und Bedeutung von juristischer Grundlagenorientierung (nicht nur) in der Studieneingangsphase, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), Studieneingangsphase der Rechtswissenschaft, Baden-Baden 2014, S. 274-300.
- Kuhn, Tomas*, Förderung von Problembewusstsein und Argumentationsvermögen, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), Studieneingangsphase der Rechtswissenschaft, Baden-Baden 2014, S. 470-504.
- ders.*, Konsequenzen aus Fehlern in Klausurbearbeitungen für die juristische Lehre, in: Griebel/Gröblichhoff (Hrsg.), Von der juristischen Lehre – Erfahrungen und Denkanstöße, Baden-Baden 2012, S. 105-117.
- ders.*, Analyse von Fehlern in juristischen Prüfungsleistungen, in: Kramer/Kuhn/Putzke (Hrsg.), Fehler im Jurastudium – Ausbildung und Prüfung, Stuttgart 2012, S. 21-32.
- ders.*, Rechtsfolgenorientierung im Aufbau zivilrechtlicher Gutachtenklausuren, in: JuS 2008, S. 956-960.
- ders.*, Was im Examen wirklich geprüft wird – Anforderungsanalyse anhand einer zivilrechtlichen Originalklausur, in: JuS 2011, S. 1066-1072.
- ders.*, Was im Examen wirklich geprüft wird – Anforderungsanalyse anhand einer zivilrechtlichen Originalklausur, in: JuS 2012, S. 970-974.
- Lange, Barbara*, Jurastudium erfolgreich, 8. Auflage, München 2015.
- Martinek, Michael*, Chris Thomale: Leistung als Freiheit – Erfüllungsautonomie im Bereicherungsrecht, in: JZ 2014, S. 948-949.
- Reiner, Günter*, Rechtswissenschaftliche Lehre für Nichtjuristen – zu den Aufgaben einer juristischen Fachdidaktik, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), Exzellente Lehre im juristischen Studium, Baden-Baden 2011, S. 229-268.
- Scholkmann, Antonia*, Problembasiertes Lernen und (rechtswissenschaftliche) Fallmethode, in: ZDRW 2014, S. 28-43.
- Stadler, Lenal/Broemel, Roland*, Schwierigkeiten, Lerntechniken und Lernstrategien, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), Studieneingangsphase der Rechtswissenschaft, Baden-Baden 2014, S. 37-72.
- dies.*, Lernstrategien im Jurastudium, in: JURA 2014, S. 1209-1220.
- Steffahn, Volker/Wessel, Helga*, Einführungskurs in die Rechtswissenschaft – Propädeutikum an der Bucerius Law School Hamburg und „Krickenbecker Modell“, in: ZDRW 2015, 57-66.
- Steffahn, Volker*, Methodik und Didaktik der juristischen Problemlösung, Nürnberg 2014.
- ders.*, Reproduzieren(lassen) von Streitständen – ein Kardinalfehler, in: Kramer/Kuhn/Putzke (Hrsg.), Fehler im Jurastudium – Ausbildung und Prüfung, Stuttgart 2012, S. 161-176.
- Stürmer, Rolf*, Die Zivilrechtswissenschaft und ihre Methodik – zu rechtsanwendungsbezogen und zu wenig grundlagenorientiert?, in: AcP 214 (2014), 7-54.
- Weigend, Thomas*, Die Zwickmühle, in: ZDRW 2015, S. 41-47.
- Winteler, Adi/Forster, Peter*, Wer sagt, was gute Lehre ist? Evidenzbasiertes Lehren und Lernen, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), Methoden des Lernens in der Rechtswissenschaft, Baden-Baden 2012, S. 20-38.