

# Die Kompetenz, ein rechtswissenschaftliches Gutachten zu verfassen: Herausforderung und Potential für die Lehre

Mareike Schmidt/Lukas Musumeci\*

**Zusammenfassung:** Die Autoren entwickeln ein Modell für die zentrale juristische Kompetenz, rechtswissenschaftliche Gutachten zu verfassen. Sie arbeiten zunächst heraus, dass es sich bei diesen Gutachten zwar nicht um wissenschaftliche Texte im eigentlichen Sinne, aber doch um wissenschaftsbasierte Texte handelt. In Anlehnung an Erkenntnisse aus der Forschung zum wissenschaftlichen Schreiben definieren sie sechs Dimensionen der rechtswissenschaftlichen Gutachtenkompetenz – Fach-, Methoden-, Argumentations-, Textsorten-, Rezeptions- und Sprachdimension –, die sich jeweils aus verschiedenen Komponenten zusammensetzen. Anschließend diskutieren sie, welche Implikationen sich aus dem Kompetenzmodell für die juristische Lehre ergeben. Insbesondere stellen sie die im Studium übliche Form der Fall-Klausur aus didaktischer Sicht in Frage und betonen zugleich das Potential des Gutachtens, die dogmatische Forschungskompetenz im Studium zu stärken. Der Text schließt mit zahlreichen Desideraten zur weiteren Forschung.

## A. Einleitung

Gutachten nehmen in der juristischen Berufspraxis eine zentrale Rolle ein. So prüft beispielweise die Rechtsanwältin die Rechtslage in dem vom Mandanten geschilderten Fall. Die Richterin wendet das geltende Recht auf den Konflikt der Parteien an. Und der Unternehmensjurist begutachtet, welche Rechtsfolgen ein bestimmtes Vorgehen des Unternehmens nach sich ziehen würde. Nicht in jedem dieser Fälle wird die Juristin ein ausführliches schriftliches Rechtsgutachten verfassen. Dennoch ist jedenfalls die gedankliche gutachterliche Prüfung vielfach die Grundlage für das professionelle Handeln. Mit der besonderen Relevanz des Gutachtens in der juristischen Praxis wird denn auch seine prominente Stellung als Prüfungsform im Studium der Rechtswissenschaft sowie in der Ersten Juristischen Prüfung begründet.

Vor diesem Hintergrund sind wir der Frage nachgegangen, was das Verfassen eines rechtswissenschaftlichen Gutachtens dem Autor – sei es in der Praxis, sei es im Studium – an Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten abverlangt, damit er diese Aufgabe erfolgreich bewältigen kann. In der universitären Lehre werden darauf selten aus-

\* Dr. Mareike Schmidt ist Rechtsreferendarin am Hanseatischen Oberlandesgericht Hamburg; Lukas Musumeci ist Lehrbeauftragter an der Juristischen Fakultät der Universität Basel. Der vorliegende Beitrag entstand am Zentrum für rechtswissenschaftliche Fachdidaktik der Universität Hamburg im Rahmen der Projekte „Einführung in das rechtswissenschaftliche Arbeiten“ und „Fachdidaktische Optimierung der Studieneingangsphase“ (Leitung: Jun.-Prof. Dr. Judith Brockmann/Jun.-Prof. Dr. Arne Pilniok). Die Projekte wurden mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PL12033 gefördert. Wir danken Judith Brockmann, Carsten König, Arne Pilniok, Jan-Niklas Schwippert, Leonard Szabó und insbesondere auch den anonymen Gutachtern für die konstruktive Kritik. Das hier vorgestellte Kompetenzmodell ist die Weiterentwicklung eines auf der 1. Fachtagung Rechtsdidaktik in Österreich im November 2014 präsentierten Modells.

drückliche Antworten gegeben, die über juristische Kenntnisse, das Beherrschnen der Gutachtentechnik und die Fähigkeit, sich schriftlich auszudrücken, hinausgehen. Diese Simplifizierung erscheint uns insofern wenig verwunderlich, als die Kompetenz zum Verfassen rechtswissenschaftlicher Gutachten bisher in weiten Teilen durch Nachahmung erlernt wird und wenig bis gar nicht theoretisch analysiert worden ist. Mit einem ersten Vorschlag für ein entsprechendes Kompetenzstrukturmodell möchten wir uns dieser Forschungslücke annähern. Wir sehen darin einen Grundstein für ein gemeinsames Verständnis über die Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für das Verfassen rechtswissenschaftlicher Gutachten benötigt werden, und über entsprechende Strukturen und Begrifflichkeiten. Wir hoffen, so einen Dialog über diese Themen zu ermöglichen. Dieser Austausch wäre auch ein Beitrag dazu, implizites Wissen in der Rechtswissenschaft zu explizieren<sup>1</sup>, um es auf lange Sicht besser lehr- und lernbar zu machen. In diesem Sinne schließen wir den Beitrag mit didaktischen Implikationen einerseits und Forschungsdesideraten andererseits ab.

## B. Grundlegungen

Bevor wir das Modell selbst vorstellen, gehen wir zunächst kurz auf die aus der Didaktik stammenden Konzepte der Kompetenz, kompetenzorientierter Lehre und Kompetenzmodelle ein. Anschließend nähern wir uns dem rechtswissenschaftlichen Gutachten als Textsorte an und versuchen, seine Charakteristika zu beschreiben.

### I. Kompetenzen und Kompetenzmodelle

Für unser Modell beziehen wir uns auf grundlegende Annahmen aus der Forschung zur kompetenzorientierten Lehre. Darunter versteht man eine Lehre, deren Ziel nicht der Erwerb sogenannten tragen, d.h. auswendig gelernten Wissens ist, sondern die darauf abzielt, dass die Studierenden in der Lage sind, ihr Wissen in Handlungen umzusetzen, um eine bestimmte Aufgabe oder Problemstellung zu bewältigen.<sup>2</sup> Diese Ausrichtung erscheint uns in Bezug auf das Verfassen rechtswissenschaftlicher Gutachten insofern als geeigneter Ansatzpunkt, als es bei dieser Aufgabe gerade darum geht, zunächst unbekannte Lebenssachverhalte juristisch zu analysieren und zu bewerten und damit eben diese Operationalisierung vorzunehmen. Im Zentrum der kompetenzorientierten Lehre steht der Begriff der „Kompetenz“. Dieser Terminus umschreibt die Voraussetzungen, die zur erfolgreichen Bewältigung einer komplexen Aufgabe benötigt werden.<sup>3</sup> Daran anknüpfend bezeichnen wir mit der „Gutachtenkompetenz“ die Befähigung, ein rechtswissenschaftliches Gutachten zu verfassen.

Um die Gutachtenkompetenz differenziert zu beschreiben, verwenden wir die Form des Kompetenzstrukturmodells. Ein solches Modell beschreibt die Binnenstruktur

1 So das Postulat von Pilniok, in: Griebel/Gröblinghoff (Hrsg.), S. 17 (28 f.).

2 Klieme/Maag-Merkel et al., in: Hartig/Klieme (Hrsg.), S. 5 (7).

3 Bei aller Uneinigkeit im Detail lässt sich diese Definition als stark vereinfachter gemeinsamer Kern herausarbeiten, vgl. Schaper, in: Bruckmann/Reis et al. (Hrsg.), S. 37 (39).

einer Kompetenz, d.h. es erfasst, aus welchen Komponenten diese zusammengesetzt ist und wie diese zusammenhängen.<sup>4</sup>

## **II. Rechtswissenschaftliches Gutachten**

Für unser Kompetenzstrukturmodell beschränken wir uns auf rechtswissenschaftliche Gutachten, die sich mit konkreten Einzelfällen befassen; diese werden oft auch als „Fallgutachten“ bezeichnet. Damit klammern wir diejenigen Gutachten aus, die sich beispielsweise im Rahmen von Politikberatung<sup>5</sup> mit allgemeinen Fragestellungen beschäftigen. Das Ziel eines rechtswissenschaftlichen Gutachtens im hier zugrunde gelegten Sinn besteht in der rechtlichen Beurteilung eines Lebenssachverhalts.<sup>6</sup> Dabei zeichnet sich ein Gutachten dadurch aus, dass es Schritt für Schritt das Ergebnis entwickelt und dieses so für die Leserin nachvollziehbar begründet.<sup>7</sup> Ein wesentliches Element eines idealen rechtswissenschaftlichen Gutachtens<sup>8</sup> stellt dabei die Auswertung der einschlägigen Rechtsprechung und Literatur, d.h. der rechtsdogmatischen Diskussion dar.<sup>9</sup> Soweit dort Kontroversen zu Fragen existieren, die für den zu begutachtenden Einzelfall relevant sind, ist eine begründete und nachvollziehbare Entscheidung der Kontroverse erforderlich. Erst dadurch wird die Rechtsanwendung im Einzelfall möglich. Im Gutachten geht es hingegen nicht – jedenfalls nicht primär – darum, der jeweiligen Kontroverse eine zusätzliche Position, neue Aspekte oder neue Argumente hinzuzufügen.<sup>10</sup>

Insofern handelt es sich bei einem rechtswissenschaftlichen Gutachten nicht um eine genuin wissenschaftliche Arbeit, da letztere sich gerade dadurch definiert, dass sie auf neue Erkenntnisse abzielt. Vielmehr erscheint es treffender, das Gutachten als *wissenschaftsbasierten* Text zu bezeichnen. Es oszilliert insofern zwischen verschiedenen Anforderungsprofilen und Texttypen, als einerseits ein konkreter Lebenssachverhalt zu begutachten ist, was jedoch andererseits unter Berücksichtigung abstrakter Rechtsnormen und sich darauf beziehender Kontroversen zu ebenso abstrakten Rechtsfragen geschieht. Das Gutachten ist dementsprechend sowohl ein praxisorientierter und einzelfallbezogener Text als auch einer, der eine wissenschaftliche Dis-

4 Schaper, Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre, S. 42. Siehe beispielhaft Körber/Schreiber et al., Kompetenzen historischen Denkens, S. 22 f.

5 Weitere Beispiele für hier nicht behandelte Formen juristischer Gutachten sind solche, die etwa für den Deutschen Juristentag oder vom Internationalen Gerichtshof erstellt werden. Teilweise sind die Grenzen zu Fallgutachten hier fließend.

6 Hiermit ist nicht nur der bereits „fertige“ Sachverhalt gemeint, mit dem Studierende regelmäßig konfrontiert werden, sondern ebenso beispielsweise der Sachverhalt, den sich der Anwalt in der Begegnung mit dem Mandanten zunächst erschließen muss.

7 Rennen/Caliebe, RBerG, Art. 1 § 2 Rn. 4; Römermann, in: Grunewald/Römermann (Hrsg.), RDG, § 2 Rn. 112.

8 Für das Kompetenzmodell stellen wir auf dieses Idealbild eines rechtswissenschaftlichen Gutachtens ab, obwohl sowohl die berufliche als auch die universitäre Praxis davon häufig, wenn nicht gar regelmäßig, abweichen. Sinn und Konsequenzen dieser Abweichungen im Studium werden unten aus didaktischer Sicht noch erörtert (D.I.).

9 Oswald, in: JZ 1952, S. 632 (633); Weth, in: Hessler/Prütting (Hrsg.), RDG, § 2 Rn. 68.

10 Vgl. etwa Tettinger/Mann, Einführung in die juristische Arbeitstechnik, Rn. 293.

kussion<sup>11</sup> darstellt, sie aufnimmt und zu ihr losgelöst vom Einzelfall Position bezieht. Dem Autor obliegt es damit gleichermaßen, die Leserin in objektiver Weise zu informieren und ihr gegenüber eine wertende – und damit subjektive – Einschätzung abzugeben.<sup>12</sup> Zusammenfassend lässt sich dies als eine Dualität von Texttypen bezeichnen, die das Gutachten sowohl einzeln als auch in ihrer Verquickung prägen.

### C. Kompetenzstrukturmodell

Das Kompetenzstrukturmodell, das wir im Folgenden vorstellen, beschreibt, wie die Kompetenz, ein rechtswissenschaftliches Gutachten zu verfassen, bei einem Experten ausgebildet ist.<sup>13</sup> Keinesfalls sind die hier formulierten Vorschläge so zu verstehen, dass die Kompetenz bei Studierenden – sei es in der Studieneingangsphase, sei es in der Examensvorbereitung – in allen Bestandteilen vollumfänglich ausgeprägt sein müsste. Inwiefern das der Fall sein sollte, stellen wir vielmehr zur Debatte.<sup>14</sup>

Aufgrund der soeben erörterten Charakteristika rechtswissenschaftlicher Gutachten, insbesondere ihrer Wissenschaftsbasiertheit, betrachten wir die Kompetenz, solche Gutachten zu verfassen, als einen spezifischen Ausschnitt wissenschaftlicher Schreibkompetenz. In der Schreibforschung existieren verschiedene Modelle dieser Kompetenz. Sie stimmen insofern überein, als sie unter Schreiben mehr verstehen als das bloße zu Papier Bringen eines Textes. Dementsprechend setzt Schreiben auch mehr voraus als rein sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten. Konsequenterweise beziehen sich die Modelle daher jeweils auf den gesamten Schreibprozess und schließen regelmäßig z.B. auch die Recherche und das Lesen mit ein. Den Prozess des Schreibens sehen sie geprägt durch individuelle und soziale Bedingungen sowie die spezifische Schreibsituation.<sup>15</sup>

Vor dem Hintergrund dieses umfassenden Verständnisses von wissenschaftlichem Schreiben haben wir die Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten identifiziert, welcher es unserer Ansicht nach zum Verfassen eines rechtswissenschaftlichen Gutachtens bedarf, und diese in Dimensionen und deren Komponenten gegliedert. Zur Ergänzung und Verfeinerung haben wir unsere Erkenntnisse an die Ergebnisse der Schreibforschung rückgekoppelt. Dafür haben wir in erster Linie auf die Forschung von *Otto Kruse* zurückgegriffen, der sich im deutschsprachigen Raum am einge-

11 Wir verwenden diesen Begriff der Einfachheit halber hier und im Folgenden in einer weiten Bedeutung; d.h., wir verstehen darunter jeweils Rechtsprechung und rechtswissenschaftliche Literatur.

12 So aus der Perspektive der Textlinguistik auch *Rolf*, in: Brinker et al. (Hrsg.), S. 422 (428). Insofern greift die undifferenzierte Forderung von Rechtsprechung (z.B. BFH JZ 1952, S. 631 (632)) und juristischer Literatur (so z.B. *Oswald*, in: JZ 1952, S. 632 f.), der gleichzeitig – zu Recht – eine eigene Stellungnahme des Gutachters einfordert) nach Objektivität des Gutachtens zu kurz.

13 Wir beziehen uns damit auf den Begriff des „Experten“ aus der Expertiseforschung. Darunter wird eine Person verstanden, die auf einem bestimmten Gebiet kontinuierlich Höchstleistungen erbringt. Der Gegenpol zum Experten ist der Novize. Grundlegend zur Expertiseforschung: *Gruber/Ziegler* (Hrsg.), Expertiseforschung, passim.

14 Zu den Forschungsdesideraten in dieser Hinsicht siehe unten D.II.

15 Siehe die Überblicke und Analysen von Modellen wissenschaftlicher Schreibkompetenz bei *Gruber*, in: *Saxalber/Esterl* (Hrsg.), S. 17 ff. und *Preußer/Sennewald*, in: dies. (Hrsg.), S. 7 (12 ff.).

hendsten mit der Modellierung der wissenschaftlichen Schreibkompetenz befasst hat.<sup>16</sup> Wir haben hier die aktuelle Weiterentwicklung seines Modells herangezogen, die er gemeinsam mit *Madalina Chitez* verfasst hat.<sup>17</sup>

So haben wir ein Modell entwickelt, das die Kompetenz, ein rechtswissenschaftliches Gutachten zu verfassen, in sechs Dimensionen unterteilt: die Fachdimension sowie die Dimensionen Methode, Argumentation, Textsorten, Rezeption und Sprache. Diese Dimensionenbildung ist weder hierarchisch noch trennscharf. Die einzelnen Dimensionen stehen vielmehr nebeneinander, weisen Überschneidungen auf und greifen ineinander. Die Anordnung in den genannten sechs Dimensionen und ihren Komponenten ist eine normative Setzung, die unser Verständnis von rechtswissenschaftlichem Arbeiten widerspiegelt.

## I. Fachdimension

Als erstes definieren wir eine fachspezifisch ausgerichtete Dimension, die wir in zwei Bereiche unterteilen: das Beherrschene rechtlicher Konzepte und die Sachverhaltsanalyse.

### 1. Beherrschene rechtliche Konzepte

Dem Bereich des Beherrschens rechtlicher Konzepte legen wir ein sehr weites Verständnis des Begriffs „Konzept“ zugrunde. Dazu gehören zunächst Struktur- und Orientierungswissen der Disziplin, wie beispielsweise die Unterscheidung der drei großen Rechtsgebiete Zivilrecht, Öffentliches Recht und Strafrecht sowie ihrer jeweiligen Teilgebiete, außerdem das Verständnis von Rechtsquellen, Normenhierarchien, der Bedeutung gerichtlicher Entscheidungen, die Unterscheidung verschiedener gerichtlicher Instanzen etc. Darüber hinaus zählen wir auch einzelne Rechtsinstitute (z.B. Vertrag, Grundrechte) und Rechtsgüter (wie Eigentum, Leben, Sicherheit), aber auch Rechtsprinzipien (Verhältnismäßigkeit, Treu und Glauben etc.) und sonstige fachlich-inhaltliche Grundlagen, einschließlich grundlegender Arbeitsweisen, wie z.B. das zivilrechtliche Denken in Ansprüchen (hier besteht ein enger Bezug zur Dimension Methode), und verschiedene Arten von Normen dazu. Ein fester Kanon von Konzepten, die zwingend beherrscht werden müssen, kann hier letztlich nicht definiert werden. Vielmehr bilden dieser Bereich und die Rezeptionsdimension ein System kommunizierender Röhren: Je mehr beherrscht wird, desto weniger muss noch rezipiert werden – und umgekehrt.

Mit Blick auf die rechtlichen Konzepte ist es zum einen erforderlich, sie zu benennen und zu erklären, Beispiele und Nicht-Beispiele dafür zu nennen, zu erkennen, wann ein Konzept auf eine Situation anwendbar ist und wann nicht, dieses anzuwenden und schließlich auch zu wissen, inwieweit ein Konzept vom Konsens der wissenschaftlichen Fachgemeinschaft getragen ist. Darüber hinaus ist es auch notwendig,

16 Zuerst in *Kruse/Jakobs*, in: dies. et al. (Hrsg.), S. 19 ff.

17 *Kruse/Chitez*, in Preußner/Sennwald (Hrsg.), S. 57 (63 ff.). Dieses Modell benennt sechs Dimensionen wissenschaftlichen Schreibens: Wissen, Prozess, Kommunikation, Genre, Medien und Sprache.

Zusammenhänge zwischen den einzelnen Konzepten zu erkennen und herzustellen. Bezuglich der Kontroversen, die hinsichtlich einzelner Konzepte bestehen, gilt es schließlich zu erkennen, zu verstehen und zu erklären, ob und wie sich verschiedene Positionen im Rahmen einer abstrakten Kontroverse auf eine konkrete Situation auswirken.

## **2. Sachverhaltsanalyse**

Auf dem Beherrschenden rechtlichen Konzepte baut der zweite Bereich, die Sachverhaltsanalyse, auf. Darunter verstehen wir, dass in einem Sachverhalt die tatsächlichen Interessen identifiziert und in juristische Fragen übersetzt werden müssen. Dabei kann der Sachverhalt entweder als feststehend vorgegeben sein – wie es insbesondere im Studium regelmäßig der Fall ist – oder seine Konstruktion kann bereits einen wesentlichen Teil der mit dem Gutachten verbundenen Arbeit ausmachen. Zu der Analyse dieses Sachverhalts gehört u.a. das Erkennen faktischer Probleme und das Herausarbeiten von Schwerpunkten in der rechtlichen Betrachtung, die entweder durch die identifizierten faktischen Probleme oder aber durch juristische Kontroversen bedingt sein können. Für die Sachverhaltsanalyse wird das oben erwähnte Strukturwissen benötigt, um eine Frage oder ein Interesse einem bestimmten Rechtsgebiet oder Themenkomplex zuordnen zu können. Dazu sind sowohl Abstraktionsvermögen als auch Kreativität erforderlich.

## **II. Methodendimension**

In der Dimension Methode haben wir die Bereiche methodisches juristisches Arbeiten, Wissenschaft und Schreibprozess zusammengefasst.

### **1. Methodisches juristisches Arbeiten**

Zum Bereich methodisches juristisches Arbeiten zählen wir das, was üblicherweise unter den Begriffen der „Methodenlehre“ einerseits und der „Gutachtentechnik“ andererseits verstanden wird. Im Vordergrund stehen dabei zum einen das Verständnis für die Interpretation von Rechtsnormen und Formen der Rechtsfortbildung sowie die Fähigkeit, diese Methoden auf konkrete Rechtsfragen angemessen anzuwenden. Auf der anderen Seite geht es insgesamt darum, Rechtsfragen in der Struktur der Gutachtentechnik zu bearbeiten, d.h. Fragen aufzuwerfen bzw. Hypothesen aufzustellen, diese gegebenenfalls in Teilfragen zu unterteilen und sie dann anhand rechtlicher Normen für einen spezifischen Sachverhalt zu beantworten.

### **2. Wissenschaft**

Der Bereich Wissenschaft besteht aus einer allgemein-wissenschaftlichen Komponente sowie aus einer spezifisch rechtswissenschaftlichen. Allgemein geht es darum, Kriterien für wissenschaftliches Arbeiten zu kennen und die soziale und kommunikative Dimension von Wissenschaft sowie deren Implikationen zu kennen und zu verstehen. Spezifisch auf die Rechtswissenschaft bezogen geht es um eine Auseinandersetzung mit Fragen wie der nach dem Gegenstand der Rechtswissenschaft und

dem Selbstverständnis (bzw. den unterschiedlichen Möglichkeiten des Selbstverständnisses) rechtswissenschaftlicher Forschung sowie den Strukturen, in denen sie stattfindet. Ein Grundverständnis für diese Zusammenhänge ist erforderlich, um verstehen zu können, wie rechtswissenschaftlicher Diskurs und entsprechende Kontroversen entstehen. Damit stellt es eine wesentliche Voraussetzung für die gleich noch zu erörternden Dimensionen Argumentation und Rezeption dar.

### 3. Schreibprozess

Schließlich zählen wir zur Methodendimension den Bereich Schreibprozess. Hierzu werden im Rahmen des wissenschaftlichen Schreibens üblicherweise Aspekte wie Planung, Projektmanagement, kritische Überarbeitung des eigenen Textes und Selbstreflexion des Schreibens gerechnet.<sup>18</sup> Das Beherrschene des Schreibprozesses erfordert in erster Linie, „den eigenen Gedankenstrom zu steuern und metakognitive Strukturen aufzubauen, die die gedankliche Aktivität beim Lesen und Schreiben zielorientiert zu leisten erlauben.“<sup>19</sup> Mit Blick auf ein rechtswissenschaftliches Gutachten spielt der Schreibprozess allerdings eine weniger prominente Rolle als beim Verfassen genuin wissenschaftlicher Texte. Denn die Gutachtentechnik und die damit verbundene Struktur bringen in dieser Hinsicht eine kognitive Entlastung mit sich, indem sie bereits einen (mehr oder weniger fixen) Rahmen vorgeben, in dem sich die Gedanken entwickeln und einordnen lassen. Auch entfällt bei rechtswissenschaftlichen Gutachten regelmäßig der als besonders schwierig empfundene Komplex der Themenauswahl und Entwicklung einer eigenen Fragestellung.

## III. Argumentationsdimension

Die Fähigkeit zur Argumentation haben wir für die Zwecke dieses Modells als eigene Dimension definiert. Damit tragen wir zum einen dem besonderen Stellenwert argumentativer Arbeit in den Geisteswissenschaften im Allgemeinen und in der Rechtswissenschaft im Besonderen Rechnung. Zum anderen nehmen wir auch die spezifischen Charakteristika der Textsorte „rechtswissenschaftliches Gutachten“ auf: Die Autorin eines solchen Textes zieht argumentativ Konsequenzen für den Einzelfall und muss es dem Leser durch die Nachvollziehbarkeit ihrer Argumentation ermöglichen zu erkennen, warum sie in welcher Frage wie entschieden hat. Die für das Gutachten erforderliche Fähigkeit zur Argumentation, deren Ziel bewusstes und zielgerichtetes Argumentieren ist, besteht in unserer Einteilung aus vier Bereichen: der Logik, dem Generieren von Argumenten, der Analyse und Beurteilung von Argumenten sowie schließlich dem Entscheiden.

### 1. Logik

Zum Bereich Logik gehört es, die Grundbegriffe und Grundstrukturen logischen Denkens zu kennen sowie sie verstehen und anwenden zu können. Es geht dabei nicht um die formale juristische Logik, sondern vielmehr um die Grundlagen juristischen

18 Kruse/Chitez, in Preußer/Sennwald (Hrsg.), S. 57 (64 f.) m.w.N.

19 Kruse/Chitez, in Preußer/Sennwald (Hrsg.), S. 57 (65).

Denkens. Neben der Grundvoraussetzung, den Unterschied zwischen Prämissen, Argument und Behauptung zu verstehen und diese Elemente jeweils zu erkennen, zählen dazu spezifische Formen logischer Schlüsse, insbesondere der Syllogismus, der eng mit der darauf aufbauenden Gutachtentechnik verknüpft ist.

## 2. Argumente generieren

Der zweite argumentative Bereich besteht im Generieren von Argumenten, das heißt in der Verknüpfung von Prämissen mit einem Schluss, um eine Behauptung zu begründen. Auf der rein rechtlichen Ebene der Definition von Voraussetzungen kommt es hierbei maßgeblich auf die Anwendung juristischer Methoden an. Darüber hinaus ist es erforderlich, Argumentationen einschließlich einzelner Argumente aus Texten, seien es Gerichtsentscheidungen oder Literatur, extrahieren zu können. Sofern es um die Subsumtion geht, steht das Ausschöpfen des Sachverhalts im Vordergrund, also die Arbeit mit den Fakten einschließlich der Entscheidung über deren Relevanz. Für beide Ebenen, Definition und Subsumtion, kann eine gewisse Kreativität hilfreich sein, um neue Argumente zu generieren.

## 3. Argumente analysieren und beurteilen

Als weiteren Bereich haben wir die Analyse und Beurteilung von Argumenten definiert. Eine solche kann nicht ohne einen Rahmen erfolgen, der entsprechende Kriterien vorgibt. Insofern ist es hierfür relevant, dass der Diskurs, in dem die Argumente für die Zwecke eines rechtswissenschaftlichen Gutachtens zu betrachten sind, zunächst ein wissenschaftlicher und darüber hinaus ein rechtswissenschaftlicher ist. Von Bedeutung ist daher, ob die Argumente den Kriterien dieses Diskurses genügen. So ist beispielsweise wesentlich, dass sie intersubjektiv nachvollziehbar sind und an die bestehende Diskussion anknüpfen. Es besteht insofern ein enger Zusammenhang zum Bereich Wissenschaft, als sich hier der kommunikative Aspekt der Argumentationsdimension zeigt. Zur Analyse und Beurteilung von Argumenten gehört zudem, die diesen zugrundeliegenden Prämissen und Schlussformen erkennen und überprüfen zu können. Die Beurteilung einer Argumentation bzw. verschiedener im Rahmen einer Kontroverse vorgebrachter Argumente macht es erforderlich, Zusammenhänge zwischen einzelnen Argumenten zu erkennen und zu erklären.

## 4. Entscheiden

Schließlich gehört zur Argumentation nach unserem Verständnis auch die Fähigkeit, sich auf der Grundlage der analysierten Argumente zu entscheiden und diese Entscheidung argumentativ begründen zu können. Dafür kann es auch dienlich sein, die Auswirkungen ins Auge zu fassen, welche die entsprechende juristische Entscheidung auf Einzelne und die Gesellschaft hat. Dadurch fließen soziale und ethische Aspekte wie auch Praktikabilitätserwägungen in die Entscheidung mit ein.

## IV. Textsortendimension

Die Dimension Textsorte weist eine produktive und eine rezeptive Seite auf.

### 1. Produktive Seite

Zu produzieren hat der Autor eines rechtswissenschaftlichen Gutachtens nur eine einzige Textsorte. Dazu ist eine umfassende Kenntnis über die strukturbildenden Merkmale des rechtswissenschaftlichen Gutachtens erforderlich und die Fähigkeit, die daraus resultierenden Anforderungen im eigenen Text zu berücksichtigen und umzusetzen.

Das rechtswissenschaftliche Gutachten als Textsorte ist zunächst geprägt durch ein typisches Textmuster, nämlich die Strukturierung anhand der vier Schritte der Gutachtentechnik, gegebenenfalls auch in Form der Inzidentprüfung, sowie eine entsprechende Gliederung und Überschriften. Eine weitere Konvention für die Textsorte des rechtswissenschaftlichen Gutachtens, die sich aus dem Gedanken der Effizienz respektive Relevanz ergibt, ist eine dem Sachverhalt und der rechtlichen Bewertung entsprechende Schwerpunktsetzung, die eine gebotene Kürze an unproblematischen Stellen erfordert. Darüber hinaus folgt eine Reihe von Anforderungen aus der oben aufgezeigten Dualität von Texttypen, aus denen sich das Gutachten zusammensetzt. Die wichtigste Voraussetzung stellt in diesem Zusammenhang das Wissen darüber dar, dass die verschiedenen Arbeitsschritte unterschiedlichen Gesetzmäßigkeiten folgen, so wie dies oben beschrieben wurde. Entsprechend den jeweiligen Maßstäben müssen die einzelnen Bestandteile des Gutachtens verfasst werden, d.h. insbesondere ist jeweils darauf zu achten, ob Argumente auf der rechtlichen (so bei der Definition) oder der tatsächlichen (so bei der Subsumtion) Ebene anzusiedeln sind. Außerdem ist es erforderlich zu wissen, in welchen Teilen und warum der Text wissenschaftlichen Maßstäben in Bezug auf Intertextualität und intersubjektive Nachvollziehbarkeit genügen muss. Hier ergeben sich auch Querbezüge zu den Dimensionen Methode und Argumentation.

### 2. Rezeptive Seite

Bezüglich anderer Textsorten tritt die Textsortendimension in ihrer rezeptiven Seite zu Tage. Darunter verstehen wir die Vertrautheit mit den Charakteristika unterschiedlicher Textsorten und den adäquaten Umgang mit verschiedenen Texten. Das heißt, eine Expertin im Verfassen rechtswissenschaftlicher Gutachten ist in der Lage, Texte entsprechend ihrer Textsorte einzuschätzen, zu bewerten und zu verstehen. Es ist jedoch – im Gegenzug zur produktiven Seite – gerade nicht erforderlich, dass sie einen Text in diesen Textsorten selbst zu verfassen vermag.

Diese rezeptive Seite der Dimension Textsorte wird für zwei Ebenen der Orientierung benötigt: Orientierung innerhalb der Textlandschaft und Orientierung innerhalb eines Textes. Erstere ist Voraussetzung für gelingende Recherche. Wer relevante Texte für seine Fragestellung finden möchte, muss verschiedene Textsorten kennen und sich über ihre Unterschiede, insbesondere hinsichtlich ihrer Funktionen, im Klaren

sein. Weiter muss er wissen, welche Literatur dazu geeignet ist, sich einen ersten Überblick über ein Thema zu verschaffen und Strategien dafür entwickeln, festzustellen, welches die wichtigsten Texte zu einem bestimmten Thema sind. Die Orientierung innerhalb eines einzelnen Textes verlangt detailliertere Kenntnis von der jeweiligen Textsorte. Dazu gehört, dass textsortenspezifische Elemente zur Strukturierung verschiedener Texte bekannt sind und erkannt werden<sup>20</sup> und Textstrukturen entsprechend analysiert werden können. Diese Kenntnisse und Fähigkeiten ermöglichen zielgerichtetes und effizientes Lesen.

## V. Rezeptionsdimension

Das Anknüpfen an den wissenschaftlichen Diskurs und die Auswertung der einschlägigen Rechtsprechung setzen voraus, dass diese aufgearbeitet werden können. Dies bilden wir in der Rezeptionsdimension ab, die sich in erster Linie auf die Arbeit an und mit Texten bezieht. Denn rechtswissenschaftliches Arbeiten ist textbasiertes Arbeiten: Nicht nur der wissenschaftliche Diskurs findet überwiegend in textlicher Form statt, sondern auch der Gegenstand, mit dem sich die Rechtswissenschaft beschäftigt, liegt in Form von Normen und Gerichtsentscheidungen überwiegend in Textfassung vor. Wir unterteilen diese Dimension in die Bereiche Recherche, Analyse und Dokumentation.<sup>21</sup>

### 1. Recherche

Für die gezielte und umfassende Recherche sind die Kenntnis verschiedener Rechercheformen und -strategien sowie das Wissen um deren jeweilige Vor- und Nachteile erforderlich. Auf dieser Basis kann die für ein bestimmtes Ziel oder eine bestimmte Situation adäquate Art der Recherche begründet ausgewählt werden. Hierfür bedarf es eines Verständnisses dafür, wie die Charakteristika eines Textes dadurch beeinflusst werden, welchem Genre der Text zuzuordnen ist und in welchem Medium er verfasst und publiziert wird.<sup>22</sup> Insofern zeigen sich auch Bezüge zur rezeptiven Seite der Textsortendimension.

Sich in der Textlandschaft orientieren zu können ist eine Voraussetzung, um die entsprechenden Texte einzuschätzen, bewerten und verstehen zu können und verschiedene Quellen entsprechend zu priorisieren. Zudem erfordern verschiedene Katalogisierungs- und Speichermedien, etwa Onlinedatenbanken im Vergleich zu einem Zettelkatalog, jeweils andere Suchstrategien.<sup>23</sup> Zur Recherche gehört auch zu wissen, wann ausreichend recherchiert ist. Bezogen auf eine Kontroverse bedeutet dies, dass die wesentlichen Positionen erfasst sind.

20 Das kann beispielsweise der Aufbau eines Kommentars anhand des kommentierten Normtextes sein.

21 Vgl. *Marti/Ulmi*, in: Kruse/Berger et al. (Hrsg.), S. 175 ff. zu den Herausforderungen im Umgang mit Fachtexten und dem engen Zusammenhang zwischen den einzelnen Strategien, um diesen zu begegnen.

22 *Kruse/Chitez*, in Preußer/Sennewald (Hrsg.), S. 57 (67 ff.) beschreiben Genre und Medien sogar als eigenständige Dimensionen wissenschaftlicher Schreibkompetenz.

23 *Kruse/Chitez*, in: Preußer/Sennewald (Hrsg.), S. 57 (69).

## 2. Textanalyse

Den zweiten Bereich der Rezeptionsdimension sehen wir in der Fähigkeit zur detaillierten Analyse von Texten. So muss beispielsweise in einem Text zwischen Fakten, der eigenen Position der Autorin und der Wiedergabe der Ansichten anderer unterschieden werden können. Eng mit der Argumentationsdimension verknüpft ist die Anforderung, Argumentationsstrukturen in einem Text zu erkennen, einzelne Argumente zu identifizieren und nachzuvollziehen und kritisch zu hinterfragen, von welchen relevanten Grundannahmen, Prämissen, Begriffsverständnissen etc. der Text ausgeht. Dazu bedarf es entsprechender Lesestrategien,<sup>24</sup> für die wiederum die rezeptive Seite der Textsortendimension hilfreich ist. Mit Blick auf eine konkrete Fragestellung sollte der Lesende darüber hinaus in der Lage sein zu formulieren, auf welche Aspekte einer Frage ein Text Antworten enthält und auf welche nicht.

## 3. Dokumentation

Der dritte Bereich, die Dokumentation, zielt darauf ab, das erworbene Wissen zu sichern. Um ineffizientes Arbeiten zu vermeiden und Ergebnisse für das Gutachten verwerten zu können, ist es erforderlich, verschiedene Strategien zum Erfassen und Sammeln von Literatur, Argumenten, Positionen und (eigenen) Gedanken einschließlich ihren Vor- und Nachteilen zu kennen und mit ihnen umgehen zu können.

## VI. Sprachdimension

Dass Sprache ein wesentliches Element des wissenschaftlichen Schreibens im Allgemeinen und des Verfassens rechtswissenschaftlicher Gutachten im Besonderen ist, bedarf keiner näheren Erläuterung. Gerade in Bezug auf juristisches Arbeiten werden die Wichtigkeit sprachlicher Präzision und Korrektheit immer wieder betont.<sup>25</sup> Weniger Klarheit herrscht innerhalb der Disziplin jedoch darüber, was darunter im Einzelnen zu verstehen ist und inwiefern es sich bei den formulierten Ansprüchen um Spezifika des Faches, der Wissenschaftssprache als solcher oder lediglich um allgemeinsprachliche Kompetenzen handelt.

Für die hiesigen Zwecke lassen sich zwei Punkte vorab klarstellen: Sofern als Teil der sprachlichen Erwartungen die Einhaltung des sogenannten Gutachtenstils verlangt wird,<sup>26</sup> verstehen wir diese hier weniger als eine sprachliche Anforderung als vielmehr als eine Denkweise und ein Textmuster – daher ziehen wir auch den Begriff der Gutachtentechnik vor –,<sup>27</sup> weswegen wir sie an den entsprechenden Stellen verortet haben.<sup>28</sup> Darüber hinaus betrachten wir fachspezifische Anforderungen wie die kor-

24 Zu unterschiedlichen Strategien des sogenannten *source reading*, ihren verschiedenen Einsatzmöglichkeiten und Konsequenzen für die Schreibdidaktik siehe Jakobs, in: dies./Knorr (Hrsg.), S. 75 (80 ff.).

25 Vgl. statt vieler Bork, in: Brockmann/Dietrich et al. (Hrsg.), S. 59 (61) (Sprache als „Waffe des Juristen“).

26 So z.B. Reiß, in: Kramer/Kuhn et al. (Hrsg.), S. 59 (61).

27 Ähnlich Wolf, in: JuS 1996, S. 30, der den Gutachtenstil als Methode ansieht, „um [...] das Bestehen oder Nichtbestehen eines rechtlichen Verhältnisses nachzuweisen.“

rekte Verwendung von Fachbegriffen und die richtige Zitation von Normen als Teil der Fachdimension.<sup>29</sup> Selbstverständlich sind diese beiden Elemente jedoch eng mit der Dimension Sprache verknüpft.

### 1. Alltägliche Wissenschaftssprache

Abgesehen von diesen Spezifika ergeben sich die Ansprüche an die Sprache eines rechtswissenschaftlichen Gutachtens unseres Erachtens im Wesentlichen aus der Wissenschaftsbasiertheit dieser Textsorte. Für die daraus resultierenden Anforderungen greifen wir auf das von *Konrad Ehlich* entwickelte Konzept der sogenannten Alltäglichen Wissenschaftssprache<sup>30</sup> zurück, das sprachliche Charakteristika wissenschaftlicher Texte definiert. Zur Alltäglichen Wissenschaftssprache zählt man typische Formulierungen und Konstruktionen, die fachübergreifend in wissenschaftlichen Texten verwendet werden.<sup>31</sup> Sie werden beispielsweise im Rahmen der kommunikativen Funktion wissenschaftlicher Texte eingesetzt, um auf die Inhalte anderer Texte Bezug zu nehmen (durch Zitate und Fußnoten)<sup>32</sup> und diese zu qualifizieren. Des Weiteren gehören die sprachlichen Mittel dazu, mit denen der Autor – angesichts des weit verbreiteten Ich-Tabus im (jedenfalls deutschsprachigen) wissenschaftlichen Sprachgebrauch – seine eigene Ansicht ausdrückt (sog. indirekte Selbstreferenz), Kritik an und Dissens zu Positionen anderer formuliert und argumentiert. Derartige Sprachhandlungen folgen im wissenschaftlichen Bereich bestimmten Konventionen, die auch in rechtswissenschaftlichen Gutachten berücksichtigt werden. Sofern eine Autorin sich über diese Konventionen bewusst hinwegsetzt oder sie aus Unwissen oder Unvermögen nicht einhält, rufen die entsprechenden Formulierungen beim Leser Irritation hervor.

Wir sind der Ansicht, dass auch in rechtswissenschaftlichen Gutachten Formen der Alltäglichen Wissenschaftssprache verwendet werden. Unabhängig von der Texttypen-Dualität gilt dies für das gesamte Gutachten, da es sich dabei insgesamt um einen wissenschaftsbasierten Text handelt. Es ist jedoch anzunehmen, dass die Frequenz entsprechender Formulierungen in den Abschnitten, die die wissenschaftliche Diskussion aufnehmen und abbilden, höher ist. In jedem Fall muss der Verfasser eines rechtswissenschaftlichen Gutachtens in der Lage sein, die Alltägliche Wissenschaftssprache adäquat zu verwenden und zu verstehen.<sup>33</sup>

28 Siehe oben unter C.II.1. und C.IV.1.

29 Siehe oben C.I.1.

30 *Ehlich*, in: Info DaF 1999, S. 3 ff.

31 Hierzu und zum Folgenden siehe etwa *Kruse/Chitez*, in: Preußer/Sennwald (Hrsg.), S. 57 (70 f.) m.w.N.; ausführlicher *Pohl*, Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens, S. 151 ff. und S. 399 ff.; *Steinhoff*, Wissenschaftliche Textkompetenz, S. 79 ff.

32 Zur Intertextualität in der Schreibdidaktik siehe z.B. *Kruse*, in: Jakobs/Knorr (Hrsg.), S. 141 (146 f.).

33 Zur Entwicklung wissenschaftlicher Sprachkompetenz siehe *Feilke/Steinhoff*, in: Ehlich/Steets (Hrsg.), S. 112 ff.

## 2. Fachsprache

Juristische Fachsprache jenseits der Fachtermini ist bereits seit Langem und immer wieder Gegenstand der Forschung.<sup>34</sup> Diese Fachsprache zu beherrschen, ist sicherlich auch für das Verfassen eines rechtswissenschaftlichen Gutachtens unabdingbar. So weit ersichtlich ist der gutachtenspezifische Gebrauch der Fachsprache bisher jedoch noch nicht erforscht,<sup>35</sup> ebenso wenig das Verhältnis von juristischer Fach- und Alltäglicher Wissenschaftssprache.

## D. Implikationen

Aus dem Kompetenzmodell zum Verfassen rechtswissenschaftlicher Gutachten lassen sich zum einen erste Implikationen für die juristische Lehre ableiten, zum anderen wirft es weitere Forschungsfragen auf.

### I. Implikationen für die Lehre

Unser Modell macht deutlich, dass die Gutachtenkompetenz aus einem komplexen Bündel von Wissensbeständen, Fähigkeiten und Fertigkeiten besteht, die sich sehr unterschiedlichen Dimensionen zuordnen lassen. In Anbetracht der Komplexität stellen wir zunächst Überlegungen zu didaktischer Reduktion und Sequenzierung an, bevor wir erläutern, warum das Verfassen von Gutachten in unseren Augen für eine stärkere Forschungsorientierung des rechtswissenschaftlichen Studiums fruchtbar gemacht werden kann.

#### 1. Didaktische Reduktion und Sequenzierung

Der Erwerb der voraussetzungsvollen Kompetenz, rechtswissenschaftliche Gutachten zu verfassen, vollzieht sich bis hin zur Expertise in einem längeren Prozess. Wir gehen davon aus, dass die Entwicklung der Kompetenz über den gesamten Studienverlauf und wahrscheinlich auch noch darüber hinaus andauert.<sup>36</sup> Deshalb sollte die Curriculumsplanung den Erwerb der Gutachtenkompetenz über das gesamte Studium hinweg berücksichtigen und vorsehen;<sup>37</sup> innerhalb einzelner Lehrveranstaltungen ist es jeweils nur möglich, bestimmte Ausschnitte zu realisieren. Für eine solche, langfristig angelegte Planung muss die komplexe Gutachtenkompetenz sozusagen in erlernbare Portionen heruntergebrochen werden. In der Didaktik spricht man in diesem Zusammenhang von den Mitteln der didaktischen Reduktion<sup>38</sup> und der Sequenzierung.

34 Beispiellohaft aus jüngerer Zeit die sprachwissenschaftliche Untersuchung von *Znamenáčková*, Fachsprachliche Wortgruppen in Textsorten des deutschen Zivilrechts.

35 In der Regel werden Normtexte, gerichtliche Entscheidungen und Fachliteratur wie Kommentare oder Lehrbücher untersucht. Ein Grund hierfür dürfte sein, dass Fallgutachten in der Regel nicht veröffentlicht und außerhalb der Disziplin auch weniger wahrgenommen werden.

36 Für genauere Aussagen zu diesem Punkt bedarf es eines entsprechenden Kompetenzentwicklungsmodells, welches idealerweise auch empirisch begründet ist; siehe dazu unten D.II.

37 Einen ersten Vorschlag für ein „gestaffeltes universitäres Schreibcurriculum“, das sich an der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenz orientiert, hat *Pohl*, Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens, S. 537 f., unterbreitet.

38 Siehe hierzu etwa *Lehner*, Didaktische Reduktion, *passim*.

zierung. Bezogen auf unser Modell könnten diese Methoden beispielsweise bedeuten, über die Sinnhaftigkeit einer separaten Behandlung einzelner Elemente und ihre Verortung im Studienverlauf nachzudenken. Darüber hinaus erscheint es uns angebracht, die herkömmlichen Übungs- und Prüfungsformate der Fall-Klausur und der Fall-Hausarbeit aus dieser Perspektive näher in den Blick zu nehmen.

In Anbetracht der Tatsache, dass das rechtswissenschaftliche Gutachten von der Texttypen-Dualität geprägt ist, stellt sich im Sinne einer Sequenzierung beispielsweise die Frage, ob diese Hybridität des Gutachtens für Lernende eine besondere Herausforderung bedeutet. Dies liegt insoweit nicht fern, als der souveräne Umgang mit der Texttypen-Dualität ein Bewusstsein und ein Beherrschten der Anforderungen der zwei Texttypen (einerseits konkret und einzelfallbezogen, andererseits abstrakt und wissenschaftsbezogen) und weiter deren gezielte und angemessene Kombination voraussetzt. Die Tatsache, dass innerhalb der hybriden Textsorte des rechtswissenschaftlichen Gutachtens zwei verschiedene Maßstäbe kombiniert werden und in der Regel sowohl die Hybridität als auch die Maßstäbe implizit bleiben, kann es der Novizin erschweren, sich die relevanten Textmuster zu erschließen. Diese Schwierigkeit ist möglicherweise eine Ursache für die Beobachtung, dass manche Studierende in ihren ersten Hausarbeiten konkrete, einzelfallbezogene Sätze innerhalb der Subsumtion mit Fußnoten und Belegen versehen oder die jeweilige Sachverhaltskonstellation als ein Argument in einer Kontroverse auf der Definitionsebene verwenden. Eine Möglichkeit, derartigen Problemen im Rahmen didaktischer Reduktion und Sequenzierung zu begegnen, könnte neben dem Explizieren der Hybridität darin bestehen, das Verfassen wissenschaftlicher Texte zunächst in Reinform – d.h. ohne Bezug auf einen konkreten Sachverhalt – einzuüben. Diese Gestaltung erlaubte eine Fokussierung auf Aspekte des wissenschaftlichen Arbeitens sowie die damit verbundenen Erwartungen und Hintergründe.

Eine andere Form der didaktischen Reduktion – sozusagen genau in die entgegengesetzte Richtung – kann in der Fall-Klausur gesehen werden, die das wohl gängigste Prüfungs- (und auch Übungs-) Format im juristischen Studium und in der Ersten juristischen Prüfung darstellt. Hier wird von den Studierenden verlangt, innerhalb weniger Stunden und unter ausschließlicher Zuhilfenahme des Gesetzestextes ein rechtswissenschaftliches Gutachten zu schreiben. Diese Variante des Gutachtens kommt ohne die Bezugnahme auf den wissenschaftlichen Diskurs (einschließlich gerichtlicher Entscheidungen) aus. Diese Reduktion mag grundsätzlich lernförderlich sein. Ob dies tatsächlich so ist, ist eine mögliche Frage für ein Kompetenz-Entwicklungsmodell.<sup>39</sup> In diesem Kontext ist jedoch zu überdenken, welche Arbeits- und Denkweisen und welche Vorstellungen von Anforderungen an ein Gutachten zum einen durch diese Gutachten-Variante als solche, zum anderen durch ihre Dominanz in den universitären und staatlichen Prüfungen gefördert werden. Insofern ist das „vereinfachte Gutachten“ möglicherweise etwas risikobehafteter als der oben unterbreitete umgekehrte Vorschlag, einen wissenschaftlichen Text zu schreiben. Denn

39 Siehe dazu unten D.II.

letzterer läuft nicht die Gefahr zu suggerieren, er verkörpere die Anforderungen an ein „echtes“ rechtswissenschaftliches Gutachten. Dieses Risiko scheint auch bei einer vereinfachten Gutachten-Variante dann verhältnismäßig gering, wenn die Erwartungen an ein solches Gutachten sich tatsächlich auf reine methodengeleitete Arbeit mit dem Normtext beschränken.<sup>40</sup> In vielen Fällen wird jedoch – gerade in Prüfungen – darüber hinaus implizit oder explizit erwartet, dass die als wesentlich erachtete Rechtsprechung und Literaturansichten dem Verfasser bekannt sind und er sie referiert. Diese Erwartung kann auf Studierendenseite das Auswendiglernen und Reproduzieren sogenannter Streitstände zur Folge haben, was in Prüfungsergebnissen nicht selten auch honoriert wird.<sup>41</sup> Eine derart halbherzig reduzierte Variante des Gutachtens, die weder wirklich wissenschaftsbasiert ist, noch tatsächlich auf die Anknüpfung an die Wissenschaft verzichtet, birgt ein besonders hohes Risiko, Maßstäbe und Anforderungen zu verweichen und Studierenden so das Verständnis für die Eigenschaften eines rechtswissenschaftlichen Gutachtens zu erschweren. Was eine derartige „Teil-Reduktion“ aus didaktischer Perspektive bezwecken soll, bleibt daher jedenfalls unter dem Blickwinkel der Gutachtenkompetenz unklar.<sup>42</sup>

Solange die unvollständig reduzierte Form des Gutachtens jedoch ihre prominente Rolle im Studium behält (wofür es gute Argumente geben mag), erscheint es uns wichtig, den Wechsel in der Arbeitsweise, den die Studierenden beim Verfassen ihrer ersten Fall-Hausarbeit vollziehen müssen, von Seiten der Lehrenden besser zu begleiten. Die Studierenden sollten den Schritt hin zum tatsächlich wissenschaftsbasierten Gutachten idealerweise bewusst vollziehen. Möglicherweise lässt sich das am besten dadurch erreichen, dass die Anforderungen an ein wissenschaftsbasiertes Gutachten explizit besprochen und mit der – als solcher auch offengelegten – didaktisch reduzierten Variante kontrastiert werden. In diesem Zusammenhang erscheint es auch wichtig, dass Korrekturen gerade der ersten Versuche, ein wissenschaftsbasiertes Gutachten zu schreiben, spezifisch auf die für die Studierenden in diesem Stadium neuen Kriterien ausgerichtet sind. Idealerweise erfolgen diese Rückmeldungen im Rahmen formativer Evaluation<sup>43</sup> und sind konstruktiv formuliert.

- 40 So z.B. auch die Erwartung an eine Klausurlösung bei *Tettinger/Mann*, Einführung in die juristische Arbeitstechnik, Rn. 276: es gehe darum, einen Fall „unter Zuhilfenahme nur der Gesetzestexte umfassend rechtsgutachtlich zu würdigen.“
- 41 Diese Art des Lernens und Reproduzierens wird zudem noch dadurch befördert, dass Studierende gerade zu Studienbeginn die Kontroversen, deren Kenntnis von ihnen erwartet wird, häufig noch gar nicht in Gänze verstehen können, da hierfür nicht selten umfassendes Systemverständnis und die Kenntnis anderer Teil-Rechtsgebiete Voraussetzung sind.
- 42 Natürlich lässt sich argumentieren, dass diese Form der Prüfung mit Blick auf die zur Verfügung stehenden Ressourcen beispielsweise der Situation eines Mandantengesprächs nahe kommt und insofern ein sinnvolles Format darstellt. Dann stellen sich jedoch Fragen wie die, ob die Klausur die richtige Prüfungsform ist oder ob nicht vielleicht eine mündliche Prüfung adäquater wäre und ob nicht vielleicht auch andere Kompetenzen, die in dieser Praxissituation erforderlich sind, mit abgeprüft werden sollten. Schließlich vermag diese Sichtweise auch nicht zu erklären, warum dieses Prüfungsformat so zentral ist.
- 43 Formative Evaluation (auch formative Prüfung genannt) stellt eine unterrichtsbegleitende Form der Leistungsevaluation dar; ihre Ergebnisse werden dazu verwendet, den Lernprozess zu unterstützen. Die (im juristischen Studium weitauß üblichere) summative Evaluation ist dagegen eine abschließende, bilanzierende Form der Leistungsbeurteilung und dient der Selektion.

## 2. Das Gutachten als Element der Stärkung dogmatischer Forschungskompetenz

Die Komplexität der Gutachtenkompetenz sehen wir nicht nur als Herausforderung für die Lehre, sondern auch als enormes Potential für das rechtswissenschaftliche Studium: Richtig verstanden kann das rechtswissenschaftliche Gutachten zu einem zentralen Element des Studiums aufgewertet werden und damit eine stärkere Forschungsorientierung im Studium befördern.<sup>44</sup> Die Vielfalt an Wissensbeständen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die das Gutachten erfordert, bedeutet nämlich auch, dass alle diese Elemente im Zusammenhang mit dem Verfassen von Gutachten gelehrt, gelernt, eingeübt und kritisch reflektiert werden können. Gleichzeitig wird aus unserem Modell auch ersichtlich, dass eine stärkere Forschungsorientierung jedenfalls auf diesem Wege auch nicht im Widerspruch zu dem – möglichen – Studienziel einer professionsbezogenen Praxisvorbereitung stehen muss. Denn sämtliche in unserem Modell aufgeführten Dimensionen und deren Teilbereiche sind auch für die Praxis von Relevanz.<sup>45</sup>

Anhand von Gutachten lässt sich freilich nicht jegliche rechtswissenschaftliche Forschung abbilden und nachvollziehen. Es liegt uns auch fern, eine Fokussierung auf das Schreiben von Gutachten als Allheilmittel für mangelnde Forschungsorientierung im rechtswissenschaftlichen Studium zu betrachten. Doch die dogmatische Forschungskompetenz, die klassischerweise den Kern der deutschen Rechtswissenschaft darstellt, kann mit dem Verfassen von Gutachten sehr wohl eingeübt werden.<sup>46</sup> Das Erreichen dieses Ziels ist allerdings voraussetzungsvoll. Es genügt dafür nicht, Studierende einfach mehr oder umfangreichere Gutachten als bisher schreiben zu lassen. Insbesondere das Format der Klausur eignet sich aus den oben bereits erörterten Gründen nur bedingt für eine Forschungsorientierung.<sup>47</sup> Vielmehr bedürfte es für die Förderung der dogmatischen Forschungskompetenz auf der Basis des rechtswissenschaftlichen Gutachtens im Rahmen des Jurastudiums einer Stärkung insbesondere der Methodendimension, aber auch sämtlicher anderer in unserem Modell aufgezeigten Dimensionen. Eine solche Aufwertung erscheint uns in Anbetracht der eher stiefmütterlichen Behandlung, die einige dieser Dimensionen heutzutage unserem Eindruck nach erfahren, auch unabhängig vom Verfassen von Gutachten durchaus wünschenswert.

Aus der Methodendimension können in diesem Kontext das methodische juristische Arbeiten, der Bereich Wissenschaft und die Beherrschung des Schreibprozesses vertieft eingeübt, analysiert und reflektiert werden. Mit Bezug auf den Bereich Wissenschaft erscheint es uns insbesondere erstrebenswert, die kommunikative und soziale Dimension von Wissenschaft mehr zu thematisieren. So wäre es gewinnbringend, exemplarisch aufzuzeigen, wie konkrete rechtswissenschaftliche Diskurse entstanden

44 Zu dem Desiderat einer stärkeren Forschungsorientierung siehe jüngst *Pilniok*, in: Tremp (Hrsg.), S. 127ff.

45 Genauso, wie auch das Gutachten selbst eine Arbeitsform der Praxis ist.

46 Für den Anstoß zu diesen Überlegungen möchten wir Nora Rzadkowski danken. Ähnlich *Pilniok*, in: Tremp (Hrsg.), S. 127 (137), spezifisch zu Fall-Hausarbeiten.

47 So auch *Pilniok*, in: Tremp (Hrsg.), S. 127 (137).

sind und wie sie sich entwickelt haben.<sup>48</sup> Hinsichtlich des Schreibprozesses besteht besonders mit Blick auf Arbeiten, die anders als Klausuren mindestens über mehrere Tage oder Wochen zu schreiben sind, Bedarf zur Förderung. Solche Texte verlangen von den Studierenden die Fähigkeit, ihren Schreibprozess zu reflektieren und zu steuern. Außerdem sollten die Studierenden das Schreiben als rekursiven, nicht linearen, Prozess begreifen, der auch ein Erkenntnisprozess ist.<sup>49</sup> Ein weiteres wesentliches Element besteht darin, dass Studierende lernen, sich gezielt Rückmeldungen zu ihren Texten einzuholen und mit diesem Feedback adäquat umzugehen.<sup>50</sup>

Einer Vertiefung bedarf es unseres Erachtens auch im Bereich der Argumentation.<sup>51</sup> Dabei gilt es, über die teilweise anzutreffende eher prüfungstaktisch ausgerichtete Reproduktion auswendig gelernter Meinungen und Streitstände (meist verbunden mit einem Klammern an der sog. herrschenden Meinung) und die Anleitung zu deren rhetorisch geschickter Präsentation<sup>52</sup> hinauszugehen. Der Schwerpunkt sollte vielmehr auf Genese, Analyse und Bewertung von Argumenten sowie eigener, reflektierter Argumentation liegen.<sup>53</sup> Es könnte sich anbieten, das Einüben dieser Fähigkeit mit der Analyse von Fachtexten und damit auch der Stärkung der Dimensionen Textsorte und Rezeption<sup>54</sup> zu verknüpfen.<sup>55</sup>

Schließlich gehört zur Stärkung der dogmatischen Forschungskompetenz auch eine gezielte und reflektierte<sup>56</sup> Entwicklung wissenschaftlicher Sprachkompetenz.<sup>57</sup> Die-

- 48 Dadurch würde auch ein erster Schritt dahin getan, das Erlernen des akademischen Schreibens auch als „bewusste und didaktisch begleitete Akkulturation in die fachliche Diskursgemeinschaft insgesamt“ zu verstehen und zu nutzen, wie es beispielsweise Preußer/Sennewald, in: dies. (Hrsg.), S. 7 (16) fordern.
- 49 Zu den Herausforderungen des wissenschaftlichen Schreibens gerade im Bereich des Schreibprozesses siehe Ruhmann, in: Jakobs/Knorr (Hrsg.), S. 125 (127 ff.) und zum darauf aufbauenden Konzept der prozessorientierten Schreibdidaktik *dies.*, in: Ehlich/Streets (Hrsg.), S. 211 ff.; für einen prozessorientierten Ansatz in US-amerikanischen *legal writing*-Kursen siehe Felsenburg/Graham, S. 1 (15 ff.).
- 50 Vor diesem Hintergrund besteht aus unserer Sicht die Notwendigkeit, darüber nachzudenken, wie sich dieses Lernziel mit der gängigen Praxis verträgt, dass eine große Menge Studierender eine Hausarbeit zu demselben Sachverhalt verfasst und jeder Bearbeiter zusichern muss, dass er die Arbeit alleine angefertigt habe. Jedenfalls sollte diese Situation mit den Studierenden thematisiert werden.
- 51 Vgl. dazu auch schon den Befund von Hassemer, in: Albert/Luhmann et al. (Hrsg.), S. 467 (474); zur Entwicklung der Argumentationsfähigkeit auf dem Gebiet des wissenschaftlichen Schreibens siehe die empirische Studie von Pohl, Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens, S. 325 ff.
- 52 In entsprechenden Anleitungstexten finden sich teils erschreckende „Tipps“, so z.B. die (professoralen!) Ratschläge, Studierende sollten „Scheinargumente“ verwenden, wenn ihnen kein Argument einfalle, und in bestimmten Fällen sollten Gegenargumente am besten unterschlagen werden, siehe Fahl, in: JA 2008, S. 350 (352 f.).
- 53 Zu Recht weist Reiß, in: Kramer/Kuhn et al. (Hrsg.), S. 59 (64), darauf hin, dass die „erdrückende Vorrangstellung“ des Erstellens von Lösungsskizzen im Studium gerade in Anbetracht des Ziels einer guten Argumentation verwunderlich sei.
- 54 Einen detaillierten Vorschlag dafür, wie sich das Rezipieren wissenschaftlicher Texte einüben lässt, haben Kruse/Ruhmann, in: Kruse/Jakobs et al. (Hrsg.), S. 109 ff. vorgestellt.
- 55 Pohl, Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens, S. 536 f., weist auf den Nutzen solcher Übungen auch für den Erwerb der Sprachkompetenz hin.
- 56 Zur besonderen Wichtigkeit der Sprachreflexion siehe Preußer/Sennewald, in: dies. (Hrsg.), S. 7 (22 ff.).
- 57 Ähnlich, mit Bezug zum Konzept der Bildungssprache, Stadler/Broemel, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), S. 37 (60 ff.).

ser bedarf es nicht nur, um sich präzise, effektiv und der Textsorte angemessen schriftlich auszudrücken. Vielmehr ist ein Verständnis der Funktionsmechanismen und Ausdrucksformen der Alltäglichen Wissenschaftssprache gepaart mit demjenigen für die kommunikativen Dimensionen wissenschaftlicher Texte und daraus resultierende fachspezifische Konventionen auch wesentlich, um Fachtexte zu verstehen. Während die Alltägliche Wissenschaftssprache für Studierende häufig genauso eine Herausforderung darstellt, sind sie sich dieser jedoch weniger bewusst als beispielsweise der Relevanz von Fachtermini und Fremdwörtern, so dass gerade erstere in der Lehre thematisiert werden sollte.<sup>58</sup>

Um das Potential des rechtswissenschaftlichen Gutachtens zur Förderung der Forschungsorientierung auszuschöpfen, bieten sich insbesondere Lehrveranstaltungsfomate aus dem Bereich der schreibintensiven Lehre<sup>59</sup> an. Besonders geeignet erscheinen uns seminar-ähnliche Veranstaltungen, in denen eine enge Betreuung und kontinuierliche Rückmeldungen gewährleistet sind.<sup>60</sup> In diesem Rahmen ließe sich auch eine Begleitung während des Schreibprozesses jedenfalls für die jeweils erste Hausarbeit der Studierenden einrichten. Ein solches Angebot halten wir gerade deshalb für äußerst erstrebenswert, weil dadurch schon frühzeitig die notwendigen Grundlagen vermittelt und so dem Entstehen von Fehlvorstellungen von vornherein entgegengewirkt werden kann.

In jedem Fall sollten Studierende strukturiert an das Verfassen rechtswissenschaftlicher Gutachten herangeführt werden.<sup>61</sup> Wie aus unserem Modell deutlich wird, gehört dazu die explizite Erörterung der erforderlichen Wissensbestände, Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie der Erwartungen und der Hintergründe, auf denen diese basieren. Während die in unserem Modell herausgearbeiteten Dimensionen und Komponenten zur Analyse hilfreich sein mögen, sollten sie jedoch in der Lehrpraxis nicht getrennt gedacht werden. Natürlich kann eine zeitweise Separierung im Sinne von Reduktion und Sequenzierung lernförderlich sein. Ein wesentliches Element gelingender Lehre im Bereich der Gutachtenkompetenz wird jedoch unseres Erachtens immer auch darin bestehen, die einzelnen Bestandteile (wieder) sinnvoll miteinander zu verknüpfen. Schließlich liegt eine der wesentlichen Herausforderungen für die Verfasserin eines rechtswissenschaftlichen Gutachtens gerade in der Integration verschiedenster Aspekte.

58 Guckelsberger, in: Preußen/Sennwald (Hrsg.), S. 265 (286 ff., 282).

59 Schreibintensive Lehre zeichnet sich dadurch aus, dass das Schreiben als wesentliches Element der fachlichen Auseinandersetzung eingesetzt wird. Dazu gehört auch, dass das Schreiben als solches thematisiert wird und die Studierenden Rückmeldungen auf ihre Texte erhalten. Die Verbesserung der studentischen Schreibkompetenz bildet eines der Lehr-/Lernziele solcher Lehrveranstaltungen. Siehe z.B. den Gestaltungsvorschlag von Matysiak, in: HSW 2003, S. 210 ff.

60 Ein vergleichbares Format für Seminararbeiten scheint die von Fischer-Lescano et al. an der Universität Bremen angebotene Schreibwerkstatt zum Migrationsrecht zu sein; siehe <https://www.jura.uni-bremen.de/institute/zentrum-fuer-europaeische-rechtspolitik/law-clinic-migration-und-recht/ablauf/> (03.09.2015).

61 Ähnlich Pilniok, in: Tremp (Hrsg.), S. 127 (143).

Idealerweise werden Lehrveranstaltungen, die sich mit der Forschungskompetenz anhand des Verfassens rechtswissenschaftlicher Gutachten beschäftigen, zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Studienverlauf entsprechend der jeweiligen Entwicklungsstufen angeboten. Nur so lässt sich der engen Verknüpfung der Entwicklung fachlicher und literaler Kompetenzen<sup>62</sup> gerecht werden. Aus demselben Grund ist es regelmäßig vorzugswürdig, wissenschaftliche Schreibkompetenz unmittelbar im fachlichen Kontext zu unterrichten – wie es unser Ansatz anhand des rechtswissenschaftlichen Gutachtens ohnehin vorsieht – anstatt sie in fachübergreifende Veranstaltungen auszulagern.<sup>63</sup> Dies schließt allerdings nicht aus, dass gegebenenfalls Grundlagenveranstaltungen und punktuelle Unterstützung aus der allgemeinen Schreibdidaktik das fachspezifische Angebot sinnvoll ergänzen können.

Es liegt auf der Hand, dass schreibintensive Lehre auch ressourcenintensiv ist. Vor diesem Hintergrund ist es naheliegend, gerade für Rückmeldungen zu den Textentwürfen der Studierenden wissenschaftliche Mitarbeiterinnen oder Lehrbeauftragte einzusetzen. Ergänzend ließe sich auch über die Etablierung eines Schreibtutoren-systems nachdenken, wie es in vielen anderen Fächern bereits erfolgreich praktiziert wird.<sup>64</sup> In jedem Fall ist es wünschenswert, dass sich Dozentinnen und Tutoren, aber auch Korrektorinnen von Klausuren und Hausarbeiten, beispielsweise im Rahmen von Fortbildungen mit der Kompetenz des Verfassens eines rechtswissenschaftlichen Gutachtens auseinandersetzen. Dozenten und Korrektorinnen könnten schließlich das Kompetenzmodell auch für tiefgreifende, gezielte und effiziente Rückmeldungen nutzbar machen: Die verschiedenen Dimensionen und ihre Komponenten können gerade in ihrer Ausdifferenzierung als Diagnoseinstrument für Stärken und Schwächen studentischer Ausarbeitungen und der dahinterstehenden Ursachen eingesetzt werden.<sup>65</sup>

## II. Forschungsdesiderate

Neben den Implikationen für die Lehre lassen sich im Anschluss an unser Modell Desiderate für weitere Forschung formulieren. Ausgehend davon, dass unsere Ausarbeitung ein erster Beitrag zur Modellierung der Kompetenz, ein rechtswissenschaftliches Gutachten zu verfassen ist, stellt sich die Frage, wie die Kompetenzmodellierung weiterentwickelt werden kann. Wir haben das Modell aufgrund eines theoretischen Zugangs erstellt. Es ist eine Hypothese zu den Anforderungen, mit denen die Verfasserin eines rechtswissenschaftlichen Gutachtens konfrontiert ist. Daher harrt dieses Modell einerseits einer empirischen Überprüfung, andererseits

62 Zu den verschiedenen Aspekten der gegenseitigen Beeinflussung siehe Pohl, Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens, S. 515 ff.

63 Dieser Gedanke bildet auch den Ausgangspunkt für die in den USA verbreiteten *Writing Across the Curriculum/Writing in the Disciplines*-Ansätze; siehe dazu Kruse/Chitez, in: Preußer/Sennewald (Hrsg.), S. 73 f.

64 Deutlich sichtbarer Ausdruck des Erfolgs des Konzepts von Schreibtutoren ist die jährlich stattfindende Peer-Tutoring-Konferenz.

65 Siehe hierzu umfassend Ulmi/Bürki et al., Textdiagnose und Schreibberatung, *passim*.

mögen andere theoretische Zugänge weitere Dimensionen und Komponenten zu Tage fördern oder andere Strukturierungen nahe legen.<sup>66</sup> In einem Wechselspiel von empirischer Überprüfung und weiteren theoretischen Überlegungen lässt sich folglich das Strukturmodell erweitern und verfeinern und können alternative Strukturmodelle entwickelt werden. Darüber hinaus bezieht sich unser Modell allgemein auf das Verfassen rechtswissenschaftlicher Gutachten. Möglicherweise bringt seine Übertragung auf die einzelnen juristischen Kernfächer Modifizierungen mit sich. Solche kernfachspezifischen Ausprägungen würden sich unserer Ansicht nach in erster Linie in der Fach- und der Methodendimension abbilden.

Weiter bedarf es der Forschung dazu, wie der Kompetenzerwerb während des gesamten Studienverlaufs sequenziert werden kann, welche Ausprägungsgrade die Kompetenz auf verschiedenen Entwicklungsstufen aufweist und welche Stufe in welchem Studienabschnitt erreicht werden kann und soll. Mit anderen Worten können auf Grundlage des vorliegenden Modells Kompetenzniveau- und Kompetenzentwicklungsmodelle erstellt werden.<sup>67</sup> Die Erkenntnisse dieser Modelle geben Aufschluss darüber, wie der Kompetenzerwerb während der gesamten Studiendauer in der curricularen Planung ausgestaltet werden kann. Weiter ließen sich dadurch die Gestaltung juristischer Prüfungen und die Korrektur studentischer Gutachten verbessern, indem der Ausprägungsgrad der jeweiligen Entwicklungsstufe als Maßstab dient.<sup>68</sup>

Darüber hinaus wirft das Modell Forschungsdesiderate jenseits der Kompetenzmodellierung auf. So stellen sich z.B. die Fragen, welche Elemente der juristischen Fach- und der Alltäglichen Wissenschaftssprache typischerweise in juristischen Gutachten verwendet werden und wie sich diese beiden Komponenten zueinander verhalten.

Schließlich lässt sich über die Kompetenz, ein rechtswissenschaftliches Gutachten zu verfassen, hinaus blicken. Diese Kompetenz nimmt eine zentrale Stellung im juristischen Studium ein, die sich insbesondere in der Prüfungspraxis manifestiert. Daran kann die Frage angeknüpft werden, ob das Studienziel den Erwerb weiterer Kompetenzen rechtswissenschaftlichen Arbeitens umfasst und welche dies sind. Sind weitere Kompetenzen identifiziert, so können diese in einem nächsten Schritt modelliert werden.

Angesichts dieser zahlreichen Entwicklungsmöglichkeiten bleibt zu hoffen, dass das hier vorgestellte Kompetenzmodell als Ausgangspunkt für eine differenzierte Diskussion über das Verfassen rechtswissenschaftlicher Gutachten zu dienen vermag

66 Siehe für eine Beschreibung verschiedener empirischer und theoretischer Methoden Schaper, Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre, S. 43 ff. Schaper schlägt vor, empirische und theoretische Zugänge zu kombinieren. Jedenfalls ließen sich Niveau- und Entwicklungsmodelle kaum rein empirisch oder rein theoretisch erstellen. Ebd. S. 44 und 36.

67 Zu den verschiedenen Modellen siehe Schaper, Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre, S. 42 f.; für ein Modell zur Entwicklung der (allgemeinen) wissenschaftlichen Schreibkompetenz siehe Steinhoff, Wissenschaftliche Textkompetenz, S. 137 ff.

68 Zur Bedeutung von Kompetenzniveaumodellen für Prüfung und Diagnostik im Rahmen des *constructive alignment* siehe Reis, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), S. 29 (39 f.).

und zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Erwerb dieser und anderer juristischer Kompetenzen anregt.

## Literatur

- Bork, Reinhard*, Rahmenbedingungen der Juristenausbildung für eine rechtswissenschaftliche Fachdidaktik, in: Brockmann/Dietrich/Pilniok (Hrsg.), *Exzellente Lehre im juristischen Studium*, Baden-Baden 2011, S. 59-65.
- Eblich, Konrad*, Alltägliche Wissenschaftssprache, in: Info DaF 1999, S. 3-24.
- Fahl, Christian*, 10 Tipps zum Schreiben von (nicht nur) strafrechtlichen Klausuren und Hausarbeiten, in: JA 2008, S. 350-357.
- Feilke, Helmuth/Steinhoff, Torsten*, Zur Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten, in: Ehlich/Streets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*, Berlin/New York 2003, S. 112-128.
- Felsenburg, Miriam E./Graham, Laura P.*, A Better Beginning: Why and How to Help Novice Legal Writers Build a Solid Foundation by Shifting Their Focus From Product to Process, Wake Forest Univ. Legal Studies Paper No. 1845024, <http://ssrn.com/abstract=1845024> (03.09.2015).
- Gruber, Helmut*, Modelle des wissenschaftlichen Schreibens, in: Saxalber/Esterl (Hrsg.), *Schreibprozesse begleiten*, Innsbruck et al. 2010, S. 17-39.
- Gruber, Hans/Ziegler, Albert* (Hrsg.), *Expertiseforschung*, Wiesbaden 1996.
- Grunewald, Barbara/Römermann, Volker*, *Rechtsdienstleistungsgesetz*, Köln 2008.
- Guckelsberger, Susanne*, Wissenschaftliche Texte rezipieren und reproduzieren, in: Preuß/Sennwald (Hrsg.), *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*, Frankfurt a.M. et al. 2012, S. 265-283.
- Hassemer, Winfried*, Juristische Argumentationstheorie und juristische Didaktik, in: Albert/Luhmann/Maihofer/Weinberger (Hrsg.), *Rechtstheorie als Grundlagenwissenschaft der Rechtswissenschaft*, Düsseldorf 1971, S. 467-480.
- Henssler, Martin/Prütting, Hanns* (Hrsg.), *Bundesrechtsanwaltsordnung: Kommentar*, 3. Auflage, München 2010.
- Jakobs, Eva-Maria*, Lesen und Textproduzieren, in: Jakobs/Knorr (Hrsg.), *Schreiben in den Wissenschaften*, Frankfurt a.M. et al. 1997, S. 75-90.
- Klieme, Eckhard/Maag-Merki, Katharina/Hartig, Johannes*, Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen, in Hartig/Klieme (Hrsg.), *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik*, Bonn 2007, S. 5-15.
- Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexandra*, Kompetenzen historischen Denkens, Neuried 2007.
- Kruse, Otto*, Wissenschaftliche Textproduktion und Schreibdidaktik, in: Jakobs/Knorr (Hrsg.), *Schreiben in den Wissenschaften*, Frankfurt a.M. et al. 1997, S. 141-158.
- Kruse, Otto/Chitez, Madalina*, Schreibkompetenz im Studium: Komponenten, Modelle und Assessment, in: Preuß/Sennwald (Hrsg.), *Literale Kompetenzentwicklung in der Hochschule*, Frankfurt a.M. et al. 2012, S. 57-83.
- Kruse, Otto/Jakobs, Eva-Maria*, Schreiben lehren an der Hochschule, in: Kruse/Jakobs/Ruhmann (Hrsg.), *Schlüsselkompetenz Schreiben*, Neuwied/Krifel 1999, S. 19-34.
- Kruse, Otto/Ruhmann, Gabriela*, Aus Alt mach Neu, in: Kruse/Jakobs/Ruhmann (Hrsg.), *Schlüsselkompetenz Schreiben*, Neuwied/Krifel 1999, S. 109-121.
- Lehner, Martin*, *Didaktische Reduktion*, Bern 2012.
- Marti, Madeleine/Ulmi, Marianne*, Lesend denken – Strategien im Umgang mit Fachtexten, in: Kruse/Berger/Ulmi (Hrsg.), *Prozessorientierte Schreibdidaktik*, S. 175-193.
- Matysiak, Stefan*, Studentische Arbeit ernst genommen, in: HSW 2003, S. 210-213.

*Oswald*, Anmerkung zu BFH, Urteil vom 30.4.1952 – IV 73/52 U, in: JZ 1952, S. 632-633.

*Pilniok, Arne*, Die Rechtswissenschaft sichtbar machen: das juristische Studium zwischen Forschungsorientierung und Praxisbezug, in: Tremp (Hrsg.), *Forschungsorientierung und Berufsbezug im Studium*, Bielefeld 2015, S. 127-149.

*Pilniok, Arne*, Rechtswissenschaftliche Fachdidaktik als Reflexion der Rechtswissenschaft, in: Griebel/Gröblinghoff (Hrsg.), *Von der juristischen Lehre*, Baden-Baden 2012, S. 17-29.

*Pohl, Thorsten*, *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*, Tübingen 2007.

*Preußler, Ulrike/Sennewald, Nadja*, Literale Kompetenzen an der Hochschule – eine Einleitung, in: Preußler/Sennewald (Hrsg.), *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*, Frankfurt a.M. et al. 2012, S. 7-33.

*Rennen, Günter/Caliebe, Gabriele*, *Rechtsberatungsgesetz*, 3. Auflage, München 2001.

*Reis, Oliver*, Prüfen aus Sicht der Hochschuldidaktik, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), *Prüfen in der Rechtswissenschaft*, Baden-Baden 2013, S. 29-53.

*Reiß, Marc*, Sprachliche und fachsprachliche Textgestaltung als Fehlerquellen im juristischen Studium, in: Kramer/Kuhn/Putzke (Hrsg.), *Fehler im Jurastudium – Ausbildung und Prüfung*, Stuttgart 2012, S. 59-67.

*Rolf, Eckard*, Textuelle Grundfunktionen, in: Brinker et al. (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik*, 1. Halbband, Berlin/New York 2000, S. 422-435.

*Ruhmann, Gabriela*, Ein paar Gedanken darüber, wie man wissenschaftliches Schreiben lernen kann, in: Jakobs/Knorr (Hrsg.), *Schreiben in den Wissenschaften*, Frankfurt a.M. et al. 1997, S. 125-139.

*Ruhmann, Gabriela*, Präzise denken, sprechen, schreiben – Bausteine einer prozessorientierten Propädeutik, in: Ehlich/Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*, Berlin/New York 2003, S. 211-231.

*Schaper, Niclas*, Ansätze zur Kompetenzmodellierung und -messung im Rahmen einer kompetenzorientierten Hochschuldidaktik, in: Bruckmann/Reis/Scheidler (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Lehre in der Theologie*, Berlin 2011, S. 37-62.

*Schaper, Niclas*, Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre, Bonn 2012.

*Stadler, Lena/Broemel, Roland*, Schwierigkeiten, Lerntechniken und Lernstrategien im Jurastudium, in: Brockmann/Pilniok (Hrsg.), *Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft*, Baden-Baden 2014, S. 37-71.

*Steinhoff, Torsten*, *Wissenschaftliche Textkompetenz*, Tübingen 2007.

*Tettinger, Peter J./Mann, Thomas*, Einführung in die juristische Arbeitstechnik, 4. Auflage, München 2009.

*Ulmi, Marianne/Bürki, Gisela/Verhein, Annette/Marti, Madeleine*, *Textdiagnose und Schreibberatung*, Oppladen/Toronto 2014.

*Wolf, Gerhard*, Bemerkungen zum Gutachtenstil, in: JuS 1996, S. 30-36.

*Znamenáčková, Katarina*, *Fachsprachliche Wortgruppen in Textsorten des deutschen Zivilrechts*, Frankfurt a.M. et al. 2007.