



## Aktiver Einstieg in facheigene Textsorten

Werkstattbericht eines schreibintensiven juristischen Tutoriums

von: Gauseweg, Simon

DOI: 10.3278/6004807w101

Erscheinungsjahr: 2021  
Seiten 101 - 115

**Schlagnworte:** Gutachtenstil, Methodik der Falllösung, Rechtsdidaktik, Schreibdidaktik, juristische Arbeitsgemeinschaft

Juristische Arbeit ist Textarbeit. Studierende müssen nicht nur viel lesen, sondern auch hochwertige Texte produzieren. Die deutsche Rechtslehre verwendet eine eigene, hochstrukturierte Textsorte, das (Rechts-)Gutachten. Von Studierenden wird erwartet, dass sie dessen sehr strenge Formalia einhalten. Sie lernen das Schreiben selten direkt. Der Beitrag berichtet von Versuch und Auswertung der Fokussierung einer Erstsemesterveranstaltung auf die Gutachtenerstattung. Neben die übliche Falldiskussion traten in der Arbeitsgemeinschaft Schreibübungen mit steigenden Anforderungen. In Anlehnung an das peer-assisted learning haben die Studierenden ihre Texte gemeinsam angefertigt und überprüft. Die Übungen begannen damit, im Vergleich mit bereits bekannten Textsorten Aufmerksamkeit für die Eigenarten des Gutachtens zu wecken. Die besondere Struktur des Gutachtens wurde visualisiert. Es wurden sodann Definitionen abstrakter Begriffe ad hoc formuliert, eine notwendige Fähigkeit für die...

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz  
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

# Aktiver Einstieg in fachbezogene Textsorten

## *Workstattbericht eines schreibintensiven juristischen Tutoriums*

SIMON GAUSEWEG

### Kurzfassung

Juristische Arbeit ist Textarbeit. Studierende müssen nicht nur viel lesen, sondern auch hochwertige Texte produzieren. Die deutsche Rechtslehre verwendet eine eigene, hochstrukturierte Textsorte, das (*Rechts-*)*Gutachten*. Von Studierenden wird erwartet, dass sie dessen sehr strenge Formalia einhalten. Sie lernen das *Schreiben* selten direkt. Der Beitrag berichtet von Versuch und Auswertung der Fokussierung einer Erstsemesterveranstaltung auf die Gutachtenerstattung. Neben die übliche Falldiskussion traten in der Arbeitsgemeinschaft Schreibübungen mit steigenden Anforderungen. In Anlehnung an das *peer-assisted learning* haben die Studierenden ihre Texte gemeinsam angefertigt und überprüft. Die Übungen begannen damit, im Vergleich mit bereits bekannten Textsorten Aufmerksamkeit für die Eigenarten des Gutachtens zu wecken. Die besondere Struktur des Gutachtens wurde visualisiert. Es wurden sodann Definitionen abstrakter Begriffe *ad hoc* formuliert, eine notwendige Fähigkeit für die Gutachtenerstattung. Die Studierenden begannen dann mit der Arbeit an Fällen und durchliefen den Schreibprozess in separaten Fallstudien. Hierzu fassten sie zunächst den Fall zusammen und ermittelten die zentralen Rechtsprobleme. Sodann schrieben sie in Kleingruppen jeweils Teile eines Gutachtens, die schließlich zusammengefügt wurden. Weitere Übungen mit Fokus auf Struktur und Argumentation konnten zu Hause geschrieben und die Ergebnisse in der Arbeitsgemeinschaft verglichen werden. Für die Semesterabschlussklausur, die aus einer Gutachtenerstattung bestand, wurde eine Notenverbesserung erwartet. Diese konnte in der statistischen Auswertung lediglich deskriptiv abgelesen werden. Die Studierenden gaben eine höhere Arbeitsbelastung an, fühlten sich aber besser auf ihre Abschlussklausur vorbereitet.

**Schlagworte:** Schreibdidaktik; Rechtsdidaktik; Gutachtenstil; juristische Arbeitsgemeinschaft; Methodik der Falllösung

### Abstract

Lawyers work with texts. Law students do not only need to read them, but also have to produce high-quality texts to pass their exams. The German legal education system uses a very distinct, highly structured type of texts called *Gutachten* (legal expertise). Students have to adhere to the strict formal rules of writing of this type of texts, but are seldom taught how to actually *write* it correctly. This article reports on tentatively

changing the focus of a first-semester tutorial towards writing. During the course, besides the usual discussion of legal cases, students do exercises with increasing complexity and difficulty that train writing parts of or whole *Gutachten*. Links to *peer-assisted learning* are used when these texts are produced in collaboration with a fellow student or within small groups. The exercises start with raising awareness for the characteristics of the *Gutachten* by pointing out similarities and differences to types of texts students already know and visualising the *Gutachten's* distinct internal structure. They proceed with *ad hoc* formulating definitions for abstract terms, a skill key to writing *Gutachten*. Then, they start writing *Gutachten* as case studies by first summarising the case and identifying its central legal problems, and then writing the case study's *Gutachten* in small groups, putting together the outcomes as a final text. This is repeated throughout the weekly sessions of the tutorial. Results of homework focusing on structure and argumentation are discussed in class. Since students need to write *Gutachten* within their end-of-semester exams, better exam results were expected. This held true in a descriptive data analysis. Students perceived a higher workload (statistically significant). They felt better prepared, though.

## 1 Einführung

Juristische Arbeit ist Textarbeit. Realität wird zu Text abstrahiert. Dieser wird anhand der Gesetzestexte auf eine juristische Folgerung (etwa, ob A von B etwas fordern kann, ob C bestraft wird oder ob D eine staatliche Maßnahme dulden muss) hin bewertet. Dabei unterstützen Texte anderer Urteile sowie Kommentar- und allgemein Fachliteratur (Morlok 2016, S. 14, 25, *passim*). Dieser Prozess führt in eine Entscheidung (ebd., S. 16); das ist häufig ein Urteil, fast immer ein Text. Schreibkompetenz ist daher eine berufliche Kernkompetenz für Jurist\*innen.

Ebenso wichtig ist die Fähigkeit, bereits im Studium sicher qualitativ hochwertige Fachtexte zu formulieren: Nahezu sämtliche universitären Prüfungen erfolgen schriftlich.<sup>1</sup> Der Großteil der ersten juristischen Prüfung („1. Staatsexamen“) wird schriftlich abgelegt,<sup>2</sup> zur mündlichen Prüfung kommt es erst, wenn das Ergebnis des schriftlichen Teils eine bestimmte Notenschwelle überschreitet.<sup>3</sup>

Gleichzeitig unterscheiden sich die schriftlichen Prüfungsleistungen untereinander nur marginal nach Fachgebiet und hinsichtlich der steigenden Anforderungen vom Grundstudium über das Hauptstudium bis ins Examen meist nur in der Komplexität der zugrunde liegenden Sachverhalte und der Prüfungsdauer. Abgesehen von Seminar- und Schwerpunktarbeiten, die als Themenarbeiten (Mann 2015, Rn. 340; Mix 2011, S. 141 ff.) ausgestaltet sind, wird die Textsorte von Klausuren und Hausarbeiten als *Gutachten* bezeichnet.

1 An der Europa-Universität Viadrina alle mit Ausnahme einer mündlichen Prüfung; §§ 9 Abs. 1 S. 1, 30 Abs. 1 S. 2 Studien- und Prüfungsordnung des Studiengangs Rechtswissenschaft (SPO-ReWi) vom 23.10.2019.

2 In Brandenburg ca. 63%, § 10 Abs. 2 S. 2 Brandenburgische Juristenausbildungsordnung (BbgJAO).

3 Vgl. etwa § 7 Abs. 1 S. 4 des Gesetzes über die Juristenausbildung im Land Brandenburg (BbgJAG).

Studierende der Rechtswissenschaft müssen also bereits vom ersten Semester an diejenigen Texte schreiben (lernen), die auch in den Abschlussprüfungen von ihnen gefordert werden. Trotz der Tatsache, dass diese Sorte dem Jurastudium eigen ist und kaum außerhalb deutscher<sup>4</sup> Jura-Fakultäten zu finden ist, wird den Studierenden das Schreiben oft nicht aktiv oder nur „nebenbei“ vermittelt,<sup>5</sup> was sich auch immer wieder in sprachlich falschen und stilistisch unzureichenden Arbeitsergebnissen widerspiegelt (Wieduwilt 2010; ebenso bereits, lesenswert launig, Schneider 1986; aktueller Schimmel 2020). Die Studierenden reagieren auf die darauf unausweichlich folgende schlechte Benotung laut ganz überwiegender anekdotischer Evidenz aus dem Kreise der Kolleg\*innen (und) des Verfassers vornehmlich mit Unverständnis und Frustration (so auch Wieduwilt 2010, S. 288). Verstärkt wird dieser Effekt zuweilen durch fehlende oder für Studierende unverständliche Anmerkungen aus der Klausurkorrektur.

Derlei Ungemach ist aber unnötig und kann nach Überzeugung des Verfassers<sup>6</sup> leicht vermieden werden, wenn bereits ganz zu Beginn des Studiums die Erwartungen an ein juristisches Gutachten (dazu 2) klar kommuniziert und die Studierenden gezielt an das Schreiben herangeführt werden. Das schließt auch, besonders in der Anfangsphase, häufige und qualifizierte Rückmeldungen (vgl. Hattie & Yates 2014) ein.

Der vorliegende Werkstattbericht zeichnet einen entsprechenden Versuch (3) und dessen empirische Überprüfung durch den Verfasser nach (4), bevor die Ergebnisse zusammengefasst werden (5).

## 2 Das juristische Gutachten

Zunächst einige Anmerkungen zur Textsorte des juristischen Gutachtens als solcher: Ein *Gutachten*

„gibt [...] Antwort auf [eine] Frage und nennt die für diese Antwort maßgebenden Gründe, indem [es] schrittweise den ‚Weg‘ des Denkens wiedergibt, der von nachprüfaren Voraussetzungen ausgehend zu Einzelergebnissen führt. [...] Der Bearbeiter [...] mu[ss] daher darlegen und begründen, welche Lösung er aufgrund ihrer logischen Ableitung aus den [Gesetzen] und dem Sachverhalt ‚für gut erachtet‘.“ (Wolf 1987, S. 57 f.; später erneut ders. 1996, S. 30)

Kern des juristischen Gutachtens ist die logische Ableitung; seine grundlegende Aufbauform besteht im syllogistischen Schluss (eingängig: Hildebrand 2017, S. 5 ff.): An einer allgemeinen Regel (Obersatz) wird ein konkreter Sachverhalt geprüft (Unter-

4 Ausführlicher etwa zu den Unterschieden zwischen der deutschen und der österreichischen Methodik Lagodny 2013, S. 19 m. w. N., passim.

5 So beklagt etwa Hildebrand (2017, S. XI), bis zum Examen werde kaum Wissen über die Gutachtenmethode vermittelt und ebenso wenig Möglichkeit gegeben, sie zu trainieren.

6 Diese Überzeugung stützt sich auch auf vorhergehende, gute Erfahrung anderer; statt aller Hildebrand 2016.

satz) und somit vom Allgemeinen auf das Spezielle logisch geschlossen. Nach dieser Methode wird jedes Einzelproblem<sup>7</sup> des Sachverhalts analysiert.

Im „gutachterlichen Viererschritt“ (Hildebrand 2017, S. 5 ff.) bedeutet dies, dass zunächst eine Hypothese aufgeworfen wird (erster Schritt; oft als „Obersatz“, besser jedoch als „Einstieg“<sup>8</sup> bezeichnet). Deren abstrakte Voraussetzungen (zweiter Schritt, tatsächlicher Obersatz des Syllogismus, oft aber als „Definition“ bezeichnet) werden sodann dargestellt. Daraufhin wird in der „Subsumtion“ (dritter Schritt) ein konkreter Sachverhalt auf Vorliegen oder Fehlen der zuvor genannten Voraussetzungen geprüft. Abschließend wird das Ergebnis des Prüfungsvorgangs festgehalten (vierter Schritt). Dieser Weg ist als „Gutachtenmethode“ zu bezeichnen; leider hat sich im allgemeinen Sprachgebrauch die etwas unpräzisere (Lagodny, Mansdörfer & Putzke 2014, S. 157 f.) Bezeichnung „Gutachtenstil“ eingebürgert.

Beispielhaft zur Prüfung, ob E im Sachverhalt „E schlägt F die Nase blutig“ den Tatbestand der Körperverletzung gem. § 223 Abs. 1 StGB erfüllt hat:

1. Einstieg: E hat den Tatbestand erfüllt, wenn sie F körperlich misshandelt oder an der Gesundheit geschädigt hat.
2. Definition: Eine körperliche Misshandlung ist eine „üble und unangemessene Behandlung“ (z. B. Eschelbach 2020, § 223 Rn. 18 m. w. N.), eine Gesundheitsbeschädigung das „Herbeiführen einer pathologischen Verfassung“ (ebd., Rn. 24 m. w. N.).
3. Subsumtion: E hat F geschlagen, was eine üble und unangemessene Behandlung darstellt. F blutete daraufhin, befand sich also aufgrund des Schlages in einer pathologischen Verfassung.
4. Ergebnis: E hat den Tatbestand somit nach beiden Varianten erfüllt.

Zum Gutachtenschreiben gehört jedoch mehr (konzise: Hattenhauer 2017; ausführlicher Schnapp 2004): Es folgt vor allem den Grundsätzen der Neutralität (zum Teil auch: Objektivität) und der Ökonomie (Hildebrand 2017, S. 2).

Aus Letzterem folgt ein „Gebot der Knappheit“ (Wieduwilt 2010, S. 289), das verbietet, den o. g. Viererschritt bis in die allerletzte Konsequenz durchzuhalten: Ist im strafrechtlichen Klausursachverhalt festgehalten, dass G auf H schoss und H daraufhin verstarb und nun die Strafbarkeit von G wegen Mordes oder Totschlages (§§ 211 f. StGB) zu prüfen ist, dann ist es richtig darzulegen, dass G nur dann wegen Mordes oder Totschlages strafbar sein kann, wenn ein Mensch (nicht etwa ein Tier) zu Tode gekommen ist. Völlig überflüssig ist dagegen, ausführlich zu überprüfen, ob H nun ein Mensch („jedes geborene, unabhängig vom Leben der Mutter lebende [...] menschliche Wesen vom Beginn der Geburt bis zum Eintritt des Hirntods“; Eschelbach 2019, § 211 Rn. 7) war und nun tot ist (also seine Hirnaktivität gänzlich zum Erliegen gekommen ist). Stattdessen genügt es, lapidar zu schreiben, mit H sei ein Mensch gestorben (mit eben diesem Beispiel auch Lagodny, S. 56).<sup>9</sup>

7 Zur Methode der Problemzerlegung siehe etwa Morlok 2016, S. 17.

8 Wieduwilt 2010, S. 289; Valerius (2017, S. 38) spricht vom „Einleitungssatz“.

9 Übrigens ausdrücklich *ohne* expliziten Verweis auf den Sachverhalt, vgl. Hildebrand 2017, S. 38; ebenso Hattenhauer 2017, S. 46, Schnapp 2004, S. 57 f.

Diese Technik, entweder nur den Subsumtionsschritt (ggf. mit Teilen der Definition) darzustellen (mit Hildebrand – 2017, S. 43 f. – „langes“ Abkürzen benannt) oder gar sämtliche Prüfungsschritte wegzulassen und lediglich das Ergebnis zu nennen (mit Hildebrand „kurzes“ Abkürzen benannt, ebd., S. 44), wird oft als *Feststellungsstil* bezeichnet (so etwa Wieduwilt 2010, S. 290). Mit guter Begründung schlagen Lagodny, Mansdörfer & Putzke die Terminologie *Behauptungsstil* für die verkürzende Feststellung und *Begründungsstil* für den ausführlichen Viererschritt vor (dies. 2014, S. 157, 159 f.). Unabhängig von der Bezeichnung ist diese Art der Schwerpunktsetzung innerhalb juristischer Gutachten nicht nur zulässig, sondern ausdrücklich Prüfungsgegenstand (deutlich etwa Mann 2015, Rn. 221; ebenso Wieduwilt 2010, S. 290 f.): Nur Probleme müssen ausführlich, Selbstverständlichkeiten und Offensichtliches aber in gebotener Kürze abgehandelt werden (eindrücklich OVG Münster, Ur. v. 27.8.2009 – 14 A 313/09).

Entscheidend ist die Beibehaltung der *Gutachtenmethode*, bei der auf die Begründung das Ergebnis folgt (Wieduwilt 2010, S. 290; Mann 2015, Rn. 204; Valerius 2017, S. 42). Die *Urteilsmethode*, die zuerst das Ergebnis darstellt und es dann begründet, hat in einem Gutachten nichts verloren (dagegen allerdings Valerius 2017, S. 42; Mann 2015, Rn. 210).

### 3 Die schreibintensive juristische Arbeitsgemeinschaft

Die vorgenannten Inhalts- und Gestaltungsregeln des Gutachtens sind zwar theoretisch leicht zu erlernen. Die Anwendung ist jedoch schon sprachlich durchaus anspruchsvoll. Auch die Anordnung und Darstellung der Abfolge logischer Zusammenhänge fällt Studierenden oft schwer. Sie sollten daher mehr Raum zum Üben und qualifizierte Rückmeldungen zu ihrer Arbeit erhalten. Die zur Wiederholung und Vertiefung „unter Anleitung eines erfahrenen wissenschaftlichen Mitarbeiters im relativ kleinen Kreise“ (Mann 2015, Rn. 7) dienenden Arbeitsgemeinschaften (AG, je nach Fakultät auch: Tutorium) sind der dafür geeignete Ort.

#### 3.1 Veranstaltungskonzept

Im Wintersemester 2019/2020 wurde an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) der Versuch unternommen, die Klausurleistungen der Studierenden durch gezieltes Einüben der Gutachtenmethode zu verbessern.

Die AG „mittlerer Art und Güte“ betreibt jedoch vorwiegend Falllösung im Lehrgespräch (Zimmermann & Aksoy 2019, Tool 3 Rn. 75–77). Insbesondere Methoden wie (Klein-)Gruppenarbeiten und andere aktivierende Sozialformen, die in größeren Veranstaltungen wie Vorlesungen und Übungen nicht zielführend eingesetzt werden können, bieten sich für AGs an, werden aber selten genutzt. Hieran knüpfte der Versuch methodisch an. Während die inhaltliche Fallbearbeitung weiterhin im Mittelpunkt der wöchentlichen Veranstaltung im Umfang von 2 SWS bzw. 3 ECTS stand, wurde die Methodik als weiterer ausdrücklicher Schwerpunkt aufgenommen. In Be-

zug auf Fachtextproduktion bedeutet das auch – und gerade – Beherrschung der richtigen Denk- und Darstellungsmethoden. Diese sollten in (Klein-)Gruppen erarbeitet und geübt werden. Die Studierenden gaben sich dabei ständig gegenseitig Rückmeldung. Die Ergebnisse wurden schließlich im Plenum diskutiert und von der Lehrkraft kommentiert (und ggf. korrigiert).

Es wurden hauptsächlich Schreibübungen verwendet, was auch die Schreibkompetenz verbessern sollte. Da Letztere für ein Jurastudium essentiell ist, stand zu erwarten, dass sich mit steigender Schreibkompetenz auch die Prüfungsleistungen verbessern würden.

Eine eigene Prüfung war für das „Bestehen“ der AG nicht vorgesehen. Der entsprechende Schein ist ein „Sitz-Schein“. Die begleitete Vorlesung sieht eine schriftliche Aufsichtsarbeit über die Dauer von 2 Zeitstunden (Semesterabschlussklausur) vor, auf die auch die AG vorbereiten soll.

### 3.2 Lernziele

Die AG dient als Ergänzung zur Vorlesung und soll die dort bzw. durch Seminare und Literaturstudium erworbenen Kenntnisse wiederholen und vertiefen (so etwa beinahe wörtlich § 5 Abs. 9 der SPO-ReWi; s. o.). Eigenständig Fachwissen vermitteln soll sie allenfalls im Bereich wissenschaftlicher Arbeitstechniken (ebd.).

Der fachliche Kanon, den die Studierenden verstehen und behalten sollen, bemisst sich daher zunächst an der jeweils begleiteten Vorlesung. Für den vorliegenden Versuch war dies die Vorlesung zum Staatsorganisationsrecht als Grundkurs I im Öffentlichen Recht. Die Studierenden sollten daher nach Besuch der Veranstaltung im Grundgesetz orientiert sein und insbesondere die zentralen Normen zu Struktur- und Werteentscheidungen des deutschen Staates kennen.

Dieses Wissen sollte in der AG wiederholt werden. Zudem sollten die Studierenden die Grundzüge juristischer Methodenlehre<sup>10</sup> erlernen und ihre Anwendung einüben.

Die wesentliche Kompetenz, die in der AG vermittelt und geübt werden sollte, war das Verfassen juristischer Falllösungen.<sup>11</sup> Die hierzu verwendete Textart ist das juristische Gutachten bzw. die Gutachtenmethode. Eng damit verbunden ist die formale (Aussagen-)Logik, insbesondere der syllogistische Schluss (s. o.). Es sollten alle Arbeitsschritte trainiert werden, die vom Erfassen eines juristischen Problems zu seiner schriftlichen Lösung führen (hierzu Mix 2011, S. 10).

Sowohl Fachwissen als auch Fähigkeiten sollten langfristig gesichert werden.

### 3.3 Verwendete Lehr- und Lernmethoden

Während die Veranstaltung bewusst schreibintensiv gestaltet ist, bleibt der Fokus auf der Fallanalyse bestehen. Das Lehrgespräch bleibt die dominierende Lehrmethode. Durch einzelne Schreibaufträge als gezielte Interventionen soll die Veranstaltung auf-

---

<sup>10</sup> Diese „setzt sich mit der Frage auseinander, wie das Recht entsteht, angewendet und weiterentwickelt wird“ (Zimmermann & Aksoy 2019, Tool 1 Rn. 4).

<sup>11</sup> In Form von sog. Richterklausuren (zur Urteilsvorbereitung), Mix 2011, S. 80 f.

geloockert und erweitert werden. Diese Interventionen sollen inhaltlich den Denk- und Schreibprozessen in praktischer juristischer Arbeit (mindestens aber der Klausursituation) möglichst nahe kommen. Auch *Peer-Assist*-Effekte sollen genutzt werden; viele Methoden nutzen daher den *Think-Pair-Share*-Ansatz (Zimmermann & Aksoy 2019, Tool 5 Rn. 29) oder sog. Murrelgruppen (ebd., Rn. 27). Schließlich sollen die einzelnen Interventionen über den Verlauf der Veranstaltung wiederkehrend eingesetzt werden, sodass sich ein Gewöhnungs- und Übungseffekt einstellen kann.

### **Einsatzabfolge**

Die konkrete Einsatzabfolge folgt den Grundmustern „vom Bekannten zum Unbekannten“ und „vom Kleinen zum Großen“. Einzig die einleitenden Übungen brechen aus diesen Mustern aus; sie sollen in Anlehnung an „advanced organizer“ (vgl. etwa Lehner 2020, S. 158 ff.) den Studierenden einen ersten Überblick verschaffen. Zu diesem Überblick zählen die Textsortensensibilisierung und die Strukturvisualisierung. Sie wurden zum ersten bzw. zweiten Termin durchgeführt.

Die erste wiederkehrende Intervention ist die Definitionsfindung. Sie leitet mit ihrem „Blick auf das Wesentliche“ in die Sachverhaltszusammenfassung über. Erstere nimmt indes ein Einzelproblem, Letztere einen Gesamttext in den Blick. Beide Übungen wurden über etwa die erste Hälfte der Veranstaltung zu jedem Termin mindestens einmal durchgeführt.

Die Übung zur Schwerpunktsetzung übernimmt das Thema der Abstraktion, betrachtet aber nun abschnittsweise den Lösungsweg. Sie leitet daher in der AG unmittelbar in die parallele schriftliche Falllösung über. Diese beiden Übungen wurden daher unmittelbar hintereinander durchgeführt, und zwar im späteren Verlauf der Gesamtveranstaltung.

Zu jedem Termin bestand die Möglichkeit, die zur Verfügung gestellten Arbeitsblätter zu besprechen.

Ursprünglich war für den Verlauf der AG auch die Anfertigung einer Studierendenklausur (Musumeci 2014) sowie die Durchführung einer kollegialen Korrektur (Frenzel 2017) geplant. Beides musste wegen Zeitmangels entfallen. Gleichwohl fügen sich beide Übungen stimmig in das Gesamtkonzept.

Die folgenden Abschnitte skizzieren die einzelnen Interventionen.

### **Textsortensensibilisierung**

Das juristische Gutachten ist eine fachspezifische Textsorte eigener Art. Um die Studierenden für dessen eigene, starre Regeln zu sensibilisieren, sollen sie zunächst in Kleingruppenarbeit die Regeln bereits (etwa aus der Schule) bekannter Textsorten reflektieren. Ihre Erkenntnisse sollen sie sodann gezielt auf die Anforderungen des Gutachtens transferieren.



### **Strukturvisualisierung**

Das juristische Gutachten folgt, wie dargestellt, einem (mehr oder minder) strengen Vierschritt, der sich ständig wiederholt und zum Teil ineinander geschachtelt<sup>12</sup> ist. Die (wiederkehrende) Abfolge der vier Arbeitsschritte in unterschiedlichen Farben zu markieren (Wieduwilt 2010, S. 292) soll das „Grundgerüst“ des Gutachtens visualisieren. Ebenso wird der „Rhythmus“ anschaulich, nach dem das Gutachten ineinander geschachtelt wird.

### **Definitionsfindung**

Die Subsumtion stellt das Herz des Gutachtens dar (Valerius 2017, S. 40). Sie kann jedoch ohne eine gute Definition nicht geschrieben werden, da sonst nichts existiert, unter das subsumiert werden könnte. Abgesehen von ständig gebrauchten „Standard-Definitionen“ ist Auswendiglernen eine Sisyphusarbeit. Besser ist, wenn eine Definition aus dem Stegreif formuliert werden kann. Daher wird in der Schreibübung „Definitionsfindung“ die abstrakte Beschreibung konkreter Begriffe geübt. Bereits das Ausformulieren schult auch den Blick auf die wesentlichen Eigenschaften eines Gegenstands. Gleichzeitig ermöglicht es den Studierenden die Reflexion eines Teilschritts der Gutachtenmethode und kann ihnen für Prüfungssituationen Sicherheit geben.

### **Sachverhaltszusammenfassung**

Eine zentrale gedankliche Leistung der Gutachtenmethode ist es, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren und Überflüssiges wegzulassen (Hildebrand 2016, S. 146; vgl. auch dies. 2017, S. 41 f.). Studierende müssen – in Klausuren unter Zeitdruck – in der Lage sein, aus dem Sachverhalt diejenigen Angaben zu isolieren, die für die Lösung des vorliegenden Falles relevant sind. Das ist aufgrund des hohen Abstraktionsniveaus nicht immer einfach.

Die Zusammenfassung des Sachverhalts ist ein erster Schritt der Klausurlösung und kann bereits in den Einstieg des Gutachtens überleiten. Die Gestaltung dieses Schrittes als gezielte Schreibintervention soll die Fähigkeit fördern, aus dem Sachverhalt diejenigen Elemente herauszufiltern, auf die es ankommt.

### **Problemschwerpunkte ermitteln**

In das gleiche Horn wie die Sachverhaltszusammenfassung stößt die Ermittlung der Problemschwerpunkte. Die Studierenden analysieren den Sachverhalt anhand des einschlägigen Prüfungsschemas; Abschnitte, die Schwerpunktsetzung erfordern, sollen markiert und ihrer Bedeutung nach gewichtet werden. Richtige Schwerpunktsetzung bedeutet, an den maßgeblichen Stellen ausführlich, an allen anderen Stellen aber so knapp wie möglich zu formulieren (zum daraus für Studierende wie Lehrende entstehenden Dilemma eindrücklich Lagodny, Mansdörfer & Putzke 2014, S. 160 ff.).

---

<sup>12</sup> So kann etwa eine Definition, d. h. der Obersatz eines Schlusses, mehrere Merkmale haben, die ihrerseits zur Überprüfung jeweils eines eigenen gutachterlichen Vierschrittes bedürfen usw.

Als Schreibintervention kann die Übung mit der Anfertigung einer sog. Lösungsskizze verbunden werden, die viele Studierende auch in ihren Klausuren aus einem oder mehreren passenden Prüfungsschemata einzelner Regelungen oder Verfahren anfertigen.

### **Parallele schriftliche Falllösung**

Die parallele schriftliche Falllösung führt den Gedanken der Problemschwerpunktermittlung fort. Die Studierenden fertigen hier in Kleingruppenarbeit jeweils unterschiedliche Teile eines Gutachtens, die sie am Schluss der Übung zu einem Gesamtgutachten zusammenfügen.

Diese Übung veranschaulicht, dass die hohe Strukturierung des Gutachtens am Ende erlaubt, viele kurze und vergleichsweise einfache Texte zu verfassen, die „nur“ in der richtigen Reihenfolge angeordnet werden müssen, damit eine Fallbearbeitung zum Erfolg führt.

### **Arbeitsblätter**

Neben all diesen Methoden bestand die Möglichkeit, außerhalb der Veranstaltung in Gruppen- oder Einzelarbeit begleitende Arbeitsblätter zur Gutachtenmethode anzufertigen. Diese wurden in der AG besprochen. Entgegen der Erfahrung aus der Vergangenheit wurde diese Möglichkeit im Versuchszeitraum wenig angenommen.

## **4 Evaluation**

Zur Evaluation wurden Selbsteinschätzungen der Studierenden eingeholt (4.1). Zudem wurden die Ergebnisse sowohl der im Verlauf gestellten Übungsklausur (4.2) als auch der Semesterabschlussklausur (4.3) ausgewertet. Das theoretische Feld von bis zu 120 Teilnehmenden reduzierte sich leider deutlich aufgrund hoher Fehlzeiten bzw. Nichtteilnahme an den Klausuren.

### **4.1 Selbsteinschätzung der Studierenden**

Die Selbsteinschätzung der Studierenden wurde anonymisiert durch Fragebögen erhoben. Sie wurde zwischen einer Versuchsgruppe, in der die neuen Inhalte und Methoden erprobt wurden, sowie einer Kontrollgruppe, deren Veranstaltung denen der Vorsemester entsprach, verglichen.

Neben Fragen zu Stoffumfang und Arbeitsgeschwindigkeit wurde jeweils auf die Übungen zur Definitionsfindung und Sachverhaltszusammenfassung und die parallele schriftliche Falllösung bezogen gefragt, ob sie die Studierenden „dem Schreiben von Falllösungen nähergebracht“ hätten bzw. ob die Studierenden sich gut auf die Klausur vorbereitet fühlten. Die Fragen sind an lernzielorientierte Evaluation (vgl. die Darstellung bei Hildebrand 2016, S. 151) angelehnt, geben jedoch nur ein allgemeines Lernziel vor und fragen stattdessen vorwiegend nach der Zufriedenheit mit denjenigen Methoden, die jeweils mehr als zweimal eingesetzt wurden. Mit der Abfrage der

Selbsteinschätzung war das Ziel verbunden, sich einer Ermittlung des Anteils einzelner Methoden am (subjektiven) Gesamtlernerfolg zu nähern.

Insgesamt wurden 62 Fragebögen ausgewertet, 34 in der Versuchs- und 28 in der Kontrollgruppe. Für Stichproben dieser Größe stellte der t-Test für unabhängige Stichproben zur Überprüfung eines Mittelwertunterschieds zwischen zwei unabhängigen Stichproben das Mittel der Wahl dar. Einschlusskriterien waren die Erlangung des AG-Scheins sowie Anwesenheit zum Termin der Erhebung.

Nennenswerte Unterschiede waren bei den Fragen zur wahrgenommenen Arbeitsbelastung (1) sowie der Zufriedenheit mit der Erreichung des Lernziels „juristisches Gutachten verfassen“ (2) messbar. Zusätzlich kann deskriptiv die Zufriedenheit mit einzelnen Methoden betrachtet werden (3).

### **(1) Arbeitsbelastung**

Auf dem Fragebogen konnte der Satz „Der Stoffumfang, der in der Veranstaltung behandelt wird, ist für mich ...“ auf einem 6-teiligen Gradienten von 1 = „viel zu niedrig“ bis 6 = „viel zu hoch“ vervollständigt werden. Während die Kontrollgruppe mit einem Mittelwert von 3,61 nur knapp überdurchschnittlichen Aufwand (Mittel auf dem Gradienten = 3,5) angab, empfand die Versuchsgruppe die Arbeitsbelastung im Mittel als „eher zu hoch“ (Mittelwert = 4,09). Der t-Test wies diese Werte als statistisch signifikant aus ( $T = 2,21$ ;  $df = 60$ ,  $p = 0,03$ ). Die Unterschiede sind vermutlich auf die unterschiedlichen Lehrmethoden zurückzuführen, d. h. die Studierenden der Versuchsgruppe nahmen den Stoffumfang und die damit wahrgenommene Arbeitsbelastung als bedeutsam höher wahr.

### **(2) Lernzielorientierung**

Die Aussage „Der juristische Gutachtenstil wurde für mich in angemessenem Umfang erläutert und eingeübt“ konnte auf einem 6-teiligen Gradienten von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft völlig zu“ bewertet werden. Beide Gruppen tendieren zur Zufriedenheit (die Mittelwerte liegen jeweils über dem Gradientenmittel), in der Versuchsgruppe (Mittelwert = 4,56) fällt die Zustimmung allerdings deutlich höher aus als in der Kontrollgruppe (Mittelwert = 3,86). Der t-Test scheitert knapp ( $T = 1,98$ ;  $df = 60$ ,  $p = 0,052$ ). Deskriptiv lässt sich aber eine Tendenz dahin ablesen, dass sich die Studierenden in der Versuchsgruppe näher am Lernziel unterrichtet fühlten.

### **(3) Zufriedenheit mit einzelnen Schreibinterventionen**

Die Zufriedenheit mit einzelnen Schreibinterventionen wurde nur in der Versuchsgruppe erhoben, da nur diese die Übungen durchführte. Die Aussage „Die (Übung) hat mich dem Schreiben von Falllösungen nähergebracht“ konnte jeweils auf einem erneut 6-teiligen Gradienten von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft völlig zu“ bewertet werden.

Die meiste Zustimmung (Wert  $> 3,5$ , dem Gradientenmittel) erreichte die Zusammenfassung des Sachverhalts mit einem Mittelwert von 4,26 (Standardabweichung 1,4) aus 34 Antworten. Es folgt die parallele schriftliche Falllösung mit ebenfalls

einem Mittelwert von 4,26 (Standardabweichung 1,46) aus 34 Antworten. Ebenfalls positiv bewertet wurden die Arbeitsblätter mit einem Mittelwert von 4,09 (Standardabweichung 1,33) aus 33 Antworten. Weniger gut, doch noch immer positiv wurde das Stegreif-Formulieren von Definitionen bewertet (Mittelwert 3,91 bei Standardabweichung 1,4 aus 33 Antworten).

Die Übungen treffen im Mittel eher auf Zustimmung. Mit zunehmendem Abstraktionsgrad vom Schreibauftrag „Gutachten“ hin zu dessen Teilaufgaben nimmt die Zustimmung leicht ab.

## 4.2 Übungsklausur

Für den Gesamterfolg aussagekräftiger erscheint das Klausurergebnis (vgl. auch 4.3). Als Indikator wurden zunächst die Ergebnisse der Probeklausur im letzten Semesterdrittel erhoben. Die Ergebnisse ließen hoffen: Während aus der Kontrollgruppe nur ca. 29 % bestanden (Bestehensgrenze auf ganzzahliger Skala von 0–18 bei 4,0; Mittelwert 3,71 bei Standardabweichung 2,29), lag die Bestehensquote der Versuchsgruppe mit ca. 89 % deutlich höher (Mittelwert 7,0; Standardabweichung 2,12). Mit nur 9 Teilnehmenden in der Versuchs- und 7 in der Kontrollgruppe sind die Stichproben für eine statistische Analyse der Mittelwertunterschiede jedoch zu klein. Die Teilnahme an der freiwilligen Probeklausur bewegten sich im üblichen, leider immer sehr geringen Maße.

## 4.3 Semesterabschlussklausur

Zentraler Indikator für den Erfolg der Veranstaltung war der Erfolg der Teilnehmenden in der Abschlussklausur der begleiteten Vorlesung. Je größer der Lernerfolg in der Veranstaltung, desto besser die Vorbereitung auf die Klausur, in der maßgeblich die in der Veranstaltung trainierte Methodik abgeprüft wird. Die Auswertung der Ergebnisse erfolgte anonymisiert und gruppenbezogen; von einer Zuordnung der Klausuren zu einzelnen Fragebögen (s. o. 4.1) wurde aus organisatorischen Gründen abgesehen.

Einschlusskriterium für Klausuren aus beiden Gruppen war wiederum das Erlangen des AG-Scheins. Eine Reihe Studierender „schob“ die Klausur auf den Wiederholungstermin (der aufgrund der COVID-19-Pandemie zunächst entfiel und letztlich unberücksichtigt bleiben musste); 20 Klausuren konnten nicht berücksichtigt werden, weil zwischen unentschuldigtem Ausbleiben und inhaltlicher Fehlleistung nicht unterschieden werden konnte. Die Stichprobe umfasste letztlich 15 Teilnehmende in der Versuchs- und 17 Teilnehmende in der Kontrollgruppe. Abbildung 1 stellt die Notenverteilung nach Punkten dar:

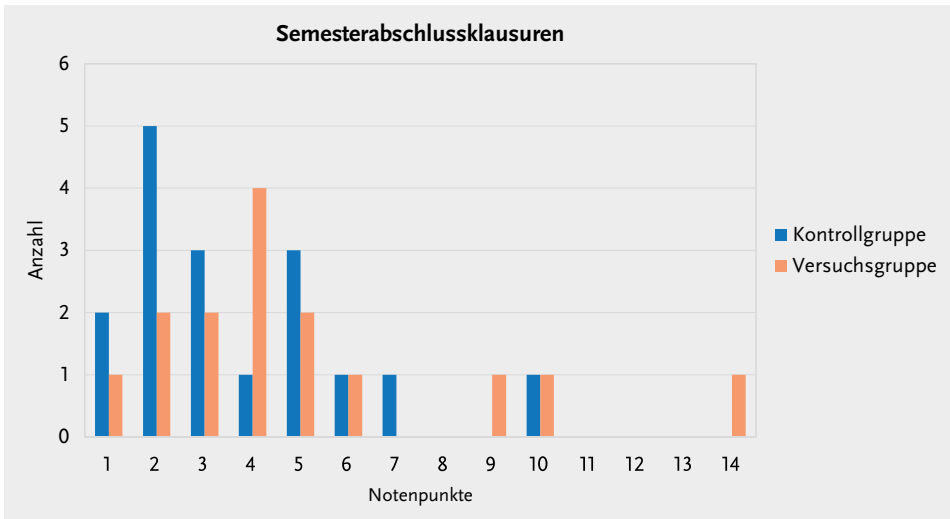


Abbildung 1: Notenverteilung in Notenpunkten nach Gruppen

Teilnehmende der Versuchsgruppe schrieben häufiger bessere Noten. Ihr Notendurchschnitt liegt mit 5,07 (Standardabweichung 3,47) um 1,36 Punkte über dem der Kontrollgruppe (3,71, Standardabweichung 2,39). Der t-Test ermittelte keinen signifikanten Unterschied zwischen den Klausurleistungen der Versuchs- und der Kontrollgruppe ( $T = 1,30$ ;  $df = 30$ ,  $p = 0,20$ ).

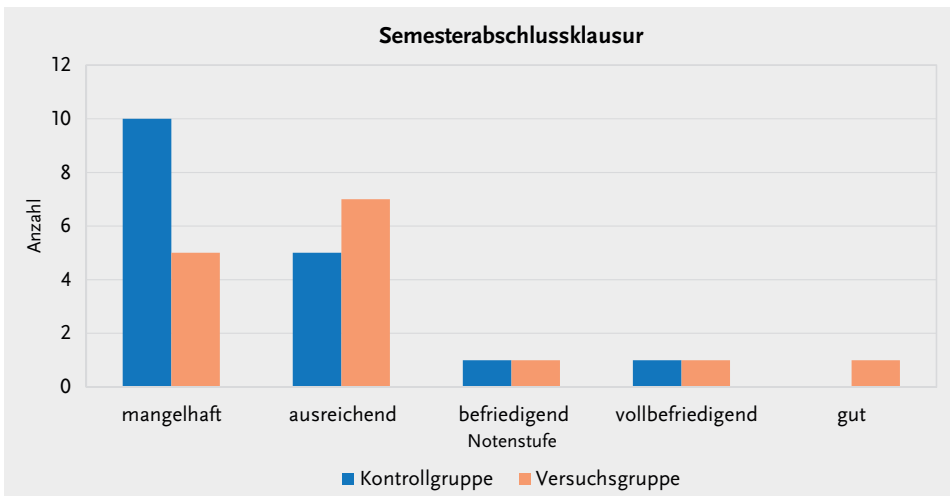


Abbildung 2: Notenverteilung in Notenstufen nach Gruppen

Auf rein deskriptiver Ebene indes sind insbesondere die unterschiedlichen Bestehensquoten auffällig: Die der Versuchsgruppe liegt mit 66,67% um 25,49 Prozentpunkte deutlich über der der Kontrollgruppe von 41,18%. Hier ist der Übergang zwi-

schen mangelhaft und ausreichend, mithin zwischen 3 und 4 Punkten besonders ausgeprägt. Abstrahiert man die Punktwerte auf Notenstufen, so bleibt (unabhängig vom Ausreißer der „guten“ Klausur) die deskriptive Beobachtung, dass gerade um die für die Studierenden bedeutsame Schwelle von mangelhaft zu ausreichend (ausreichend: Ergebnis  $\geq 4,0$ ) ein deutlicher Unterschied in der Verteilung zu erkennen ist (vgl. Abb. 2).

## 5 Fazit

Die These, dass eine Arbeitsgemeinschaft, die ihren methodischen Inhalt zum Teil auf Schreibinterventionen verlagert, die Leistungen der Studierenden in der Semesterabschlussklausur verbessert, konnte mit der vorliegenden Untersuchung statistisch nicht belegt werden.

Gleichwohl lässt sich festhalten:

1. Die veränderte Durchführung der AG hat nicht zu einem Leistungsabfall aufseiten der Studierenden geführt. Im schlimmsten Fall hatte die Methodik auf die Leistungen der Studierenden gar keine Auswirkungen.
2. Die erprobten und einzeln evaluierten Methoden wurden von den Studierenden angenommen. In der vom Versuch unabhängigen Gesamtevaluation nahmen sie auf die Übungen ausschließlich positiv Bezug (entweder lobend oder mit der Kritik, sie sollten häufiger durchgeführt werden). Auf die allgemeine Zufriedenheit hatten sie allerdings nur wenig feststellbare Auswirkungen: Die Zufriedenheit insgesamt und auch der wahrgenommene Lernfortschritt unterschieden sich nicht signifikant.
3. Signifikant war allerdings ein Unterschied in der wahrgenommenen Arbeitsbelastung: Die Studierenden in der Versuchsgruppe empfanden die Arbeitsgemeinschaft als fordernder. Sie stimmten jedoch auch der Aussage, dass die Gutachtenmethode in angemessenem Umfang erläutert und eingeübt worden sei, eher zu als ihre Kommiliton\*innen.
4. In der Probeklausur schnitten die Teilnehmenden aus der Versuchsgruppe besser ab als die der Kontrollgruppe. Die Stichprobe ist zu klein, um hieraus belastbare Schlüsse zu ziehen. Die Tendenz zeigt aber, dass die These weiter überprüft werden sollte.
5. In der Semesterabschlussklausur schnitten die Teilnehmenden aus der Versuchsgruppe ebenfalls im Mittel besser ab als die der Kontrollgruppe.
6. Indes hat eine nennenswerte Anzahl der Studierenden nicht an der Semesterabschlussklausur teilgenommen. Das könnte die Ergebnisse derart verändert haben, dass etwaige Effekte sich ggf. nur unterhalb der Nachweisgrenze ausprägen. Ob es einen Effekt gab, dieser aber vorliegend nicht messbar war, oder ein solcher tatsächlich nicht vorhanden ist, müsste eine weitere, ggf. größer angelegte Studie überprüfen.

Zusammengefasst sind zur Überprüfung der These, dass eine schreibintensive juristische Arbeitsgemeinschaft die Leistungen der Studierenden verbessert, Materialien und Methoden erstellt worden, die von den Studierenden angenommen wurden und dazu führten, dass diese die Gutachtenmethode als Thema der Arbeitsgemeinschaft deutlicher wahrnehmen. Damit einher ging aber auch die Wahrnehmung höherer Leistungsanforderungen.

Um aussagekräftigere Ergebnisse zu erlangen, sollte die Studie in deutlich größerem Umfang wiederholt werden.

## Literatur

- Eschelbach, R. (2020). § 211, 223. In B. von Heintschel-Heinegg (Hg.), *BeckOK StGB* (46. Ed., Stand 01.05.2020). München: Beck.
- Frenzel, E. M. (2017). Kollegiale Korrektur. *ZDRW*, 210–217.
- Hattenhauer, C. (2017). Stilregeln für Juristen. *JA Sonderheft*, 43–46.
- Hattie, J. & Yates, G. (2014). Using Feedback to Promote Learning. In V. A. Benassi, C. E. Overson & C. M. Hakala (Hg.), *Applying the Science of Learning in Education: Infusing Psychological Science into the Curriculum*, 45–58. Washington DC: Society for the Teaching of Psychology. Verfügbar unter <http://teachpsych.org/ebooks/asle2014/index.php> (Zugriff am: 15.02.2021).
- Hildebrand, T. (2016). Fraglich ist, ob und wie der Gutachtenstil lehrbar ist – Eine Antwort aus der Praxis. In J. Brockmann & A. Pilniok (Hg.), *Recht sprechen lernen*, 141–154. Baden-Baden: Nomos.
- Hildebrand, T. (2017). *Juristischer Gutachtenstil*. Tübingen: A. Francke.
- Lagodny, O. (2013). *Juristisches Begründen*. Baden-Baden: Nomos.
- Lagodny, O., Mansdörfer, M. & Putzke, H. (2014). Im Zweifel: Darstellung im Behauptungsstil. *ZJS*, 157–164.
- Lehner, M. (2020). *Didaktische Reduktion*. Bern: Haupt.
- Mann, T. (2015). *Einführung in die juristische Arbeitstechnik*. München: Beck.
- Mix, C. (2011). *Schreiben im Jurastudium*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Morlok, M. (2016). Das Jurastudium als Einübung der juristischen Fachsprache. In J. Brockmann & A. Pilniok (Hg.), *Recht sprechen lernen*, 11–26. Baden-Baden: Nomos.
- Musumeci, L. (2014). Prüfungsvorbereitung durch Perspektivwechsel: Studierende erstellen Klausuren. *ZDRW*, 376–379.
- Schimmel, R. (2020). *Juristendeutsch?* (2. Aufl.). Paderborn: Schöningh.
- Schnapp, F. E. (2004). *Stilfibel für Juristen*. Münster: Lit.
- Schneider, E. (1986). Das erkennende Beschluß-Gericht und der vermaledeite Konjunktiv. *DRiZ*, 383–384.
- Valerius, B. (2017). Der Gutachtenstil in der juristischen Fallbearbeitung. *JA Sonderheft*, 36–42.
- Wieduwilt, H. (2010). Die Sprache des Gutachtens. *JuS*, 288–292.

Wolf, G. (1987). Zur Methode der Lösung eines Strafrechtsfalles. *JuS-L*, 57–60, 73–77.

Wolf, G. (1996). Methodik der Fallbearbeitung für Studenten. *JuS*, 30–36.

Zimmermann, A. & Aksoy, D. (2019). *Kompetenztrainer Rechtsdidaktik*. Baden-Baden: Nomos.

## **Autor**

Simon Gauseweg ist akademischer Mitarbeiter am Lehrstuhl für Öffentliches Recht, insbesondere Völkerrecht, Europarecht und ausländisches Verfassungsrecht an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder). Besonderer Dank gilt Dr. André Albrecht, Leiter Stabsstelle Qualitätsmanagement an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder). Kontakt: [gauseweg@europa-uni.de](mailto:gauseweg@europa-uni.de)