

## From Sage on the Stage to Guide on the Side

### Einsatz kooperativer und selbstgesteuerter Lernszenarien zur Förderung von fachlichen und sozialen Kompetenzen

Karin Sonnleitner\*

**Zusammenfassung:** Die Auseinandersetzung mit lerntheoretischen Richtungen spielt bei der Konzipierung einer Lehrveranstaltung eine wesentliche Rolle. Daher gilt es, sich der bildungstheoretischen, lerntheoretischen und konstruktivistischen Didaktik bewusst zu sein, um wählen zu können, mit welchen Methoden Studierende fachliche und soziale Kompetenzen effektiv erwerben können. Gerade für die Vermittlung von juristischen Inhalten, für die sich in den letzten Jahren stetig eine Fachdidaktik entwickelt, bedarf es einer gewissen Kreativität bei der Methodenauswahl, um als Lehrende/r nicht ausschließlich frontal zu unterrichten, sondern ähnlich einem Coach bei der Bearbeitung von Problemstellungen zu unterstützen. Am Beispiel des Seminars „Außergerichtliche Streitbeilegung und Mediation“ soll ein bewährtes Lehrkonzept vorgestellt werden, um im Sinne einer konstruktivistischen Didaktik kooperative und selbstgesteuerte Lernprozesse durch eine Variation von Referaten, Diskussionen und Übungssequenzen anzuregen.

#### A. Ausgangslage

Zahlreiche gesellschaftliche und beschäftigungspolitische Veränderungen wirken sich ebenfalls auf den Studienalltag aus. Juristinnen und Juristen werden im Stadium des Berufseinstiegs vielfältige Fähigkeiten und Fertigkeiten abverlangt. Damit einhergehend stellt sich die Frage, wie nicht nur fachliche, sondern auch soziale Kompetenzen integrativ in Lehrveranstaltungen einbezogen werden können.<sup>1</sup> Aus Sicht der Lehrenden bedarf es einer Auseinandersetzung mit didaktischen Modellen, um Methoden gezielt und zugeschnitten auf den Wissensstand der Studierenden einzusetzen.

Didaktische Modelle bieten Anknüpfungspunkte für die Theoriebildung und die Praxisgestaltung.<sup>2</sup> Funktionen der theoretischen Ebene sind u.a., Komplexität zu reduzieren, Bedingungen und Einflussgrößen von Lehr-Lernprozessen sowie deren Wechselwirkungen zu systematisieren und zu erklären. Auf der praktischen Ebene erhält der/die Lernende Anhaltspunkte zur Bewältigung von typischen Handlungssituationen.<sup>3</sup> Diesen Ebenen schenken Vertreter/innen der bildungstheoretischen,

\* MMag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Karin Sonnleitner arbeitet als Lecturer am Zentrum für Soziale Kompetenz der Karl-Franzens-Universität Graz und beschäftigt sich in ihrer Forschung und Lehre mit außergerichtlichen Streitbeilegungsformen sowie (Rechts-)Didaktik.

1 Sonnleitner, Wege aus dem Konflikt, S. 85 f., dies, in: Career Service Papers 2015, S. 36 (38 ff.).

2 Euler, Didaktik einer sozio-informationstechnischen Bildung, S. 105 ff.

3 Ders., in: Bredow/Dobischat/Rottmann (Hrsg.), S. 119 (121 f.).

lerntheoretischen und konstruktivistischen Didaktik in unterschiedlicher Intensität Beachtung.<sup>4</sup>

## I. Bildungstheoretische Didaktik

*Wolfgang Klafki* begründete in den 1950er-Jahren vor dem Hintergrund der Hermeneutik die bildungstheoretische Didaktik, die Bildungsinhalte in das Zentrum der Betrachtung rückt. Er entwickelte die didaktische Analyse zur Unterrichtsvorbereitung. Nach diesem unterrichtspraktischen Modell sind in die Planung des Lehr-Lern-Geschehens die Gegenwartsbedeutung, die Zukunftsbedeutung, die Sachstruktur, die exemplarische Bedeutung und die Zugänglichkeit des Inhalts einzubeziehen. Das Primat der Didaktik postulierend hat bei der Lehrplanung zuerst eine didaktische Analyse zu erfolgen; erst dann können methodische Fragen zu bereits formulierten Aufgabenstellungen geklärt werden.<sup>5</sup>

In den 1980er-Jahren entwickelte *Klafki* seinen Ansatz zur kritisch-konstruktiven Didaktik weiter. Das Wort „kritisch“ akzentuiert das Streben von Heranwachsenden nach Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität. „Konstruktiv“ impliziert den Praxisbezug allgemein, die Kooperation zwischen Theorie und Praxis im Besonderen sowie das ständige Handlungs-, Gestaltungs- und Veränderungsinteresse.

Zu den fünf Punkten der didaktischen Analyse kommen die Aspekte der Bedingungsanalyse (Frage nach den Voraussetzungen unterrichtlichen Handelns), die Lehr-Lern-Prozessstruktur (Thematisierung von methodischen und medialen Aspekten) und die Überprüfbarkeit des Lernerfolgs hinzu. Kritisch ist jedoch anzumerken, dass es bei der bildungstheoretischen Didaktik an einer empirischen Unterrichtsforschung und Bindung zur Unterrichtspraxis und -methodik mangelt.<sup>6</sup>

## II. Lerntheoretische Didaktik

Die lerntheoretische Didaktik, begründet von *Paul Heimann*, rückt im Gegensatz zum bildungstheoretischen Ansatz das Lernen per se in den Mittelpunkt und lenkt den Blickwinkel von der Hermeneutik hin zu empirischen Methoden.<sup>7</sup>

Zu der Methodik zählen u.a. Unterrichtsexperimente und -beobachtungen, Erfahrungsberichte und Reflexionen.<sup>8</sup> *Heimann* entwickelte gemeinsam mit Kollegen der Pädagogischen Hochschule Berlin ein Strukturmodell für Lehrende, das ihnen eine Orientierungshilfe mit Entscheidungs- und Bedingungsfeldern bietet, jedoch – anders als *Klafki* – keine Ziele oder Normen vorgibt. In der Ausbildung von zu-

4 *Peterßen*, Lehrbuch Allgemeine Didaktik, S. 146.

5 *Lehner*, Allgemeine Didaktik, S. 74 f.

6 *Klafki*, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, S. 89 ff.

7 *Reusser*, in: Meyer/Prenzel/Hellekamps (Hrsg.), S. 219 (220); *Lehner*, Allgemeine Didaktik, S. 77 f.

8 *Kron*, Grundwissen Pädagogik: mit 12 Tabellen, S. 93; für eine Übersicht über diverse Lehrformen siehe *Aebli*, Zwölf Grundformen des Lehrens, S. 31 ff.

künftigen Lehrenden ist demzufolge auf eine enge Verzahnung zwischen Theorie und Praxis des Handelns, der Aktion und Reflexion zu achten.

Das Modell baut auf eine Struktur- und Faktorenanalyse auf. Die Strukturanalyse lässt sich in vier Entscheidungsfelder (Ziele, Inhalte, Methoden und Medien im Lehr-Lern-Prozess) und zwei Bedingungsfelder untergliedern. Letztere beinhalten die anthropogenen bzw. individuellen Voraussetzungen sowie die strukturellen Bedingungen. Die Lernenden unterscheiden sich in ihren Voraussetzungen beispielsweise durch ihre Vorkenntnisse, Sprache, Lernfähigkeit und -bereitschaft, Lehrende durch ihre Persönlichkeitsstruktur, ihr didaktisches Theorie- und Rezeptwissen. Der Begriff „soziokulturelle Bedingungen“ bedeutet, dass Lehr-Lern-Prozesse u.a. durch die Gruppengröße, die Ausstattung und die Kommunikationsweisen geprägt sind.

Anknüpfend an die Strukturanalyse erfolgt die Faktorenanalyse, bei der drei Punkte zu beachten sind: Die Normenkritik (1) dient als Reflexion darüber, welche Normen auf individuelle Entscheidungsprozesse einwirken (z.B. Staat, Wirtschaft, Parteien). Bei der Faktenbeurteilung (2) ist zu berücksichtigen, welche Tatbestände den Unterricht beeinflussen (z.B. Einfluss von Wissenschaften oder Medien). In der Formanalyse (3) ist beispielsweise zu klären, welches Vorgehen in der Lehre zu wählen ist (z.B. Methoden oder Lernformen).<sup>9</sup>

Der Vorteil jenes Modells liegt zweifelsohne in der einfachen Struktur und dem umfassenden Analyserahmen, in dem sich der/die Lehrende eigenverantwortlich bewegen kann.<sup>10</sup> Blankertz hingegen kritisiert die geringe Beachtung der Beziehungsebene zwischen Lehrenden und Lernenden und formuliert treffend: „Entweder wird der Unterricht rein technisch aufgefaßt und beliebigen außerpädagogischen Zwecken für die Durchsetzung ihrer Intentionen bereitgestellt; oder aber diese Didaktik diktiert im Namen der Wertfreiheit dogmatisch die eigenen Werte der technologischen Rationalität.“<sup>11</sup>

### III. Konstruktivistische Didaktik

Bereits *Sokrates* hat im 1. Jahrhundert vor Christus die Mäeutik, die sog. Hebammenkunst, bei Lernenden angewendet, indem er als Lernhelfer vergleichbar mit einer Hebamme durch Fragestellungen Personen dazu angeleitet hat, selbständig eine Erkenntnis zu einem Sachverhalt zu gewinnen. Dieses Vorgehen aufgreifend proklamierte *Galileo Galilei* im 16. Jahrhundert, dass man einen Menschen grundsätzlich nichts lehren kann, sondern ihn ausschließlich dabei unterstützen kann, es in sich selbst zu entdecken.<sup>12</sup>

9 Heimann, in: Reich/Thomas (Hrsg.), S. 142 (146 ff., 153 f., 161 ff.).

10 Peterßen, Lehrbuch Allgemeine Didaktik, S. 55 ff.

11 Blankertz, Theorien und Modelle der Didaktik, S. 115.

12 Schmidt, Philosophisches Wörterbuch, S. 450.

Die konstruktivistische Didaktik knüpft an der beschriebenen Haltung an. Lernen ist eine konstruktiv-kognitive Leistung; folglich handelt es sich um eine Zuschreibung und Generierung von Bedeutungen. Um Lernvorgänge anzustoßen, muss ein aktiver, selbstgesteuerter, konstruktiver, situativer und sozialer Prozess stattfinden. Dadurch tritt das Lernen im Verhältnis zum Lehren in den Vordergrund.<sup>13</sup>

Der/die Lehrende nimmt eine aktive Rolle ein, stellt lediglich Problemsituationen und „Werkzeuge“ zur Verfügung und wirkt bei der Bearbeitung unterstützend. Demzufolge ist der Mensch auf eine gewisse Hilfestellung angewiesen, um zunehmend effektiver und effizienter seine Wirklichkeit zu konstruieren und selbstgesteuert lebenslang zu lernen.<sup>14</sup> Das Ziel von situierten Lernumgebungen liegt darin, dass Lernende neue Inhalte verstehen, die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten flexibel anwenden sowie Problemlösungsfähigkeiten und weitere kognitive Strategien entwickeln.<sup>15</sup>

Zusätzlich sollen in einem sozialen Prozess soziale Kompetenzen gefördert werden. Dadurch ist der/die Didaktiker/in bei der Vorbereitung einer Lehrveranstaltung gefordert, zugleich Fachkompetenzen und soziale Kompetenzen in die Lernvorgänge einzubeziehen.<sup>16</sup>

Zu den konstruktivistisch geprägten Methoden zählen u.a. der Anchored Instruction-Ansatz<sup>17</sup> und das Cognitive Apprenticeship.<sup>18</sup> Einige der miteinander korrespondierenden Lernschritte der zuletzt genannten Methode sind im Detail darzustellen, da das nachstehend beschriebene Lehrkonzept darauf Bezug nimmt.

Ähnlich einer Handwerkslehre vollzieht sich der Lernprozess mittels Cognitive Apprenticeship anwendungsorientiert und baut auf die nachstehenden Maßnahmen auf (learning-through-guided-experience):<sup>19</sup>

- **Modelling:** Der/die Lehrende beschreibt ein authentisches Problem und verbalisiert Strategien und Reaktionsmöglichkeiten für die geschilderte Situation. Der/die Lernende erwirbt dadurch den theoretischen Hintergrund sowie Handlungsalternativen für eine adäquate Problemlösung.
- **Coaching:** Der Begriff „Coach“ bezeichnet schon seit Mitte des 19. Jahrhunderts eine Person, die eine andere Person fördert und findet nicht nur in der Personalentwicklung, sondern auch in der Entwicklung der Persönlichkeiten ihren Einsatz.<sup>20</sup> Im Kontext der Vermittlung von sozialen Kompetenzen bearbeitet der/die Lernende nach dem Modelling eigenständig oder in einer Kleingruppe

13 *Lehner*, Allgemeine Didaktik, S. 81 f.

14 *Hoidn*, Lernkompetenzen an Hochschulen fördern, S. 123.

15 *Reinmann/Mandl*, in: Krapp/Weidenmann (Hrsg.), S. 613 (627).

16 *Reich*, in: Voß (Hrsg.), S. 179 (181).

17 Für den Anchored Instruction-Ansatz siehe *Konrad/Traub*, Kooperatives Lernen: Theorie und Praxis, S. 32 ff.

18 *Collins/Brown/Newman*, in: Resnick (Hrsg.), S. 453-494.

19 *Lehner*, Allgemeine Didaktik, S. 84.

20 *Stephan/Gross/Hildebrandt*, Management von Coaching, S. 18 ff.

eine Problemstellung, wobei der/die Lehrende begleitend fungiert, Rückmeldungen gibt und Hilfestellungen anbietet.

- Scaffolding/Fading: Durch unterschiedliche Übungssequenzen zu einem bestimmten Lehrinhalt können die Studierenden eine Problembearbeitung wiederholen und durch eine zunehmende Eigenständigkeit die Unterstützungsmaßnahmen der Expertin oder des Experten minimieren.
- Articulation: Auf dem Weg zu einer Problemlösung sollte der/die Lernende die von ihm/ihr gesetzten Maßnahmen verbal äußern.
- Reflection: Der/die Studierende stellt Vergleiche zu der Bearbeitungsweise von Kommiliton/innen bzw. der Expertin oder des Experten an.
- Exploration: In einem letzten Schritt löst der/die Lernende selbständig eine Problemstellung.<sup>21</sup>

Ausgehend von der skizzierten konstruktivistischen Position soll in den folgenden Kapiteln auf die Grundlagen für ein kooperatives und selbstgesteuertes Lernen eingegangen werden, um jene Erwägungen aufzeigen zu können, die für die Gestaltung des Seminars „Außergerichtliche Streitbeilegung und Mediation“ an der Karl-Franzens-Universität Graz maßgebend sind.

## 1. Kooperatives Lernen

Unter kooperativem Lernen ist eine Interaktionsform zu subsumieren, bei der die beteiligten Lernenden sich wechselseitig austauschen und dadurch Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben. Das verbindende Element zwischen konstruktivistischen Grundprinzipien und kooperativem Lernen bildet die situierte Lernumgebung. In dieser können Individuen gemeinsam mit einer sozialen Gruppe den Lernprozess anregen. Im Idealfall sind alle Mitwirkenden gleichgestellt, sind gleichermaßen am Lernprozess beteiligt und tragen entsprechend Verantwortung. Zu den Merkmalen ist die positive Wechselbeziehung zu zählen, d.h. die Lernenden müssen durch gemeinschaftliche Interaktion ein Ziel erreichen und erhalten dadurch Einblick in die Argumentationsweise ihrer Kommiliton/innen. Zusätzlich gilt eine individuelle Verantwortlichkeit jedes/jeder Einzelnen zur kooperativen Aufgabenbewältigung. Durch die Face-to-face Interaktion in Kleingruppen ermutigen sich die Studierenden gegenseitig zu Diskussionen, Begründungen und Schlussfolgerungen. Die Reflexion über die Aktivität ist einerseits durch den/die Lehrenden angeleitet, erfolgt andererseits ebenfalls in der Gruppe.<sup>22</sup>

## 2. Selbstgesteuertes Lernen

Wie im Konstruktivismus allgemein verändert sich bei der Initiierung von selbstgesteuerten Lernprozessen die Lehrer/innenrolle hin zu einem/einer Berater/in. Der/die Lehrende baut durch seinen/ihren Erfahrungsschatz und sein/ihr Vorwissen eine starke Lernumgebung auf und leitet die Lernenden an, Problem- und Aufgabenstellungen zu definieren sowie Zielvorstellungen zu formulieren. *Dubs* entwi-

21 Euler, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 2001, S. 346 (367 f.).

22 Konrad/Traub, Kooperatives Lernen: Theorie und Praxis, S. 4 f.

ckelte eines von vielen Modellen des selbstgesteuerten Lernens und betont ein adäquates Scaffolding, in dem Dialoge zwischen den Studierenden untereinander und mit dem Lehrenden gefördert werden müssen. Beispielhaft ist anzuführen, dass in Diskussionen keine vorgegebenen Antworten und Lösungen formuliert sind, sondern der/die Lehrende durch gezielte Denkanstöße die Grundlage für eine eigenständige kritisch-konstruktive Auseinandersetzung bietet. Zusätzlich ist der/die Lernende selbst dazu angehalten, seine/ihre erworbenen Kenntnisse zu bewerten und zu reflektieren.<sup>23</sup> Dubs plädiert ganz im Sinne des Cognitive Apprenticeship dafür, „dass die anfänglich stärker angeleiteten Lernaktivitäten (...) die Wissenskonstruktion auf einem hohen kognitiven Anspruchsniveau mit guter metakognitiver Reflexion fördern (sollen) und das Ausmaß der Interventionen konstant zurückgenommen wird, bis die Lernenden zum eigenständigen selbstgesteuerten Lernen fähig sind“.<sup>24</sup>

## B. Seminarkonzept „Außergerichtliche Streitbeilegung und Mediation“

Im Diskurs über die rechtswissenschaftliche Ausbildung drängen sich nicht nur Fragen zu den zu behandelnden Inhalten, sondern auch zur methodischen und didaktischen Vermittlung von juristischen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf. Die Brücke zwischen einem konstruktivistischen Methodeneinsatz zum Erwerb von rechtswissenschaftlichem Fachwissen in Kombination mit sozialen Kompetenzen postuliert Lachmayer.<sup>25</sup> Beide Fähigkeiten und Fertigkeiten könnten nur gelehrt werden, indem der/die Lehrende wichtige Rechtsfragen anspricht und diese zusätzlich mit den Studierenden kritisch erörtert bzw. diskutiert. Zur Entwicklung jener Problemlösungs- und Argumentationskompetenz bedarf es der Förderung von kooperativen, selbstgesteuerten und problembasierten Lernmethoden, die lerner/innenzentriert Anwendung finden.<sup>26</sup> Zusätzlich müssen die Inhalte der Situation passend didaktisch aufbereitet werden, um einen optimalen Lernprozess zu gewährleisten.

Bei der Entwicklung des Seminarkonzeptes fanden die oben genannten didaktischen Ansatzpunkte Beachtung. Insbesondere waren Methoden der konstruktivistischen Didaktik unter folgendem von Reich ausformulierten Gesichtspunkt heranzuziehen:

*„Will man die Wende beschreiben, die eine konstruktivistische Didaktik für das Lernen und Lehren bedeutet, dann scheint es mir besonders wichtig zu sein, darauf hinzuweisen, dass aus konstruktivistischer Sicht die Didaktik nicht mehr eine Beschreibungstheorie und nicht mehr ein normatives Kon-*

23 Dubs, in: Kaiser/Pätzold (Hrsg.), S. 307 (307); ders., in: Kaiser/Pätzold (Hrsg.), S. 438 (438); ders., in: Gastager/Hascher/Schwetz (Hrsg.), S. 7 (7 ff.).

24 Ders., in: Kaiser/Pätzold (Hrsg.), S. 307 (308).

25 Lachmayer, in: Zeitschrift für Hochschulrecht 2012, S. 139 (139).

26 Bayreuther, in: Kramer/Kuhn/Putzke (Hrsg.), S. 183 (187); Zumbach/Moser, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), S. 125 (125 ff.).

*strukt mit methodischen Tipps und Regeln für Lehrende ist, sondern den Lerner als so zentral ansieht, dass dieser auch als eigener Didaktiker erscheint.“<sup>27</sup>*

Die zentrale Rolle der Lernenden berücksichtigend startet die Lehrveranstaltung mit einer Phase, in der die Studierenden zu einem Themengebiet im Selbststudium sowohl eine mündliche Präsentation als auch eine schriftliche Ausformulierung erarbeiten. Die Lehrenden legen die allgemeinen Rahmenbedingungen für die Gestaltung der Präsentation und der Seminararbeit fest und wirken bei Fragestellungen sowie mit Literaturvorschlägen unterstützend. Aufgrund der Kleingruppenarbeiten und der zu präsentierenden Themengebiete können maximal 20 Personen an dem Seminar teilnehmen. Die Betonung liegt von Beginn der Lehrveranstaltung an auf kooperativen und selbstgesteuerten Interaktionsformen, weshalb die Studierenden dazu angehalten sind, kreative Präsentationsmöglichkeiten zu nutzen, Beispiele und Judikatur einzubeziehen und den Fokus darauf zu richten, dass sie in der Gruppe voneinander und miteinander lernen.

## I. Vermittlung von fachlichen Kompetenzen

Inhaltlich befasst sich die Lehrveranstaltung mit nationalen und internationalen außergerichtlichen Konfliktbeilegungsinstrumentarien<sup>28</sup> und den Techniken, die Vermittler/innen einsetzen. Zukünftige Jurist/innen erhalten einen Überblick über diverse Konfliktarten und -typen sowie Interventionsmethoden, die sie selbst in Konflikten anwenden können. Zur Vermittlung und Verdeutlichung dienen sowohl Referate der Studierenden als auch theoretische Impulse zur Klärung der fachlichen Hintergründe sowie Übungssequenzen. Die Teilnehmenden können beispielsweise in Gruppenübungen die Anwendung der vermittelten Kommunikationstechniken gezielt üben und sind dadurch in der Lage, ihre eigenen Verhaltensmuster in Konflikten zu erkennen, Konfliktodynamiken zu verstehen und zu analysieren. Durch die Erweiterung ihrer Handlungs- und Interventionsmöglichkeiten im Umgang mit Auseinandersetzungen ist es ihnen möglich, kooperative und konstruktive Bewältigungsstrategien zu erarbeiten und zu erproben.

Die zu vermittelnden Inhalte sind fächerübergreifend ausgestaltet, da sowohl das Privat- und Strafrecht als auch der öffentliche Bereich und die europäische Ebene Eingang finden. Bei einer Zusammenschau der von den Studierenden zu bearbeitenden Impulsreferate bzw. Seminararbeiten ist zwischen Themen zu unterscheiden, die einen Überblick bieten sollen, jenen, die sich auf die Subsumtion einer einzelnen Norm im Privatrecht konzentrieren und Problemstellungen, für die Bestimmungen aus dem öffentlichen und europäischen Recht sowie dem Strafrecht heranzuziehen sind.

<sup>27</sup> Reich, in: Voß (Hrsg.), S. 179 (187).

<sup>28</sup> Für eine detaillierte Darstellung der Formen der außergerichtlichen Streitbeilegung siehe Sonnleitner, Wege aus dem Konflikt, S. 51 ff.; Ferz, in: Holá/Malacka (Hrsg.), S. 100 (101 ff.).

Überblick	Ausgewählte Normen des Privatrechts	Öffentliches und europäisches Recht sowie Strafrecht
Gericht – Mediation – Schlichtung	Prätorischer Vergleich – Mediationsvergleich	EU-Mediationsrichtlinie und EuMediatG
Schiedsgerichtliches Verfahren	Mietschlichtung	ADR-Richtlinie, ODR-Verordnung; AStG
Mediationsverfahren	Schlichtung in Standesvertretungen	Außergerichtlicher Tatausgleich
Hilfreiche Tools in der außergerichtlichen Streitbeilegung	Entzug von Licht und Luft im Nachbarschaftsrecht	Mediation im öffentlichen Bereich
Konflikt	Behinderteneinstellung und -gleichstellung; Lehrlingsmediation	
Collaborative Law and Practice	Rechtsgrundlagen der Mediation	
Ombudsperson	Familienmediation	

*Tabelle: Themen im Überblick*

Referate über Gericht – Mediation – Schlichtung, das Mediationsverfahren sowie das Schiedsgericht sollen den Studierenden nicht nur einen Überblick bieten, sondern dienen ebenfalls zur Abgrenzung, um im Verlauf des Seminars eine Einordnung der spezifisch behandelten Rechtsmaterien zu ermöglichen. Zumal sich zukünftige Rechtswissenschaftler/innen während ihres Studiums verstärkt mit der Prüfung von Rechtsansprüchen beschäftigen, soll mit der Vermittlung von hilfreichen Tools, beispielsweise Kommunikationstechniken, und von Grundlagen zu Konflikten (Arten, Eskalationsgrad usw.) Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass hinter jedem Anspruch Konfliktbeteiligte mit ihren individuellen Interessen und Bedürfnissen stehen. Kenntnisse zu Collaborative Law and Practice und zu Ombudspersonen runden die bereits genannten Verfahren ab, da diese als Gelegenheit zur langfristigen Konflikterledigung zunehmend an Bedeutung gewinnen. Die Präsentationen zu ausgewählten Normen des Privatrechts beinhalten facettenreiche Beispiele zu alltäglichen Auseinandersetzungen und die unterschiedlichen Varianten, diese durch außergerichtliche Streitbeilegungsinstrumentarien zu lösen. Dahinter steckt der Gedanke, dass die Studierenden Unterschiede und Gemeinsamkeiten der einzelnen Verfahren erkennen und in den Gesamtkontext einordnen können. Die Impulsreferate zum öffentlichen und europäischen Recht sowie dem Strafrecht wurden gewählt, um aufzuzeigen, dass sich einerseits alternative Konfliktkalmierungsmechanismen nicht auf private Streitigkeiten beschränken und andererseits der europäische Gesetzgeber mit Richtlinien und Verordnungen großes Interesse daran hat, derartige Verfahren in den Mitgliedstaaten zu implementieren.

Für die Vermittlung der dargestellten Inhalte gilt es, vor dem Hintergrund einer konstruktivistischen Didaktik geeignete Methoden zu wählen, um den Studierenden die Inhalte in einer engen Verzahnung von Theorie und Praxis näherzubringen. Das Seminar ist als dreitägige Blockveranstaltung konzipiert, wobei sich die



Teilnehmenden an jedem Tag auf thematisch in Verbindung stehende Referate konzentrieren, die mit Übungssequenzen in einem Stationenbetrieb alternieren.

## II. Lehr- und Lernmethode

Bei einem Stationenbetrieb<sup>29</sup> handelt es sich um eine lerner/innenzentrierte Großform. Der Lernprozess findet an unterschiedlichen Stationen statt, ist materialgesteuert und weist eine fachsystematische Grundorientierung auf. Es ist von besonderer Wichtigkeit, die Studierenden inhaltlich mit der Methode vertraut zu machen, Eckpunkte der zu erwerbenden Inhalte zu skizzieren und damit ebenfalls bestehendes Vorwissen zu aktivieren. Ein Überblick über alle im Stationenbetrieb zu bearbeitenden Inhalte gewährleistet eine Einordnung in den Gesamtkontext. Organisatorisch müssen die Lernenden auf die Methode eingestimmt werden, indem der/die Lehrende sie über den Ablauf informiert, Regeln benennt und das erwartete Arbeitsverhalten klar darlegt. Dazu sind beispielsweise die maximale Gruppengröße, Bearbeitungsaufzeichnungen und der Umgang mit Lösungsvorschlägen zu zählen.<sup>30</sup>

Jene Methode, die auf die Reformpädagogik zurückzuführen ist, wirkt in der Verbindung mit Referaten und Diskussionen für die Studierenden nicht nur auflockernd, sondern eignet sich für Einzel-, Partner- und Kleingruppenarbeiten. Innerhalb eines festgesetzten Zeitrahmens müssen die Studierenden Arbeitsaufträge bearbeiten, der/die Lehrende wirkt – wie in der konstruktivistischen Didaktik postuliert – unterstützend. Mit Hilfe eines Lösungsblattes bewerten und reflektieren die Lernenden eigenständig die erledigten Aufgabenstellungen.<sup>31</sup>

Ein Stationenbetrieb wird der Forderung des Konstruktivismus, demzufolge Lernen per se als sozialer Prozess anzusehen ist, gerecht, denn die Studierenden bearbeiten in Kleingruppen mit wechselnden Mitgliedern aktiv, selbständig und selbstgesteuert Aufgabenstellungen.

### 1. Gruppenarbeit

Die Gestaltung und Durchführung einer Gruppenarbeit ist die aufwändigste soziale Arbeitsform, erzielt allerdings sehr gute Lernprozesse. Weil sich die Kleingruppen aus mehreren Mitgliedern zusammensetzen, sinkt der Grad der Verantwortung des/der Einzelnen. Es gelingt, dass sich extrovertierte und introvertierte Persönlichkeiten einbringen und an der Lösung einer Aufgabenstellung mitarbeiten. Durch ein gemeinsam erzielt Ergebnis wächst zudem das Selbstvertrauen und die Teilnehmenden verbessern ihre Team- und Kooperationsfähigkeit, indem sie die Denk- und Arbeitsprozesse anderer Studierender kennen lernen.<sup>32</sup>

29 Ein Synonym für den Begriff „Stationenbetrieb“ ist der Begriff „Stationenlernen“; siehe hierzu *Peterßen*, Kleines Methoden-Lexikon, S. 187 f.

30 *Riedl*, Didaktik der beruflichen Bildung, S. 259.

31 *Sonnleitner*, in: ZDRW 2015, S. 145 (145).

32 *Dyrchs*, Didaktikkunde für Juristen. Eine Annäherung an die Kunst des juristischen Lehrens, S. 103.

Den Übungssequenzen sind daher drei didaktische Überlegungen immanent: die Aufbereitung von juristischen Inhalten durch die Studierenden, die Verbesserung der Diskussionsfähigkeit der Zuhörenden und die Vertiefung durch praktische Beispiele. Für Lehrende stellen Gruppenarbeiten eine zeitliche Herausforderung dar, denn sie erfordern ein hohes Maß an Vorbereitung, weil für jede Übung ein konkreter Arbeitsauftrag, eine festgelegte Bearbeitungszeit und ein Lösungsblatt zu entwickeln ist.

Bei der Gestaltung jeder Gruppenarbeit in der beschriebenen universitären Lehrveranstaltung ist im Hinblick auf das kooperative Lernen auf die Vorbereitung (Aufgabengestaltung), die Methoden (Clustering, Puzzle, Übungsblätter usw.), die Motivation bzw. die Disziplin (Zeitvorgabe) sowie auf die Einteilung, Zusammensetzung und Größe der Gruppe zu achten. Ferner ist darauf Bedacht zu nehmen, wie die Kleingruppen ihre Ergebnisse darstellen und wie sie diese überprüfen (z.B. durch ein Lösungsblatt).

Die theoretische Wissensbasis erhalten die Studierenden nicht nur durch die Referate ihrer Kommiliton/innen, sondern auch durch die Diskussionen mit den Lehrveranstaltungsleiter/innen, die im Sinne eines Modelling Beispiele und deren Lösungswege anhand von Judikaten und rechtssoziologischen Erhebungen konkretisieren. Des Weiteren trägt zum Gelingen einer Perspektivenvielfalt und eines intensiven Meinungsaustausches zwischen den Teilnehmenden und den Lehrenden das Konzept des Team-Teaching bei. Lernprozesse im Allgemeinen und das kooperative Miteinander im Speziellen lassen sich dadurch gezielter fördern.

## 2. Diskussion

Zur Förderung von aktivem Lernen, bei dem das passive Zuhören in den Hintergrund rückt, eignen sich Diskussionen in der Großgruppe und in Kleingruppen. Obgleich es sich um eine zeitaufwendige Lehrform handelt, können die Zuhörenden Fragen stellen, um detaillierte Informationen zu erhalten. Die Referierenden hingegen nehmen die Position eines Experten bzw. einer Expertin für ihr Rechtsgebiet in einem geschützten Rahmen ein und können ihre eigene Meinung formulieren.

Die Arbeitsaufträge für die Kleingruppenarbeiten zielen insbesondere auf Diskussionen zwischen den Teilnehmenden ab, wodurch sie lernen, ihre Auffassung zu vertreten, verständlich darzulegen und schlüssig zu begründen sowie ihre Argumentationskompetenz zu stärken.

Die Mitwirkung an den Diskussionen ist neben der Präsentation, der Ausformulierung der Seminararbeit und der Beteiligung an den Übungssequenzen ein Benotungskriterium, wobei sowohl Studierende, die zurückhaltend vor anderen agieren, als auch jene, die gerne in der Großgruppe ihren Standpunkt erörtern und Fragen stellen, mitarbeiten können. Selbstverständlich kann nicht ausgeschlossen werden, dass sich Personen auch in Kleingruppen verhalten einbringen; die Anzahl der ak-

tiv Beteiligten ist dennoch höher als in einem Setting ohne die genannten Methoden.

Methodisch reichen die Materialien vom Clustering zur Verbesserung des vernetzten Denkens über kurze Sachverhalte bis hin zu Problemstellungen, die anhand rechtssoziologischer Erhebungen zu bearbeiten sind.

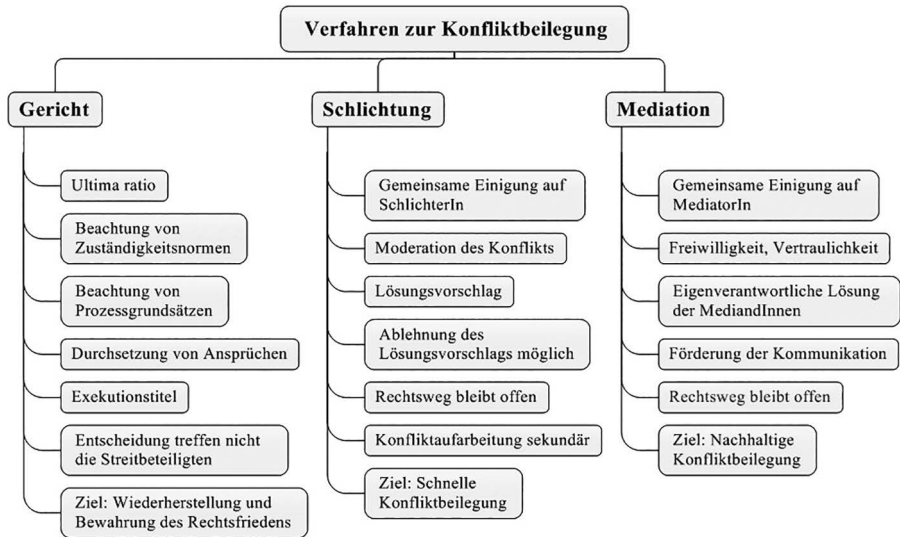


Abbildung: Verfahren zur Konfliktbeilegung: Gericht – Schlichtung – Mediation. Aus: Sonnleitner/Baravalle, in: Wanderer (Hrsg.), Register 3, Kapitel 1.10

Bei allen Aktivitäten steht nicht der Memorierungseffekt im Vordergrund, sondern die fachliche Auseinandersetzung und Diskussion mit Kommiliton/innen sowie das Verständnis für Zusammenhänge der bearbeiteten Inhalte. Auch sind die Studierenden nach Absolvierung der Aufgabenstellungen in der Lage, Verfahrensschritte von unterschiedlichen Streitbeilegungsinstanzen chronologisch zu ordnen und die Rechtswirkungen der Einigung zu benennen.

Durch die detaillierte Erörterung von Fragestellungen zu höchstgerichtlichen Entscheidungen entwickeln selbstgesteuerte Kleingruppen Lösungswege zu einem Sachverhalt. Rechtssoziologische Erhebungen finden in der juristischen Ausbildung in Österreich grundsätzlich zu selten Berücksichtigung. Die Auswirkungen von Normen sind jedoch ein Teil der Rechtswirklichkeit, weshalb Studierende ihr Methodenrepertoire durch den Umgang mit Diagrammen und deren Interpretation erweitern. Diese haben bereits eine Lehrveranstaltung zu Rechtstheorie und juristischen Methodenlehre absolviert, in der auch Kenntnisse für eine reflektierte Rechtspraxis vermittelt werden.

### III. Vermittlung von sozialen Kompetenzen

Durch den Bologna-Prozess sind Lehrende an Universitäten dazu angehalten, kompetenzorientiert Inhalte zu vermitteln und somit fachliche, methodische und soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten in das Lehrkonzept aufzunehmen.

In dem beschriebenen Setting erwerben die Beteiligten nicht nur Fachwissen, sondern stärken zudem ihre personalen und sozialen Kompetenzen, indem die aktive Teilnahme am Seminar über die eigene Präsentation hinausreicht. Gerade Kleingruppenarbeiten eignen sich zur Stärkung der Teamfähigkeit und bieten Raum für Diskussionen zwischen Lehrenden und Studierenden zur Förderung der Argumentations- und Problemlösungskompetenz. Mit den genannten Methoden und der didaktischen Aufbereitung des Seminars ist es gelungen, den Teilnehmenden einen fundierten Überblick über die Formen der außergerichtlichen Streitbeilegung und Mediation zu geben. Jene spezielle Seminargestaltung dient insbesondere der Schaffung von Querverbindungen zwischen einzelnen Rechtsgebieten, der Verknüpfung von Theorie und Praxis sowie der Persönlichkeitsförderung der Studierenden, denn diese können sich durch den Wechsel von Präsentationen und Übungssequenzen eine Brücke zwischen theoretischem Hintergrundwissen und praktischer Anwendung bauen.

Durch die vielfältigen Übungssequenzen an allen Tagen wird den Studierenden ihr eigenes Konfliktverhalten bewusst, wobei sie über ihre Überlegungen in Kleingruppen und in der Großgruppe systematisch reflektieren.

### IV. Verbindung von Fach- und Sozialkompetenz

Die Studierenden erwerben sowohl fachliche als auch soziale Kompetenzen. Aus fachlicher Perspektive werden beispielsweise in den Referaten „Hilfreiche Tools in der außergerichtlichen Streitbeilegung“ und „Mediationsverfahren“, Kommunikations- und Konfliktlösungstechniken sowie der Ablauf eines Mediationsverfahrens vermittelt.

Die fachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten erarbeiten die Teilnehmenden einerseits durch theoretische Impulse, Videosequenzen (z.B. Veranschaulichung der Eskalationsstufen von *Glasl*<sup>33</sup> anhand des Filmes „Der Rosenkrieg“, USA 1989) und Übungs- bzw. Erklärungsblätter, andererseits durch die Darstellung der Inhalte auf Flipcharts.

In Übungssequenzen in Teams oder in Kleingruppen stärken die Teilnehmenden ihre Team- oder Kommunikationskompetenz. Die Gruppenmitglieder diskutieren u.a. anhand von Konfliktsituationen, welche Aktivitäten und Methoden hilfreich für eine Konfliktdeeskalation sind und welche sie in Zukunft noch anwenden könnten. Im Plenum erklären die Beteiligten zuerst den individuellen Kompetenzerwerb und im Anschluss daran erhalten sie Feedback.

33 *Glasl*, Konfliktmanagement, S. 235.

Da der Fokus ebenfalls darauf liegt, den Studierenden die tägliche Praxis von außergerichtlichen Streitbeilegungseinrichtungen näher zu bringen, stellen die Lehrenden eine Vielzahl an Internetseiten, statistischen Daten und Geschäftsberichten vor und regen zu Diskussionen an. Die Teilnehmenden stärken durch die Analyse und Besprechung beispielweise von Vorteilen und Nachteilen unterschiedlicher nationaler und europäischer Einrichtungen ihre Argumentationskompetenz.

Es handelt sich um eine Lehrveranstaltung mit immanentem Prüfungscharakter. Die Überprüfung der Lernergebnisse setzt sich daher aus drei Komponenten zusammen: In den Gruppenarbeiten (1) ist es möglich, die Studierenden in abwechselnden Settings zu beobachten und zu erkennen, wie sie mit diversen Aufgabenstellungen umgehen. Sowohl die Gestaltung der Präsentation (2) als auch die Seminararbeit (3) bieten einen Überblick, wie jede/r Teilnehmende eine rechtliche Fragestellung bearbeitet und diese mündlich aufbereitet.

### C. Diskussion und Ausblick

Das vorgestellte Lehrkonzept stellt einen gemeinschaftlichen Lernprozess in den Fokus, in dem die Studierenden ihre individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten in die heterogene Gruppe einbringen und gemeinsam über ihre Standpunkte, Perspektiven sowie Erfahrungen diskutieren und reflektieren. Besonders in den Kleingruppenarbeiten entsteht durch die angeleiteten interaktiven Übungssequenzen und die anschließende Auswertung im Plenum ein intensiver Austausch und gruppendynamischer Prozess.

Aufbauend auf den Cognitive-Apprenticeship-Ansatz, der zur konstruktivistischen Didaktik zu zählen ist, wiederholen die Studierenden die Inhalte in zahlreichen Übungssequenzen. Gerade dieser Stufe des Scaffoldings ist besondere Beachtung zu schenken, denn die Lehrenden bauen durch die vielfältigen didaktischen Maßnahmen den Teilnehmenden eine Leiter, auf der sie Sprosse für Sprosse zunehmende Selbstständigkeit im Lernprozess erlangen.

Wie das beschriebene Seminarsetting vermuten lässt, waren die rechtsdidaktischen und -methodischen Herausforderungen groß, die jedoch durch eine detaillierte Planung und die Entwicklung eines umfangreichen Materialienpools bewältigt werden konnten. Bisher wurden über 30 Übungen konzipiert, die einerseits zur Auflockerung und Vertiefung der Inhalte zwischen den Referaten beitragen, andererseits unterschiedliche Lerntypen zur aktiven Mitarbeit in den Kleingruppen und in der Großgruppe motivieren.

Nach mehrmaliger Durchführung des Seminars stellte sich heraus, dass die Studierenden zwar in der Lage sind, über ein bestimmtes Rechtsgebiet eine Literaturanalyse anzustellen und diese schriftlich auszuformulieren, für den mündlichen Vortrag selbst fehlt es ihnen jedoch zumeist an den notwendigen Präsentations- und Kommunikationstechniken. Als Adaptierungsmaßnahme ist daher anzudenken, dass die Teilnehmenden von einer intensiveren Förderung der kommunikativen

und rhetorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten in Kombination mit den fachlichen Inhalten noch mehr profitieren würden. Entsprechend müsste auch die Vergabe der ECTS-Credits auf 7,5 ECTS angepasst werden.

Indem die Lehrenden durch abwechslungsreiche Unterrichtsmethoden Lernprozesse zur Vermittlung von fachlichen und sozialen Kompetenzen anregen, schaffen sie im Sinne einer selbstgesteuerten und kooperativen Lernens den Sprung von einem „sage on the stage“ zu einem „guide on the side“.

## Literaturverzeichnis

- Aebli, Hans, Zwölf Grundformen des Lehrens, 12. Auflage, Stuttgart 2003.
- Bayreuther, Frank, Was soll im juristischen Studium unterrichtet werden?, in: Kramer/Kuhn/Putzke (Hrsg.), Fehler im Jurastudium – Ausbildung und Prüfung, Stuttgart 2012, S. 183-194.
- Blankertz, Herwig, Theorien und Modelle der Didaktik, 13. Auflage, Weinheim/München 1991.
- Collins, Allan/Brown, John Seely/Newman, Susan, Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics, in: Resnick (Ed.), Knowing, learning, and instruction: Essays in the honour of Robert Glaser, Hillsdale 1989, S. 453-494.
- Dubs, Rolf, Konstruktivismus, in: Kaiser/Pätzold (Hrsg.), Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2. Auflage, Bad Heilbrunn 2006, S. 307-308.
- Ders., Selbstgesteuertes Lernen, in: Kaiser/Pätzold (Hrsg.), Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2. Auflage, Bad Heilbrunn 2006, S. 438-439.
- Ders., Selbstgesteuertes Lernen – ein Beitrag für den Unterrichtsalltag, in: Gastager/Hascher/Schwetz (Hrsg.), Pädagogisches Handeln: Balancing zwischen Theorie und Praxis. Beiträge zur Wirksamkeitsforschung in pädagogisch-psychologischem Kontext, Landau 2007, S. 7-18.
- Dyrchs, Peter, Didaktikkunde für Juristen. Eine Annäherung an die Kunst des juristischen Lehrens, Bielefeld 2013.
- Euler, Dieter, Didaktik einer sozio-informationstechnischen Bildung, Köln 1994.
- Ders., Manche lernen es – aber warum?, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 2001, S. 346-374.
- Ders., Theoretische Zugänge zur Wirtschaftsdidaktik, in: Bredow/Dobischat/Rottmann (Hrsg.), Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A-Z. Grundlagen, Kernfragen und Perspektiven Hohengehren 2003, S. 119-134.
- Ferz, Sascha, Aktuelles zur Mediation in Österreich, in: Holá/Malacka (Hrsg.), Mediace a reflexe jejich aktuální trendy, Prag 2014, S. 100-107.
- Glasl, Friedrich, Konfliktmanagement, 11. Auflage, Bern 2013.
- Heimann, Paul, Didaktik als Theorie und Lehre, in: Reich/Thomas (Hrsg.), Didaktik als Unterrichtswissenschaft, Stuttgart 1976, S. 142-167.
- Hoidn, Sabine, Lernkompetenzen an Hochschulen fördern, Wiesbaden 2010.
- Klafki, Wolfgang, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 6. Auflage, Weinheim/Basel 2007.
- Konrad, Klaus/Traub, Silke, Kooperatives Lernen: Theorie und Praxis, Baltmannsweiler 2005.
- Dies., Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung, 2. Auflage, Baltmannsweiler 2005.
- Kron, Friedrich, Grundwissen Pädagogik: mit 12 Tabellen, München 2009.
- Lachmayer, Konrad, Ziele des rechtswissenschaftlichen Studiums und Rechtsdidaktik, Zeitschrift für Hochschulrecht 2012, S. 139-145.

- Lehner, Martin*, Allgemeine Didaktik, Stuttgart 2009.
- Peterßen, Wilhelm H.*, Lehrbuch Allgemeine Didaktik, 6. Auflage, München 2001.
- Ders.*, Kleines Methoden-Lexikon, 3. Auflage, München 2001.
- Reich, Kersten*, Konstruktivistische Didaktik auf dem Weg, die Didaktik neu zu erfinden, in: Voß (Hrsg.), LernLust und EigenSinn – Systemisch-konstruktivistische Lernwelten, Heidelberg 2005, S. 179-190.
- Reinmann, Gabi/Mandl, Heinz*, Unterrichten und Lernumgebungen gestalten, in: Krapp/Weidenmann (Hrsg.), Pädagogische Psychologie, Weinheim 2006, S. 613-658.
- Reusser, Kurt*, Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik, in: Meyer/Prenzel/Hellekamps (Hrsg.), Perspektiven der Didaktik, Wiesbaden 2008, S. 219-237.
- Riedl, Alfred*, Didaktik der beruflichen Bildung, Stuttgart 2004.
- Schmidt, Heinrich*, Philosophisches Wörterbuch, 22. Auflage, Stuttgart 1991.
- Sonnleitner, Karin*, Relevanz von sozialen Kompetenz in der Universität, in: Ferz/Augusta (Hrsg.), Gesellschaftliche Verantwortung leben. Wissen Sie nur oder handeln Sie schon?, Graz 2013, S. 81-104.
- Dies.*, Citius, altius, fortius – schneller – höher – weiter. Kompetenzanforderungen an UniversitätsabsolventInnen, in: Career Service Papers 2015, S. 36-46.
- Dies.*, Stationenlernen, in: ZDRW 2015, S. 145-147.
- Dies.*, Wege aus dem Konflikt. Mediation – Schlichtung – Gericht, Soziale Kompetenz im Zentrum, Band 3, Graz 2015.
- Dies./Baravalle, Florian*, Verfahren zur Konfliktbeilegung, in: Wanderer (Hrsg.), Handbuch Mediation, Wien 2016, Register 3, Kapitel 1.10.
- Stephan, Michael/Gross, Peter-Paul/Hildebrandt, Norbert*, Management von Coaching, Stuttgart 2010.
- Zumbach, Jörg/Moser, Stephanie*, Problembasiertes Lernen: Ein Fall für die Rechtsdidaktik?, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), Methoden des Lernens in der Rechtswissenschaft. Band 3, Baden-Baden 2012, S. 125-136.