

III. Open Educational Resources

Same Same or Different? OER und juristische Fachdidaktik

Der Mehrwert offener Bildungsressourcen (OER) aus Perspektive der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik

Nora Rzadkowski*

A. Die mediendidaktische Brille	90	C. Vorteile und Herausforderungen	98
B. Open Educational Resources (OER) ..	92	I. Vorteile	98
I. „Open“, „Educational“, „Resources“	93	II. Herausforderungen	99
II. Entwicklung und Stand in Deutschland	95	D. Beschreibungs- und Bewertungskriterien	101
		E. Fazit	104

Der Artikel beleuchtet den Mehrwert offener Bildungsressourcen (OER) aus der Perspektive der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik. Es wird hervorgehoben, dass OER zum Experimentierfeld alternativer Lehr-/Lernmedien werden könnten, jedoch rechtliche, technische und kulturelle Hürden überwunden werden müssen. Ein Diskurs über fachspezifische Beschreibungs- und Bewertungskriterien wird angestoßen, um die effektive Nutzung von OER zu unterstützen und aufzuzeigen, wie OER innovativ gestaltet werden können.

Führen OER zu größeren Lernerfolgen? Dieser Frage sind Forschende in einer Meta-Analyse von 25 Studien nachgegangen und zu dem Ergebnis gekommen: Nein.¹ Ist das Ergebnis überraschend? Hätten wir erwartet, dass Studierende, die mit einem Lehrbuch lernen, das als offene Bildungsressource („Open Educational Resources“, kurz: OER) zur Verfügung steht, besser abschneiden als diejenigen, die ein herkömmliches Lehrbuch benutzen? Wohl eher nicht. Denn dass der urheberrechtliche Status einer Lernressource über den Lernerfolg entscheidet, wäre zu schön. Worin liegt dann aber der didaktische Mehrwert von OER? Dieser Frage geht der vorliegende Beitrag nach. Um Antworten zu finden, wird zunächst dargelegt, mit welcher „Brille“ die Didaktik OER betrachtet und ihren potentiellen Mehrwert beurteilt, was unter OER zu verstehen ist und wie der Stand in Deutschland zu beschreiben ist. Auf dieser Grundlage können Vorteile und Herausforderungen von OER erörtert werden. Die wesentliche Herausforderung wird darin gesehen, die Qualität von OER beschreiben und beurteilen zu können. Dies

* Prof. Dr. Nora Rzadkowski, MHE ist Professorin für Öffentliches Recht mit Sozialversicherungsrecht an der Hochschule für öffentliche Verwaltung und Finanzen Ludwigsburg.

1 A. Tlili et al., Are open educational resources (OER) and practices (OEP) effective in improving learning achievement? A meta-analysis and research synthesis, International Journal of Educational Technology in Higher Education, 2023, S. 1 ff.

mündet in skizzenhaften Überlegungen zu Beschreibungs- und Bewertungskriterien von OER in der Rechtswissenschaft.

A. Die mediendidaktische Brille

Wenn OER aus didaktischer Sicht betrachtet werden, so muss zunächst der disziplinäre Standort bestimmt werden, von dem aus dies geschieht. Auseinandersetzungen mit der rechtsdidaktischen Funktion und Möglichkeit von Medien sind Teil einer fachspezifischen Mediendidaktik. Wie fast immer im Bereich der Hochschuldidaktik klingt diese Zuordnung eindeutiger als sie es ist. Denn die Mediendidaktik selbst bewegt sich zwischen Schul- und Hochschuldidaktik, allgemeiner und fachspezifischer Didaktik und weist darüber hinaus vielfältige interdisziplinäre Verknüpfungen auf – etwa zur Informatik, zum Informationsdesign oder zur Medientheorie.²

Knüpft man an Modelle der allgemeinen (und das heißt vor allem der schulischen) Didaktik an, so können Medien als Strukturelement von Lehr-/Lernveranstaltungen beschrieben werden. Im Berliner Modell, entwickelt von *Heimann, Otto und Schulz* in den 1960er/70er Jahren, treten sie neben Intentionen, Inhalte und Methoden der Lehre.³ Während sich *Klafki* in seiner Theorie der kategorialen Bildung zuvor auf die Bedeutung von *Bildungsinhalten* konzentriert hatte, richtete das Berliner Modell den Fokus stärker auf die Praxis des Lehrens und Lernens.⁴ Es analysiert, welche Elemente diese Praxis prägen und welche didaktischen Entscheidungen notwendig sind. Dabei wird deutlich, dass Medien nicht isoliert betrachtet werden können. Sie sind stets mit den jeweiligen Inhalten, Zielen und Methoden verbunden. Medien sind aus didaktischer Sicht Werkzeuge, die dazu dienen, das Lernen zu unterstützen.

Die Mediendidaktik im Hochschulbereich basiert auf zentralen Denkmodellen und „educational beliefs“ der allgemeinen Hochschuldidaktik, wie dem „Shift from Teaching to Learning“ und der konstruktivistischen Lerntheorie. Der „Shift from Teaching to Learning“ betont die Notwendigkeit, die Aufmerksamkeit von der Vermittlung von Inhalten hin zum Lernprozess der Studierenden zu verlagern.⁵ Wer gut lehren möchte, sollte demnach überlegen, wie er selbst gut lernt. Dieser Wandel zeigt sich auch in Begriffen wie Lehr-/Lernveranstaltungen oder Lehr-/Lernmedien. Ein weiterer „educational belief“ ist das konstruktivistische Lernver-

2 K. Mayrberger, Partizipative Mediendidaktik. Gestaltung der (Hochschul-)Bildung unter den Bedingungen der Digitalisierung, Weinheim/Basel 2019, S. 21 f.

3 P. Heimann/G. Otto/W. Schulz, Unterricht. Analyse und Planung, 10. Aufl., Hannover u.a. 1979.

4 W. Klafki, Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim u.a. 1959.

5 R. B. Barr/J. Tagg, From Teaching to Learning. A New Paradigm For Undergraduate Education, Change: The Magazine of Higher Learning, 1995, S. 12 ff.

ständnis, das sich im (hochschul-)didaktischen Diskurs etabliert haben dürfte.⁶ Danach ist das Lernen ein konstruktiver Prozess der Sinnbildung, bei dem Lernräume und -möglichkeiten geschaffen werden, die Lernenden aber am Ende selbst diejenigen sind, die diese Angebote nutzen müssen. Damit verbunden ist eine veränderte Rolle der Lehrenden: Statt der Vermittlung von Wissen gewinnt die Begleitung und Unterstützung beim Lernen an Bedeutung.

Daran anschließend lässt sich festhalten: Die Brille, mit der aus didaktischer Perspektive auf den OER-Diskurs geschaut wird, ist gekennzeichnet durch eine instrumentelle Perspektive, die Medien als Element des Lehr-/Lernprozesses versteht. Dabei liegt der Fokus auf der Frage, wie OER das Lernen der Studierenden unterstützen und bereichern und wie Lehrende sie dafür konzipieren und einsetzen können.

Fachdidaktisch zu entfalten wäre dann, welche Medien geeignet sind, die fachspezifischen Inhalte, Intentionen und Methoden zu fördern und welche Rolle OER als besondere Medienform dabei zukommen kann. Die Forschung dazu steckt allerdings noch in den Kinderschuhen. Der gegenwärtige mediendidaktische Diskurs nimmt seinen Ausgangspunkt in einer konzeptuellen Skizze der juristischen Mediendidaktik, die Krüper 2017 in der Zeitschrift für Didaktik der Rechtswissenschaft (ZDRW) veröffentlicht hat.⁷ Er schlägt darin eine kritische Analyse der gegenwärtig dominierenden Lehr-/Lernmedien, insbesondere der Präsenzlehre als Medium der Oratorien und des Dialogs vor. Aber auch die typischen Lernmedien wie Lehrbücher und Lösungsskizzen müssten einer mediendidaktischen Analyse unterzogen werden. Nicht ganz unwichtig im Zusammenhang des vorliegenden Beitrags kritisiert er, dass „Heerscharen (habilitierter, promovierter, examinierter und studentischer) Mitarbeiter“ daran arbeiteten, „eine ganze Flut von Material zu generieren: Gliederungen, Literaturübersichten, Skripten und Fall-Lösungen, Powerpoint-Folien und Rechtsprechungsübersichten, Glossare und Definitionskonvolute“.⁸ Zudem hebt er hervor, dass die Intentionen der Lehre, also die Lehr-/Lernziele, präziser herausgearbeitet werden müssten, um die Funktion und Wirkung von Medien beurteilen zu können. Weitere Beiträge finden sich im ersten Handbuch zur rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik, das 2022 erschienen ist.⁹ Das Kapitel „juristische Mediendidaktik“ enthält Beiträge zur visuellen Rechtskommunikation,¹⁰ zur Aus-

6 K. Reich, Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool, 5. Aufl., Weinheim 2012; H. Siebert, Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung, 3. Aufl., Weinheim 2005.

7 J. Krüper, Juristische Mediendidaktik, ZDRW 2017, S. 22 ff.

8 Ebd., S. 31.

9 J. Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren. Handbuch der juristischen Fachdidaktik, Tübingen 2022.

10 S. C. Ulbrich, Didaktik visueller Rechtskommunikation, in: J. Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren (Fn. 9), S. 896 ff.

bildungsliteratur,¹¹ zur Lösungsskizze¹² und zum E-Learning.¹³ Auch ein Themenheft der ZDRW befasst sich mit der fachspezifischen Mediendidaktik.¹⁴ Insgesamt ist in den Beiträgen eine Skepsis gegenüber der herkömmlichen Formate erkennbar, zu deren Funktion und Wirkung erstaunlich wenig bekannt ist. Eine vertiefte Befassung mit einzelnen Medienformaten in der rechtswissenschaftlichen Ausbildung steht noch aus.

Zu OER selbst liegt in der Rechtswissenschaft wenig Literatur vor. Erste Ausführungen enthält das „Manifest“ einer offenen Rechtswissenschaft von *Ebert et al.*¹⁵ In zwei weiteren Beiträgen von *Milas* bzw. *Milas/ Chiofalo* wird der positive Effekt einer kostenlosen Bereitstellung von OER hervorgehoben, aber auch die Frage der Qualität von OER problematisiert.¹⁶ Dabei wird der Qualitätsaspekt nicht so sehr inhaltlich entfaltet, sondern als entscheidendes Kriterium für die Nutzung herausgearbeitet. Ihre empirische Erhebung unter Studierenden zeige, dass die Qualität entscheidend dafür sei, dass Studierende OER nutzten, so *Milas/ Chiofalo*.¹⁷ Die Auseinandersetzung mit OER wird in der Rechtswissenschaft bisher weniger durch didaktische Reflexionen bestimmt. Stattdessen steht die Vision einer offenen Rechtswissenschaft im Fokus, die auf neuen Produktions- und Veröffentlichungsformen basiert. Der vorliegende Beitrag zielt darauf ab, OER stärker mit dem aufkommenden mediendidaktischen Diskurs zu verknüpfen. Dabei kann die Frage der Qualität von OER als verbindendes Element dienen.

B. Open Educational Resources (OER)

Bevor auf den Qualitätsbegriff weiter eingegangen wird, soll zunächst ein kurzer Überblick über den Begriff der OER und den Stand des OER-Diskurses in Deutschland gegeben werden.

- 11 M. Schmidt, § 37 Didaktik der Ausbildungsliteratur, in: J. Krüper (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren* (Fn. 9), S. 929 ff.
- 12 O. Czerny, Die Didaktik von Lösungsskizze und Musterlösung, in: J. Krüper (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren* (Fn. 9), S. 950 ff.
- 13 U. Gläßer, Didaktik des E-Learning. Grundfragen, Herausforderungen, Grenzen, in: J. Krüper (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren* (Fn. 9), S. 973 ff.; C. Schärfl, E-Learning Formate im Jurastudium, in: J. Krüper (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren* (Fn. 9), S. 1011 ff.
- 14 Heft 2/2023. Das Themenheft enthält u.a. wissenschaftliche Beiträge zum mediendidaktischen Umgang mit Rechtsdatenbanken und -suchmaschinen von O. Aydik und H.-H. Trute und zur Erfassung und Förderung von Kompetenzen zum kritischen Umgang mit Online-Informationen von D. Braunheim, O. Zlatkin-Troitschanskaia und M.-T. Nagel.
- 15 E. Ebert et al., Offene Rechtswissenschaft. Chancen einer Open-Science-Transformation, *RuZ* 2022, S. 50 ff.
- 16 V. Chiofalo/M. Milas, Die geschlossene Gesellschaft der Rechtswissenschaft: Chancen und Grenzen von Open Educational Resources, *ZDRW* 2023, S. 168 ff.; M. Milas, Open Educational Resources and the Teaching of Public International Law: A German Lens on a Global Matter, *ZaöRV* 2024, S. 307 ff.
- 17 V. Chiofalo/M. Milas, Die geschlossene Gesellschaft (Fn. 16), S. 178.

I. „Open“, „Educational“, „Resources“

Den englischsprachigen Begriff „Open Educational Resources“ erklärt die UNESCO wie folgt: „Open Educational Resources (OER) sind Lern-, Lehr- und Forschungsmaterialien, in jedem Format und Medium, die gemeinfrei sind oder urheberrechtlich geschützt und unter einer offenen Lizenz veröffentlicht sind, wodurch kostenloser Zugang, Weiterverwendung, Nutzung zu beliebigen Zwecken, Bearbeitung und Weiterverbreitung durch Andere erlaubt wird.“¹⁸ Jenseits dieser ersten Definition ist es sinnvoll, die drei Bestandteile („open“, „educational“ und „resources“) einzeln in den Blick zu nehmen. Sie lassen sich unterschiedlich eng bzw. weit fassen.

Zunächst variieren die Auffassungen zur Offenheit der Lernressourcen. Gemeint sein kann damit der urheberrechtliche Status. OER werden typischerweise mit CC-Lizenzen versehen, die es anderen erlauben, sie zu nutzen. Nach *Wiley* zeichnen sich OER durch fünf „Rs“ aus, also fünf Nutzungsmöglichkeiten: Retain, Reuse, Revise, Remix, Redistribute (Verwahren, Verwenden, Verarbeiten, Vermischen, Verbreiten).¹⁹ Optimalerweise stehen OER daher unter CC-Lizenzen, die alle diese Handlungen erlauben. So definiert die UNESCO in ihrer Empfehlung von 2019 auch: „Eine offene Lizenz respektiert die geistigen Eigentumsrechte des Inhabers der Urheberrechte und gewährt der Öffentlichkeit das Recht auf Zugang, Weiterverwendung, Nutzung zu beliebigen Zwecken, Bearbeitung und Weiterverbreitung von Bildungsmaterialien.“²⁰ Dies entspricht im Creative Commons-System den Lizenzen CC0, CC BY und CC BY SA (s. Abb. 1). Allerdings gibt es kein enges Verständnis dahingehend, dass Lernressourcen nur als „offen“ einzustufen sind, wenn sie unter einer solch weitgehenden Lizenz stehen. Auch die beschränkte Offenheit – bspw. die Erlaubnis nur zur nicht-kommerziellen Nutzung – kann genügen, um Lernressourcen als offen zu bezeichnen und in OER-Repositorien aufzunehmen. Besonders wichtig im Bereich der Lernressourcen ist die Möglichkeit der Weitergabe und der Bearbeitung. Denn im Gegensatz zu wissenschaftlichen OA-Publikationen sollen OER in der Lehre eingesetzt werden. Und dies erfordert in aller Regel eine Anpassung an die jeweiligen Lehr-/ Lernkontexte.

18 UNESCO, Recommendation on Open Educational Resources (OER), 2019 (in der Übersetzung der Deutschen UNESCO-Kommission, abrufbar unter: https://www.unesco.de/sites/default/files/2020-05/2019_Empfehlung%20Open%20Educational%20Resources.pdf).

19 D. Wiley, Defining the „Open“ in Open Content and Open Educational Resources, abrufbar unter: <https://opencontent.org/definition>.

20 UNESCO, Recommendation on OER (Fn. 18), S. 3.

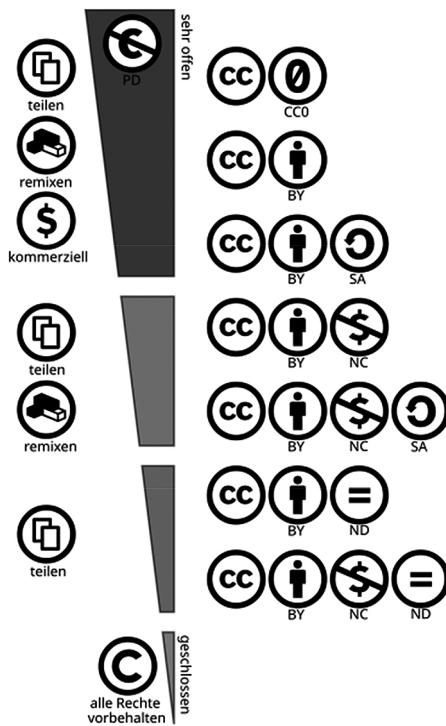


Abbildung 1: Creative Commons Lizenzspektrum (JoeranDE,²¹ CC BY 4.0)²²

Über den urheberrechtlichen Status von OER hinaus kann „offen“ aber auch in einem anspruchsvolleren Sinn verstanden werden und – ähnlich den Forderungen nach einer Öffnung der Rechtswissenschaft, die sich nicht nur in der Zugänglichkeit der Publikationen, sondern auch in der Diversität der Autor:innen dokumentiert²³ – mit normativen Ansprüchen verbunden werden. Eine offene Pädagogik legt besonderen Wert auf nicht-hierarchische Lehr-/Lernarrangements, bei denen die Partizipation von Studierenden im Fokus steht, die selbst zu Autor:innen von OER werden und ihre vielfältigen Perspektiven in die Gestaltung miteinfließen lassen können.²⁴

Nun zum zweiten Teil des Begriffs: „Educational“. Was sind also *Bildungs-* oder *Lernmedien*? Der Begriff bezieht sich auf Lehr-/Lernkontexte und unterscheidet sich dadurch von den allgemeineren Begriffen des Open Content oder Open

21 https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Creative_Commons_Lizenzspektrum_DE.svg?uselang=de.

22 <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

23 Ebert et al., Offene Rechtswissenschaft (Fn. 15), S. 65 ff.

24 B. Hegarty, Attributes of Open Pedagogy. A Model for Using Open Educational Resources, in: Educational Technology 2015, S. 3 ff.

Access. Umfasst sind sowohl institutionalisierte Formen des Lernens als auch Formen des Selbstlernens und informellen Lernens. Bei einigen Medientypen besteht natürlich große Einigkeit, dass diese als Lernmedien einzuordnen sind, beispielsweise bei Lehrbüchern oder Ausbildungszeitschriften. Aber letztlich sind es nicht Eigenschaft oder Typus des Mediums, die darüber bestimmen, ob es als Lernmedium einzustufen ist, sondern das didaktische Setting, in dem das Medium zum Einsatz kommt.²⁵ So ist ein Urteil per se noch kein Lernmedium. Gleichwohl kann es durch seinen Einsatz in der Lehre zum Lehr-/Lernmedium werden. Es kann in der Vorlesung besprochen, im Selbststudium gelesen, im Seminar analysiert oder in einer Ausbildungszeitschrift didaktisch aufgearbeitet werden. Das Beispiel veranschaulicht zugleich, dass bei der Diskussion um Lehr-/Lernmedien in der Rechtswissenschaft die Medien des Rechts und der Rechtswissenschaft eine wichtige Rolle spielen. Denn sie sind – mal explizit, mal implizit – die Grundlage für die Gestaltung von Lernmedien.²⁶

Der Begriff der Ressource ist schließlich weiter als der Begriff der *Ausbildungsliteratur*. Nach *Margulies* umfasst er sowohl Software zur Herstellung von OER, inhaltliche Lehr-/Lernmaterialien und Ressourcen zur Implementation von OER.²⁷ Der Fokus liegt jedoch meistens – und auch in diesem Beitrag – auf den inhaltlichen Lehr-/Lernmaterialien wie Präsentationsfolien, Arbeitsblättern, Vorlesungsgliederungen, Schaubildern, Erklärvideos und Lehrbüchern.

II. Entwicklung und Stand in Deutschland

OER sind seit etwa zwei Jahrzehnten Gegenstand bildungspolitischer Diskussionen. 2002 wird der Begriff von der UNESCO erstmals verwendet. Wesentlicher Meilenstein ist die Cape Town Open Education Declaration von 2007. Zwei UNESCO-Weltkongresse 2012 in Paris und 2017 in Ljubljana befassten sich mit den Chancen und Herausforderungen durch OER. Am 25. November 2019 verabschiedete die UNESCO-Generalkonferenz eine Empfehlung zu OER.²⁸ Sie soll einen Beitrag zur Erreichung der Ziele für nachhaltige Entwicklung (SDGs) der Vereinten Nationen leisten, insbesondere zu Ziel 4, das hochwertige Bildung fördert.

25 M. Kerres, *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*, 4. Aufl., Berlin/Boston 2013, S. 128.

26 Hierauf weisen für die Geschichtswissenschaft auch O. Mayer-Simmet/T. Heiland, "Open Educational Resources" im Geschichtsunterricht. Studienkurs mit Lehr-Lern-Material, Stuttgart 2023, S. 60 ff.hin. Die Beobachtung von Schmidt, Didaktik der Ausbildungsliteratur (Fn. 11), S. 936 Rn. 17., dass die Grenzen von Mediendidaktik und Medienerziehung zunehmend verschwimmen, ist in diesem Kontext von Bedeutung: Zwischen dem Lernen mit Medien und dem Lernen über Medien besteht ein enger Konnex.

27 A. Margulies, MIT OpenCourseware—A New Model for Open Sharing. Presentation at the OpenEd Conference at Utah State University, September 2005. Hier zitiert nach: O. Mayer-Simmet/T. Heiland, OER im Geschichtsunterricht (Fn. 24), S. 47.

28 UNESCO-Empfehlung zu Open Educational Resources (OER), abrufbar unter: https://www.unesco.de/sites/default/files/2020-05/2019_Empfehlung%20Open%20Educational%20Resources.pdf.

Die Empfehlung wurde von Deutschland mit verabschiedet. Trotzdem hinkte die Entwicklung in Deutschland der internationalen zunächst hinterher. Deutschland sei im internationalen Vergleich ein „Nachzügler“, konstatiert der Wissenschaftsrat.²⁹ Zunächst waren es Bottom-Up-Initiativen, die sich für die Verbreitung von OER stark machten. Dazu gehörten insbesondere die OER-Camps, die seit 2012 durchgeführt werden. Sie brachten Akteure aus verschiedenen Bildungsbereichen zusammen und legten den Grundstein für eine wachsende OER-Community.³⁰ In den folgenden Jahren gewann das Thema zunehmend an Bedeutung, was sich in verschiedenen Positionspapieren und Berichten widerspiegelt, die zunehmend zu Top-Down-Initiativen führten.³¹

Die Kultusministerkonferenz (KMK) und das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) legten 2015 einen Bericht vor, in dem als vorrangige Maßnahme der Aufbau einer Internetplattform gefordert wurde, auf der Informationen über OER bereitgestellt werden.³² Ein wichtiger Meilenstein war in der Folge die Einrichtung der Website „oer.info“ zwischen 2016 und 2020, gefördert vom BMBF. Diese Plattform dient als zentrale Informations- und Vernetzungsquelle für OER-Interessierte.

In den Koalitionsverträgen von 2018³³ und 2021³⁴ wurde – primär mit Blick auf die Schulen – angekündigt, OER fördern und etablieren zu wollen. 2022 stellte das BMBF schließlich ein OER-Strategiepapier vor und machte OER damit zur bildungspolitischen Zielsetzung.³⁵ Zur weiteren Verbreitung von OER sollen Anreizsysteme geschaffen und ausgebaut werden, eine Kultur der Offenheit gestärkt werden und das Changemanagement in Bildungsinstitutionen unterstützt werden.³⁶

29 Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Digitalisierung in Lehre und Studium, Magdeburg 2002, abrufbar unter: [https://www.wissenschaftsrat.de/download/2022/9848-22.pdf?__blob=publicationFile&v=](https://www.wissenschaftsrat.de/download/2022/9848-22.pdf?__blob=publicationFile&v=,), S. 36.

30 #oercamps, Über die OERCamps, abrufbar unter: <https://www.oercamp.de/about/>.

31 D. Orr/J. Neumann, Jan/J. Muuß-Merholz, OER in Deutschland. Bottom-up-Aktivitäten und Top-Down-Initiativen. Deutsche UNESCO-Kommission und Hochschulbibliothekszentrum des Landes Nordrhein-Westfalen 2018.

32 KMK/BMBF, Bericht der Arbeitsgruppe aus Vertreterinnen und Vertretern der Länder und des Bundes zu Open Educational Resources (OER), 2015, abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_01_27-Bericht_OER.pdf.

33 Koalitionsvertrag 2018, S. 39 f.: „Im Rahmen einer umfassenden Open Educational Resources-Strategie wollen wir die Entstehung und Verfügbarkeit, die Weiterverbreitung und den didaktisch fundierten Einsatz offen lizenzierter, frei zugänglicher Lehr- und Lernmaterialien fördern und eine geeignete Qualitätssicherung etablieren.“

34 SPD/Bündnis 90/Die Grünen/FDP, Koalitionsvertrag 2021-2025, S. 76: „Wir werden gemeinsam mit den Ländern digitale Programmstrukturen und Plattformen für Open Educational Resources (OER), die Entwicklung intelligenter, auch lizenzfreier Lehr- und Lernsoftware sowie die Erstellung von Positivlisten datenschutzkonformer, digitaler Lehr- und Lernmittel unterstützen.“

35 BMBF, OER-Strategie. Freie Bildungsmaterialien für die Entwicklung digitaler Bildung, Berlin 2022, abrufbar unter: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/691288_OER-Strategie.pdf?__blob=publicationFile&v=6.

36 BMBF, OER-Strategie (Fn. 35), S. 6.

Parallel sind auf Ebene der Länder Infrastrukturen, insbesondere Repositorien, mit Serviceangeboten zur Erstellung, Aufbereitung und zur Klärung rechtlicher Fragen aufgebaut worden. Abbildung 2 gibt einen Überblick. Der Wissenschaftsrat hat in seinen Empfehlungen zur Digitalisierung in Lehre und Studium darauf hingewiesen, dass eine länderübergreifende Infrastruktur bzw. Meta-Suchmaschine sinnvoll wäre, mit deren Hilfe die vorhandenen Sammlungen und Repositorien durchsucht werden könnten. Dies ist mit dem Open Educational Resources Search Index (OERSI) umgesetzt worden.



Abbildung 2: Landesförderungen von OER-Repositorien und -Referatorien, Collage: Anja Lorenz, TH Lübeck, (via Google.docs),³⁷ CC BY 4.0,³⁸ zusammengeführt und erweitert von Susanne Grimm für OERinfo – Informationsstelle OER,³⁹ CC BY 4.0-Lizenz⁴⁰

37 https://docs.google.com/presentation/d/1eClfEf1AX1Srx3ma0RWR9yhByqxxZcFsmVCsDsKpF1g/e/dit#slide=id.ge1f874dae2_0_10.

38 <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

39 <https://open-educational-resources.de/oer-repositorien-und-referatorien-an-hochschulen/>.

40 <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Zum Teil haben Hochschulen OER-Policies erlassen.⁴¹ Die Bereitstellung von OER ist darüber hinaus bei manchen Förderprogrammen zum Kriterium bei der Vergabe von Drittmitteln geworden.

C. Vorteile und Herausforderungen

Die Erstellung und Nutzung von OER bieten vielfältige Vorteile, bringen aber auch Herausforderungen mit sich. Die Vorteile und Herausforderungen sollen im Folgenden näher beleuchtet werden.

I. Vorteile

Ein wesentlicher Vorteil von OER liegt zunächst in einer besseren Nutzung der zur Verfügung stehenden Ressourcen. An Hochschulen und insbesondere in der Rechtswissenschaft werden unzählige Lehr-/Lernmedien erstellt. Würden die Materialien frei zur Verfügung stehen, könnten diese mehrfach genutzt und mit überschaubarem Aufwand an die jeweiligen Lehr-/Lernkontexte angepasst werden. Die Nutzung der im Sinne des Urheberrechts offen zur Verfügung stehenden Materialien könnte zudem rechtssicher erfolgen.⁴² Für die individuelle Karriere der Lehrenden kann die Publikation von OER reputationsfördernd sein.⁴³ Ein weiteres Potential von OER wird darin gesehen, die Qualität und Aktualität von Lehr- und Lernmaterialien durch kooperative Bearbeitung und Kommentierung zu erhöhen. Diese Vision ist allerdings eher eine Zielperspektive als Realität, da sie eine aktive Community voraussetzt. Die Entwicklung einer solchen Gemeinschaft wird derzeit dadurch erschwert, dass die Nutzung von Materialien oft schwer nachzuvollziehen ist. Außerdem ist es eine Herausforderung, Materialien zu finden, da sie auf viele verschiedene Repositorien verteilt sind. Aus Lernendensicht liegt der Vorteil von OER im kostenfreien, schnellen und unaufwändigen Zugang. Der Kostenaspekt ist in der Rechtswissenschaft sicherlich weniger dringlich als in anderen Fächern oder Ländern. Denn die Kosten der Lehrbuchliteratur sind überschaubar und zudem ist die Literatur in Bibliotheken verfügbar. Dass Studierende heute daran gewöhnt sind, dass Informationen schnell und ohne großen Aufwand abrufbar sind und genutzt werden können, ist jedoch aus mediendidaktischer Perspektive nicht zu unterschätzen. Die Hürde, zu einem Lehrbuch zu greifen, wird gesenkt, wenn es kostenfrei und unmittelbar zur Verfügung steht. Zudem wird der Kreis derjenigen erweitert, die die Ressourcen nutzen können.

41 Vgl. die Muster-OER-Policy von twillo, abrufbar unter: <https://www.twillo.de/oer/web/oer-policy/>.

42 A. Lorenz/A. Thielsch/T. van Treeck, Offen für gute Lehre. Einsatzfelder, Grenzen und Möglichkeiten offener Bildungsmaterialien in der Wissenschaft, in: M. Heiner et al. (Hrsg.), Was ist "gute Lehre"? Perspektiven der Hochschuldidaktik, Bielefeld 2016, S. 233 (237).

43 Vgl. N. Hirsch, Geld verdienen mit OER?, weiter bilden, 2022, S. 41 ff.

Die Hoffnung, die aus fachdidaktischer Sicht besteht, liegt vor allem darin, dass bei der Erstellung und Weiterverwendung von OER gestalterische Potentiale genutzt werden. Zu oft kommt es gegenwärtig bei der Anfertigung von Lehr-/Lernmedien zu einer „Reproduktion tradierter Formate (...), ohne deren Sinnhaftigkeit und insbesondere die mit ihnen verfolgten Ziele weiter zu reflektieren“.⁴⁴ OER bieten ein Experimentierfeld für alternative Lernmedien, frei von verlagstypischen Einschränkungen und kommerziellen Interessen. Neue Formate – Erklärfilme, Podcasts, Tests – können erprobt werden.

Besonders spannend wird dies, wenn auch Medien des Rechts und der Rechtswissenschaft genutzt und integriert werden können. Hier wird der Zusammenhang von OER und OA der Wissenschaft deutlich: Eine offenere Wissenschaft ermöglicht auch die Erstellung besserer OER.⁴⁵ Schließlich eröffnen KI-Anwendungen neue Möglichkeiten, mit überschaubarem Aufwand Übungsmaterialien zu erstellen.⁴⁶

II. Herausforderungen

Trotz der genannten Vorteile sind OER in der rechtswissenschaftlichen Lehre bisher nicht weit verbreitet. Herausforderungen bestehen sowohl beim Herstellen und Veröffentlichen wie auch beim Auffinden, Bewerten und Nutzen von OER.

Die Veröffentlichung von Lehr-/Lernmaterialien wie Vorlesungsgliederungen, Präsentationsfolien, Skripte oder Übungen jenseits geschützter Lernmanagementsysteme ist ungewohnt und kostet zusätzliche Ressourcen – zumindest, wenn die Materialien nicht von vornherein als OER konzipiert wurden. Die Entscheidung, eigene Lehr-/Lernmaterialien als OER zur Verfügung zu stellen, ist wesentlich anders gelagert, als die Entscheidung, eine wissenschaftliche Publikation open access zu veröffentlichen. Denn es werden Materialien veröffentlicht, die normalerweise nur innerhalb eines bestimmten Lehr-/Lernkontextes zum Einsatz kommen. Mit dem Entschluss der Veröffentlichung verändert sich zugleich das urheberrechtliche Regime: Die Urheberrechtsschranke des § 60a UrhG, die bestimmte Nutzungen urheberrechtlich geschützter Werke im Rahmen des Unterrichts erlaubt, greift nicht mehr. Dies erfordert gegebenenfalls eine Überarbeitung der Materialien, die als OER zur Verfügung gestellt werden sollen. In jedem Fall erhöht sie die rechtliche Unsicherheit. Denn es ist nicht immer einfach und nicht immer eindeutig, zu bestimmen, inwieweit die Nutzung von Bildern, Zitaten oder Textauszügen erlaubt ist – etwa weil Lizenzen eingeräumt wurden, ein Werk nach § 64 UrhG gemeinfrei ist oder die Schranke des Zitatrechts nach § 51 UrhG greift. Gerade Jurist:innen

44 J. Krüper, Juristische Mediendidaktik (Fn. 7), 22 (32).

45 A. Lorenz/A. Thielsch/T. van Treeck, Offen für gute Lehre (Fn. 42), S. 237 f.

46 Vgl. E. R. Mollick/L. Mollick, Using AI to Implement Effective Teaching Strategies in Classrooms. Five Strategies, Including Prompts, The Wharton School Research Paper, 2023, S. 1 (11 ff.).

dürfte das bewusst sein. Hinzu kommt, dass für die Verwendung von Zeitungsartikeln und Pressefotos, mit deren Hilfe sich lebensweltliche Bezüge herstellen lassen, im Bereich der Hochschulen keine Rahmenverträge bestehen wie sie für Schulen abgeschlossen wurden.⁴⁷ In einer Fachkultur, in der Fehler eher als Versagen denn als Lernchance begriffen werden, wiegt das Risiko eines Reputationsverlusts schnell schwerer als die Vorteile, die durch das Teilen der eigenen Materialien entstehen können.

Problematisch ist darüber hinaus der Zugang zu den Medien des Rechts. Dies gilt schon bei der Verwendung innerhalb geschlossener Lehr-/Lernkontexte. Die Probleme potenzieren sich, wenn die Medien des Rechts in OER integriert werden sollen. Es gibt zwar weite Teile, die als amtliche Dokumente frei nutzbar sind, insbesondere Gesetzestexte und gerichtliche Entscheidungen der Bundesgerichte. In anderen Bereichen können aber erhebliche Zugangsbarrieren bestehen. Die instanzgerichtliche Rechtsprechung ist nur zu einem geringen Teil veröffentlicht und meist dann, wenn die Fälle außergewöhnlich sind. So ist ein Lernen am „Normalfall“ oft nicht möglich.⁴⁸ Weitere Zugangsbeschränkungen bestehen durch datenschutzrechtliche Regelungen, das Anwaltsgeheimnis bzw. das richterliche Beratungsgeheimnis und beschränkte Akteneinsichtsrechte. Dabei wäre es spannend, Verfahrensrecht anhand von Originalakten zu erlernen oder die Entstehung eines Urteils anhand der vorbereitenden Voten und überarbeiteten Urteilsentwürfe nachvollziehen zu können. Neben den gesetzlichen Schranken bestehen Bezahlschranken – so bei den juristischen Datenbanken oder bei Software, die in der Rechtspraxis zum Einsatz kommt.

Besondere Herausforderungen stellen sich in der Rechtswissenschaft jedoch nicht nur bei der Erstellung von OER, sondern auch bei der Suche nach Materialien. Denn die Repositorien enthalten keinen Filter, mit dem sich die Suche auf ein bestimmtes Rechtssystem einschränken lässt. So wird der Vorteil vernetzter Suchmöglichkeiten, wie sie die Plattform „oersi.org“ bietet, in das Gegenteil verkehrt: Es werden viele Treffer angezeigt, die sich aus internationalen Vernetzungen speisen und nun wieder aussortiert werden müssen.

Schließlich können Unsicherheiten bei der Bewertung und Nutzung von OER bestehen. Denn OER schnell und zielgerichtet für den Einsatz in der eigenen Lehre auswählen zu können, setzt voraus, OER einordnen und ihre Qualität bewerten zu können. Fachspezifische Beschreibungs- und Bewertungskriterien von Lehr-/Lern-

47 Vgl. auch die Kritik von A. Möller/B. Fiedler, Öffentliches Geld, öffentliches Gut? Warum offene Bildungsmaterialien der Standard in der Bildungsarbeit sein sollten, in: weiter bilden, 2022, S. 32 ff.

48 H. Hamann, Der blinde Fleck der deutschen Rechtswissenschaft. Zur digitalen Verfügbarkeit instanzgerichtlicher Rechtsprechung, JZ 2021, S. 656 (662).

materialien sind aber wohl noch schwerer zu fassen als die Qualitätskriterien rechtswissenschaftlicher Forschung.⁴⁹

D. Beschreibungs- und Bewertungskriterien

Beschreibungs- und Bewertungskriterien aus fachdidaktischer Perspektive zu konturieren, erscheint aus mehreren Gründen sinnvoll: Umso größere Verbreitung OER finden und umso erfolgreicher die Kultur des Teilens wird, um so wichtiger ist es für Lehrende und Lernende, sich innerhalb der Materialflut orientieren zu können. Ansonsten besteht die Gefahr, dass anstelle der Produktion von Materialien nun die Sichtung des Materials unnötig Ressourcen bindet. Zudem sind Beschreibungs- und Bewertungskriterien sinnvoll, um Autor:innen eine Orientierung zu bieten und kreative Potentiale zu entfalten. Dadurch lässt sich eine bloße Wiederholung bestehender Medieninhalte und -formate vermeiden und Raum für Experimente schaffen. Die Erfüllung allgemeiner Qualitätskriterien ist schließlich bei manchen Repositorien Voraussetzung für die Aufnahme von OER und bei Förderprogrammen entscheidend für die Mittelvergabe. Auch unter diesem Blickwinkel erscheint es sinnvoll, aus fachdidaktischer Perspektive didaktische Entscheidungen reflektiert treffen und begründen zu können.

International liegen eine Vielzahl von Kriterienkataloge und Bewertungsmodellen für OER vor. *Zawacki-Richter* und *Mayrberger* haben diese 2017 ausgewertet⁵⁰ und ein umfassendes Modell entwickelt, das in weiteren Versionen noch verfeinert wurde.⁵¹ Grob lassen sich die im Modell verwendeten Skalen drei Bereichen zuordnen: dem fachwissenschaftlichen Inhalt, dem didaktischen Design und der technischen Umsetzung (s. Abb. 3: „Inhalt“, „didaktisches Design“ und „technische Dimension“).

49 Vgl. dazu H. Schulze-Fielitz, Was macht die Qualität öffentlich-rechtlicher Forschung aus?, JöR 2002, S. 1 ff.

50 O. *Zawacki-Richter*/K. *Mayrberger*, Qualität von OER. Internationale Bestandsaufnahme von Instrumenten zur Qualitätssicherung von Open Educational Resources (OER), Sonderband zum Fachmagazin Synergie, Hamburg 2017.

51 K. *Mayrberger*/O. *Zawacki-Richter*/W. *Müskens*, Qualitätsentwicklung von OER – Vorschlag zur Erstellung eines Qualitätssicherungsinstrumentes für OER am Beispiel der Hamburg Open Online University, Hamburg 2018. Das gesamte Kriterienset ist abrufbar unter: W. *Müskens*/O. *Zawacki-Richter*/C. *Dolch*, Instrument zur Qualitätssicherung von OER (IQOer), Entwicklungsversion 17, 2022, abrufbar unter: https://portal.hoou.de/wp-content/uploads/2023/09/IQOer_-_Entwicklungsversion_17.pdf.

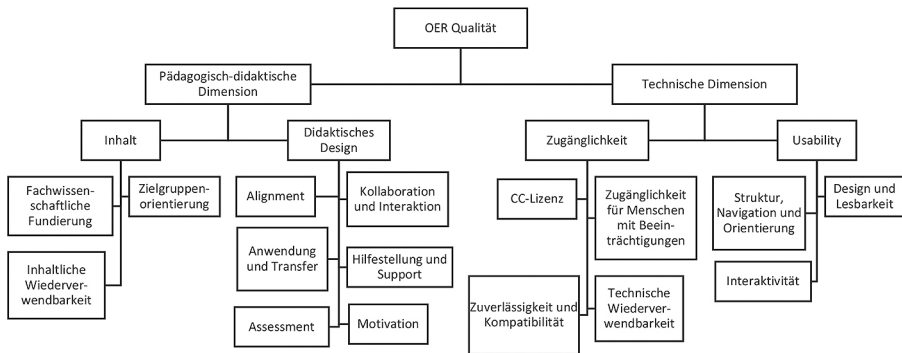


Abbildung 3: Qualitätsmodell zur Bewertung von OER (Müskens/Zawacki-Richter/Dolch 2022)

Für alle Skalen wurden Items entwickelt. Innerhalb der Skala „fachwissenschaftliche Fundierung“ wird die Qualität von OER beispielsweise anhand von Items wie „In der OER werden durchgängig den fachwissenschaftlichen Standards entsprechende bibliografische Literaturquellen angegeben“ oder „Die Herkunft von Modellen, Methoden und Ansätzen wird in der OER klar benannt“ beurteilt.⁵² Hier soll es genügen auf die Vielschichtigkeit der Bewertungskriterien hinzuweisen und nunmehr Vorschläge für eine fachdidaktische Weiterentwicklung des Qualitätsmodells zu unterbreiten.

Als Unterdimension der fachwissenschaftlichen Fundierung schlage ich das Merkmal „Verknüpfung von dogmatischen Fächern und Grundlagenfächern“ vor. Der Vorschlag folgt den Empfehlungen des Wissenschaftsrats, „dass Grundlagen- und dogmatische Fächer zukünftig verstärkt integrativ und nicht additiv vermittelt werden sollten, damit die Reflexionskompetenz im Studium gestärkt und der Erkenntnisgewinn in Bezug auf den zu lehrenden Gegenstand erhöht wird.“⁵³ Die (nicht neue) Empfehlung ist in der Rechtswissenschaft verbreitet auf positive Resonanz gestoßen.⁵⁴ Einzelne Vorschläge zur Umsetzung wurden gemacht.⁵⁵ Es fehlt in der Ausbildungsliteratur bisher aber weitgehend an einer didaktischen Ausarbeitung.

52 W. Müskens/O. Zawacki-Richter/C. Dolch, Instrument zur Qualitätssicherung von OER (Fn. 51), S. 3.

53 Wissenschaftsrat, Perspektiven der Rechtswissenschaft in Deutschland. Situation, Analysen, Empfehlungen (Drs. 2558-12) Hamburg 2012, S. 58.

54 T. Gutmann, Der Holzkopf des Phädrus – Perspektiven der Grundlagenfächer, JZ 2013, S. 697 ff.; C. Hillgruber, Mehr Rechtswissenschaften wagen!, JZ 2013, S. 700 ff.; S. Lorenz, Forschung, Praxis und Lehre im Bericht des Wissenschaftsrats »Perspektiven der Rechtswissenschaft in Deutschland«, JZ 2013, S. 704 ff.; S. Rixen, Juristische Bildung, nicht leicht gemacht: Die »Perspektiven der Rechtswissenschaft« des Wissenschaftsrats, JZ 2013, S. 708 ff.; M. Stolleis, Stärkung der Grundlagenfächer, JZ 2013, S. 712 ff.

55 Vgl. bspw. S. Grundmann, Ein doppeltes Plädoyer für internationale Öffnung und stärker vernetzte Interdisziplinarität, JZ 2013, S. 693 (695).

Diese würde stark davon profitieren, wenn die Fachwissenschaft hier konzeptionelle und inhaltliche Beiträge leisten würde. Soweit dies nicht der Fall ist, muss die Fachdidaktik unter Umständen selbst Bezüge herstellen und die fachwissenschaftliche Fundierung erarbeiten.

Als weitere Unterdimension der fachwissenschaftlichen Fundierung schlage ich die Reflexion der juristischen Wissensformen vor, die Gegenstand der OER sein sollen. Dieser Vorschlag knüpft an *Pilnioks* Entwurf einer Unterscheidung von Formen juristischen Wissens an (s. Abb. 4).⁵⁶ Neben die Vermittlung von Normwissen, dogmatischem Wissen und methodischem Wissen der Rechtskonkretisierung im Einzelfall, die den Schwerpunkt der Ausbildung bilden, könnte gezielt die Vermittlung von Reflexionswissen, komparativem Wissen, institutionell-organisatorischem Wissen oder Medienwissen treten und gegenstandsspezifisch entwickelt werden.

juristische Wissensformen	Normwissen
	Überblickswissen
	Dogmatisches Wissen
	Strukturwissen
	Normerzeugungswissen
	Medienwissen
	Reflexionswissen
	Komparatives Wissen
	Kontextwissen
	Sprachliches Wissen
	Methodisches Wissen
	Institutionell-organisatorisches Wissen

Abbildung 4: Formen juristischen Wissens (Pilniok 2012)

Das „Alignment“, das die stimmige Verknüpfung von Lernzielen, Inhalten und Prüfungsformaten zum Ziel hat, erscheint mir als weiteres Qualitätsmerkmal aus fachdidaktischer Perspektive besonders wichtig. Denn die Prüfungsordnungen in der Rechtswissenschaft enthalten nach wie vor Lerngegenstandekataloge statt Lernzielbeschreibungen. Dies spiegelt sich auch in den Lehr-/Lernmedien, die selten darlegen, welche Lernziele mit Hilfe ihrer Nutzung erreicht werden sollen. Wünschenswert wäre es, wenn bei der Anfertigung und Nutzung von OER differenziert beschrieben würde, welche konkreten Fähigkeiten vermittelt bzw. erlernt werden sollen. Dabei sind Kompetenzstufenmodelle wie die *Bloom’sche* Taxonomie hilfreich.⁵⁷ Das Augenmerk sollte darauf liegen, auch die Stufen unterhalb und oberhalb der Rechtsanwendungskompetenz zu konzeptualisieren. Die Lernzielbeschrei-

56 A. Pilniok, § 8 Strukturen juristischen Wissens, in: J. Krüper (Hrsg.), Rechtswissenschaft lehren (Fn. 9), S. 184 ff.

57 Vgl. B. S. Bloom et al. (Hrsg.), Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain, New York 1956.

bungen könnten außerdem die Unterscheidung der juristischen Wissensformen aufgreifen. Neben der Lernzielbeschreibung gehört zum Alignment die Auswahl passender Methoden. Rechtsdidaktisch besteht die Herausforderung, unterhalb der Rechtsanwendung methodische Mittel zu finden, die etwa den Aufbau von Normwissen oder methodischem Wissen unterstützen. Oberhalb der Rechtsanwendung geht es um Methoden wie die des forschenden oder problembasierten Lernens, die Reflexions-, Beurteilungs- und Gestaltungskompetenzen fördern.

Innerhalb der Skala „Anwendung und Transfer“ zeichnen sich qualitativ hochwertige OER dadurch aus, dass ein Bezug zur realen Rechtspraxis – also jenseits von Kunstfällen – hergestellt wird.⁵⁸ Dabei kann insbesondere die Integration der Medien des Rechts Bedeutung erlangen. Hervorzuheben ist außerdem das Item „Das Material beinhaltet Theorien oder Methoden, die sich in der Praxis anwenden lassen“, das in der Dimension „Anwendung und Transfer“ enthalten ist.⁵⁹ Das Augenmerk liegt darauf, ob es OER gelingt, Bezüge zwischen Theorie und Praxis herzustellen, so dass sich die wissenschaftliche Perspektive – jenseits der konkreten Norm und des konkreten Falls – als fruchtbar erweist und Studierende zu „reflective practitioner“ werden.

Im Bereich „Motivation“ soll schließlich noch ein rechtsdidaktisch wichtiger Aspekt hervorgehoben werden: Oft wird von Lehrenden die fehlende Motivation der Studierenden bemängelt, sich eigenständig mit Gesetzestexten auseinanderzusetzen. Ob diese Kritik berechtigt ist, kann hier offenbleiben. Jedenfalls wäre es interessant, die Formen der Integration von Gesetzestexten näher zu beleuchten. So könnten Verlinkungen, logische Bilder oder Lückentexte eingesetzt werden, um eine aktive Auseinandersetzung anzuregen.

E. Fazit

Der wesentliche Mehrwert von OER könnte darin liegen, dass sie zum Experimentierfeld für alternative Lehr-/Lernmedien und -praktiken werden. Jedenfalls aus fachdidaktischer Perspektive wäre es wünschenswert, wenn sich in den Repositorien nicht ein „Same, Same“, eine Wiederholung der traditionellen Lehr-/Lernmedien finden würde, sondern neue, spannende Medien entstünden. Die Kritik, aber auch die Visionen der aufkeimenden rechtswissenschaftlichen Mediendidaktik können dabei aufgegriffen werden. Die Notwendigkeit, zur effektiven Suche und Auswahl von OER eine Bewertungskompetenz entwickeln zu müssen, kann zum

58 Vgl. die Kritik bei C. Möllers, § 17 Struktur und Gegenstand des Curriculums im Verfassungsrecht, in: J. Krüper (Hrsg.), *Rechtswissenschaft lehren* (Fn. 9), S. 431 (449): „Das Problem des Jurastudiums liegt heute weder in zu viel Praxis noch – gar – in zu viel Theorie, sondern darin, dass sich Prüfungsämter und Fakultäten eine eigene Welt geschaffen haben, die in vielem weder theoretisch anspruchsvoll, noch wirklich praktisch ist, sondern zuallererst prüfungsfixiert.“

59 W. Müskens/O. Zawacki-Richter/C. Dolch, *Instrument zur Qualitätssicherung von OER* (Fn. 51), S. 13.

Türöffner und Katalysator eines Qualitätsdiskurses über juristischen Lehr-/Lernmedien insgesamt werden. Dabei können Spannungen zwischen den Zielen der Offenheit und der Qualität, des Experimentieren und Bewertens entstehen. Aus didaktischer Perspektive sind diese jedoch nicht zu fürchten, sondern vielmehr als Antinomien zu deuten, mit denen produktiv umgegangen werden kann.⁶⁰

⁶⁰ Vgl. dazu *N. Rządkowski*, Der gelassene Blick auf das andere Ende. Antinomien in der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik, in: R. Broemel/S. Kuhlmann/A. Pilniok (Hrsg.), *Forschung als Handlungs- und Kommunikationszusammenhang. Beiträge zur Verarbeitung gesellschaftlichen Wandels im Recht*. Festschrift für Hans-Heinrich Trute, Tübingen 2023, S. 243 ff.