

Didaktischer Kommentar zum Werkstattbericht „Das Trial-Monitoring Programm an der Philipps-Universität Marburg“ von Nicolai Bülte und Tobias Römer

*Antonia Scholkmann**

Der Werkstattbericht beschreibt ein curriculares Zusatzangebot, in dem Studierende zu Prozess-Beobachter/-innen ausgebildet werden. Das Trial-Monitoring Programm an der Philipps-Universität Marburg greift dabei ein zentrales Element einer didaktisch anspruchsvollen Gestaltung auf, indem es eine in der realen Lebenswelt angesiedelte Lernsituation umsetzt – Studierende beobachten tatsächlich stattfindende Prozesse vor Gericht, dokumentieren diese und tauschen sich in interdisziplinär zusammengesetzten Teams über deren Inhalt und Bedeutung aus.

Die Idee des Lernens anhand einer authentischen, d. h. an die reale Welt an- bzw. rückgebundenen Situation wird in verschiedenen Lernarrangements aufgegriffen – beispielsweise beim Problembasierten Lernen oder beim Fallbasierten Lernen;¹ selten wird sie jedoch so weit vorangetrieben wie im vorliegenden Beispiel. Das Trial-Monitoring Programm stellt damit einen didaktischen Sonderfall dar. Um diesem gerecht zu werden, werde ich im Folgenden drei verschiedene Aspekte kommentieren: Erstens die konzeptuelle Einordnung des Trial Monitoring-Programms als didaktisches Arrangement; zweitens die Umsetzung methodisch-didaktischer Gestaltungselemente; drittens die Frage der intendierten Lernergebnisse für die Teilnehmenden.

1. Didaktische Eingrenzung – Ist das Trial Monitoring-Programm Service Learning?

Die Autoren machen in ihrem Beitrag deutlich, dass das Ziel der Prozessbeobachtung durch die Teilnehmenden nicht in erster Linie die Überwachung bzw. Dokumentation von Prozessverstößen ist. Dies verwundert, denn zunächst ruft das Stichwort ‚Prozessbeobachtung‘ die Assoziation hervor, dass es sich hier um ein Lernangebot im didaktischen Format des so genannten *Service Learning* handelt. Beim Service Learning erfolgt der Kompetenzerwerb durch Bereitstellung eines tatsächlich benötigten, oft zivilgesellschaftlich nicht leistbaren, aber erwünschten Services durch die Studierenden, beispielsweise indem ein Produkt entwickelt, eine Strategie verfasst oder eine Problemlösung gefunden wird.²

Allerdings ist es im vorliegenden Fall so, dass eben nicht ein extern nachgefragtes Produkt – zum Beispiel eine rechtswissenschaftliche Expertise über den Prozessverlauf – im Vordergrund des Lernprozesses zu stehen scheint, sondern die Reflexion

* Die Autorin ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg und zweite stellvertretende Vorsitzende der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd).

1 Vgl. Scholkmann, in: ZDRW 2014, S. 28 ff.

2 Vgl. z. B. Reinders, Service Learning – theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement, passim.

der Beobachtungen in der Gruppe und die daraus resultierenden Erkenntnisse über die beobachteten Verfahren. Verschiedene Autor/-innen haben argumentiert, dass Service Learning nicht nur nach außen gerichtet, in der Bereitstellung eines zivilgesellschaftlich nachgefragten Produkts stattfinden kann, sondern auch in einer reflexiven Auseinandersetzung mit zivilgesellschaftlichen Herausforderungen.³ Das resultierende Produkt sind dann die vertiefte Expertise und Reflexionsfähigkeit über diese Herausforderungen, welche in der Zukunft zu einem elaborierteren Service für die Gesellschaft führen können. Ich lese die Beschreibung des Trial-Monitoring Programms hier als ein Beispiel für diese Art des reflexiv angelegten Service Learning, welches in die Zukunft gerichtete Kompetenzen bei den Teilnehmenden fördern möchte.

2. Didaktisch-methodische Gestaltung – Was machen die Teilnehmenden?

Aus dem Werkstattbericht wird ersichtlich, dass das Trial Monitoring-Programm ein hoch prozesshaftes⁴ didaktisches Format ist. Wesentliche Lernergebnisse für Teilnehmende wie Lehrende – hier: die Monitoring-Mentor/-innen – ergeben sich im Laufe des Prozesses, das heißt, sie sind nicht oder nur relativ allgemein im Vorfeld festgelegt. Gleichzeitig steht bei einem Lernprozess (im Gegensatz beispielsweise zu einem Arbeitsprozess) eben das Lernen, im Sinne von Wissens- und Kompetenzerwerb, im Vordergrund. Ein sinnvoll gestalteter Lernprozess ist damit auch daran zu messen, wie gut er diesen zu unterstützen weiß. Hierbei lassen sich entlang einer gemäßigt-konstruktivistischen Lernvorstellung Kriterien wie ein authentischer problembezogener Lernanlass, eine gut strukturierte Aufgabenbearbeitung, soziale Austauschprozesse zur Wissenskonstruktion, die Rolle der Lehrenden als Lernbegleiter/-innen und die Gelegenheit zum Lernen durch und von Reflexion anlegen.⁵⁶

Beim vorgestellten Trial-Monitoring Programm sind einige dieser Kriterien klar erkennbar verwirklicht: Die Teilnehmenden lernen anlässlich einer authentischen Situation und soziale Kommunikationsprozesse sind eine wesentliche Grundlage eines Voneinander-Lernens. Ebenso werden die Rolle der Mentor/-innen als Lernbegleiter/-innen und auch das Lernen mit und durch Reflexion deutlich. Weniger klar herausgearbeitet ist die Strukturierung des Lernprozesses: Es ist auffällig, dass, wie die Autoren auch selbst hervorheben, die während der Prozesse gemachten Beobachtungen vergleichsweise offen ablaufen bzw. nur durch einige relativ allgemeine Regeln gerahmt werden. Es wäre zu überlegen: Inwiefern ist es für einen nachhaltigen Wissens- und Kompetenzerwerb zielführend, diese Beobachtungen stärker zu systematisieren und entlang rechtswissenschaftlich fundierter Regeln, Kategorien

3 Vgl. hier z. B. *Gerholz/Liszt/Klingsieck*, in: bwp@ 28 (2015), S. 1 ff.

4 Im Folgenden ist, wenn von „Prozess“ oder „prozesshaft“ die Rede ist, nicht die rechtswissenschaftliche Ebene – der Gerichtsprozess – gemeint, sondern „sich über eine gewisse Zeit erstreckender Vorgang, bei dem etwas [allmählich] entsteht, sich herausbildet“ (<https://www.duden.de/rechtschreibung/Prozess>) (09.04.2018).

5 Vgl. *Reinmann*, Studententext Didaktisches Design, passim.

6 Vgl. *Scholkman*, in: Berendt/Fleischmann et al. (Hrsg.), passim.

und Dimensionen durchzuführen? Die Autoren verweisen hier auf zwei interessante Ansatzpunkte: zum einen, dass es solche Kriterien aus vergleichbaren Angeboten bereits gibt; zum anderen, und dies erscheint mir noch wichtiger, dass in den Reflexionstreffen über entsprechende Kriterien und Dimensionen für die Beobachtung diskutiert wurde. Hier liegt, so scheint es, ein interessantes Potenzial für das Angebot, wenn entsprechende Beobachtungsideen systematisiert und als Produkt im Sinne des Service Learning der rechtswissenschaftlichen Community zugänglich gemacht werden könnten.

3. Intendierte Lernergebnisse – Welche Kompetenzen werden entwickelt?

Es ist mittlerweile etablierte hochschuldidaktische Praxis, bei der Konzeption eines Lernangebots die intendierten Lernergebnisse zu spezifizieren. Intendierte Lernergebnisse beschreiben, beispielsweise in der Systematik des *Constructive Alignment*,⁷ was Lernende nach bzw. durch die Teilnahme an Lernangebot besser bzw. anders wissen und können als zuvor.

Im Beispiel fällt auf, dass, wenn auch teilweise indirekt, insgesamt sehr viele und vielfältige Ziele definiert werden: Die Autoren grenzen die intendierten Lernergebnisse einerseits auf den Aspekt des Theorie-Praxis-Transfers ein. Bei genauerer Analyse durch die didaktische Brille kann aber auch zur Diskussion gestellt werden, ob nicht der eigentliche Kern des Angebots auf der Entwicklung von personalen Kompetenzen wie Interesse, Motivation und Reflexionsfähigkeit liegt. Als weiterer Aspekt lässt sich zudem argumentieren, dass durch die intensive Teamarbeit vor allem sozial-kommunikative Kompetenzen gefördert werden. Generell ist es didaktisch wünschenswert, dass „weiche“ Kompetenzanteile des personalen und kommunikativen Bereichs nicht nur in Zusatzveranstaltungen und als ‚ad on‘ für die fachwissenschaftliche Lehre in Pflichtveranstaltungen gesehen werden, sondern dass möglichst alle Lernangebote eines Curriculums verschiedene Kompetenzfacetten abbilden.⁸ Gleichzeitig bieten aber genau solche Zusatzangebote, wie das hier beschriebene, größere Freiräume für die Entwicklung nicht nur entsprechender Kompetenzen, sondern sie sind auch Lehr-Labore, wie eine veränderte Lehre insgesamt aussehen könnte, die einen umfassenderen Kompetenzerwerb ermöglicht.

Insgesamt zeigt das Beispiel, dass selbst organisierte Zusatzangebote wie das Trial-Monitoring Programm das Potenzial aufweisen, curriculare Inhalte und Lernziele um wichtige Facetten zu ergänzen; wie immer ist es dabei natürlich wichtig und wünschenswert, dass dieser Beitrag auch gesehen und institutionell ermöglicht und begleitet wird. Ich wünsche den Autoren daher weiterhin viel Erfolg und Durchhaltevermögen bei der Umsetzung dieses außergewöhnlichen Lernarrangements.

⁷ Vgl. Biggs/Tang, Teaching for quality learning at university, passim.

⁸ Zur Systematik von Kompetenzzielen vgl. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR), Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, passim.

Literatur

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR)*, Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, 2011.
- Biggs, John B./ Tang, Catherine So-kum*, Teaching for quality learning at university. What the student does, Maidenhead 2011.
- Gerholz, Karl-Heinz/ Liszt, Verena/ Klingsieck, Katrin B.*, Didaktische Gestaltung von Service Learning – Ergebnisse einer Mixed Methods-Studie aus der Domäne der Wirtschaftswissenschaften, in: bwp@ 28 (2015), S. 1-28.
- Reinders, Heinz*, Service Learning – theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement, 1. Auflage, Weinheim Basel 2016.
- Reinmann, Gabi*, Studententext Didaktisches Design. Fünfte korrigierte und ergänzte Version, 2015, abrufbar unter www.gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Studententext_DD_Sept2015.pdf (09.04.2018).
- Scholkmann, Antonia*, Problembasiertes Lernen und (rechtswissenschaftliche) Fallmethode, in: ZDRW 2014, S. 28-43.
- Scholkmann, Antonia*, Forschend-entdeckendes Lernen. (Wieder-)Entdeckung eines didaktischen Prinzips, in: Berendt/Fleischmann/Schaper/Szczyrba/Wildt (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre, Berlin 2016, A 3.17, S. 1-36.