

Wissenschaftliche Beiträge

Kein Buch mit sieben Siegeln: Wie sich juristische Lehrbücher besser gestalten und bewerten lassen

Jacob Turnbull*

Zusammenfassung

Juristische Lehrbücher sind ein fester Bestandteil der Rechtswissenschaft und begleiten viele Studierende in der Prüfungsvorbereitung. Das Feld an Lehrbüchern wächst stetig, aber ein Diskurs darüber, was eigentlich gute Lehrbücher ausmacht, findet kaum statt. Dieser Beitrag beleuchtet das Lehrbuch aus mediendidaktischer Perspektive und zeigt auf, dass die Gestaltung und Bewertung von Lehrbüchern wesentlich von der Zielsetzung der Autor/innen abhängt, also davon, welches „Makrokonzept“ mit dem jeweiligen Buch verfolgt wird. Um dieses herauszuarbeiten, ist es sinnvoll, die Lernziele, die Zielgruppe und die Einsatzszenarien zu analysieren. Wie sich solche Makrokonzepte im Einzelnen umsetzen lassen, wird im zweiten Teil des Beitrags vorgestellt. Die Ausführungen werden durch Reflexionsfragen ergänzt, die dazu beitragen sollen, sich kritisch mit der Gestaltung von Lehrbüchern auseinanderzusetzen.

A. Einleitung

Juristische Lehrbücher gehören zum rechtswissenschaftlichen Studium wie die Vorlesung oder das Gesetzbuch. Sie begleiten viele Studierende bis zum Staatsexamen und machen einen erheblichen Teil des Bestands vieler Bibliotheken aus. Wenn es um Ausbildungsliteratur geht, sind sie für viele die Referenzgröße.¹ Doch was macht ein (gutes) Lehrbuch aus? Dazu schweigt die rechtswissenschaftliche Literatur bisher weitgehend. So folgen Lehrbuchautor/innen häufig eingefahrenen Mustern bei der Konzeptualisierung und Gestaltung neuer Lehrbücher. Studierende hören auf die Empfehlungen ihrer Lehrenden oder wählen eher intuitiv aus, welche Lehrbücher sie lesen. Und die Kriterien, anhand derer in Rezensionen die Qualität von Lehrbüchern gemessen wird, bleiben unklar. Damit geht Potenzial verloren. Ein bedeutender Fortschritt läge darin, wenn Autor/innen mutige neue Wege beschritten, Studierende ihre Lektüre bewusst und zielgerichtet auswählen und Rezensent/innen Lehrbücher fachdidaktisch reflektiert bewerteten.²

Um dorthin kommen zu können, möchte ich in diesem Beitrag erste Ideen dazu entwickeln, was ein gutes Lehrbuch ausmacht. Die Ausführungen basieren auf

* Der Autor ist Doktorand bei Prof. *Julian Krüper* und Prof. *Nora Rzadkowski* und promoviert zum juristischen Lehrbuch. Ein großer Dank gilt *Nora Rzadkowski* für die wertvolle Unterstützung bei der Anfertigung dieses Beitrags.

1 *Krüper*, in: ZDRW 2017, S. 22 (30).

2 Eine fachdidaktisch reflektierte Rezension findet sich bei *Schmidt*, in: ZDRW 2014, S. 71.

einer Auswertung der fach- und mediendidaktischen Literatur. Mein Ziel ist es, Kategorien zusammenzutragen und zu systematisieren, mit denen sich Lehrbücher beschreiben lassen und die helfen, zu beurteilen, ob das Lehrbuch die Zielsetzungen der Autor/innen bzw. die Erwartungen der Lesenden erfüllt. Jeder Abschnitt schließt mit konkreten Fragen, die man sich bei der Gestaltung und Betrachtung von Lehrbüchern stellen könnte.

B. Didaktische Einordnung des Lehrbuchs

I. Begriffsbestimmungen

Unter Lehrbüchern im Sinne dieses Beitrags sollen alle Bücher fallen, „die publiziert sind und die dafür geschrieben wurden, (jedenfalls auch) zum Lehren und/oder Lernen im Rahmen des Jurastudiums eingesetzt zu werden.“³ Im rechtswissenschaftlichen Diskurs wird häufig zwischen „großen“ und „kleinen“ Lehrbüchern oder Lehr- und Lernbüchern differenziert. Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich gleichermaßen auf alle eben genannten Typen, sodass diese Unterscheidung hier nicht weiter aufgegriffen wird.

Die didaktische Reflexion von Medien, die im Kontext des Lehrens und Lernens eingesetzt werden sollen, ist Gegenstand der fachspezifischen Mediendidaktik.⁴ Ziel der allgemeinen Mediendidaktik ist es, Lehr-Lernprozesse durch Medien zu optimieren.⁵ Die Mediendidaktik bildet dabei eine Querschnittsmaterie aus Schul- und Hochschuldidaktik sowie anderen Bezugsdisziplinen, wie Psychologie, Medienwissenschaft oder Kommunikationswissenschaft.⁶ Fachspezifisch zu konkretisieren ist sie, weil medienbezogene Entscheidungen nie abstrakt getroffen werden, sondern immer von der jeweiligen Lehr- / Lernsituation mit ihren Zielen, Inhalten und Methoden abhängig sind.⁷ Allerdings steckt die rechtswissenschaftliche Mediendidaktik noch in ihren Kinderschuhen.⁸ Im Folgenden greife ich daher Anregungen und Systematisierungen aus unterschiedlichen Bezugsdisziplinen auf und entwickle sie fachspezifisch weiter.

II. Lehrbuch als Lernumgebung

Der Fokus des didaktischen Diskurses liegt seit dem „Shift from Teaching to Learning“ nicht mehr auf der Präsentation der Inhalte, sondern auf den Lernak-

3 Schmidt, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, § 37 Rn. 3.

4 Rzakowski, Von Open Access zu Open Science 2025, 89 (90); grundlegend Krüper, in: ZDRW 2017, S. 22.

5 de Witt/Czerwionka, Mediendidaktik, S. 31.

6 Mayrberger, Partizipative Mediendidaktik, S. 21 f.

7 de Witt/Czerwionka, Mediendidaktik, S. 77; Rzakowski, Von Open Access zu Open Science 2025, 89 (90).

8 Grundlegend Krüper, in: ZDRW 2017, S. 22; sowie spezifisch für Ausbildungsliteratur Schmidt, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, § 37.

tivitäten der Studierenden.⁹ Lernen ist ein individueller Prozess, für den die Lehrenden nur Lernumgebungen und Methoden bereitstellen können, mit denen die Lernenden aber stets selbst lernen. *Kerres* bringt dies treffend auf den Punkt: „Das Medium transportiert kein Wissen von einer lehrenden zu einer lernenden Instanz, es kann Lernprozesse nur anregen.“¹⁰

Daraus resultiert die im didaktischen Diskurs weit verbreitete Vorstellung von Lehre als Entwurfstätigkeit („Teaching as Design“¹¹ / Didaktisches Design). Lehrende können über die Gestaltung Einfluss auf die Lernenden nehmen, aber nie genau bestimmen, was wie gelernt wird. Dies gilt insbesondere für die Gestaltung von Medien, die wie juristische Lehrbücher häufig im Selbststudium erarbeitet werden. Im Gegensatz zum Unterricht, bei dem man als gestaltende Person verschiedene Möglichkeiten hat, sich Rückmeldungen einzuholen und Anpassungen vorzunehmen, gibt man bei gestalteten Medien diese aus der Hand und kann auch nicht mehr spontan auf Fragen oder Probleme reagieren. Umso wichtiger ist die didaktische Konzeption des Mediums.¹²

Wer also ein Lehrbuch gestaltet oder rezensiert, sollte sich darüber im Klaren sein, dass der Fokus nicht auf dem dargestellten Wissen liegen sollte. Stattdessen sollten Lehrbücher als Umgebungen für Lernaktivitäten der Studierenden betrachtet werden.

III. Maßstab zur Lehrbuch-Bewertung

Wann ist die Gestaltung einer solchen Lernumgebung gelungen? Oder knapper formuliert: Wann ist ein Lehrbuch „gut“? Diese Frage kann nicht anhand pauschaler Kriterien beantwortet werden; es lassen sich auch keine allgemeinen Aussagen zur idealen Gestaltung treffen.¹³ Eine gelungene Lernumgebung und ein professionelles didaktisches Design zeichnen sich dadurch aus, dass verschiedene Parameter berücksichtigt und aufeinander abgestimmt werden:¹⁴ Wer soll lernen? Was soll gelernt werden? Unter welchen Bedingungen wird gelernt? Diese Fragen sind maßgeblich für didaktische Entscheidungen und müssen auch bei deren Bewertung berücksichtigt werden. Ein fairer Maßstab zur Bewertung von Lehrbüchern sollte deshalb an dem orientiert werden, was die Lehrbücher bzw. deren Autor/innen sich selbst zum Ziel setzen.

9 *Barr/Tagg*, Change 1995, 12.

10 *Kerres*, Mediendidaktik, S. 336.

11 *Goodyear*, HERDSA Review of Higher Education, 27.

12 *Kerres*, Mediendidaktik, S. 248 f.

13 *Schmidt*, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, § 37 Rn. 24.

14 *Kerres*, Mediendidaktik, S. 285.

1. Das Makrokonzept

Wie lassen sich diese selbst gesteckten Ziele nun ausmachen? Dafür schlage ich vor, das Makrokonzept des Buches herauszuarbeiten. Dieses ergibt sich aus der Frage: *Wer soll was wozu lernen?*

a) „Wer“ – die Zielgruppe

Zunächst ist zu klären, an wen sich das Lehrbuch richtet. Dies können zum Beispiel Studierende, Referendar/innen oder Praktiker/innen sein. Man kann aber auch noch weitergehend differenzieren: Werden Studienanfänger/innen oder fortgeschrittene Studierende angesprochen? Studierende im Staatsexamensstudiengang oder auch Nebenfach-Studierende?

Der *Shift from Teaching to Learning* zeigt auf, wie wichtig die Orientierung am Lernen und an den Lernenden ist. Insbesondere ist zu berücksichtigen, welche „kognitiven, motivationalen und emotionalen Lernvoraussetzungen“¹⁵ die Lernenden mitbringen: In welcher Studienphase befinden sie sich? Wie steht es um ihre Motivation und ihr Interesse?¹⁶

Eine besondere Bedeutung kommt hier dem Vorwissen der Lernenden zu, einem der wichtigsten Einflussfaktoren auf das Lernen.¹⁷ Darunter fällt nicht nur Fachwissen, sondern auch nicht-juristisches Vorwissen aus den Bereichen Politik, Wirtschaft, Gesellschaft oder Geschichte.¹⁸ Auch medienspezifisches Vorwissen dürfte relevant sein: Gerade Anfänger/innen kennen das Format des Lehrbuchs noch nicht und haben sich auch noch keine Strategien zur Arbeit mit solchen Werken erarbeiten können.¹⁹ Dies sollte durch Hinweise zur Arbeit mit dem Buch berücksichtigt werden, die (nicht nur) am Anfang des Buches immer wieder auftauchen können.

Für Lernende mit weniger Vorwissen sollte man ein anderes Vorgehen wählen als bei Lernenden mit größerem Vorwissen. Dabei spricht man auch vom „Expertise-Umkehr-Effekt“: Was für Anfänger/innen noch nützlich ist, kann Fortgeschrittene im Lernprozess behindern, weil Ausführungen zu (nun) Selbstverständlichem ermüdend wirken.²⁰

Ein gutes Lehrbuch richtet sich deshalb an eine klar eingegrenzte Zielgruppe. Dies kann bei der Entwicklung eines Lehrbuchs dadurch umgesetzt werden, dass mit sogenannten *Personas* gearbeitet wird, die auch in der Softwareentwicklung

15 Reinmann, Ziele und Bedingungen als Planungs- und Gestaltungsrahmen, S. 7.

16 Reinmann, Ziele und Bedingungen als Planungs- und Gestaltungsrahmen, S. 7.

17 Winteler/Forster, Wer sagt, was gute Lehre ist?, S. 107.

18 Eickelberg, Neues Handbuch Hochschullehre, S. 17 (24); s. dazu nachfolgend auch unter C. II. 1. zum Begriff des Kontextwissens.

19 Schmidt, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, § 37 Rn. 21; Diesen Aspekt berücksichtigt auch Schmidt in ihrer Rezension Schmidt, in: ZDRW 2014, S. 71 (73); Wolff/Langbein, JuS 2025, S. 296 (296 f.) konstatieren, dass Studienanfängerinnen und Anfänger häufig Lehrbücher wie Romane (ohne weiteres Nachdenken, von vorne nach hinten) lesen.

20 Kerres, Mediendidaktik, S. 298.

gebräuchlich sind. Bei Medien mit hohen Absatzzahlen wie Lehrbüchern sollten die Autor/innen Annahmen treffen: Wie stellt man sich die typischen Nutzer/innen des Lehrbuchs vor? Dazu zählen objektive Daten (Alter, Semesterzahl, höchste schulische Abschlüsse) und subjektive Eindrücke (Lerngewohnheiten, Motivation, zeitliche Ressourcen).²¹

Es ist davon auszugehen, dass die Lesenden, die den unterschiedlichen Gruppen zugeordnet werden können, unterschiedliche Vorkenntnisse und Bedürfnisse mitbringen. Dies gilt es bei der Gestaltung und Bewertung zu berücksichtigen.

Die für die Gestaltung und Bewertung maßgebliche Reflexionsfrage lautet: An welche Zielgruppe richtet sich das Lehrbuch?

b) „Was“ – die Lernziele

Anschließend ist zu klären, was die Lesenden nach Arbeit mit dem Buch gelernt haben sollen, also welche Lernziele sie erreichen sollen.²² Die Frage, die man sich stellen sollte, formuliert *Reinmann* wie folgt: „Was sollen die Studierenden wissen, tun, können, beherrschen?“²³

Lernziele sind nicht zu verwechseln mit den Inhalten des Lehrbuchs: Der allgemeine Teil des BGB ist zwar der Bereich, aus dem die Inhalte stammen, aber noch kein Lernziel, da nicht klar wird, was die Lernenden konkret wissen, tun, können oder beherrschen sollen.

Lehrbücher in der Rechtswissenschaft verfolgen in der Regel das übergeordnete Ziel, auf Prüfungen vorzubereiten – sei es auf Klausuren oder auf das (1. oder 2.) Examen. Diese Zielsetzung ist so ausgeprägt, dass sie sich in der Regel als „Primärziel“ bezeichnen lässt. Daneben gibt es aber mitunter noch weitere Zielsetzungen, in der hier verwendeten Terminologie: „Sekundärziele“. Sie betreffen Bereiche, die „nebenher“ erlernt werden sollen. Dazu könnte die Befähigung der Studierenden zum kritischen Denken oder auch die Vermittlung rechtsvergleichender oder rechtsempirischer Kompetenzen zählen. Auch Forschungs- oder Medienkompetenz sowie für die Praxis relevante Fähigkeiten kommen in Frage.

Natürlich ist es nicht zwingend, dass die Prüfungsvorbereitung im Vordergrund steht. Das Ziel kann auch unabhängig von der Prüfungssituation auf Ebene des Verstehens von grundlegenden Fachkonzepten oder praktischer Fragen liegen. Die Zielsetzungen müssen auch nicht abgestuft sein, sondern können gleichberechtigt nebeneinander stehen.

→ Welche Lernziele verfolgt das Lehrbuch?

→ Werden einzelne Ziele vorrangig bzw. nachrangig verfolgt?

²¹ Kerres, Mediendidaktik, S. 296 f., 302.

²² Zum Begriff u.a. *Brockmann*, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, § 25 Rn. 2.

²³ *Reinmann*, Ziele und Bedingungen als Planungs- und Gestaltungsrahmen, S. 4 f.; für die Rechtswissenschaft grundlegend: *Brockmann*, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, § 25.

c) „Wozu“ – die Einsatzszenarien

Schließlich ist zu beleuchten, von welcher Nutzung des Lehrbuchs die Autor/innen ausgehen. Soll damit die Vorlesung nachgearbeitet werden oder soll es zur eigenständigen Erarbeitung eines Rechtsgebiets genutzt werden? Soll es als Quelle für die wissenschaftliche Arbeit oder Fallhausarbeit dienen – oder doch bei der Klausurvorbereitung helfen? Der häufigste Einsatzzweck des Lehrbuchs wird wohl im unangeleiteten Selbststudium liegen.²⁴ Diese Lehr-Lernszenarien sollten ebenfalls Einfluss auf die Gestaltung haben. Beispielsweise sollte ein einführendes Werk, das parallel zur Vorlesung gelesen werden kann, vom Umfang und den Formulierungen so gestaltet sein, dass es für Anfänger/innen verständlich ist und sie nicht überfordert. Dagegen kann ein Lehrbuch, das als Nachschlagewerk für Haus- und Seminararbeiten gedacht ist, deutlich länger im Umfang sein und über einen größeren Fußnotenapparat verfügen.

→ Wozu soll das Lehrbuch eingesetzt werden?

2. Herausarbeitung und Bewertung des Makrokonzepts

Das Makrokonzept betrifft also die Fragen: Wer sind die Lernenden? Was sollen sie lernen? Und wozu soll das Medium eingesetzt werden? Diese Fragen werden in Lehrbüchern selten explizit beantwortet. Um sich trotzdem ein Bild vom Makrokonzept des Lehrbuchs zu machen, kann man sich am Vorwort, dem Klappen- / Rückentext oder auch der Verlagsbeschreibung orientieren. Häufig wird dort schon die Zielgruppe genannt und manchmal werden auch Lernziele grob umrissen.

→ Welches Makrokonzept verfolgt das Lehrbuch? Erfährt man also, wer mit dem Buch was wozu lernen soll?

Falls ein Makrokonzept ausgemacht werden kann, sollte weiter gefragt werden:

→ Ist das Makrokonzept realistisch? Kann das Buch überhaupt halten, was es verspricht?

Hier sollten Zielgruppe, Lernziele und Einsatzszenarien miteinander abgeglichen werden, denn welche Lernziele sinnvollerweise verfolgt werden können, ist sowohl davon abhängig, wer das Buch lesen soll als auch zu welchem Zweck die Lektüre erfolgt. Fortgeschrittenen können schon andere, komplexere Zusammenhänge vermittelt werden als Anfänger/innen. Und wer sich auf eine Klausur vorbereitet, steht üblicherweise unter Druck und ist weniger bereit, sich auf vertiefte Auseinandersetzungen einzulassen.

Bei der Bewertung des Makrokonzepts eines Lehrbuchs gilt nach meiner Einschätzung die Faustformel: Weniger ist mehr. Wenn ein Buch sich an Studienanfänger/innen, Examenskandidat/innen und Praktiker/innen gleichermaßen richtet, sollte Skepsis geboten sein. Man stelle sich vor, eine Vorlesung richtete sich an alle drei Zielgruppen zugleich. Die einen wären schnell gelangweilt, die anderen über-

24 Schmidt, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, § 37 Rn. 23.

fordert. Auch hätten die Zielgruppen vermutlich unterschiedliche Fragen: Während die einen noch den Begriff der Willenserklärung verstehen wollen, geht es für die anderen schon um praktische Beweisfragen. Was bei der Konzeption von Vorlesungen offensichtlich erscheint, ist bei der Gestaltung von Lehr-/Lernmedien nicht weniger wichtig.

Erscheint das Makrokonzept realistisch, kann weiter anhand verschiedener Kriterien geprüft werden, ob die Umsetzung, also die Konzeption und Gestaltung des Lehrbuchs dem Makrokonzept entspricht. Leitend ist dabei die Frage:

→ Hält das Lehrbuch, was es verspricht?

Auf die einzelnen Aspekte, die dabei eine Rolle spielen können, gehe ich im Folgenden ein.

Was aber, wenn das Makrokonzept sich nicht erkennen lässt oder von vornherein unrealistisch erscheint? In diesem Fall können die nachfolgend skizzierten Kriterien dabei helfen, Rückschlüsse aus der Gestaltung des Lehrbuchs zu ziehen. Vielleicht ist es so möglich, herauszuarbeiten, was das Lehrbuch für wen leisten könnte – und für wen bzw. zu welchem Zweck eine Lektüre wenig gewinnbringend erscheint.

3. Sozialisationswirkungen

Neben den gewollten, intendierten Lernzielen des Lehrbuchs sollte auch berücksichtigt werden, welche Wirkungen indirekt vom Lehrbuch in Form von Sozialisationswirkungen ausgehen können.²⁵

Die Rechtswissenschaft hat, wie andere Disziplinen auch, mit der Zeit besondere Praktiken entwickelt, die das Handeln ihrer Mitglieder prägen und sich in den Fachkulturen widerspiegeln. Diese Praktiken, beispielsweise die jeweilige Art, Argumente und Diskurse zu führen, Kritik zu äußern oder bestimmte Formulierungen zuzulassen, werden vor allem durch kommunikative Artefakte wie Texte sichtbar. Teilweise sind diese Praktiken nicht in expliziten Regeln festgeschrieben und den Angehörigen der Disziplin oft nicht bewusst.²⁶ Insbesondere Lehrbüchern kommt dabei eine besondere Bedeutung zu.²⁷

Nachfolgend möchte ich exemplarisch auf drei Bereiche eingehen: Die Sozialisationswirkung für das Rechtsverständnis (a), für das Wissenschaftsverständnis (b) und für das Verständnis des Studiums (c).

a) Rechtsverständnis

Welches Bild wird den Lernenden bei der Lektüre des Lehrbuchs vom Recht vermittelt? Das Recht kann entweder als etwas Festes oder etwas Veränderliches

²⁵ Schmidt, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, § 37 Rn. 41; Krüper, in: ZDRW 2017, S. 22 (34).

²⁶ Jenert/Scharlau, in: Reinmann/Rhein (Hrsg.), Wissenschaftsdidaktik I, S. 155 (156).

²⁷ Jenert/Scharlau, in: Reinmann/Rhein (Hrsg.), Wissenschaftsdidaktik I, S. 155 (171).

dargestellt werden, abhängig davon, ob und wie auf historische Entwicklungen in der Gesetzgebung und Rechtsprechung oder auf den politischen Einfluss auf das Recht eingegangen wird.²⁸ Auch die Darstellung methodischer Fragen spielt hier eine Rolle: Inwiefern wird zwischen Herstellung und Darstellung juristischer Entscheidungen differenziert? Dies hat Einfluss darauf, ob das Recht als System mit eindeutigen Regeln oder hohen Unschärfen wahrgenommen wird.²⁹
 → Welches Bild vom Recht vermittelt das Lehrbuch?

b) Wissenschaftsverständnis

Lehrbücher sind auch für das Verständnis der Lernenden von der Rechtswissenschaft als Wissenschaft prägend. Nach *Fleck* zeigt sich der Denkstil einer Wissenschaft – je nach Medienformat – unterschiedlich ausgeprägt: Während in Zeitschriftenartikeln der Prozess des Wissenschaftlichen und die Vorläufigkeit der Erkenntnis stärker zum Vorschein tritt, indem bspw. auch Unsicherheiten transportiert werden, wird das Wissen in Lehrbüchern eher kanonisiert dargestellt.³⁰ Ob dies auch für die Rechtswissenschaft zutrifft, wäre zu untersuchen.³¹ Die Frage, ob auch die wissenschaftlichen Erkenntnisprozesse oder nur deren Ergebnisse in Form von „fertigen“ Meinungsstreitigkeiten in Lehrbüchern thematisiert werden,³² dürfte einen erheblichen Einfluss auf den Sozialisationsprozess der Lernenden im Hinblick auf die Rechtswissenschaft als Wissenschaft haben. Relevant dafür kann beispielsweise sein, wie der wissenschaftliche Fachdiskurs inszeniert wird. Wird darauf eingegangen, warum welche Positionen vertreten werden und wie sich diese entwickelt haben? Findet die Darstellung des Diskurses im Fließtext oder in Fußnoten statt und werden die Ansichten in ähnlichem Umfang begründet? Wie wird die von der Autorin selbst vertretene Ansicht dargestellt (ggf. sogar in der 1. Person Singular?) Wird die Stellungnahme als solche gekennzeichnet?³³

Auch lässt sich berücksichtigen, wie das (wissenschaftliche) Wissen dargestellt wird: Als monolithische „herrschende Literaturmeinungen“ oder als provisorische Positionen, deren Wandelbarkeit betont wird? Welche Rolle spielen Kontext, Entstehung und Entwicklung wissenschaftlichen Wissens?³⁴

Bei der Darstellung von Hintergründen oder Alternativen zur herrschenden Meinung sollte auch die Zielgruppe berücksichtigt werden: Gerade Anfänger/innen haben ein hohes Bedürfnis nach Sicherheit und wünschen sich klare Vorgaben. Gleichzeitig kann es ein Lernziel sein, bei ihnen schon früh eine Ambiguitätstole-

28 *Dauner-Lieb*, in: Griebel/Gröbblinghoff (Hrsg.), Von der juristischen Lehre, S. 41 (48).

29 *Krüper*, in: ZDRW 2017, S. 22 (36 f.).

30 *Fleck*, Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache, S. 156 f.

31 So auch *Rzadkowski*, Recht wissenschaftlich, S. 94 ff. mit einer Untersuchung von Einführungslehrbüchern für die Rechtswissenschaft.

32 *Dauner-Lieb*, in: Griebel/Gröbblinghoff (Hrsg.), Von der juristischen Lehre, S. 41 (53).

33 *Schmidt*, in: ZDRW 2014, S. 71 (74).

34 *Böning*, in: Krüper/Pilniok (Hrsg.), Staatsorganisationsrecht lehren, S. 131 (142), die darüber hinaus auch den hierarchischen Kollektionscode in der Rechtswissenschaft thematisiert, der Studierende erst spät an der Wissenschaft partizipieren lässt.

ranz auszubilden. Dies ließe sich dadurch umsetzen, die Anfänger/innen stärker zu begleiten und die Unsicherheit / Mehrdeutigkeit transparent zu machen sowie Strategien aufzuzeigen, wie sie damit umgehen können.

→ Wird Wissenschaft als lebendiger Prozess vermittelt?

c) Verständnis des Studiums

Auch das Bild des Studiums kann durch Lehrbücher geprägt werden, beispielsweise hinsichtlich der Arbeitsbelastung, Korrekturpraxis oder der zu setzenden Prioritäten. So könnten Hinweise zur Fallbearbeitung und deren Bewertung die Studierenden zu strategischem Handeln ermutigen. Auch stellt sich die Frage, ob Studierende dazu motiviert werden, selbst nachzudenken und sich eine eigene Meinung zu bilden oder doch nur dazu, die notwendigen Meinungen auswendig zu lernen und an der richtigen Stelle zu platzieren.³⁵ Auch die allgemeine Motivation kann durch Lehrbücher beeinflusst werden: Formulierungen wie „Mit diesem Buch kann sogar der Allgemeine Teil des BGB richtig Spaß machen“³⁶ können schon vor der ersten Lektüre auf die Einstellung der Studierenden einwirken.

Zudem ist es sehr wahrscheinlich, dass Studierende sich bei der Erstellung eigener Texte an Vorbildern orientieren und damit auch an Lehrbüchern.³⁷ Dies kann für Fall-Musterlösungen gelten, mit deren Formulierungen und Schwerpunktsetzungen die Studierenden lernen,³⁸ aber auch für den Umgang mit Fußnoten: Welche Aussagen werden belegt und welche werden als kanonisches Wissen vorausgesetzt? Auch der Sprachstil kann als Vorbild dienen.³⁹

→ Vermittelt das Lehrbuch positive Lernhaltungen?

C. Einzelne Gestaltungs- und Bewertungsaspekte

Im nachfolgenden Abschnitt möchte ich darstellen, wie sich das Makrokonzept auf die Gestaltung und Bewertung von Lehrbüchern auswirkt. Dafür orientiere ich mich an verschiedenen bisher in der rechts- und mediendidaktischen Literatur besprochenen Gestaltungsaspekten und bespreche dies auf vier Ebenen: Inhalt, Struktur, Sprache und mediale Gestaltung. Überschneidungen zwischen den einzelnen Bereichen lassen sich nicht immer vermeiden. Dabei sollen keine pauschalen Kriterien entwickelt werden, sondern es kommt regelmäßig auf die Passung zum Makrokonzept an. Dies möchte ich mit einigen Beispielen illustrieren.

Unabhängig vom Makrokonzept ist natürlich die fachwissenschaftliche Fundierung des Lehrbuchs entscheidend. Für die Qualität eines Lehrbuchs ist es von Bedeutung, dass die im Lehrbuch besprochenen Inhalte aktuell sind und der For-

35 Schmidt, in: ZDRW 2014, S. 71 (75 f.).

36 <https://www.nomos-shop.de/de/p/bgb-gr-978-3-8487-4708-5> (14.7.2026).

37 Jenert/Scharlau, in: Reinmann/Rhein (Hrsg.), Wissenschaftsdidaktik I, S. 155 (172).

38 Dauner-Lieb, in: Griebel/Gröblichhoff (Hrsg.), Von der juristischen Lehre, S. 41 (42), die die Verwendung „unreflektierter Textbausteine“ durch Studierende kritisiert.

39 Schmidt, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, § 37 Rn. 35, wirft diese Frage auf.

schungsstand korrekt wiedergegeben wird.⁴⁰ Da der Fokus dieses Beitrags auf der didaktischen Gestaltung liegt, soll dieser Aspekt hier aber nicht weiter vertieft werden.

I. Inhalt

Eine wesentliche Funktion von Lehrbüchern ist die Bereitstellung von Informationen.⁴¹ Doch welche Informationen werden im Lehrbuch bereitgestellt? Die Auswahl scheint zunächst durch den im Lehrbuch behandelten Rechtsbereich determiniert zu sein. Ein Lehrbuch zum „BGB AT“ beschäftigt sich eben mit den Inhalten aus dem allgemeinen Teil des BGB. Doch da Rechtsgebiete nie in Gänze dargestellt werden können, ist immer eine Stoffauswahl erforderlich.⁴² Häufig dürfte eine Orientierung an der sogenannten „Examensvollständigkeit“ erfolgen.⁴³ Krüper weist allerdings zutreffend darauf hin, dass eine solche Vollständigkeit kaum zu erreichen und als Ziel daher zu hinterfragen ist.⁴⁴ Es müssen also kriteriengeleitete Auswahlentscheidungen getroffen werden.

Diese sollten sich an den Lernzielen orientieren. Je nachdem, welches Lernziel verfolgt wird, stehen unterschiedliche Informationen im Fokus der Vermittlung. Diese gilt es im nächsten Schritt sinnvoll didaktisch zu reduzieren. Zusätzliches Augenmerk kann auf der Literatúrauswahl liegen.

1. Auswahl nach Lernzielen

Gelungene Lehrbücher konkretisieren die im Rahmen des Makrokonzepts angesprochenen groben Lernziele mit Blick auf den Lerngegenstand. Das ist nicht trivial, denn für die Rechtswissenschaft wurde – im Gegensatz beispielsweise zur Medizin – noch kein allgemein anerkannter Lernzielkatalog entwickelt.⁴⁵ Stattdessen liegt der Fokus, auch beeinflusst durch die gesetzlichen Vorgaben, häufig noch auf der Ebene der Lerngegenstände.⁴⁶ Für eine Veranstaltung zum Staatsorganisationsrecht haben *Pilniok* und *Musumeci* etwa folgende Grobziele entwickelt:

„Die Veranstaltung verfolgt drei zentrale Ziele: Studierende sollen *erstens* das Grundgesetz kennen und verstehen. In den staatsorganisationsrechtlichen Abschnitten der Verfassung sollen die Studierenden vertiefte Kenntnisse der Regelungsinhalte entwickeln. *Zweitens* sollen sie ein umfassendes Verständnis dieser Regelungen in ihrem historischen, politischen und rechtsvergleichenden Kontext entwickeln. Dazu gehört auch, dass Studierende die Strukturen und Funkti-

40 *Mayrberger u. a.*, (36).

41 *Schmidt*, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, § 37 Rn. 13.

42 *Schmidt*, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, § 37 Rn. 27.

43 *Schmidt*, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, § 37 Rn. 27.

44 *Krüper*, in: ZDRW 2017, S. 22 (35); zur Auswahl des Stoffs auch *Dauner-Lieb*, in: Griebel/Gröblichhoff (Hrsg.), Von der juristischen Lehre, S. 41 (44) mit der Formulierung es solle „alles (was auch immer das sei)“ unterrichtet werden.

45 *Brockmann*, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, § 25 Rn. 62.

46 *Brockmann*, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, § 25 Rn. 9.

onsweisen der Institutionen und Akteure im Normalfall analysieren können. *Drittens* sollen Studierende auf dieser Grundlage staatsorganisationsrechtliche Problemfälle entsprechend der rechtswissenschaftlichen Standards lösen und argumentativ überzeugend begründen können.“⁴⁷

Natürlich ist ein Lehrbuch keine Veranstaltung. Es müsste überlegt werden, inwieweit die Zielsetzungen sich übertragen lassen. Aber sie geben einen Eindruck davon wieder, wie Lernziele bezogen auf den jeweiligen Lerngegenstand entwickelt werden können.⁴⁸ Für die Modellierung von Lernzielen kann man sich an Lernziel-taxonomien orientieren.⁴⁹ Häufige Verwendung findet die Taxonomie von *Bloom*, die sechs aufeinander aufbauende Stufen beinhaltet: Von Wissen über Verstehen, Anwenden, Analysieren, Synthetisieren bis hin zu Evaluieren.⁵⁰

Wie die Inhalte in Abhängigkeit zu den gesetzten Zielen festgelegt werden können, möchte ich im Folgenden anhand von Beispielen skizzieren.

a) Rechtsanwendung

Eines der häufigsten Primärziele von Lehrbüchern liegt in der Vorbereitung auf die Fallbearbeitung, da diese das gängige Prüfungsformat in Klausuren und Fallhausarbeiten darstellt.⁵¹ Das dafür erforderliche rechtsdogmatische Wissen ist deshalb auch in Lehrbüchern sehr präsent.⁵² Dazu zählt *Pilniok* das Wissen um Definitionen, Begriffe und gerichtliche (Leit-)Entscheidungen. Weitere Unterkategorien betreffen das Wissen um Institute, Rechtsfiguren, Prüfungsschemata und nicht zuletzt auch „Probleme“, die sich aus verschiedenen Norminterpretationen oder Rechtsfortbildungen ergeben und die es in den Fallklausuren zu finden und zu bearbeiten gilt.⁵³

Zusätzlich dürfte noch methodisches Wissen benötigt werden. Dieses beinhaltet Wissen um die Herstellung (Ermittlung der normativen Grundlagen, Argumentationsstrategien und methodische Grundbegriffe) und Darstellung (Argumentationsformen, Gutachtentechnik) einer juristischen Entscheidung.⁵⁴

47 *Pilniok/Musumeci*, in: Krüper/Pilniok (Hrsg.), Staatsorganisationsrecht lehren, S. 221 (221) mit anschließender Konkretisierung für die einzelnen Einheiten in Form von Feinzielen; weitere Beispiele für Groblernziele des Staatsorganisationsrechts finden sich auch bei *Frenzel*, in: Krüper/Pilniok (Hrsg.), Staatsorganisationsrecht lehren, S. 39 (46).

48 Groblernziele für das gesamte Lehrbuch und jeweilige Abschnitte finden sich zum Beispiel bei *Toufigh/Gleixner*, Smartbook Grundrechte, S. 10 f., 15 f.

49 Übersichtlich dargestellt von *Musumeci*, in: Krüper/Pilniok (Hrsg.), Staatsorganisationsrecht lehren, S. 212; ebenso bei *Becker (geb. Philipp)*, Lernzieltaxonomien im Vergleich.

50 *Bloom*, Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich; grafisch dargestellt u.a. bei *Becker (geb. Philipp)*, Lernzieltaxonomien im Vergleich.

51 *Wissenschaftsrat*, Perspektiven der Rechtswissenschaft in Deutschland. Situation, Analysen, Empfehlungen, S. 56.

52 *Pilniok*, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, § 8 Rn. 48.

53 *Pilniok*, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, § 8 Rn. 26-31.

54 *Pilniok*, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, § 8 Rn. 41.

Zur Fallbearbeitung ist auch das Wissen über bestimmte Lebenszusammenhänge relevant, die *Pilniok* als Kontextwissen zusammenfasst.⁵⁵ Zum Verständnis des Immobiliarsachenrechts ist etwa Wissen rund um die Funktionsweise des Immobilienmarkts hilfreich. Im Staatsorganisationsrecht ist ein gewisses Grundwissen zu Politik und Parteiensystem notwendig.

Wenn das Primärziel des Lehrbuchs also darin liegt, die Studierenden auf die Fallbearbeitung vorzubereiten, sind diese Wissensformen relevant.

b) Reflexionsvermögen

Wenn ein Sekundärziel des Lehrbuchs ist, den Lernenden nicht nur rechtsdogmatisches Wissen zu vermitteln, sondern sie auch zur Reflexion über die Entstehungszusammenhänge anzuregen, sollte Reflexionswissen vermittelt werden. Dieses beinhaltet die Grundlagen des Rechts mit seinen historischen, philosophischen, ökonomischen oder soziologischen Zusammenhängen.⁵⁶ Um diese Reflexion zu leisten, sind bestimmte Wissensbestände aus den Grundlagenfächern, wie zentrale Stationen der Verfassungsgeschichte oder Konzepte der Rechtsphilosophie, erforderlich. Dabei geht es aber nicht um reines Faktenwissen, sondern um in den Grundlagenfächern entwickelte Begriffe, Strukturen oder Konzepte. Beispielsweise könnte dies in Lehrbüchern zum BGB so ausgestaltet werden, dass nicht nur das Prinzip der Privatautonomie, sondern auch das Verhältnis zur Marktwirtschaft thematisiert werden oder im AGB-Recht auch Erkenntnisse zur ökonomischen Analyse des Rechts Berücksichtigung finden.⁵⁷

c) Wissenschaftsdidaktische Zielsetzungen

Für eine (rechts-)wissenschaftliche Perspektive sollte methodisches Wissen vertieft dargestellt werden, bspw. die Recherche und Auswertung von Quellen⁵⁸ sowie im engeren Sinne auch die Entwicklung von Forschungsfragen oder die Konzeption eines Forschungsprojekts samt Frage und Methodik.⁵⁹ Auch das Medienwissen ist wichtig: Dazu gehört nicht nur, die relevanten Kommunikationsmedien zu kennen und nutzen zu können, sondern auch über die Entstehungsbedingungen und Möglichkeiten und Limitationen neuerer Medien, wie Datenbanken, Bescheid zu wissen.⁶⁰

d) Praxisbezüge

Wenn ein Praxisbezug vermittelt werden soll, wird institutionell-organisatorisches Wissen relevant.⁶¹ Dazu gehört Wissen über die Organisationsformen von Verwal-

55 *Pilniok*, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, § 8 Rn. 38.

56 Zum Begriff und den nachfolgenden Ausführungen *Pilniok*, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, § 8 Rn. 36.

57 *Dauner-Lieb*, in: Griebel/Gröbblinghoff (Hrsg.), Von der juristischen Lehre, S. 41 (54).

58 *Dauner-Lieb*, in: Griebel/Gröbblinghoff (Hrsg.), Von der juristischen Lehre, S. 41 (45).

59 *Pilniok*, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, § 8 Rn. 44.

60 *Pilniok*, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, § 8 Rn. 34 f.

61 *Pilniok*, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, § 8 Rn. 45.

tung oder Gerichten. Auch die Zuständigkeits- und Verfahrensregeln sind dafür entscheidend. Häufig ausgeblendet bleibt dabei der Blick auf die tatsächliche Funktionsweise in den Organisationen. Solche Informationen über die Arbeitsweise juristischer Berufe fordert auch *Dauner-Lieb*.⁶² Einen Bezug zur realen Rechtspraxis ließe sich auch durch die Integration verschiedener Medien des Rechts erreichen.⁶³ → Passen die behandelten Wissensbestände zu den Lernzielen?

2. Didaktische Reduktion

Im vorherigen Abschnitt konnte dargestellt werden, dass die Auswahl der im Lehrbuch behandelten Inhalte von den Lernzielen abhängig ist. Dabei stellt sich weiterhin die Frage, welche Inhalte jeweils konkret in welchem Umfang Teil des Lehrbuchs werden.

Dabei sollte zunächst die Zielgruppe berücksichtigt werden: Zum einen sind Anfänger/innen es meistens noch nicht gewöhnt, längere Texte mit vielen Informationen am Stück zu lesen und zum anderen haben sie häufig noch Schwierigkeiten, die Relevanz von Informationen einzuordnen. Hier sollte eine stärkere Gewichtung und Vorauswahl vorgenommen werden, um die Lernenden nicht zu überfordern. Dies spricht für eher kürzere Bücher. Verwirklichen lässt sich dies durch didaktische Reduktionen: Dabei ist das Ziel, die Quantität und Komplexität der Inhalte so zu reduzieren, dass das Lernen erleichtert wird. Dafür gibt es verschiedene Kriterien, wie Zugänglichkeit, Anschlussfähigkeit oder Praxisrelevanz.⁶⁴

Besonders hilfreich kann es sein, zu überlegen, welche Inhalte exemplarisch behandelt werden können: Welche Inhalte stehen nicht nur für sich, sondern auch stellvertretend für andere Inhalte? Dazu zählen Beispiele, an denen man allgemeine Prinzipien erkennen kann. Es geht darum, das hinter den Inhalten Stehende zu erkennen, also am Beispiel zu lernen.⁶⁵ In der Konsequenz müssen andere Inhalte gekürzt oder gestrichen werden, die von Studierenden mit Hilfe des exemplarischen Wissens selbst erschlossen werden können.

Die Zielgruppe ist auch beim Umfang der eben aufgeworfenen Wissensformen zu berücksichtigen: Während zum Beispiel gewisses Kontextwissen bei Examenskandidat/innen schon vorausgesetzt werden dürfte, könnte ein Fehlen solcher Wissensbestände bei Anfänger/innen den Lernerfolg gefährden. Insgesamt dürfte bei Fortgeschrittenen schon mehr Übung im Lesen längerer Texte und Kompetenz bei der Bewertung der Relevanz einzelner Inhalte erwartet werden.

Der Umfang von Kapiteln und Lehrbüchern sollte auch vom Einsatzzweck abhängig gemacht werden: Wenn das Lehrbuch dazu dienen soll, von vorne nach hinten durchgearbeitet werden zu können – vielleicht als Nachbereitung der Vorlesung

62 *Dauner-Lieb*, in: Griebel/Gröblichhoff (Hrsg.), Von der juristischen Lehre, S. 41 (54).

63 *Rzadkowski*, Von Open Access zu Open Science 2025, 89 (104).

64 *Brockmann*, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, § 25 Rn. 81.

65 *Reinmann*, Ziele und Bedingungen als Planungs- und Gestaltungsrahmen, S. 6; *Brockmann*, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, § 25 Rn. 81.

oder im Selbststudium – dann sollten die Bücher weniger umfangreich formuliert und mehr Mut zur Exemplarität gewagt werden. Wenn das Buch dagegen primär als Nachschlagwerk konzipiert ist, kann es auch umfangreicher sein.

Insgesamt sollte es für die Lernenden klar werden, dass es sich jeweils um Auswahlentscheidungen handelt. Dafür müssen diese Entscheidungen explizit gemacht werden.⁶⁶ Im besten Fall verstehen die Studierenden, welche Inhalte (nicht) besprochen werden und warum.⁶⁷

- Nach welchen Kriterien werden die Inhalte ausgewählt? Werden diese Kriterien expliziert?
- Finden didaktische Reduktionen statt?
- Berücksichtigt der Umfang des Lehrbuchs den Einsatzzweck?

3. Literaturverweise

Zu den Inhalten des Lehrbuchs zählt auch der Verweis auf andere Literatur. Diese sollten – je nach Makrokonzept – unterschiedlich ausgestaltet werden: Bei Anfänger/innen führt das geringere medienspezifische Vorwissen häufig dazu, dass sie nicht auf einen Blick wissen, wie sie die Literatur, auf die verwiesen wird, einordnen sollen. Entsprechend könnte es sinnvoll sein, zum einen klare Kriterien für die Auswahl von Literaturverweisen festzulegen und diese transparent zu machen.⁶⁸ Zum anderen könnten auch Hinweise für die Lernenden hilfreich sein, warum auf gewisse Texte verwiesen wird und wann sich das Nachlesen lohnt. Dies dürfte bei Fortgeschrittenen weniger notwendig sein.

Neben der Darstellung von Literaturverweisen ist auch deren Auswahl vom Makrokonzept abhängig: Lehrbücher, die die Rechtsanwendung zum Ziel haben, sollten eher auf Quellen mit entsprechendem Fokus verweisen und bei der konkreten Auswahl stets die Zielgruppe mit ihren Leseerfahrungen berücksichtigen. Bei Lehrbüchern, die Studierenden auch wissenschaftliche Kompetenzen vermitteln möchten, sollten entsprechend Verweise auf wissenschaftliche Quellen – bei Anfänger/innen auch mit Informationen zum Umgang mit diesen Quellen – erfolgen.

Auch der Einsatzzweck spielt hier eine Rolle: Bei Nutzung des Lehrbuchs als Quelle für die Hausarbeit sind vermutlich mehr Literaturverweise zur Vertiefung durch die Studierenden angebracht als bei der Vorbereitung auf Klausuren.

- Auf welche Literatur wird wie verwiesen? Wird dabei das Makrokonzept berücksichtigt?

66 Krüper, in: ZDRW 2017, S. 22 (35).

67 Schmidt, in: ZDRW 2014, S. 71 (72).

68 Schmidt, in: ZDRW 2014, S. 71 (73) mit Verweis auf Faust Lehrbuch zum BGB AT.

II. Struktur

Neben der Auswahl der Inhalte stellt sich die Frage, wie das Lehrbuch sowohl als Ganzes als auch innerhalb der einzelnen Kapitel strukturiert ist.

Alle zu vermittelnden Inhalte haben in sich schon selbst eine Struktur, die man auch als Sachstruktur bezeichnen kann.⁶⁹ Dazu zählen die relevanten Begriffe und ihre Beziehungen zueinander, zum Beispiel die Systematik eines Rechtsgebiets.⁷⁰

Davon zu unterscheiden ist die didaktische Struktur. Diese hat zum Ziel, die Inhalte so aufzubereiten, dass möglichst wenig Verständnisschwierigkeiten auftreten.⁷¹ Bildlich treffend führt dazu Krüper aus, dass das Ergebnis des Lernprozesses (die Sachstruktur) nicht mit dem Lernprozess selbst verwechselt werden sollte.⁷² Man kann sich also an der Sachstruktur orientieren, muss es aber nicht. Dazu ein Beispiel aus dem Bereich des Staatsorganisationsrechts: Wenn die oben bereits genannten Groblernziele im Bereich des Staatsorganisationsrechts verfolgt werden sollen, so könnte man sich an Elementen der Sachstruktur orientieren (u.a. Staatsorgane, Strukturen, Funktionen, Prinzipien) und diese einzeln, nacheinander behandeln.⁷³ Man könnte diese aber auch zu übergeordneten Themenfeldern bündeln,⁷⁴ unter einem jeweils unterschiedlich betonten Leitsatz fassen⁷⁵ oder mit unterschiedlichen Schwerpunkten mehrfach behandeln.⁷⁶ An diesen Beispielen zeigt sich schon, dass es nicht die eine didaktische Struktur gibt, sondern viele verschiedene Möglichkeiten. Bei der Entscheidung für eine didaktische Struktur sollten der Einsatzzweck und die Zielgruppe mit ihrem jeweiligen Vorwissen berücksichtigt werden.⁷⁷

Weitgehend angelehnt an Reinmann lassen sich folgende komplementäre Prinzipien identifizieren, mit denen sich die didaktische Struktur von Lehrbüchern beschreiben lässt: a) deduktiv / induktiv, b) bekannt / neu, c) einzeln / komplex, d) spiralig / epochal und e) verknüpft / isoliert. In Lehrbüchern werden die Prinzipien oft auch kombiniert. Die didaktische Struktur lässt sich dabei sowohl in den Kapiteln oder Sinnabschnitten (Mikrostrukturierung) als auch im Aufbau des ganzen Lehrbuchs (Makrostrukturierung) herausarbeiten.⁷⁸

69 Niegemann u. a., Kompendium multimediales Lernen, S. 139.

70 Schmidt, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, § 37 Rn. 32.

71 Reinmann, Studententext Didaktisches Design, S. 36.

72 Krüper, in: ZDRW 2017, S. 22 (35).

73 So bspw. Sauer, in: Krüper/Pilniok (Hrsg.), Staatsorganisationsrecht lehren, S. 145 (170 ff.).

74 So Krüper, in: Krüper/Pilniok (Hrsg.), Staatsorganisationsrecht lehren, S. 145 (151 ff.) mit den Themenfeldern „Verfassung und Verfassungsrecht – Demokratie – Regieren in der Demokratie – Bundesstaatlichkeit – Normsetzung im Verfassungsstaat“.

75 So Frenzel, in: Krüper/Pilniok (Hrsg.), Staatsorganisationsrecht lehren, S. 145 (145 ff.) mit dem Leitsatz aus Art. 20 Abs. 2 S. 1 GG: „Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus.“

76 So Pilniok, in: Krüper/Pilniok (Hrsg.), Staatsorganisationsrecht lehren, S. 145 (165 ff.).

77 Reinmann, Studententext Didaktisches Design, S. 36 auch zur Frage, wie man didaktische Strukturen aufbaut.

78 Reinmann, Studententext Didaktisches Design, S. 37 ff.

a) deduktiv / induktiv

Diese – auch als „vom Allgemeinen zum Besonderen oder umgekehrt“⁷⁹ benannte – Aufbaumöglichkeit gilt für viele Lehrbücher als strategische Richtungsentscheidung, betrifft sie nämlich den Unterschied zwischen „Fallbezug und konzeptioneller Darstellung“.⁸⁰ Geht man vom Allgemeinen (abstrakte Begriffe / Prinzipien) aus und nähert sich dann der Anwendung, spricht man vom deduktiven Ansatz. Andersherum, wenn man von Beispielen ausgehend abstrakte Konzepte erläutert, spricht man vom induktiven Ansatz. Die Grenzen dürften dabei nicht immer trennscharf sein, sondern immer stärker verschwimmen, was sich auch am Beispiel von Casebooks zeigt.⁸¹

b) bekannt / neu

Die Struktur lässt sich auch am Vorwissen der Lernenden ausrichten. Entweder könnte man an Inhalte anknüpfen, die den Lernenden bereits bekannt sind und anschließend darauf aufbauend neue Inhalte vermitteln. Das dafür notwendige Vorwissen sollte dann expliziert werden, um Anknüpfungspunkte für die Lernenden zu schaffen. Ein Beispiel: Die Studierenden sollten schon dogmatisches Wissen zu den Bestandteilen der Willenserklärung haben, wenn es um die Anfechtung geht.

Man könnte aber auch bewusst mit neuen Inhalten beginnen und diese erst später in bekannte Konzepte einbetten. Dies kann vorteilhaft sein, wenn Lernende Vorbehalte oder einseitige Vorstellungen vom Lernstoff haben. Um nicht an diese Fehlvorstellung anzuknüpfen, kann es sinnvoll sein, die Inhalte als etwas Neues zu präsentieren und erst später wieder mit bekannten Inhalten zu verknüpfen.

c) einzeln / komplex

Auf den ersten Blick erscheint der Weg vom Einzelnen zum Komplexen der einzig logische. Dieses synthetische Vorgehen ermöglicht das schrittweise Verstehen und Überprüfen der Voraussetzungen, die zum Verständnis des Komplexen notwendig sind. Bevor man den Anspruch auf Kaufpreiszahlung gem. § 433 II BGB prüft, wird vorher das Wesen des Kaufvertrags, davor der Vertragsschluss allgemein und davor die Willenserklärung besprochen. So ein Vorgehen kann aber auch – je nach Ausgestaltung – ermüdend für die Lernenden sein, wenn sie die Relevanz der Inhalte nicht erkennen. Entscheidend ist hier wieder, die Zielgruppe mit ihren Bedürfnissen zu berücksichtigen; gerade bei Anfänger/innen könnte eine Kombination mit dem induktiven Ansatz das Relevanzverständnis wieder fördern.

⁷⁹ Reinmann, Studententext Didaktisches Design, S. 37.

⁸⁰ Krüper, in: ZDRW 2017, S. 22 (30).

⁸¹ Krüper, in: ZDRW 2017, S. 22 (30); in der didaktischen Literatur finden sich teilweise Stimmen, die einen induktiven Ansatz in der Lehre der Rechtswissenschaft für nicht geboten halten, so bspw. Niegemann u. a., Kompendium multimediales Lernen, S. 141 – hier liegt mE ein unterschiedliches Verständnis von induktivem Vorgehen vor: Zwar werden in der rechtswissenschaftlichen Lehre selten Regeln aus den Beispielen abstrahiert, die Regeln werden aber anhand der Beispiele erklärt.

Andersherum wäre der Weg über das analytische Vorgehen: Ausgehend vom komplexen Ziel, werden schrittweise die einzelnen Elemente erarbeitet, die man zur Lösung benötigt. Der Vorteil liegt im Überblick und in der Wertschätzung auch der kleinen Probleme.

Sollte man mit Fällen arbeiten, könnte man für ein synthetisches Vorgehen viele kleine Fälle nutzen; für ein analytisches Vorgehen einen großen Fall, anhand dessen mehrere Probleme besprochen werden.

d) spiralig / epochal

Dieses Strukturprinzip bietet sich nur für eine Analyse der Makrostruktur, also den Aufbau des gesamten Lehrbuchs an. Hier ist entscheidend, wie häufig Themen innerhalb des Buches angesprochen werden. Für die Rechtswissenschaft vorherrschend dürfte die epochale Struktur sein: Dabei wird ein Thema einmal erschöpfend besprochen und anschließend als bekannt vorausgesetzt. Beim spiraligen Aufbau dagegen wird ein Thema mindestens zweimal wiederholt, und zwar jeweils auf höherem Niveau. Dazu gibt es bereits Beispiele aus der Curriculumsentwicklung für das Staatsorganisationsrecht⁸² oder das Strafrecht,⁸³ an denen sich auch Lehrbücher orientieren könnten.⁸⁴ Daraus resultiert dann aber die Notwendigkeit, die Lernenden über diesen Aufbau zu informieren, damit diese ihr Leseverhalten anpassen und das Buch von vorne nach hinten lesen und nicht als Nachschlagewerk nutzen.

e) verknüpft / isoliert

Die bisher behandelten didaktischen Strukturprinzipien berücksichtigen noch nicht, wie die verschiedenen Wissensformen in einem Lehrbuch strukturell dargestellt werden. *Grundmann* forderte in Anlehnung an die Empfehlungen des Wissenschaftsrats, dass Lehrbücher nicht nur die Dogmatik darstellen sollten, sondern dies in Verbindung mit theoretischen, interdisziplinären und vergleichenden Perspektiven geschehen solle.⁸⁵ Es geht also darum, ob die einzelnen Wissensbestände verknüpft oder isoliert dargestellt werden.⁸⁶ Dies lässt sich bei der Bewertung und Gestaltung von Lehrbüchern berücksichtigen: Gibt es einzelne Kapitel für historische Hintergründe oder Methodik oder werden diese in die jeweiligen Kapitel mit dogmatischen Inhalten integriert? Auch innerhalb der Wissensformen können Verknüpfungen stattfinden, indem zum Beispiel dogmatische Prinzipien konkret anhand einzelner Probleme und Entscheidungen erläutert werden.⁸⁷ Eine solche

82 Siehe dazu die Vorlesungsgliederung von *Pilniok*, in: Krüper/Pilniok (Hrsg.), Staatsorganisationsrecht lehren, S. 145 (165 ff.).

83 Karger, Rekonstruktion des Rechtsunterrichts am Beispiel des materiellen Strafrechts, S. 103 ff.

84 Schmidt, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, § 37 Rn. 33.

85 Grundmann, in: JZ 2013, S. 693 (696).

86 Böning, in: Krüper/Pilniok (Hrsg.), Staatsorganisationsrecht lehren, S. 131 (136).

87 Schmidt, in: ZDRW 2014, S. 71 (75); Krüper/Pilniok, in: dies. (Hrsg.), Staatsorganisationsrecht lehren, S. 9 (29 ff.) unterscheiden für das Staatsorganisationsrecht zwischen segregierenden und integrativen Gliederungsmodellen.

verknüpfte Darstellung könnte ein Lernen *am Beispiel* statt Lernen *des Beispiels* befördern.⁸⁸

- Welche didaktischen Strukturprinzipien werden im Aufbau (Gesamtaufbau und/oder einzelne Kapitel) des Lehrbuchs deutlich?
- Findet eine Verknüpfung der einzelnen Wissensformen statt oder werden diese isoliert dargestellt?

III. Sprache

Bei textgebundenen Wissenschaften wie der Rechtswissenschaft kommt der Sprache eine hohe Bedeutung zu. Auch hier spielt die Orientierung an der Zielgruppe eine wesentliche Rolle. Speziell für Texte im didaktischen Kontext lassen sich folgende Elemente besonders beleuchten.

1. Verständlichkeit

Zur Beurteilung der Verständlichkeit von Texten kann man sich am Hamburger Verständlichkeitskonzept orientieren. Dieses stellt vier Verständlichkeitsdimensionen auf: Sprachliche Einfachheit, Gliederung/Ordnung, Kürze/Prägnanz und zusätzliche Stimulanz.⁸⁹

Texte gelten als sprachlich einfach, wenn sie für die Zielgruppe übliche, konkrete und anschauliche Formulierungen enthalten. Fremdwörter sollten nur verwendet werden, wenn sie als Fachwörter relevant sind und dann erläutert werden.⁹⁰ Zu Gliederung und Ordnung zählt eine schlüssige Reihenfolge („roter Faden“) und eine übersichtliche Darstellung.⁹¹ Hinsichtlich der Kürze und Prägnanz ist ein Mittelmaß förderlich: Es sollte eine Konzentration auf das Wesentliche erfolgen; weit- oder abschweifende Darstellungen sollten vermieden werden. Zur zusätzlichen Stimulanz gehört die Anregung der Lesenden durch bspw. wörtliche Rede, direkte Ansprache oder rhetorische Fragen, aber auch konkrete Beispiele. Auch hier ist grundsätzlich ein mittleres Maß förderlich, abhängig von der Zielgruppe.⁹²

Diese Dimensionen können als Orientierungspunkte zur Beurteilung eines Textes dienen. Da Verständlichkeit an sich ein relationales Konstrukt ist, sollte dabei aber stets die Zielgruppe mit ihrem jeweiligen Vorwissen und ihren Leseerfahrungen berücksichtigt werden. So können bei Texten für Fortgeschrittene schon gewisse Fachbegriffe vorausgesetzt werden, die Noviz/innen noch erläutert werden müssen. Bei zu leichten Texten kann die Aufmerksamkeit der Lesenden auch abnehmen. Es geht also um ein der Zielgruppe angemessenes Niveau.⁹³

- Ist die gewählte Sprache für die Zielgruppe verständlich?

⁸⁸ Krüper, in: ZDRW 2017, S. 22 (34).

⁸⁹ Langer u. a., Sich verständlich ausdrücken, S. 21 ff.

⁹⁰ Anschauliches Gegenbeispiel bei Schimmel, Jura-Ausbildungszeitschriften.

⁹¹ S. für Darstellungsmöglichkeiten auch Abschnitt zu Typographie unter C. IV. 1.

⁹² Langer u. a., Sich verständlich ausdrücken, S. 32.

⁹³ Reimann, Studententext Didaktisches Design, S. 40; Langer u. a., Sich verständlich ausdrücken, S. 38.

2. Abwägung zwischen Verständlichkeit und Fachkultur

Natürlich können es sich Lehrbücher auch zur Aufgabe machen, in die Fachkultur einzuführen und einen „Vorgeschmack“ auf das Niveau zu bieten, mit dem sich Studierende in Urteilen, Kommentaren und Gesetzestexten konfrontiert sehen werden. Einseitig auf Verständlichkeit zu setzen, kann dann nicht die Lösung sein. Es sollte jeweils abgewogen werden, inwieweit eine klare Verständlichkeit favorisiert wird, die ein Nachvollziehen der Inhalte wahrscheinlicher macht oder eine Vorbereitung auf die Fachkultur im Vordergrund steht. Ich denke, dass gerade (aber nicht nur) bei Anfänger/innen die Abwägung zugunsten der Verständlichkeit ausfallen sollte, um (unnötige) Frustrationen zu vermeiden. Schwierigere Texte wie Urteile könnten auch als sog. *Realien* in die Vermittlung integriert werden. Dies sollte dann aber für Anfänger/innen nicht unangeleitet geschehen.⁹⁴

→ Wie fällt die Abwägung zwischen Verständlichkeit und Fachkultur aus?

3. Sprachstil

Hinsichtlich des Sprachstils lässt sich noch ein weiterer Aspekt beobachten: Handelt es sich um eine lexikalische Darstellung oder wird der Aufforderungscharakter stärker betont? Bei einer lexikalischen Darstellung liegt der Fokus auf einer Präsentation der dogmatischen Figuren oder Definitionen, aufbereitet zum Auswendiglernen. Eine Betonung des Aufforderungscharakters würde dagegen zur Auseinandersetzung mit dem Stoff anregen.⁹⁵ Solche Aufforderungen könnten sich bspw. darauf beziehen, den jeweils relevanten Gesetzestext auch zu lesen oder über Vertiefungs- und Reflexionsfragen die Studierenden zu motivieren, sich selbst eine Meinung zu bilden. Auch könnten Prüfungsschemata mit Erläuterungen versehen werden, was für eine bestimmte Aufbauform spricht.⁹⁶ Welchen Weg man wählt, sollte von der Zielgruppe abhängig gemacht werden. Anfänger/innen wissen häufig noch nicht um die Wichtigkeit der Lektüre des Gesetzestextes und den Mehrwert des Parallel-Lesens von Gesetz- und Lehrbuch. Bei Fortgeschrittenen kann dies schon eher vorausgesetzt werden.

→ Werden die Inhalte lexikalisch aufbereitet oder die Studierenden zu einer Auseinandersetzung aufgefordert?

IV. Mediale Gestaltung

Zuletzt möchte ich noch auf die mediale Gestaltung eingehen.

1. Typographie

So beschäftigt sich die didaktische Typographie mit der Frage, wie die typographische Gestaltung Lernprozesse optimal unterstützen kann.⁹⁷ Dabei lässt sich zwischen einer mikro- und makrotypographischen Ebene unterscheiden: Zur makroty-

⁹⁴ Reinmann, Studententext Didaktisches Design, S. 41.

⁹⁵ Krüper, in: ZDRW 2017, S. 22 (34).

⁹⁶ Dauner-Lieb, in: Griebel/Gröblichhoff (Hrsg.), Von der juristischen Lehre, S. 41 (53).

⁹⁷ Böhringer u. a., Compendium der Mediengestaltung, S. 242 f.

pographischen Ebene zählen Gestaltungselemente wie Inhaltsverzeichnis, Register, Seitenformat und Layout. Zur mikrotypographischen Ebene zählen Elemente, wie Schrifttyp und -größe sowie die Abstände zwischen Buchstaben, Wörtern und Zeilen – also die Frage, wie gedrängt oder „luftig“ ein Satz erscheint. Außerdem die Auszeichnung von Textpassagen (kursiv, unterstrichen, fett etc.) sowie die Verwendung von Farben.⁹⁸ Aus Platzgründen gehe ich nachfolgend nur auf einige der eben genannten Elemente ein.⁹⁹

Makrotypographische Elemente wie Überschriften können Einfluss auf die Verständlichkeit des Textes haben. So kann es sich um formale Überschriften handeln, die nichts über die Inhalte aussagen, wie „Einleitung“, „Zusammenfassung“ oder „Schlussbemerkung“. Thematische Überschriften behandeln das Thema des nachfolgenden Textes mit zentralen Begriffen oder Kernaussagen, bspw. „Sachlicher Schutzbereich: Der Versammlungsbegriff“. Perspektivische Überschriften legen den Fokus auf die Sichtweise oder Position des/der Autors/in, bspw. „Überzeugend: Drei Personen als Versammlung“. Überschriften können auch als Fragen formuliert werden, die zur Lektüre animieren sollen: „Was ist eine Versammlung im Sinne des Art. 8 GG?“.¹⁰⁰

Welche Variante gewählt wird, sollte vom Makrokonzept abhängig gemacht werden: Perspektivische Überschriften können den Diskurs stärker betonen und damit für wissenschaftliche Lernziele nützlicher sein. Fortgeschrittene kennen schon Fachbegriffe, sodass diese dort auch schon in Überschriften integriert werden können. Dagegen bieten sich bei Anfänger/innen vermutlich animierende Überschriften an.

Neben Überschriften lassen sich auch Stichworte am Rand neben dem Text (sog. *Marginalien*) zur weiteren Orientierung / Erläuterung einsetzen. Diese können thematisch gewählt sein und Kernkonzepte oder zentrale Aussagen des Abschnitts benennen oder formal zur Kenntlichmachung bestimmter Textbausteine genutzt werden. Auch können sie Quer- oder Literaturverweise enthalten und damit eine Alternative zu Fußnoten darstellen.¹⁰¹ Dies dürfte gerade bei Anfänger/innen, die die Lektüre längerer Texte noch nicht so gewohnt sind, lernförderlich sein.

Für die Bewertung der typographischen Gestaltung insgesamt ist entscheidend, ob die typographischen Elemente konsistent gebraucht und insgesamt ein stimmiges Gesamtkonzept ergeben. Nur so kann das Verständnis erleichtert und der Lerneffekt maximiert werden.¹⁰²

→ Ist die typographische Gestaltung einheitlich? Gibt es lernförderliche Elemente?

98 Schlösser, Die Gestaltung moderner Lehrbücher, S. 73.

99 Siehe zu typographischen Elementen auch eine tabellarische Übersicht bei Eickelberg, Neues Handbuch Hochschullehre, 17 (31 f.).

100 Ballstaedt, Wissensvermittlung, S. 48 f.

101 Ballstaedt, Wissensvermittlung, S. 48 f.

102 Ballstaedt, Wissensvermittlung, S. 86; Schlösser, Die Gestaltung moderner Lehrbücher, S. 92.

2. Visualisierungen

In einer Welt, die zunehmend von Bildern und Videos geprägt ist, ist es mindestens bemerkenswert, dass sich diese Entwicklung noch nicht in der Rechtswissenschaft niedergeschlagen hat.¹⁰³ Dabei gäbe es verschiedene Formen der Visualisierung: Von darstellenden Bildern wie Fotos oder Illustrationen, die bspw. Gegenstände oder realistische Begebenheiten veranschaulichen sollen bis hin zu logischen Bildern, die abstrakt Beziehungen darstellen können, wie Schaubildern, Diagrammen, Tabellen oder Organigrammen.¹⁰⁴ Zwar ist es historisch betrachtet bereits zu einer Zunahme von Visualisierungen in Lehrbüchern gekommen, diese beziehen sich aber vor allem auf logische Bilder.¹⁰⁵ Dabei gäbe es die Möglichkeit, auch durch darstellende Bilder die Alltagsrelevanz der zu behandelnden Inhalte deutlich zu machen.¹⁰⁶ Auch Kontextwissen aus der Rechtspraxis könnte so illustriert werden.¹⁰⁷

Wichtig für die Gestaltung und Bewertung von Visualisierungen ist deren Einbindung in den Text. Die Bilder sollten sich stets auf den Textinhalt beziehen und im besten Fall auf einer Seite angeordnet sein.¹⁰⁸ Gerade für Anfänger/innen sollten die Bilder möglichst einfach gestaltet sein und sich auf das Wesentliche konzentrieren.¹⁰⁹

→ Welche Visualisierungen werden eingesetzt? Wie werden diese eingebunden?

3. Ausblick

Traditionell geht es in der visuellen Gestaltung von Lehrbüchern darum, die bereits feststehenden Inhalte und Formulierungen nur noch in eine lernförderliche äußere Form zu bringen. Der Fokus liegt – verkürzt dargestellt – auf einer oberflächlichen Gestaltung. Die Entwicklung rund um digitale Lehr- und Lernmedien dürfte dabei zu einer spannenden Veränderung führen: Flexible Darstellungsmöglichkeiten und Verlinkungen ermöglichen eine stärkeren Vernetzung des Lehrbuchs mit anderen Medien.¹¹⁰ Durch die Integration von Realien wie Urteilen lassen sich authentische Lernerfahrungen gestalten.¹¹¹ Auch die Konzeption von Lehrbüchern ließe sich grundlegend ändern: Mit einer Modularisierung der einzelnen Lerninhalte könnten

103 Ulbrich, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, § 36 Rn. 1.

104 Reinmann, Studententext Didaktisches Design, S. 47; siehe für weitere Bild-Beispiele aus dem juristischen Bereich Ulbrich, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, § 36 Rn. 25 ff.

105 Langer, Die Verbildlichung der juristischen Ausbildungsliteratur, S. 82.

106 So finden sich im Lehrbuch *Dehm u. a.*, *Becoming a climate conscious lawyer* in jedem Kapitel Fotos zu den jeweils behandelten Themen.

107 Am Beispiel des Baurechts: wie Baupläne aussehen *Herbolsheimer/Krüper*, Baurecht, S. 47; oder wie man sich eine Splittersiedlung vorstellen kann *Herbolsheimer/Krüper*, Baurecht, S. 161.

108 Reinmann, Studententext Didaktisches Design, S. 50.

109 Kerres, Mediendidaktik, S. 212.

110 In die Richtung bereits *Towfigh/Gleixner*, Smartbook Grundrechte.

111 *Rzadkowski u. a.*, Bibliothek Forschung und Praxis 2025, 322 (335).

Lehrende die Lehrbücher für ihre Zwecke anpassen und auf maßgeschneiderte Materialien zugreifen.¹¹²

D. Fazit

Bei der Gestaltung und Bewertung von Lehrbüchern kann es keine „one size fits all“-Lösung geben. Gute juristische Lehrbücher haben eine klare Zielsetzung, berücksichtigen ihre Zielgruppe mit deren Bedürfnissen und Vorwissen sowie mögliche Einsatzszenarien. Lernziele, Zielgruppe und Einsatzszenario sind Teil des hier vorgeschlagenen Makrokonzepts, welches als Grundlage für die Gestaltung und Bewertung von Lehrbüchern dienen kann. Zur Gestaltung von Lehrbüchern zählen dabei gerade nicht nur visuelle Aspekte, sondern vor allem auch inhaltliche und strukturelle Fragen.

Anhand von vier Ebenen (Inhalt, Struktur, Sprache, mediale Gestaltung) konnte aufgezeigt werden, welche Auswirkungen das Makrokonzept auf die Gestaltung von Lehrbüchern hat und inwiefern diese jeweils von didaktischen Kriterien abhängig ist. Das Makrokonzept in Kombination mit den zu jedem Abschnitt entwickelten Reflexionsfragen können als erster Ansatz dienen, um die Gestaltung und Bewertung von Lehrbüchern fachdidaktisch reflektierter zu gestalten.

Literaturverzeichnis

- Ballstaedt, Steffen-Peter*, Wissensvermittlung: die Gestaltung von Lernmaterial, Weinheim 1997.
- Barr, Robert B./Tagg, John*, From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education, Change 1995, S. 12–25.
- Bloom, Benjamin Samuel* (Hrsg.), Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich, Weinheim u.a. 1972.
- Böhringer, Joachim/Bühler, Peter/Schlaich, Patrick*, Kompendium der Mediengestaltung: Konzeption und Gestaltung für Digital- und Printmedien, 5. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Berlin, Heidelberg 2011.
- Böning, Anja*, Das Lehrbuch (nicht nur) im Staatsorganisationsrecht – eine fachdidaktische Notiz, in: Krüper/Pilniok (Hrsg.), Staatsorganisationsrecht lehren: Beiträge zu einer Wissenschaftsdidaktik des Verfassungsrechts, Baden-Baden 2016, S. 131–144.
- Brockmann, Judith*, Lernzielorientierung und Veranstaltungsplanung in der Rechtswissenschaft, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, Tübingen 2022, S. 617–651.
- Dauner-Lieb, Barbara*, Juristische Lehre und Prüfung – Skizze eines Forschungsprogramms, in: Griebel/Gröblichhoff (Hrsg.), Von der juristischen Lehre, 2012, S. 41–58.
- Dehm, Julia/Graham, Nicole/Nay, Zoe* (Hrsg.), Becoming a climate conscious lawyer: Climate change and the Australian legal system, 2024.
- Eickelberg, Jan*, Lehre als ganzheitliches Konzept, Neues Handbuch Hochschullehre, S. 17–52.
- Fleck, Ludwik*, Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache: Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv, 13. Auflage, Frankfurt am Main 2021.

¹¹² Erste Ansätze dazu bereits im Medizin-Modellstudiengang iMed an der Universität Hamburg. Im Projekt „iMed-Textbook“ wurden Inhalte aus Lehrbüchern auf die Module zugeschnitten und in eine Lernplattform integriert, s. dazu Vortrag von *Guse*, <https://lecture2go.uni-hamburg.de/l2go/-/get/v/16947> (14.7.2026).

- Frenzel, Eike Michael, Variationen für das Staatsorganisationsrecht in der Lehre, in: Krüper/Pilniok (Hrsg.), Staatsorganisationsrecht lehren: Beiträge zu einer Wissenschaftsdidaktik des Verfassungsrechts, Baden-Baden 2016, S. 39–64.
- Goodyear, Peter, Teaching as design, HERDSA Review of Higher Education, S. 27–50.
- Grundmann, Stefan, Ein doppeltes Plädoyer für internationale Öffnung und stärker vernetzte Interdisziplinarität, in: JZ 2013, S. 693–697.
- Herbolsheimer, Volker/Krüper, Julian, Baurecht: Planen und Bauen im Rechtsstaat, Baden-Baden 2024.
- Jenert, Tobias/Scharlau, Ingrid, Wissenschaftsdidaktik als Verständigung über wissenschaftliches Handeln: Eine Auslegeordnung, in: Reinmann/Rhein (Hrsg.), Wissenschaftsdidaktik I, 2022, S. 155–180.
- Karger, Maria, Rekonstruktion des Rechtsunterrichts am Beispiel des materiellen Strafrechts, 1. Auflage, Baden-Baden 2010.
- Kerres, Michael, Mediendidaktik: Lernen in der digitalen Welt, 6. Auflage, Berlin/Boston 2024.
- Krüper, Julian, Juristische Mediendidaktik, in: ZDRW 2017, S. 22–39.
- Krüper, Julian/Pilniok, Arne, Staatsorganisationsrecht lehren, in: Krüper/Pilniok (Hrsg.), Staatsorganisationsrecht lehren: Beiträge zu einer Wissenschaftsdidaktik des Verfassungsrechts, Baden-Baden 2016, S. 9–38.
- Krüper, Julian/Pilniok, Arne, Anhang 1 – Gliederungsbeispiele für eine Vorlesung zum Staatsorganisationsrecht, in: Krüper/Pilniok (Hrsg.), Staatsorganisationsrecht lehren: Beiträge zu einer Wissenschaftsdidaktik des Verfassungsrechts, Baden-Baden 2016, S. 145–185.
- Langer, Inghard/Schulz von Thun, Friedemann/Tausch, Reinhard, Sich verständlich ausdrücken, 11. Auflage, München 2019.
- Langer, Thomas, Die Verbildlichung der juristischen Ausbildungsliteratur, Berlin 2004.
- Mayrberger, Kerstin, Partizipative Mediendidaktik: Gestaltung der (Hochschul-)Bildung unter den Bedingungen der Digitalisierung, Weinheim, Basel 2019.
- Mayrberger, Kerstin/Zawacki-Richter, Olaf/Müskens, Wolfgang, Vorschlag zur Erstellung eines Qualitätssicherungsinstrumentes für OER am Beispiel der Hamburg Open Online University.
- Musumeci, Lukas, Anhang 3 – Lernzieltaxonomien, in: Krüper/Pilniok (Hrsg.), Staatsorganisationsrecht lehren: Beiträge zu einer Wissenschaftsdidaktik des Verfassungsrechts, Baden-Baden 2016, S. 212–220.
- Niegemann, Helmut M./Domagk, Steffi/Hessel, Silvia/Hein, Alexandra/Hupfer, Matthias/Zobel, Annett, Kompendium multimediales Lernen, Berlin, Heidelberg 2008.
- Pilniok, Arne, Strukturen juristischen Wissens, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, Tübingen 2022, S. 184–213.
- Pilniok, Arne/Musumeci, Lukas, Anhang 4 – Beispiel eines Lernzielkatalogs für die Vorlesung Staatsorganisationsrecht, in: Krüper/Pilniok (Hrsg.), Staatsorganisationsrecht lehren: Beiträge zu einer Wissenschaftsdidaktik des Verfassungsrechts, Baden-Baden 2016, S. 221–234.
- Reinmann, Gabi, Studententext Didaktisches Design, https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/07/Studententext_DD_Sept2015.pdf (14.6.2026).
- Reinmann, Gabi, Ziele und Bedingungen als Planungs- und Gestaltungsrahmen, <https://uhh.de/hul-z8p9r> (14.6.2026).
- Rzadkowski, Nora, Recht wissenschaftlich, Baden-Baden 2018.
- Rzadkowski, Nora, Same Same or Different? OER und juristische Fachdidaktik, Von Open Access zu Open Science 2025, S. 89–105.
- Rzadkowski, Nora/Turnbull, Jacob/Schödel, Christine/Gehr, Katharina, Zugänge zum juristischen Diszurs entwerfen: Die Bedeutung von Open Access für die Gestaltung wissenschaftsdidaktischer OER in der Rechtswissenschaft, Bibliothek Forschung und Praxis 2025, S. 322–340.
- Schimmel, Roland, I read the JuS today, oh boy, in: LTO, <https://www.lto.de/karriere/jura-referendariat/stories/detail/ausbildungszeitschriften-jus-jura-ja-sprache> (4.12.2025).

- Schlösser, Barbara*, Die Gestaltung moderner Lehrbücher: Eine Untersuchung am Beispiel betriebswirtschaftlicher Studienliteratur, 1. Auflage, Baden-Baden 2012.
- Schmidt, Mareike*, Lehrbücher zum BGB AT für Studienanfänger, in: ZDRW 2014, S. 71–76.
- Schmidt, Mareike*, Didaktik der Ausbildungsliteratur, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, Tübingen 2022, S. 929–949.
- Towfigh, Emanuel V./Gleixner, Alexander*, Smartbook Grundrechte: Ein hybrides Lehrbuch mit 67 Lernvideos, 1. Auflage, Baden-Baden 2022.
- Ulbrich, Stefan Christian*, Didaktik visueller Rechtskommunikation, in: Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren, Tübingen 2022, S. 896–928.
- Winteler, Adolf/Forster, Peter*, Wer sagt, was gute Lehre ist? Evidenzbasiertes Lehren und Lernen, in: Das Hochschulwesen 2007, S. 102–109.
- Wissenschaftsrat*, Perspektiven der Rechtswissenschaft in Deutschland. Situation, Analysen, Empfehlungen, 2012.
- de Witt, Claudia/Czerwionka, Thomas*, Mediendidaktik, Online-Ausgabe, 2. aktualisierte und überarbeitete Auflage, Bielefeld 2013.
- Wolff, Daniel/Langbein, Mona*, Die Arbeit mit juristischen Lehrbüchern, JuS 2025, S. 296–300.