

Juristische Mediendidaktik

Skizze eines Forschungsfeldes juristischer Fachdidaktik

Julian Krüper*

Zusammenfassung: Juristische Mediendidaktik stellt die Frage nach Funktion und Leistungsfähigkeit des Einsatzes konventioneller und digitaler Medien in rechtswissenschaftlichen Lehr-Lern-Situationen. Dieser Beitrag situiert juristische Mediendidaktik im Spannungsfeld allgemeiner Hochschuldidaktik, Mediendidaktik und des Informationsdesigns. Er bringt eine Bestandsaufnahme typischer im Jurastudium verwendeter Lehr- und Lernmedien und formuliert Forschungsfragen für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit mediendidaktischen Aspekten der Juristenausbildung.

A. Lehr- und Lernmedien als fachdidaktisches Thema

Der allgemeine hochschuldidaktische Diskurs ist seit jeher differenziert und zerfällt in Teildiskurse, die untereinander mehr oder weniger stark verbunden sind. Dazu zählen zum Beispiel Diskurse, die sich unmittelbar auf die methodische Gestaltung von Lehrveranstaltungen beziehen¹ und solche, die Prüfungen und Prüfungsforschung zum Gegenstand haben.² Dazu zählen, eher in zweiter Reihe, auch Überlegungen zu Beratung und Begleitung von Studierenden³ ebenso wie instrumentelle Fragen, etwa von Lern- und Lektürestrategien.⁴ Diese und weitere Teildiskurse spiegeln sich in hochschulfachdidaktischen Überlegungen einzelner Fächer,⁵ die mit dem allgemeinen hochschuldidaktischen Diskurs teilkongruent sind. Die hochschulfachdidaktischen Bemühungen, die vor allem in der Medizin, den Ingenieurwissenschaften sowie der Theologie vergleichsweise fortgeschritten sind, haben Anteil am allgemeinen hochschuldidaktischen Diskurs, indem sie ihn spezifizieren und an die Fachgegenstände, die Lehrformate und die Studienziele anpassen und fortentwickeln. Die fachdidaktische Perspektive kann dabei naturgemäß Themen des allgemeinen hochschuldidaktischen Diskurses vertiefen, andere eher vernachlässigen und eigene Themen identifizieren und bearbeiten.

Im Zentrum hochschul- und hochschulfachdidaktischer Bemühungen steht die Gestaltung und Strukturierung von *Lehr-Lernprozessen*, die bei aller Verschiedenheit oft mehr Gemeinsamkeiten aufweisen, als eine fachwissenschaftlich befangene Per-

* Prof. Dr. Julian Krüper, Ruhr-Universität Bochum.

1 S. etwa *Albrecht*, in: Brockmann/Dietrich et al. (Hrsg.), S. 79 (80 f.) zum Verhältnis von Methode und Didaktik; aus der rechtskundlichen Perspektive *Sandmann*, *Didaktik der Rechtskunde*, S. 218 ff.

2 Aus der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik *Brockmann/Pilniok* (Hrsg.), *Prüfen in der Rechtswissenschaft*, passim.

3 S. die Beiträge bei *Wildt/Szczyrba/Wildt* (Hrsg.), passim.

4 Zum Beispiel zur sog. SQ3R-Methode *Robinson*, *Effective Study*, passim.

5 Zur Medizindidaktik s. etwa *Fabry*, in: ZDRW 2016, S. 136 ff.; *ders.*, *Medizindidaktik*, passim.

spektive nahelegen mag. Zugleich bestehen, etwa zwischen den „zwei Kulturen“⁶ der Geistes- und Naturwissenschaften, aber auch innerhalb der einzelnen Wissenschaftskulturen, augenfällige Unterschiede, zum Teil, was die Lehrformate betrifft,⁷ aber auch, was die Medien betrifft, die integraler Bestandteil aller Lehr- und Lernprozesse sind. In dem Maße, in dem in der Universität das Prinzip der *Vermittlung durch Oration* – „Vorlesung“ – als *gegenstandstragendem Medium* an Bedeutung verloren hat, haben zunächst körperliche, mittlerweile auch unkörperliche Medien als Träger des Sachgegenstandes des jeweiligen Faches an Bedeutung gewonnen – die damit verbundene Funktionsverschiebung der Präsenzlehre ist, erstaunlich genug, bis dato nicht vertieft erörtert und realisiert worden. Medien spielen also in der ein oder anderen Weise eine Rolle in der Gestaltung und Durchführung von Lehr-Lernprozessen. Damit wird *Mediendidaktik* ein Thema sowohl des allgemeinen hochschuldidaktischen Diskurses, wie auch der Fachdidaktiken. Es lässt sich also sagen: Juristische Mediendidaktik wird zu einem Thema.

Umfassend verstanden und angelegt ist juristische Mediendidaktik bis dato als Gegenstand des fachdidaktischen Diskurses kaum identifiziert worden,⁸ freilich mit einer großen Ausnahme: Wie andere Fächer hat auch die Rechtswissenschaft in den vergangenen Jahren dem Thema des E-Learning bzw. der Digitalisierung der Lehre und des Rechts bisweilen euphorische Aufmerksamkeit geschenkt.⁹ Ohnehin ist E-Learning ein Mega-Thema des hochschuldidaktischen Diskurses. Das ist, wie wohl von modischen Anwendungen nicht frei, richtig und wichtig, Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung sind auch in der Lehre immens. Zugleich ist damit aber zum einen nur ein Teilaspekt juristischer Mediendidaktik angesprochen und zum anderen die Gefahr verbunden, den zweiten Schritt vor dem ersten zu tun. Eine Kopplung nicht nur des E-Learning-Diskurses mit den Grundfragen der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik einerseits sowie den starken wissenschaftstheoretischen Anstrengungen der jüngeren rechtswissenschaftlichen Literatur andererseits,¹⁰ steht noch aus. Dieser Beitrag spart Fragen des E-Learning – die gerade auch in dieser Zeitschrift rege erörtert werden – bewusst aus, um den Blick auf allgemeinere und andere Fragen der juristischen Mediendidaktik zu lenken. Er wird daher Kontexte, Gegenstände und Forschungsfragen einer juristischen Mediendidaktik skizzieren und Anregungen zu einer vertieften fachdidaktischen Auseinandersetzung mit Medien in juristischen Lehr-Lernprozessen geben. Dazu wird zunächst der Bezugsrahmen einer juristischen Mediendidaktik erörtert (B.). Darauf folgt eine Bestandsaufnahme zu Medien im aktuellen juristischen Lehr-Lernbetrieb

6 Snow, Die zwei Kulturen, passim.

7 Haug, Labordidaktik für Hochschulen, zu einem spezifischen didaktischen Format der Naturwissenschaften, passim.

8 S. aber etwa Schlieffen, in: Griebel/Gröblichhoff (Hrsg.), S. 59 (60).

9 Überblick etwa bei Hilgendorf, in: Brockmann/Dietrich et al. (Hrsg.), S. 171 ff.; Sutter/Schärtl, in: ZDRW 2015, S. 239 ff.; Beurskens, in: ZDRW 2016, S. 1 ff.; Sutter, in: ZDRW 2016, S. 44 ff.; Kaulbach, in: ZDRW 2016, S. 88 ff.

10 S. etwa Jestaedt/Lepsius (Hrsg.), Funke/Lüdemann (Hrsg.) sowie Hilgendorf/Schulze-Fielitz (Hrsg.), jeweils passim.

(C.) sowie Überlegungen zu Forschungsfragestellungen einer juristischen Mediendidaktik (D.). Eine Zusammenfassung beschließt den Beitrag (E.).

B. Bezugsrahmen juristischer Mediendidaktik

Juristische Mediendidaktik ist eine Querschnittsdisziplin, in die verschiedene Themen hineinspielen, die einerseits den Gegenstand der juristischen Mediendidaktik mitkonstituieren, andererseits für rechtswissenschaftlich spezifizierte Fragestellungen einen Bezugs- und Reflexionsrahmen bilden.

I. Informationsdesign

Juristische Mediendidaktik fragt, in welcher Weise, mit welchen Mitteln und zu welchen Zwecken juristisches Wissen und juristische Methoden in rechtswissenschaftlichen Studiengängen aufbereitet und präsentiert werden, welche Rolle Medien also in juristischen Lehr-Lernprozessen spielen – können und sollen.¹¹ Es geht also um Wissens- bzw. Informationsrepräsentation in einem zugleich akademischen und pädagogischen Kontext. Sachlich ist damit das Feld des *Informationsdesigns* angesprochen, das auf seiner praktischen Seite die tatsächliche Gestaltung von Medien, auf seiner theoretischen Seite die Ziele einer bestimmten Mediengestaltung in den Blick nimmt.¹²

Die Anwendungsbereiche des Informationsdesigns sind vielfältig und haben mit der Gestaltung von Lehr- und Lernmaterialien teils nur geringe Berührung, denkt man etwa an Fragen des sog. Corporate Designs, des Ausstellungs- oder Sounddesigns. Engere Berührung gibt es indes in den Bereichen des Textdesigns, insbesondere, wo dieses als Kombination sprachlicher und visueller Gestaltung eines Textes verstanden wird.¹³ Auch Strategien zur Visualisierung von Strukturen, Prozessen oder Daten können hochschulfachdidaktisch relevant sein.¹⁴ Während der Hinweis auf die notwendige sprachliche *Gestaltung* eines Textes in einer Disziplin wie der Rechtswissenschaft unmittelbar Fachsprachlichkeitsvorbehalte evozieren wird, wird der Hinweis auf die visuelle Gestaltung von Texten im Regelfall als gegenstandsinaäquat abqualifiziert werden. Die Gestaltung visueller Oberflächen scheint eben als genau das, nämlich oberflächlich und damit schlechthin als wissenschaftsinaäquat. Dass vom Standpunkt der Informationspsychologie die gute Gestaltung von Texten, zu der auch die passende Verzahnung von Texten und visuellen Elementen zählt,¹⁵ die Informationsbearbeitung fördert, sollte in einem Studiengang wie der Rechtswissenschaft, deren spezifischer Anspruch sich nicht zuletzt

11 Zum Gegenstand der Mediendidaktik Toman, Medien im Unterricht, S. 54 f.

12 Vgl. etwa Ebl/Reiterer/Stephan/Tissen (Hrsg.), Knowledge Media Design, die theoretische von methodischen und praktischen Fragestellungen unterscheiden; anwendungsorientierter dagegen Weber (Hrsg.), Kompendium Informationsdesign sowie Stapelkamp, Informationsvisualisierung, passim.

13 Weber, in: dies., Kompendium Informationsdesign, S. 194.

14 S. etwa Holzer, in: Brockmann/Dietrich et al. (Hrsg.), S. 155 ff.

15 Mangold, in: Weber (Hrsg.), Kompendium Informationsdesign, S. 259.

durch die Masse des zu beherrschenden Stoffes ergibt, indes nicht vorschnell abgetan werden.

Informationsdesign befasst sich auch mit der symbolischen Visualisierung von Informationen. Die starke Textdominanz im Recht und der Rechtswissenschaft scheint sich Strategien gezielter Visualisierung auf den ersten Blick zu entziehen, jedenfalls entspricht sie in der Breite nicht der Fachkultur.¹⁶ Dabei mag die Textorientierung zu dem Fehlschluss verleiten, dass es den Gegenständen des rechtswissenschaftlichen Studiums bereits per se an Symbolisierungsfähigkeit fehle. Während das für die Herstellung der juristischen Entscheidung, wo diese – wie etwa im öffentlichen Recht häufig – eine Abwägungsentscheidung ist, einigermaßen zutreffend sein dürfte, gilt dies für zahlreiche Dogmen, Strukturen und Prozesse des Rechts und der Rechtsordnung erkennbar nicht.¹⁷

Ein für die Gestaltung wissenschaftlicher Lehr-Lernmaterialien wichtiger Punkt, der Informationsdesign aus dem Blickfeld der Lehrenden rückt, liegt in der Unterscheidung von Informationen einerseits und Wissen andererseits. Wo Informationen als kontextlose und vereinzelt Daten verstanden werden, ist Wissen geordnet und im Hinblick auf einen bestimmten Aspekt kontextualisiert. Wissen ist daher gegenüber Informationen komplexer. Mit dem Zugewinn an Komplexität der zu repräsentierenden Ordnung wird auch ihre Repräsentation, das Wissensdesign selbst, komplexer. Dies verweist auf die Notwendigkeit einer didaktischen Abschichtung von Informationen einerseits und Wissen andererseits. Informationen sind im juristischen Studium etwa Definitionen und Grobsystematiken (etwa was das Auffinden bestimmter Regelungsfelder betrifft, bspw. im Unterschied zwischen Bauordnungs- und Bauplanungsrecht, von allgemeinem bürgerlichen Recht und Schuldrecht usw.). Wissen ist demgegenüber etwa in Gestalt dogmatischer Strukturen anzutreffen, in Meinungsstreitigkeiten, systematisch-teleologischen Argumentationszusammenhängen oder theoretischen Hintergrundannahmen.

Schließlich richtet das Informationsdesign die Aufmerksamkeit auf den Medienbenutzer. *Usability* und Ergonomie von Medien sind wichtige Punkte im Informationsdesigndiskurs.¹⁸ Hier spiegelt sich auf medialer Ebene eine der Grundannahmen des hochschuldidaktischen Diskurses, die gewöhnlich in die Formel des *shifts from teaching to learning* gefasst wird und einen Perspektivenwechsel bezeichnet, nach dem den Lehrenden eine Ermöglichungsfunktion im Hinblick auf die Lernprozesse der Lernenden zukommt.¹⁹ Konsequenterweise fortgedacht, muss dieser Perspektivenwechsel auch auf der Ebene der eingesetzten Medien stattfinden, denen nicht

16 S. aber etwa Henze, Bildmedien im juristischen Unterricht, passim; s. aus dem breiten Werk Klaus F. Röhl's zur visuellen Rechtskommunikation etwa dens., in: Dausendschön-Gay/Domke et al. (Hrsg.) S. 281.

17 Lehrbezogene Rechtsvisualisierung ist mittlerweile bereits Gegenstand professioneller Dienstleistung geworden, vgl. etwa die Arbeiten von Nicola Pridik unter www.npridik.de (15.2.2017).

18 S. etwa Burmester, in: Ebl/Reiterer et al. (Hrsg.), S. 175 ff.; ders., in: Weber (Hrsg.), S. 321 ff.

19 S. dazu etwa Wild, in: Brockmann/Dietrich et al. (Hrsg.), S. 39 (47 f.); Albrecht, in: Brockmann/Dietrich et al. (Hrsg.), S. 81 (89 ff.).

allein im rechtswissenschaftlichen Studium größte Bedeutung in allen Lehr-Lernsettings zukommt. Damit ist bereits die Grenze des Informationsdesigns zu Mediendidaktik bezeichnet, die das Informationsdesign auf den Lehr-Lernkontext wendet und daher (auch) als pädagogisches Informationsdesign verstanden werden kann.

II. Mediendidaktik

Zu den gegenstandskonstituierenden Fundamenten einer juristischen Mediendidaktik gehört selbstverständlich auch die allgemeine Mediendidaktik. Sie ist, nimmt man die einschlägige Literatur zur Hand, heute praktisch ausnahmslos beherrscht von der Didaktik neuer, das heißt also elektronischer Medien. Der Mediendidaktikdiskurs ist also ein E-Learning-Diskurs geworden.²⁰ Die Didaktik konventioneller Medien, also vor allem der von umfangreicheren Textdokumenten, seien sie gedruckt oder auch elektronisch verfügbar, spielt dabei in der allgemeinen Diskussion eine nur untergeordnete Rolle. Das macht den Anschluss der juristischen Mediendidaktik an den allgemeinen mediendidaktischen Diskurs selbstverständlich nicht unmöglich, sondern nur einseitig, weil nach wie vor mehr oder weniger konventionelle Papier/Text-Medien das juristische Studium bestimmen. Insofern es also um die didaktische Reflexion der medialen Wirklichkeit des Jurastudiums geht, muss eine juristische Mediendidaktik sich stärker auf ältere Quellen beziehen, von denen nicht wenige schuldidaktischer Provenienz sind.²¹

Im Kern geht es der Mediendidaktik um die Entwicklung fachlicher Kompetenzen mit der Hilfe von Medien.²² Im Vordergrund steht dabei ein instrumentelles Verständnis von Medien als „Mittel zum Zweck“. Ausgehend von der starken schulpädagogischen Anbindung von Lehr-/Lernforschung und Didaktik war Mediendidaktik und ist sie bis heute stets auch im Zusammenhang mit Medienerziehung zu verstehen.²³ Der Erwerb fachlicher Kompetenzen mit und durch Medien setzt die Kompetenz im Umgang mit diesen Medien voraus. So scheint, auf der Basis anekdotischer Evidenz geurteilt, die Recherchekompetenz der *digital natives* in Bibliotheken und Datenbanken nicht notwendig mit der Digitalisierung der Alltagswelt Schritt zu halten: Was Google auf Seite eins der Suchergebnisse nicht listet, gibt es nicht. Recht verstanden wird eine Medienerziehung also Teil auch eines universitären Bemühens um Mediendidaktik sein, wie sie es im Übrigen auch seit jeher war. Denn ob die Recherche händisch in Zettelkatalogen und auf Mikrofiches erfolgt oder digital, macht keinen wesentlichen Unterschied. Wichtig ist allein, dass die scheinbar ubiquitäre Verfügbarkeit von Informationen und Wissen die Kompetenz zu deren Erschließbarkeit für Studierende nicht weniger dringlich macht. Darin zeigt sich die handlungsorientierte Perspektive, die die Mediendidaktik typischerweise einnimmt. Daneben spielt die hier im Rahmen des Infor-

20 S. etwa die weitgehende Gleichsetzung bei *Dietrich*, in: *KritV* 95 (2012), S. 217 (226).

21 Für eine historisch-theoretische Einordnung *Schröder*, Lehr- und Lernmittel in historischer Perspektive, S. 67 ff., 89 ff.

22 *Kerres*, Mediendidaktik, S. 56.

23 *Kerres*, Mediendidaktik, S. 55 f.

mationsdesigns schon angesprochene Gestaltungsperspektive natürlich eine noch wichtigere Rolle als im generellen Informationsdesign.²⁴ Mediendidaktisch angemessene Gestaltung muss etwa einen erkennbaren Aufforderungscharakter tragen, um Lernprozesse anzuregen, die ja typischerweise Prozesse des Distanzlernens sind, also solche, in denen der Lehrende nicht präsent ist.²⁵

Mediendidaktik wählt dabei einen präskriptiv-pragmatischen Zugang, in dem auf Bildungs Herausforderungen „des Feldes“, also etwa der jeweiligen Fachdisziplin, geantwortet wird, ohne dass wissenschaftliche Mediendidaktik damit mit Praxis in eins fiel.²⁶ Zugleich lassen sich andere Zugänge zu Themen der Bildungsforschung identifizieren, etwa der empirisch-analytische, der auf Fragen der Lehrziele und der Inhalte in Unterricht und Medien abstellt, sowie der normativ-reflexive, der nach Wertbegründungen für Inhalte und ethisch-kommunikative Standards des Lehrens fragt.²⁷ Diese Perspektiven schlagen sich auch in den hier unter D. formulierten Forschungsperspektiven nieder. Die Zugänge lassen sich selbstverständlich nicht trennscharf scheiden, insbesondere in einer Disziplin wie der Rechtswissenschaft, die als hochgradig normative Professionsdisziplin die Wertbegründungen ihres Gegenstandes kaum von den Gründen ihrer didaktischen Auswahlentscheidungen trennen kann.

III. Allgemeine Hochschuldidaktik und Fachdidaktik

Während Informationsdesign und Mediendidaktik vorrangig aus der didaktischen Mittel-Zweck-Relation die Mittel in den Vordergrund der Betrachtung stellen, kann eine juristische Mediendidaktik aus den allgemeinen hochschuldidaktischen Diskursen Informationen über didaktische Zwecke des Medieneinsatzes einerseits und über den Ort und die Funktion des Medieneinsatzes in komplexen Lehr-Lern-Settings andererseits beziehen.

Der allgemeine hochschuldidaktische Diskurs wird von einer Reihe grundlegender Annahmen – *educational beliefs* – strukturiert, die sich in der Mehrzahl auf Erkenntnisse einer als „konstruktivistisch“ bezeichneten Didaktik der Erwachsenenbildung im Allgemeinen und der Hochschuldidaktik im Besonderen stützen.²⁸ Die Perspektive der konstruktivistischen Didaktik rückt nicht die Lehr-, sondern die durch Lehre anzuregenden Lernvorgänge und das lernende Individuum in den Mittelpunkt und bringt dies gewöhnlich auf das Motto eines *shifts from teaching to learning*²⁹. Dem liegen rollen- und funktionstheoretische Annahmen zugrunde, deren Realisierung durchaus weitreichende Konsequenzen für die konkrete Gestalt

24 Zur Unterscheidung der Handlungs- und Gestaltungsdimension *Kerres*, Mediendidaktik, S. 58 f.

25 *Kerres*, Mediendidaktik, S. 59.

26 Zum Verhältnis *Kerres*, Mediendidaktik, S. 64.

27 Unterscheidung bei *Klauer*, in: *Teaching und teacher education 1* (1985), S. 5 ff.

28 S. etwa *Siebert*, *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung*, passim; *Reich*, *Konstruktivistische Didaktik*, passim; *Rustemeyer*, in: *Gogolin/Kuper et al. (Hrsg.)*, S. 125 ff.; *Dietrich*, in: *KritV 95* (2012), S. 217 (222 ff.).

29 In dieser Zeitschrift dazu etwa *Reis*, in: *ZDRW 2013*, S. 21 (26 ff.).

der Hochschullehre hat. Zentral ist ein Rollenbild, in dem Dozierende Lernvorgänge eher anregen, strukturieren und steuern, nicht aber lediglich „Stoff“ abbilden.³⁰ Zugleich ist damit die Lernendenpersönlichkeit in anderer Weise und – wie man kaum genug betonen kann – *in anderer Verantwortlichkeit* angesprochen. Lehre nach Maßgabe der konstruktivistischen Didaktik erfreut sich daher nicht zwingend uneingeschränkter Begeisterung bei Lernenden.

Wo sich Lehre aber – wie immer schon – nicht allein im Setting des Hörsaals abspielt, sondern nach Grundsätzen angeleiteter Eigenarbeit der Lernenden selbst organisiert ist, entsteht das Bedürfnis nach Mittlern zwischen Lehrenden und Lernenden, also nach Medien. Insofern eröffnet die konstruktivistische Didaktik durch die teilweise Entkopplung von Lehr- und Lerngeschehen den Raum für den Einsatz von Medien in besonderer Weise.

Juristische Mediendidaktik ist Teil einer rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik, weil sie Fragen nach der Funktion und dem Einsatz von Medien auf die Verwendungszusammenhänge rechtswissenschaftlicher Lehrsituationen wendet. Daher sind etwa Spezifika einer konkreten Veranstaltungssituation sinnvoll in den einzusetzenden Medien zu verarbeiten. Medien einer Vorlesung mögen dabei andere Zielsetzungen erfüllen als Medien in einer Übung, Arbeitsgemeinschaft oder im Repetitorium. Dies betrifft nicht allein die Art der Wissens- und Informationspräsentation in den Medien, sondern auch die Involvierung der Studierenden und die Funktion der Medien im Setting Lehrender-Lernender-Medium. Juristische Mediendidaktik muss aber auch von den spezifischen Inhalten, vom Gegenstand, vom Stoff oder, didaktisch differenzierter formuliert, von den juristischen Lernzielen affiziert sein. Diese schwanken von Veranstaltungsformat zu Veranstaltungsformat erheblich. In manchen Formaten dominiert die Vorstellung von Inhalten, in anderen ihre Anwendung und Exploration und in wieder anderen die selbständigere Entwicklung juristischer Wissens- und Kompetenzbestände. Dabei fällt, das ist wichtig zu sehen, die Differenzierung der Lernziele zwar oft, aber nicht zwingend mit dem jeweiligen Veranstaltungsformat zusammen. Deutlich wird dies etwa an universitären Repetitorien, in denen sich Vorstellung und Erschließung von gegebenen Wissensbeständen mit Anwendung, Exploration und Entwicklung mischen. Vom Standpunkt des Informationsdesigns aus muss juristische Mediendidaktik mit dem Hiatus von strengem Wirklichkeitsbezug der dogmatischen Fächer einerseits und der sprachlichen Rekonstruktion dieser Wirklichkeit in der Lehre andererseits produktiv umgehen.

C. Medien im juristischen Studium – eine Bestandsaufnahme

Das juristische Studium ist stark durch die Präsenz von Lehr- und Lernmedien geprägt. Anders als das modische Narrativ des E-Learning nahelegt, ist die Wirklichkeit in den juristischen Seminaren dabei nach wie vor von papiergebundenen, je-

30 Zu einer Modellierung von Dozierendentypen *Kember*, A Reconceptualisation of the Research into of University Academics' conceptions of teaching, Learning and Instruction 7 (1993), S. 255 ff.

denfalls aber textorientierten Medien beherrscht. Für einen ersten systematisierenden Zugriff eignet sich die Unterscheidung von juristischen Lehrmedien und Lernmedien,³¹ die sich freilich zum Teil überschneiden.

I. Lehrmedien

Lehrmedien sind solche Medien, die von Lehrenden in einer aktuellen Lehr-/Lernsituation eingesetzt werden. Nimmt man die klassische juristische Vorlesung als Beispiel, so tritt neben den Lehrvortrag der Lehrenden gegebenenfalls der Einsatz von Visualisierungsmedien, die von der klassischen Tafelanschrift über Overhead-Folien zu – wie mittlerweile häufig – Folienpräsentationen reichen. Nur selten werden in der Rechtswissenschaft Realien – anders als in den Naturwissenschaften – Lehrmittel sein.³² In den Grenzbereich zu Lehrmedien und zur Veranstaltungsdidaktik reicht der Einsatz von didaktischen Methoden, die Studierendenaktivität medienbezogen anregt (etwa durch die Aufforderung, einen Lösungsschritt auszuformulieren, Argumente zu entwickeln und zu notieren, Personen- und Rechtsbeziehungs-skizzen zu entwerfen usw.). Konzeptionell zielen Lehrmedien auf die Unterstützung, Ergänzung und Erweiterung des Lehrgeschehens. Eine eigenständige Funktion entfalten sie dort, wo ihr Einsatz etwas leistet, das nicht substituionsfähig ist, wenn es etwa um das Festhalten wichtiger Merkposten geht, die im Verlauf der Veranstaltung immer wieder in Bezug genommen werden, um die Visualisierung einer Fallstruktur, eines Gesetzgebungs-, Verwaltungs- oder Gerichtsverfahrens usw.

Zu einer *Konfusion von Lehrmedien und Lernmedien* kommt es, wo die eingesetzten Medien nicht (allein) auf den Lehrvorgang und seine Optimierung gerichtet sind, sondern zugleich als Medien des individuellen studentischen *Lernens* konzipiert sind oder jedenfalls diesen Eindruck hervorrufen. Dies betrifft in der Wirklichkeit der Lehre praktisch ausschließlich die Gestaltung von Folienpräsentationen, die in nicht wenigen Veranstaltungen *zugleich Lehrmedium, Lernmedium und Vorlesungsskript* für die Lehrenden sind und als solche eingesetzt werden. Diese Funktionsvermischung, so darf vermutet werden, trägt nicht eben zur Qualität der Medien als didaktischen Instrumenten bei. Zugleich liegt in der Überziehung von Lehrmedien hin zu Lernmedien auch die Gefahr einer Entwertung der Präsenzlehre, die dann in der Tat als substituierbar durch Folien erscheint. Die wissenschaftliche Profilierung der juristischen Mediendidaktik müsste hier – in enger Vernetzung mit der allgemeinen Medien- und der Hochschuldidaktik – zu einer Funktionsabgrenzung beitragen und die spezifischen Gestaltungskriterien für Lehrmedien genauer herausarbeiten. Dabei ist insbesondere auch das Zusammenspiel von Lehr- und Lernmedien in den Blick zu nehmen.

31 Unterscheidung etwa auch bei *Schröder*, Lehr- und Lernmittel in historischer Perspektive, S. 9 ff.; *Toman*, Historische Belange und Funktionen von Medien im Unterricht, S. 54 f.

32 Zur Bedeutung von Realien als Lehrmitteln *Schröder*, Lehr- und Lernmittel in historischer Perspektive, S. 31 ff.

II. Lernmedien

Die Zahl der unterschiedlichen Lernmedien, die im Kontext juristischer Studiengänge eingesetzt werden, ist groß. Sie lassen sich nach konzeptionellem Zuschnitt einerseits, nach Herkunft aus Verlagen und Universitäten andererseits unterscheiden.

1. Lehrbücher

Basisgröße der rechtswissenschaftlichen Ausbildungsliteratur ist das (große³³ oder „kleine“) Lehrbuch, das in Teilmaterien des Pflichtfachstoffes einführt und diesen im Horizont der Staatsexamenserwartungen aufbereitet.³⁴ Deckten Lehrbücher zunächst den Kernbestand der dogmatischen Fächer ab, differenziert sich das Verlagsangebot zunehmend aus und umfasst auch speziellere Angebote, wie sie vor allem die juristischen Schwerpunktbereiche aufgreifen. In den dogmatischen Kernfächern ist das Angebot vielfältig, so sind am Markt regelmäßig mehrere Lehrbücher unterschiedlicher Fach-Verlage verfügbar, ergänzt durch Fallsammlungen und Skripten von Repetitorien sowie „Lehrbuch-Skripten“ diverser kleinerer Verlage, die sich auf Alternativliteratur zum professoral dominierten Lehrbuchmarkt spezialisiert haben. Dabei verbreiten sich in den letzten Jahren neben den umfassenden Lehrbüchern auch Einführungen, die den dargestellten Gegenstand noch weiter reduzieren und vereinfachen. Die konzeptionelle Grundentscheidung, entlang derer Lehrbücher dem Grundsatz nach geschieden werden können, ist die zwischen Induktion und Deduktion, also zwischen Fallbezug und konzeptioneller Darstellung. Da der Fallbezug allgemein als didaktisch wertvoll und „zugänglich“ gilt, verschwimmen die Grenzen zwischen den eher induktiv und den eher deduktiv orientierten Werken: Diese nehmen mehr Fälle auf, jene sind – wollen sie „Vollständigkeit“ gewährleisten – auf ausgreifende Darstellungen in den Fall-Lösungen mit diversen Einschüben, Ergänzungen und weiterführenden Hinweisen angewiesen, um den Horizont des Falles überschreiten zu können. Prototyp einer solchen Verbindung ist das im deutschen Rechtskreis nach wie vor eher unübliche Casebook.³⁵

2. Ausbildungszeitschriften

Neben die Lehrbuch- und Fallsammlungsliteratur treten in zunehmender Fülle Ausbildungszeitschriften.³⁶ Neben den klassischen Vertretern dieses Genres, der JURA, der JuS und der JA, existieren seit einigen Jahren universitär gebundene, zumeist von Studierenden und Mitarbeitern getragene regionale Ausbildungszeitschriften, deren Entwicklung man vordergründig als studentische Eigenaktivität wird begrüßen können, die im didaktischen Hintergrund aber doch hochambiva-

33 Mit Recht verweist *Dauner-Lieb* darauf, dass „große“ Lehrbücher sich vorrangig nicht an Studierende, sondern die wissenschaftliche und professionelle Fachgemeinschaft wenden, s. *Dauner-Lieb*, in: Griebel/Gröbblinghoff (Hrsg.), S. 41 (53).

34 Zur didaktischen Bedeutung von Lehrbüchern und ihrer Erforschung *Dauner-Lieb*, in: Griebel/Gröbblinghoff (Hrsg.), S. 41 (52 ff.).

35 S. etwa *Bumke/Voßkuhle*, Casebook Verfassungsrecht, passim.

36 Dazu ebenfalls *Dauner-Lieb*, in: Griebel/Gröbblinghoff (Hrsg.), S. 55.

lent sind, weil sie eine bestimmte, und bei Studierenden eben regelmäßig noch unreflektierte Art des rechtswissenschaftlichen Arbeitens und Denkens perpetuieren und propagieren.³⁷

Einen editorisch neuen Weg beschreitet die ZJS, die als Online-Ressource frei verfügbar ist und seit neun Jahren ein professoral editiertes und redaktioniertes Angebot an Studierende macht (und darin an die vorbildgebende strafrechtliche ZIS angelehnt ist).

Das Bemerkenswerte an juristischen Ausbildungszeitschriften ist, dass jedenfalls die in ihnen publizierten Aufsätze oft auch in der Praxis und bis hinein in die bundesverfassungsgerichtliche Rechtsprechung als satisfaktionsfähige Nachweisquellen gelten. Darin kommt zunächst einmal die besondere Nähe zur Rechtspraxis zum Ausdruck, die das juristische Studium heute prägt. Grundlagen spielen dort – also in Studium und Ausbildungsliteratur – nur eine randständige Rolle. Zugleich weist dieser Umstand auch darauf hin, dass darüber, welche Fragen als *spezifisch ausbildungsrelevant* zu gelten haben und in welcher Tiefe, im Fach ein breiter Konsens nicht besteht. So verschwimmen die Grenzen zwischen dem Durchdringungsgrad von Rechtsfragen in Ausbildungszeitschriften einerseits und den Zeitschriften der Fachverlage für die juristische Fachgemeinschaft andererseits.

Im Grundsatz ähneln sich die Zeitschriften stark, neben Aufsätzen und Urteilsbegründungen werden Fall-Lösungen und Rezensionen gebracht, ganz überwiegend für das Referendarexamen. Die JURA pflegt seit langer Zeit ein Karteikartensystem zu wichtiger Rechtsprechung. Neue Beitragsformate werden von den Zeitschriften selten entwickelt (eine Ausnahme ist insofern etwa die „Grundwissen“-Reihe in der JuS, die in verdichteter und verknappter Form eben Grundwissen zu bestimmten Rechtsinstituten vermittelt). Die relative Formattreue juristischer Ausbildungszeitschriften zeugt dabei einerseits von den fortdauernd ähnlichen Bedürfnissen der Studierenden, andererseits aber auch davon, dass über die Art, wie Recht medial aufbereitet wird, offenbar kein produktiver Diskurs besteht, der sich in der Innovationskraft von Beitragsformaten niederschlägt.

3. Universitär generierte Lernmedien

Es ist ein allgemein bekannter, freilich aber selten oder je thematisierter Befund: An allen juristischen Lehrstühlen zusammen arbeiten Heerscharen (habilitierter, promovierter, examinierter und studentischer) Mitarbeiter daran, eine ganze Flut von Material zu generieren: Gliederungen, Literaturübersichten, Skripten und Fall-Lösungen, Powerpoint-Folien und Rechtsprechungsübersichten, Glossare und Definitionskonvolute – und all das angesichts eines überreichen Bestandes an Literatur, der von Seiten der Verlage bereitgestellt wird und hier schon im Überblick erörtert wurde. Der volkswirtschaftliche Ressourcenaufwand dieser Arbeit, dies kann man gefahrlos vermuten, würde staunen machen, ließe er sich beziffern. Was und wie

37 Zu Entwicklung von Kognitionsstilen als Herausforderung der juristischen Lehre *Krüper*, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), S. 274 (284 ff.).

dort produziert wird, wird selten zum Gegenstand der bewussten Reflexion. Im Sinne der Übernahme eingeübter Muster wird man davon ausgehen können, dass die Selektions- und Gestaltungsentscheidungen, die mit der Produktion dieser Medien einhergehen, sich vor allem am Grundsatz „bekannt und bewährt“ orientieren und es so zu einer Reproduktion tradierter Formate kommt, ohne deren Sinnhaftigkeit und insbesondere die mit ihnen verfolgten Ziele weiter zu reflektieren. Hinzu kommt, dass die solchermaßen produzierten Medien nur selten etwas genuin Anderes bereitstellen als das, was ohnehin dutzendfach in Lehrbüchern, Fallsammlungen oder Online-Ressourcen bereitgestellt wird; es sind zumeist Varianten mehr oder minder klassischer Entscheidungen der obersten Gerichte, heruntergebrochen auf die universitäre Fall-Lösung, Aufbauschemata und Textbausteine für standardisierte Prüfungen usf. Eine Kultur echter Verzahnung der spezifischen Vorlesung oder des spezifischen Seminars mit spezifischen Lernmaterialien ist selten anzutreffen.

D. Fragestellungen juristischer Mediendidaktik: Die Fachperspektive

Diese bloß kursorische Übersicht über die Referenzrahmen einer juristischen Mediendidaktik und ihre realen Bezugspunkte lässt bereits erkennen, dass der Reflexions- und Forschungsbedarf einer spezifisch juristisch orientierten Mediendidaktik groß ist. Will sie sich als wissenschaftlicher Subdiskurs der juristischen Fachdidaktik und als Subsubdiskurs der allgemeinen Hochschul- und Mediendidaktik etablieren, bedarf sie eines Forschungsprogramms. Verschiedene Fragen drängen sich dabei auf, von denen manche spezifisch rechtswissenschaftlicher Natur sind, andere hingegen generelle hochschuldidaktische Grundprobleme ansprechen. Einige wenige dieser Fragen sollen hier kurz skizziert werden.

1. Funktionen von Präsenzlehre

Präsenzlehre ist nicht das Gegenteil von, sondern *Teil* mediengestützter Lehre, denn sie vertraut auf das Medium der Oration und des Dialogs. Allerdings gerät sie unter den Druck einer E-Learning-Euphorie, die über die Freude über die neuen Möglichkeiten das Kind mit dem Bade ausschütten will. Der Anglist Jürgen Handke von der Universität Marburg, hat deutlich darauf hingewiesen, dass die bloße Anreicherung der Lehre mit digitalen Medien bzw. digitaler Medienbereitstellung, kaum Mehrwerte, vielleicht sogar Minderwerte produziert. Die Entkopplung von Lernraum und Lernzeit von der Präsenzveranstaltung, als Autonomisierung der Studierenden gefeiert, ist in gewissen Grenzen sicher ein Fortschritt. Zugleich ist die bisweilen anzutreffende Euphorie über diese Entkopplung ein Zeugnis eines merkwürdigen Selbstzweifels der Universität am klassischen Zentrum ihrer Bildungsarbeit, nämlich der face-to-face-Kommunikation von Lehrenden und Lernenden, also der Vorlesung und dem Seminar. Möglicherweise sind diese Selbstzweifel durch die Erkenntnis gespeist, dass das Format Vorlesung in der Praxis des universitären Alltags bisweilen hinter seinen Möglichkeiten zurückbleibt – was nicht so sein müsste – und insofern auch leicht substitu-

ierbar erscheint. Dass diese Selbstzweifel auf fruchtbaren Boden fallen, mag aber auch damit zu tun haben, dass Lehrende in der Rechtswissenschaft selbst zu oft in die Rolle eines Stoffrepetitors gedrängt werden oder sich begeben. Anspruchsvollen didaktischen Kosten-Nutzen-Erwägungen hält die professorale Stoffrepetition dabei jedenfalls nicht stand. Mediendidaktik muss daher eine integrative Perspektive einnehmen, die sich über Leistungsmöglichkeiten und -grenzen der Präsenzlehre als personal gesteuertem Lernsetting Rechenschaft ablegt. Dies mag mutmaßlich mit einigen unangenehmen Erkenntnissen einhergehen und auch unangenehme Folgen zeitigen, was etwa gesteigerte Erwartungen an die Studierenden betrifft. Aber: Nur wer eine Vorstellung von der Funktion gemeinsamen Lernens hat, kann eine sinnvolle Vorstellung von der Funktion individuell gesteuerten Lernens, auch und mit Hilfe von elektronischen Medien haben.

2. Lernzielorientierung

Der reflektierte, über bloße Anreicherung hinausgehende Einsatz von Medien muss sich Rechenschaft ablegen über Lehr- und Lernziele und Lernkontexte des juristischen Studiums.³⁸ Fragestellungen einer juristischen Medien(fach)didaktik müssen daher sein: Wie ist der dem Fach eingeschriebene Theorie/Praxis-Bias³⁹ in Ausbildungsmedien zu verarbeiten? Was sind methodisch-handwerkliche Aspekte der Rechtsanwendung, die im Jurastudium auf dem Programm stehen, was sind im engeren Sinne wissenschaftliche Ziele, was sind – in der Terminologie der Bloomischen Lernzieltaxonomie⁴⁰ – affektive Lernziele etwa einer Ethik und Wertgebundenheit des Rechts und seiner Anwendung? Wo werden diese Lernziele wie realisiert, welche von ihnen benötigen die persönliche Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden und welche lassen sich mit Hilfe von gezieltem Medieneinsatz erreichen?

In diesem Zusammenhang muss eine fundierte juristische Mediendidaktik auch an eines der zentralen Tabus der allgemeinen Hochschuldidaktik rühren: Diese leidet an ihrer schulpädagogischen Herkunft, die ihr in ihrer teils kindischen Begrifflichkeit nicht nur ein massives Marketingproblem beschert, sondern sie auch sprachlos sein lässt gegenüber Grenzen des rein konstruktivistischen Lernverständnisses. Wer vor der Aufgabe steht, den Allgemeinen Teil des Bürgerlichen Rechts in einem kurzen Sommersemester mit Studierenden zu behandeln, wer die gleiche Aufgabe im Staatsorganisationsrecht hat, hat ein Problem: Denn selbst die Fülle eines frastisch reduzierten Stoffes erlaubt nicht, jedes Problem konstruktivistisch zu entwickeln, wie es die reine didaktische Lehre verlangt. Die Kombination aus gesetzlich vorgegebener Stoff-Fülle einerseits und der scharfen Normativität des positiven Rechts selbst strahlt insofern auf seine Lehre zurück. Eine Reflexion über die Funktion strategisch eingesetzter Medien kann dabei helfen, einen Ausgleich zwischen di-

38 Zur Bedeutung von Lernzielorientierung am Beispiel des Staatsorganisationsrechts *Musumeci*, in: Krüper/Pilniok (Hrsg.), S. 84 ff.

39 Dazu erhellend jetzt *Bleckmann*, in: KJ 49 (2016), S. 305 (306).

40 S. dazu etwa *Reis*, in: ZDRW 2013, S. 21 ff. (26 ff.).

daktischem Anspruch und universitärer Lehrwirklichkeit zu schaffen. Dann muss der Medieneinsatz aber eher komplementär und substitutiv stattfinden und nicht schier additiv, wie dies aber nicht selten gerade auch von Studierenden erwartet wird.

3. Funktionen und Wirkungen der Gestaltung juristischer Lehrmedien

Wenn es richtig ist, dass ein erheblicher Aufwand in die Erstellung von Lernmedien durch die einzelnen Lehrenden fließt und deren Zielsetzung nicht hinreichend reflektiert ist, wird ein weiteres Feld mediendidaktischer Reflexion erkennbar. Denn die Frage nach der Zielrichtung der eingesetzten Medien lässt sich weiter präzisieren und differenzieren, nämlich nach den manifesten und latenten Funktionen von Lernmedien. Während manifeste Funktionen zumeist gewillkürte Funktionen sind, sind latente Funktionen nicht zwingend, aber doch regelmäßig, unbewusst erfüllte Funktionen, etwa solche der Sozialisation (anschlussfähig ist diese Differenzierung des Funktionsbegriffs im didaktischen Diskurs an den Begriff des „hidden curriculum“).

Ausgehend von dieser Unterscheidung zeigt sich, dass die Funktionen der eingesetzten Medien nicht selten ohne Not auf wenige manifeste und zumeist nicht unbedingt anspruchsvolle Funktionen reduziert werden. Es dominiert nämlich – in unterschiedlicher Aufbereitung – die (gewissermaßen lexikalisch sich verstehende) Informationsbereitstellungsfunktion. Definitionen und dogmatische Figuren werden in Skripten, Fällen oder Übersichten präsentiert mit der Erwartung, dass Studierende sie „lernen“, und das heißt nicht selten: auswendig lernen. Nun ist eine rechtswissenschaftliche Ausbildung ohne einen sehr soliden Bestand an reproduktionsfähigem Wissen nicht zu machen, Recht und Rechtsdogmatik leben unter anderem von einem festen Begriffssystem, Begriffswissen ist also essentiell. Daraus sollte indes nicht der Schluss gezogen werden, dass Lernmedien auf eine Informationsbereitstellung reduziert werden müssten, vielmehr ist der Aufforderungscharakter von Lernmaterialien stärker zu betonen und in den juristischen Kontext zu übersetzen.

Eine Forschungsfrage juristischer Mediendidaktik läge daher etwa darin, das Verhältnis von Reproduktionswissen – von schierer Information – zur Präsenzlehre und zum sonstigen Eigenstudium näher zu untersuchen. Werden Informationen bloß gesammelt und präsentiert? Werden sie strukturiert und gewichtet? Regen sie zur Auseinandersetzung an oder suggerieren sie die Notwendigkeit bloßen Auswendiglernens? Und vor allem: In welchem Verhältnis stehen sie zu den Lernzielen des Studiums? Werden sie für die Studierenden etwa in einem methodischen Sinne handlungs- und argumentationsrelevant? Bedienen die Materialien ein Lernen *am* Beispiel oder fördern sie nur das Lernen *des* Beispiels?

Konkreter lassen sich dabei die verschiedenen Arten von Lehrmedien in den Blick nehmen, also etwa Lehrbücher einerseits und universitär generiertes Material an-

dererseits, wobei es dabei – denkt man an Fall-Lösungsbücher und Fall-Lösungen von Lehrenden – erhebliche Überschneidungen gibt.

a. Lehrbücher

Angesichts der erheblichen Menge an Ausbildungsliteratur, die im rechtswissenschaftlichen Feld produziert wird, nimmt es Wunder, wie wenig die Gestaltung dieser Literatur Gegenstand fachdidaktischer Reflexion ist. Gestaltungsfragen bilden den Kern mediendidaktischer Überlegungen, die einerseits an grundlegenden pädagogisch-psychologischen Fragestellungen zu orientieren sind, andererseits aber auch an fachlichen Erfordernissen. Fachlich ist dabei zuerst und vor allem die Auswahl des Stoffes, der lehrbuchartig aufbereitet werden soll. Dies setzt die Erfassung seines Propriums voraus. Dabei steht die Literatur- wie die Lehrveranstaltungsgestaltung vor dem Dilemma, dass implizit stets mit der Erwartung der Vollständigkeit, das heißt: Examensvollständigkeit, operiert wird, ohne dass diese Vollständigkeit je zu erreichen wäre. Hilfreicher wäre es, Auswahlentscheidungen explizit zu machen und den Charakter eines Lehrbuches als Annäherung an den Gegenstand deutlicher zu machen, was im Übrigen auch eine Aufwertung methodischer Aspekte mit sich brächte.

Wesentlicher für die Gestaltung von Ausbildungsliteratur dürfte aber die Erkenntnis sein, dass die Lehre eines Gegenstandes nicht ausschließlich seiner inneren Systematik folgen muss. Das erscheint vom fachwissenschaftlichen Standpunkt aus irritierend, wird aber einleuchtend, wenn man sich die Prämissen klarmacht, mit denen eine „nur systematische“ Vermittlung arbeitet: Ihr liegt nämlich die Vorstellung einer „copy and paste“-Pädagogik zugrunde, nach der die systematisch richtige Abbildung des Gegenstandes durch den Lehrenden die notwendige *und hinreichende* Bedingung des Lernens ist – klassisch geworden ist das Bild des Nürnberger Trichters. Diese Perspektive verwechselt aber das Ergebnis des Lernprozesses mit dem Lernprozess selbst. Das bedeutet nicht, dass nicht gerade die Lehre anhand der Fachsystematik lernförderlich sein kann; entscheidend ist aber die Einsicht in den Umstand, dass sie es eben nicht immer sein muss. Gilt dies in einem hohen Maß für die klassische Vorlesung – weil gerade sie die anderen, persönlich von Lehrenden „beglaubigten“ Zugänge leisten kann –, so kann auch die lehrbuchartige Darstellung eines Rechtsgebietes sich an Kriterien der Zugänglichkeit und Lernbarkeit orientieren.

Früh schon hat *Barbara Dauner-Lieb* auf die fachdidaktische Relevanz von Lehrbüchern als wesentlichem Teil des juristischen Lehr-Lern-Settings hingewiesen und letztlich mediendidaktische Forschungsfragen benannt.⁴¹ Eine mediendidaktische Auseinandersetzung mit Lehrbüchern könnte dabei etwa die Rolle von Methodenkompetenzen in Lehrbüchern untersuchen, die Relevanz von Grundlagenfragen in der Lehrbuchliteratur, also etwa die Thematisierung historischer, politischer oder ökonomischer Kontexte. Von Interesse ist daneben auch die Verarbeitung und der

41 *Dauner-Lieb*, in: Griebel/Gröblichhoff (Hrsg.), S. 41 (52 ff.).

Stellenwert von Praxis in Lehrbuchliteratur, insbesondere das Verhältnis zu obergerichtlicher Rechtsprechung. Schließlich mag – für Lehrende wie für Lernende – eine Untersuchung Frucht tragen, die Lehrbücher und ‚kommerzielle‘ Skripten miteinander vergleicht und die den – tatsächlichen oder vermeintlichen – Vorsprung von Skripten vor Lehrbüchern empirisch erforscht und bewertet.⁴²

b. Lehrmediengestaltung

Gestaltungsfragen stellen sich indes nicht allein für Lehrbuchliteratur, die durch teils jahrzehntelange Verlagserfahrung pfadabhängig vorgeprägt ist, sondern auch für alle anderen Medien, seien es Beiträge in Ausbildungszeitschriften, seien es Materialien, die durch Lehrende generiert und in einer Veranstaltung zur Verfügung gestellt werden. Hier soll es beispielhaft um die verbreiteten und von Studierenden eingeforderten Lösungsskizzen von Fällen gehen:

Es ist ein Mantra der fallorientierten Juristenausbildung, es ‚komme auf das Ergebnis nicht an‘, sondern auf die Argumentation, die das Ergebnis produziert. Und doch nehmen Studierende sehr schnell eine ergebnisorientierte Perspektive auf Fälle ein und üben sich eher in der Reproduktion der Ergebnisse, als in der Anwendung von Argumentation auf neue Fälle. Erstaunen kann dies nicht: Fall-Lösungen, die – auf vielen Seiten ausgeschrieben – ein Ergebnis als notwendig und folgerichtig präsentieren, transportieren natürlich die Botschaft, dass es auf das konkrete Ergebnis ankomme, zumal, wenn dieses Ergebnis noch autoritativ mit Nachweisen aus höchstrichterlicher Rechtsprechung ergänzt wird. Hier offenbart sich eine fehlerhafte Steuerung: Was mit Fall-Lösungspraxis geübt werden soll, ist die Herstellung juristischer Entscheidung, was aber in ausformulierten Lösungen präsentiert wird, ist die Darstellung einer juristischen Entscheidung, die Sachverhaltsbewertungen, Auslegungsentscheidungen und normative Wertentscheidungen bereits getroffen und einander sinnstiftend zugeordnet hat. Die gerichtliche Praxis – geschützt hinter dem Schleier des Beratungsgeheimnisses – ‚lebt‘ von der Verwischung der Unterscheidung von Herstellung und Darstellung, weil sie aus Funktionalitätsgründen das ausgeworfene Ergebnis als zwingend und folgerichtig darstellen muss.⁴³ Argumentative Schwächen und Alternativen, andere Interpretationen des Sachverhalts oder der angewandten Norm werden, wenn überhaupt, marginalisiert, um die Akzeptabilität des Urteilspruchs zu steigern. Was für die Praxis richtig und wichtig ist, gilt aber für das Studium nicht in gleicher Weise. Denn um eine juristische Fall-Lösung nach den Regeln der Kunst darstellen zu können, muss sie zunächst ebenso kunstgerecht hergestellt werden. Die bei Studierenden anzutreffende und vielfach beklagte ergebnisorientierte und Methodenvergessenheit bei der Lösung von Fällen mag also auch durch die Verwechslung von Herstellung und Darstellung in der juristischen Fall-Lösungsgestaltung bedingt sein. Eine juristische Mediendidaktik kann und muss sich diesen Fragen zuwenden. Dabei muss es darum gehen, gerade in den geschriebenen Materialien das Recht nicht –

42 Insgesamt dazu *Dauner-Lieb*, in: Griebel/Gröbblinghoff (Hrsg.), S. 41 (52 ff.).

43 S. dazu etwa *Krüper*, in: ders. (Hrsg.), S. 288.

jedenfalls nicht allein – als ein System sicherer Regeln zu präsentieren, sondern als Regelsystem mit hohen Unschärfen. Erst diese Eigenschaft ist es, die sein Studium als akademisches Studium voraussetzt.⁴⁴

c. Lehrmedien und Rechtskritik

Jüngst hat *Frank Bleckmann* das Programm einer kritischen Rechtsdidaktik entworfen und dabei auf das Fehlen von Lehrmaterialien hingewiesen, die einen kritischen Umgang mit Recht ermöglichen.⁴⁵ Er weist damit auf einen Umstand hin, den die unter Examensdruck stehende Ausbildungspraxis in der Rechtswissenschaft hinzunehmen, wenn schon nicht willens, so aber doch gezwungen ist: Rechtslehre an den Universitäten – und vielleicht erst recht an den nominell noch stärker auf berufliche Verwertbarkeit zielenden Fachhochschulen – ist eine rechtssystemstabilisierende Lehre, die letztlich auf die Produktion versierter Rechtsingenieure zielt, die sich im System des Rechts sicher bewegen und es durch die Reproduktion kunstgerechter Entscheidungen in vorgegebenen Mustern in der Art eines *perpetuum mobile* immer wieder stabilisieren. Mediendidaktischer Inbegriff dessen ist die „Lösungsskizze“, deren nur scheinbar bescheidene Selbstbeschreibung als „Skizze“ – wie hier schon erörtert – ihren enormen normativen Direktionsimpuls nur mühsam verschleiert.⁴⁶ Eine Mediendidaktik der Rechtswissenschaft sollte sich daher auch mit der Frage befassen, welche Rolle die eingesetzten Medien spielen können, um die eingetretenen Pfade der auf schiere Rechtsanwendung orientierten Rechtslehre zu verlassen und andere Zugänge, alternative Deutungen des Rechts oder seine Grundlagen sinnvoll medial zu thematisieren. Hier berührt die Mediendidaktik zusammen mit der allgemeinen rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik grundlegende ethische Fragestellungen nicht nur der Rechtswissenschaft, sondern des Rechts insgesamt.

E. Ausblick

Es zeigt sich, dass juristische Mediendidaktik nach dem gegenwärtigen Stand des Diskurses vor allem ihre Bezüge zur allgemeinen rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik bearbeiten muss: Funktionen von Lehrveranstaltungen, Lernziel- und Kompetenzsteuerung der Präsenzlehre und der Online-Lehre, aber auch grundsätzliche Fragen nach den Zielen juristischer Ausbildung insgesamt – Professions- oder Wissenschaftsdisziplin? – haben bestimmenden Einfluss auf Fragen der Mediendidaktik. Das Plädoyer für eine systematische Beschäftigung mit mediendidaktischen Fragen ist also nicht in letzter Konsequenz ein Plädoyer für die stärkere fachdidaktische Ausbuchstabierung hochschuldidaktischer Grundkonzepte – gegebenenfalls auch ihrer Fortschreibung und Überwindung. Zugleich sollten medienfachdidakti-

44 Zuvor schon bei *Brockmann/Krüper*, Juristen lernen nur noch das Beispiel auswendig, <http://www.zeit.de/studium/2015-08/juristenausbildung-jurastudium-lernziele-professoren-studierende> (15.2.2017).

45 *Bleckmann*, in: KJ 49 (2016), S. 305 ff.

46 Dazu etwa *Krüper*, in: *Brockmann/Pilniok* (Hrsg.), S. 274 (280).

sche Fragen auch an und für sich eine größere Rolle spielen, weil die immense Flut an Lehr- und Lernmedien in der Rechtswissenschaft zu einem nicht geringen Teil durch Zufälligkeiten gelenkt und ihre Generierung nicht hinreichend fachdidaktisch reflektiert ist.

Literaturverzeichnis

- Albrecht, Rainer*, Der Beitrag der Hochschuldidaktik zur Entwicklung einer rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), Exzellente Lehre im juristischen Studium, Baden-Baden 2011, S. 719-96.
- Bleckmann, Frank*, Grundlagen und Themen einer kritischen Rechtsdidaktik, in: KJ 49 (2016), S. 305-316.
- Brockmann, Judith/Pilniok, Arne* (Hrsg.), Prüfen in der Rechtswissenschaft, Baden-Baden 2013.
- Brockmann, Judith/Krüper, Julian*, Juristen lernen nur noch das Beispiel auswendig, abrufbar unter <http://www.zeit.de/studium/2015-08/juristenausbildung-jurastudium-lernziele-professoren-studierende> (30.12.2016).
- Bumke, Christian/Voßkuble, Andreas*, Casebook Verfassungsrecht, 7. Auflage, Tübingen 2015.
- Dauner-Lieb, Barbara*, Juristische Lehre und Prüfung – Skizze eines Forschungsprogramms, in: Griebel/Gröblichhoff (Hrsg.), Von der juristischen Lehre – Erfahrungen und Denkanstöße, Baden-Baden 2012, S. 41-58.
- Dietrich, Jan-Hendrik*, Reflexive Rechtswissenschaft – Zur Notwendigkeit einer rechtswissenschaftlichen Didaktik, in: KritV 95 (2012), S. 217-229.
- Eibl, Maximilian/Reiterer, Harald/Stephan, Peter F./Thissen, Frank* (Hrsg.), Knowledge Media Design, 2. Auflage, München 2006.
- Fabry, Götz*, Warum Hochschuldidaktik? Die Perspektive der Humanmedizin, in: ZDRW 2016, S. 136-151.
- Fabry, Götz*, Medizindidaktik. Ein Handbuch für die Praxis, Bern 2008.
- Funke, Andreas/Lüdemann, Jörn* (Hrsg.), Öffentliches Recht und Wissenschaftstheorie, Tübingen 2009.
- Haug, Albrecht*, Labordidaktik für Hochschulen: Eine Hinführung zum praxisorientierten Projektlabor, Alsbach 2001.
- Henze, Raphaela*, Bildmedien im juristischen Unterricht, 2003.
- Hilgendorf, Eric/Schulze-Fielitz, Helmuth* (Hrsg.), Selbstreflexion der Rechtswissenschaft, Tübingen 2015.
- Hilgendorf, Eric*, Computergestützte Lehre im Recht – Entwicklungsstand und Aussichten des E-Learning in der deutschen Juristenausbildung, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), Exzellente Lehre im juristischen Studium – Auf dem Weg zu einer rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik, Baden-Baden 2011, S. 171-184.
- Holzer, Florian*, Visualisierung im rechtswissenschaftlichen Studium, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), Exzellente Lehre im juristischen Studium – Auf dem Weg zu einer rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik, Baden-Baden 2011, S. 155-170.
- Jestaedt, Matthias/Lepsius, Oliver*, Rechtswissenschaftstheorie, Tübingen 2008.
- Kember, David*, A Reconceptualization of the Research into of University Academics' conceptions of teaching, Learning and Instruction 7 (1993), S. 255 ff.
- Klauer, Karl Josef*, Framework for a theory of teaching, in: Teaching und Teacher Education 1 (1985), S. 5-17.
- Krüper, Julian*, Kulturwissenschaftliche Analyse des Rechts, in: ders. (Hrsg.), Grundlagen des Rechts, 3. Auflage, Baden-Baden 2017, S. 276-294.

- Krüper, Julian*, Grundlagen grundlegen – Funktion und Bedeutung juristischer Grundlagenorientierung (nicht nur) in der Studieneingangsphase, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft, Baden-Baden 2014, S. 274-300.
- Musumeci, Lukas*, Lernziel- und Kompetenzorientierung am Beispiel des Staatsorganisationsrechts, in: Krüper/Pilniok (Hrsg.), Staatsorganisationsrecht lehren – Beiträge zu einer Wissenschaftsdidaktik des Verfassungsrechts, Baden-Baden 2016, S. 84-107.
- Reich, Kersten*, Konstruktivistische Didaktik: Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool, 5. Auflage, Weinheim 2012.
- Reis, Oliver*, Hochschuldidaktische Herausforderungen an die Rechtswissenschaft, in: ZDRW 2013, S. 21-43.
- Robinson, Francis P.*, Effective Study, 6. Auflage, New York 1978.
- Röhl, Klaus F.*, (Juristisches) Wissen über Bilder vermitteln, in: Dausendschön-Gay/Domke/Ohlhus (Hrsg.), Wissen in (Inter-)Aktion, Verfahren der Wissensgenerierung in unterschiedlichen Praxisfeldern, Berlin 2010, S. 281-311.
- Rustmeyer, Dirk*, Konstruktivismus in der Erziehungswissenschaft, in: Gogolin/Kuper/Krüger/Baumert (Hrsg.), Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Wiesbaden 2013, S. 125-146.
- Sandmann, Fritz*, Didaktik der Rechtskunde, Paderborn 1975.
- Schlieffen, Katharina Gräfin von*, Rechtsmethodologische Überlegungen zu einer Juristischen Hochschuldidaktik, in: Griebel/Gröbblinghoff (Hrsg.), Von der juristischen Lehre, Baden-Baden 2012, S. 59-67.
- Schröder, Hartmut*, Lehr- und Lernmittel in historischer Perspektive – Erscheinungs- und Darstellungsformen anhand des Bildbestands der Pictura Paedagogica online, Bad Heilbrunn 2008.
- Siebert, Horst*, Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung (Didaktik aus konstruktivistischer Sicht), 5. Auflage, Augsburg 2006.
- Snou, Charles P.*, Die zwei Kulturen. Literarische und naturwissenschaftliche Intelligenz, Stuttgart 1967.
- Stapelkamp, Torsten*, Informationsvisualisierung: Web – Print – Signaletik, Heidelberg 2013.
- Toman, Hans*, Historische Belange und Funktionen von Medien im Unterricht. Grundlagen und Erfahrungen, Baltmannsweiler 2006.
- Weber, Wibke* (Hrsg.), Compendium Informationsdesign, Heidelberg 2008.
- Wildt, Johannes*, Auf gemeinsamem Weg? Perspektiven der Zusammenarbeit fachbezogener und fachübergreifender Hochschuldidaktik, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), Methoden des Lernens in der Rechtswissenschaft – forschungsorientiert, problembasiert und fallbezogen, Baden-Baden 2012, S. 39-57.
- Wildt, Johannes/Szczyrba, Birgit/Wildt, Beatrix* (Hrsg.), Consulting, Coaching, Supervision: Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung, Gütersloh 2006.