

Sonderdruck aus:

Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung

Hans Albrecht Hesse

Über die Rolle des Gefühls im Beruf und in der
Ausbildung

14. Jg./1981

3

Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB)

Die MittAB verstehen sich als Forum der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Es werden Arbeiten aus all den Wissenschaftsdisziplinen veröffentlicht, die sich mit den Themen Arbeit, Arbeitsmarkt, Beruf und Qualifikation befassen. Die Veröffentlichungen in dieser Zeitschrift sollen methodisch, theoretisch und insbesondere auch empirisch zum Erkenntnisgewinn sowie zur Beratung von Öffentlichkeit und Politik beitragen. Etwa einmal jährlich erscheint ein „Schwerpunktheft“, bei dem Herausgeber und Redaktion zu einem ausgewählten Themenbereich gezielt Beiträge akquirieren.

Hinweise für Autorinnen und Autoren

Das Manuskript ist in dreifacher Ausfertigung an die federführende Herausgeberin Frau Prof. Jutta Allmendinger, Ph. D. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 90478 Nürnberg, Regensburger Straße 104 zu senden.

Die Manuskripte können in deutscher oder englischer Sprache eingereicht werden, sie werden durch mindestens zwei Referees begutachtet und dürfen nicht bereits an anderer Stelle veröffentlicht oder zur Veröffentlichung vorgesehen sein.

Autorenhinweise und Angaben zur formalen Gestaltung der Manuskripte können im Internet abgerufen werden unter http://doku.iab.de/mittab/hinweise_mittab.pdf. Im IAB kann ein entsprechendes Merkblatt angefordert werden (Tel.: 09 11/1 79 30 23, Fax: 09 11/1 79 59 99; E-Mail: ursula.wagner@iab.de).

Herausgeber

Jutta Allmendinger, Ph. D., Direktorin des IAB, Professorin für Soziologie, München (federführende Herausgeberin)
Dr. Friedrich Buttler, Professor, International Labour Office, Regionaldirektor für Europa und Zentralasien, Genf, ehem. Direktor des IAB
Dr. Wolfgang Franz, Professor für Volkswirtschaftslehre, Mannheim
Dr. Knut Gerlach, Professor für Politische Wirtschaftslehre und Arbeitsökonomie, Hannover
Florian Gerster, Vorstandsvorsitzender der Bundesanstalt für Arbeit
Dr. Christof Helberger, Professor für Volkswirtschaftslehre, TU Berlin
Dr. Reinhard Hujer, Professor für Statistik und Ökonometrie (Empirische Wirtschaftsforschung), Frankfurt/M.
Dr. Gerhard Kleinhenz, Professor für Volkswirtschaftslehre, Passau
Bernhard Jagoda, Präsident a.D. der Bundesanstalt für Arbeit
Dr. Dieter Sadowski, Professor für Betriebswirtschaftslehre, Trier

Begründer und frühere Mitherausgeber

Prof. Dr. Dieter Mertens, Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Karl Martin Bolte, Dr. Hans Büttner, Prof. Dr. Dr. Theodor Ellinger, Heinrich Franke, Prof. Dr. Harald Gerfin, Prof. Dr. Hans Kettner, Prof. Dr. Karl-August Schäffer, Dr. h.c. Josef Stingl

Redaktion

Ulrike Kress, Gerd Peters, Ursula Wagner, in: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB), 90478 Nürnberg, Regensburger Str. 104, Telefon (09 11) 1 79 30 19, E-Mail: ulrike.kress@iab.de; (09 11) 1 79 30 16, E-Mail: gerd.peters@iab.de; (09 11) 1 79 30 23, E-Mail: ursula.wagner@iab.de; Telefax (09 11) 1 79 59 99.

Rechte

Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit Genehmigung der Redaktion und unter genauer Quellenangabe gestattet. Es ist ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages nicht gestattet, fotografische Vervielfältigungen, Mikrofilme, Mikrofotos u.ä. von den Zeitschriftenheften, von einzelnen Beiträgen oder von Teilen daraus herzustellen.

Herstellung

Satz und Druck: Tümmels Buchdruckerei und Verlag GmbH, Gundelfinger Straße 20, 90451 Nürnberg

Verlag

W. Kohlhammer GmbH, Postanschrift: 70549 Stuttgart; Lieferanschrift: Heßbrühlstraße 69, 70565 Stuttgart; Telefon 07 11/78 63-0; Telefax 07 11/78 63-84 30; E-Mail: waltraud.metzger@kohlhammer.de, Postscheckkonto Stuttgart 163 30. Girokonto Städtische Girokasse Stuttgart 2 022 309. ISSN 0340-3254

Bezugsbedingungen

Die „Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung“ erscheinen viermal jährlich. Bezugspreis: Jahresabonnement 52,- € inklusive Versandkosten; Einzelheft 14,- € zuzüglich Versandkosten. Für Studenten, Wehr- und Ersatzdienstleistende wird der Preis um 20 % ermäßigt. Bestellungen durch den Buchhandel oder direkt beim Verlag. Abbestellungen sind nur bis 3 Monate vor Jahresende möglich.

Zitierweise:

MittAB = „Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung“ (ab 1970)
Mitt(IAB) = „Mitteilungen“ (1968 und 1969)
In den Jahren 1968 und 1969 erschienen die „Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung“ unter dem Titel „Mitteilungen“, herausgegeben vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit.

Internet: <http://www.iab.de>

Über die Rolle des Gefühls im Beruf und in der Ausbildung

Hans Albrecht Hesse*)

Die Verbindung von Theorie und Praxis steht im Mittelpunkt der Studienreformdebatte. Für die Umsetzung bietet sich der Rückgriff auf Erfahrungen aus der seit Beginn der siebziger Jahre betriebenen Juristenausbildungsreform, die in Form einstufiger Ausbildungsgänge Theorie und Praxis besonders eng verklammert. Die Praxisimulation im Hochschulstudium zeigt exemplarisch die Bedeutung affektiver Strukturen für kognitives Lernen. Werden Ausschnitte beruflicher Praxis akademischer Berufe zu universitären Lerngegenständen gemacht, so erfährt der Student an ihnen den Misch-Charakter beruflicher Kultur: ihre Mischung aus rationalen, empirischen und affektiven Elementen. Nur die gleichmäßige Pflege aller drei Elemente fördert den Lernprozeß, der zugleich Sozialisationsprozeß ist. Werden die Studenten bereits im Studium mit Praxisrealität vertraut gemacht, so können sie daran erfahren, daß berufliche Probleme Probleme von *Subjekten* sind, auf die der Professionelle als *Subjekt* reagiert. Die Pflege dieser subjektiven Bezüge wird zur wichtigsten Aufgabe für praxisorientierte Studienmodelle.

Gliederung

1. Übersicht: Zur Wahl des Themas und zu seiner Durchführung
2. Erfahrungen aus der Reform-Praxis
3. Praxis als universitärer Lehr- und Lerninhalt
 - 3.1 Funktion der Praxis als Lerngegenstand
 - 3.2 Verknüpfung von kognitivem Lernen und Gefühl
 - 3.2.1 Einbeziehung der Sozialwissenschaften
 - 3.2.2 Pflege der individuellen Lebensgeschichten
4. Schlußbemerkung zur Rolle der affektiven Struktur
5. Kurze Zusatz-Bemerkung zu den die Lernfähigkeit beeinflussenden objektiven Faktoren
6. Erklärungen?

1. Übersicht: Zur Wahl des Themas und zu seiner Durchführung

In dieser Arbeit werden Erfahrungen mitgeteilt und diskutiert, die im Zusammenhang stehen mit dem Postulat der Theorie-Praxis-Integration im Rahmen der Studienreform. Außerdem werden einige Einschätzungen versucht und Folgerungen für veränderte Lehr- und Lernbedingungen.

Die Erfahrungen gründen sich zwar in erster Linie auf die Beteiligung an einem Projekt der Juristenausbildungsreform (am Fachbereich Rechtswissenschaften der Universität Hannover, wo ich am Lehr- und Prüfungsbetrieb ebenso beteiligt

bin wie an der Projekt-Evaluation). Aber diese Erfahrungen sind in hohem Maße über die Juristenausbildung hinaus verallgemeinerungsfähig. Das gilt insbesondere im Hinblick auf die »Integration von Theorie und Praxis« als dem wichtigsten Reformpostulat¹⁾, mit Abstrichen auch für die Frage der Einbeziehung der Sozialwissenschaften. Die engere Verbindung von Theorie und Praxis steht heute im Mittelpunkt der Studienreformdebatte schlechthin. Von den Erfahrungen einer bereits seit Beginn der siebziger Jahre laufenden Reformpraxis kann diese Debatte in beachtlichem Maße profitieren. Außerdem hat der Verlauf der hier zu beschreibenden Praxis neue Einsichten eröffnet für die Besonderheiten des Hochschulstudiums im Vergleich zur Praxis-Ausbildung. Als übergreifend bieten sich das Konzept der – beruflichen – Sozialisation und das Konzept der – beruflichen – Identität an.

Die übergreifenden Konzepte und die Generalisierbarkeit von Erfahrungen und Einsichten rechtfertigen es, an dieser Stelle darüber zu berichten. Daraufliegt auch dann der eigentliche Akzent, wenn gelegentlich unvermeidlich die Darstellung auf Besonderheiten der Juristenausbildung und der juristischen Berufe konzentriert ist.

Seit Jahren betreiben verschiedene Bundes- und Länderbürokratien ein aufwendiges Verfahren zur »Evaluation« der Juristenausbildungsreform, das seine organisatorische Krönung in der »Zentralen Forschungsgruppe zur Juristenausbildung« in Mannheim hat.²⁾ Die in diesem Kontext betriebene Datensammlung und -aufbereitung ist auf der Ebene grob-strukturierter Deskription angesiedelt und hat da ihren guten Sinn. Allerdings kann sie zu vielen interessanten, auf qualitative Probleme gerichteten hochschuldidaktischen Fragestellungen, d. h. vor allem zu *inhaltlichen* Fragen, nicht vordringen. Ihren vollen Wert erhalten die Daten der »Bundesevaluation« erst als Teil-Elemente eines bewußt methodenpluralistisch angelegten Vorgehens, das auch die reflektierte und selbstkritische Aufarbeitung selbstgewonnener Erfahrungen im Reform-Prozeß als Erkenntnisquelle einschließt.

Ich thematisiere das Verhältnis von Ausbildung und Beruf im folgenden unter einem Aspekt, der z. Z. in der Diskussion nicht aktuell ist. Aktuell in der Diskussion sind z. B. makrotheoretische Fragen wie die nach dem Verhältnis des Ausbildungssystems zum Beschäftigungssystem. Aktuell im engeren Kontext des Themas ist ferner die Frage nach der curricularen Abstimmung von Ausbildung und Beruf unter dem Aspekt der Sicherstellung beruflicher Verwertbarkeit, evtl. auch der Herstellung von Innovationsfähigkeit bei den Absolventen. Dazu habe ich mich mehrfach unter besonderer Berücksichtigung der Routine-Anteile juristischer (und sonstiger) Praxis geäußert;³⁾ in dieser Arbeit gehe ich darauf nicht sonderlich ein.

*) Prof. Dr. Hans Albrecht Hesse ist Inhaber des Lehrstuhls A für Didaktik der rechtswissenschaftlichen Ausbildung an der Universität Hannover. Der Beitrag liegt in der alleinigen Verantwortung des Autors. Der Aufsatz ist ein (Teil-)Ergebnis der Zusammenarbeit mit Herrn Prof. Dr. Oskar Hartwig und Herrn Rechtsanwalt Dr. Paschke. Herrn Staatsanwalt Achim Aring, Herrn Prof. Dr. Bernhard Haffke und Herrn Akad. Oberrat Dr. Joachim Heilmann dankt der Autor für die Diskussion früherer Fassungen.

1) Zur näheren Beschreibung vgl.
- Modell Hannover. Bericht der Reformkommission beim Niedersächsischen Ministerium der Justiz. Hannover 1972
- Gesetz über die einstufige Juristenausbildung v. 2. 4. 74 (Nds. GVBl. S. 214 [= EJAG]) mit Änderungsgesetz vom 4. 3. 77 (Nds. GVBl. S. 72)
- Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die einstufige Juristenausbildung in Niedersachsen vom 15. 1. 75 (Nds. GVBl. S. 4 [= JAPO]) mit Änderungsverordnungen vom 20. 3. 79 (Nds. GVBl. S. 93) und vom 26. 2. 80 (Nds. GVBl. S. 59)
- Hesse, H. A., Praxisorientierung des Studiums als Aufgabe der Studienreform, in: MittAB 2/1979, S. 138-151
2) Enck, P., Geschichte und Einschätzung des Versuchs, eine bundeseinheitliche Evaluation aller einstufigen Juristenausbildungsgänge zu betreiben, in: Arbeitskreis Evaluation, (Hrsg.), Materialien zur Evaluation, Nr. 20/78 (vv. Ms. Hannover 1978)
3) Hesse, H. A., Routine im Richter-Beruf, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1978, S. 305-320; ders., Routine und Reform, in: Greiffenhagen, M. (Hrsg.), Zur Theorie der Reform, Karlsruhe 1978, S. 57-85

Von der Rolle des Gefühls in der Ausbildung und im Beruf ist in der Studienreformdebatte z. Z. kaum die Rede; ich hoffe zeigen zu können, daß es allgemein lohnend und hilfreich für die Lehr- und Lernpraxis sein kann, sich näher auf diese Rolle einzulassen.

In Fachdebatten von Lernzielforschern und Lerntheoretikern wird vom Gefühl als »affektiver Struktur« gehandelt. Ich nehme das hier auf und spreche abwechselnd mal vom Gefühl, mal von affektiver Struktur, gelegentlich auch von soziokultureller Struktur.

Die Besonderheit der affektiven Struktur zeigt sich vielleicht am besten im Zusammenhang mit ihrem Gegenpart: der »kognitiven Struktur«.⁴⁾ Die Lernzielforschung betont die Wichtigkeit der affektiven Strukturen in der Annahme, daß »die Fähigkeit eines Lerners, einen bestimmten Sachverhalt zu verstehen oder zu beurteilen (= kognitive Lernziele), . . . nur dann sinnvoll anzustreben (ist), wenn beim Lerner auch gleichzeitig Interesse bzw. Bereitschaft erzeugt wird, sich mit diesem Sachverhalt auseinanderzusetzen (= affektives Lernziel)«.⁵⁾ Ich übernehme diesen Ansatz und versuche im folgenden zugleich, ihn zu präzisieren. Soviel zur Wahl des Themas.

Ein Ergebnis meiner Arbeit ist – ich will das vorwegnehmen – der Vorschlag, die Studenten in der Studienplanung nicht länger auf ihre kognitiven Kompetenzen zu reduzieren, sondern zusätzlich zum kognitiven Angebot Veranstaltungen vorzusehen zur Pflege der affektiven Struktur. Jedenfalls stellt sich

diese Aufgabe, ich hoffe das zeigen zu können, wenn die Studienplanung sich auf konkretere Formen einer näheren Praxisbeziehung einläßt.

Ich will zum Abschluß dieser Einleitung noch genauer auf den methodischen Status meiner Arbeit eingehen. Die Arbeit gründet sich auf Gefühl, Vernunft und Erfahrung, wobei ich versuche, Vernunft und Erfahrung den Rang »höherer Götter« zu sichern.⁶⁾ Tatsächlich sind Verlässlichkeit und intersubjektive Nachvollziehbarkeit im Umgang mit hochschuldidaktischen »Evaluations-Daten« schwer realisierbare Forschungsideale. Die größten Risikofaktoren in diesem Zusammenhang sind die methodischen Unsicherheiten und Vagheiten jeder Art von Evaluation einerseits⁷⁾, andererseits die Tatsache, daß die Gegenstände dieser Forschung häufig den Kern der Lebensgeschichte einer Vielzahl von Personen bilden und mit ihren Erwerbchancen, ihren Erwartungen, Hoffnungen und Ängsten aufs engste verweben sind, so daß sie sich, insbesondere wenn der Forscher selbst in diese Lebensgeschichten verwickelt ist, nur sehr schwer »objektivieren« lassen. Schließlich bleibt hier noch zu erinnern an die hohe Anfälligkeit des Gegenstandes und der über ihn zu gewinnenden Aussagen für politische Verwertungsinteressen.⁸⁾

Insgesamt siedle ich meine Vorgehensweise in dieser Arbeit im Mischbereich von (beobachtender) Teilnahme und (teilnehmender) Beobachtung an.⁹⁾

2. Erfahrungen aus der Reform-Praxis

Für die hannoversche Reform-Praxis wie für die anderen juristischen Reformmodelle ist eine enge Verbindung von Ausbildung und Praxis das wichtigste Postulat. Organisatorisch ist es in Hannover u. a. so verwirklicht, daß mehrere Praktika in das Studium eingeschoben sind, die ersten beiden nach dem fünften Semester.¹⁰⁾ In den Praktika werden die Studenten in typische Berufssituationen eingeführt und mit typischen Berufsaufgaben betraut. Darauf werden sie im Studium in speziellen Kursen, »Theorie der Praxis« genannt, vom 3. Semester an gezielt vorbereitet. Einen wichtigen Bestandteil dieser gezielten Praxis-Vorbereitung bildet die Arbeit an und mit Originalakten der Praxis, mit deren Hilfe typische Arbeitsverfahren und -produkte der Praxis rekonstruiert, geübt und problematisiert werden.¹¹⁾

Meine Erfahrungen beziehe ich aus der Mitarbeit an Kursen zur Theorie der Praxis im Zivilrecht. Die folgende Darstellung beschränkt sich deshalb im wesentlichen auf das Zivilrecht. Wenn ich also in bezug auf den empirischen Befund erhebliche Einschränkungen machen muß, so glaube ich gleichwohl, im folgenden zeigen zu können, daß bestimmte Schlußfolgerungen verallgemeinerungsfähig sind für alle Studiengänge, die Praxisausschnitte ins Studium integrieren.

Aus den Erfahrungen im Zivilrecht greife ich zwei heraus: Erste Beobachtung: Die Studenten neigen bei der Bearbeitung der Fälle dazu, die juristische Lösung entlang von Gefühlen der Sympathie, Antipathie o. ä. zu entwickeln für einzelne Personen, die in den Fällen auftauchen.

Zweite Beobachtung: Die Studenten neigen bei den im Rahmen der Praxisvorbereitung zu bearbeitenden Fällen sehr stark zu Lösungen im Sinne der »herrschenden Meinung«.

Ich füge den Beobachtungen ein paar Illustrationen noch an und gehe dann über zur Formulierung und Überprüfung von Erklärungsversuchen.

Zur ersten Beobachtung: Im Zivilrecht werden Akten ausgegeben, die sich durch große Spielräume in der juristischen

4) Zur analytischen Trennung dieser Strukturen findet sich eine kursorische Übersicht bei Hesse, H. A., W. Manz, Einführung in die Curriculumforschung, 3. Aufl. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1974, S. 86 ff.; eine ausführlichere Darstellung z. B. bei Möller, Ch., Techniken der Klassifizierung und Hierarchisierung von Lernzielen, in: Frey, K. u. a. (Hrsg.), Curriculum-Handbuch II. München u. Zürich 1975, S. 411-420. Die affektive Struktur betreffen »Lernziele, die Interessen, Einsichten, Haltungen und Werte beschreiben« (Möller, Ch., a. a. O. S. 413).

5) Möller, Ch., a. a. O. S. 413; Hervorhebungen im Original

6) Nietzsche, F., Morgenröthe, Aph. 35, in: Colli, Montinari (Hrsg.), Nietzsche. Sämtliche Werke, Bd. 3, München, Berlin, New York 1980, S. 43 f.

7) Wollmann, H., G.-M. Hellstern, Sozialwissenschaftliche Untersuchungsregeln und Wirkungsforschung, in: Haungs, P. (Hrsg.), Res Publica. Festschrift für Dolf Sternberger, München 1977, S. 415-466

8) Wie gefährlich die Verwertungsinteressen den Forschungsprozessen sind, zeigen seit Jahren besonders deutlich die Vorgänge um die Evaluation von Gesamtschulversuchen. Daß die Erscheinung nicht auf die Bundesrepublik beschränkt ist, zeigt am Beispiel der USA Weiss, C. H., Die Politisierung der Evaluationsforschung, in: Badura, B. (Hrsg.), Seminar: Angewandte Sozialforschung, Frankfurt/M. 1976, S. 286-301

9) Einige Daten, von denen ich im folgenden Gebrauch mache, sind nach den Regeln der empirischen Sozialforschung erhoben und ausgewertet. Meine Erfahrung ist die eines engagiert-distanzierten Teilnehmers am Prozeß der Juristenausbildungsreform in Hannover mit der Kompetenz eines zweifach examinierten Juristen und eines promovierten und habilitierten Soziologen. Ich habe mit viel Engagement und mit gewissen Erfolgen sowohl an der Einbeziehung der Sozialwissenschaften als auch an der Theorie-Praxis-Integration gearbeitet, und ich habe mit viel Einsatz und ohne viel Erfolg den Aufbau von Rechtsdidaktik als Wissenschaft betrieben. Für eine ausführliche Darstellung der Bemühungen um die Rechtsdidaktik vgl. Hesse, H. A., Rechtsdidaktik als Wissenschaft. Vom Scheitern eines Reformversuchs, Hannover 1977 (vv. Ms.). Meine Gefühle gegenüber der Juristenausbildungsreform – wie gegenüber ändern Studienreformprojekten – verknüpfen sich zu einem Bündel von Engagement und Distanz: ich habe viel Sympathie für die auf rationale Konzepte zurückgehenden Reformbemühungen; ich habe eine große Distanz gegenüber zahlreichen auf ungeklärten Größenphantasien beruhenden Reformphantasien.

10) Eine ausführliche Darstellung habe ich gegeben in: Hesse, H.A., Praxisorientierung des Studiums als Aufgabe der Studienreform, op. cit. (Fn. 1). Auf die in späteren Phasen erneut in das Studium eingeschobenen Praktika gehe ich hier nicht ein, weil ich damit bisher zu wenig Erfahrungen gemacht habe.

11) Konkrete, den oben beschriebenen vergleichbare Formen der Praxisvorbereitung haben die juristischen Fakultäten bis ins 19. Jahrhundert hinein gepflegt, d. h. bis diese Formen einem neuen Wissenschaftsverständnis als unwissenschaftlich zum Opfer fielen. Vgl. dazu jüngst Schröder, J., Wissenschaftsverständnis und Lehre der »praktischen Jurisprudenz« auf deutschen Universitäten an der Wende zum 19. Jahrhundert, Frankfurt/M. 1979

Konstruktion auszeichnen. Juristisch gut begründbar ist die Klageabweisung ebenso wie die Entscheidung, der Klage stattzugeben. Häufig sind die Prozesse, aus denen die Akten stammen, durch zwei Instanzen gelaufen, und die zweite Instanz hat das Gegenteil von dem entschieden, was die erste entschieden hat.

Diese Spielräume schöpfen die Studenten in vielen Fällen nicht aus. Ein typisches Beispiel sind Mietprozesse, wo die Studenten ganz überwiegend zu mieterfreundlichen Ergebnissen kamen. Noch eindeutiger entschieden sich die Studenten in einem Umgangsverbotsfall. Hier klagten Eltern gegen den Freund ihrer minderjährigen Tochter mit dem Ziel, dem Freund den Umgang mit der Tochter untersagen zu lassen. Das war juristisch durchaus konstruierbar – und in ähnlichen Fällen hat die Praxis auch durchaus Umgangsverbote ausgesprochen –, aber die studentischen Entscheidungen führten sämtlich zur Ablehnung der Klage.

Zur zweiten Beobachtung: Die juristische Argumentation der Studenten in den Gutachten, Verfügungen, Urteilen etc., die sie anfertigen, geht selten über das Zitieren von herrschenden Meinungen, wie sie in einem der üblichen Kurzkommentare verzeichnet sind, oder von BGH-Entscheidungen hinaus.

Die mitgeteilten Beobachtungen verlangen nach einer Erklärung. Meine Erklärungsversuche, die ich im folgenden Abschnitt darzustellen habe, lauten:

- Die kognitive Lernfähigkeit ist mit der affektiven Struktur eng vermittelt.
- Je eher und je leichter der Student Gelegenheit findet, sich für Personen zu interessieren oder mit Rollen sich auseinanderzusetzen, deren Probleme er professionell bearbeiten soll, desto eher wird er bereit sein, sich die notwendige kognitive Kompetenz anzueignen. Je weniger Gelegenheit dagegen zur affektiven Beteiligung ein Lehrangebot dem Studenten bietet, desto geringer wird auch seine Bereitschaft sein zu lernen.
- Am stärksten wird allerdings die Lernfähigkeit durch für den Studenten *objektive* Faktoren beeinflusst, wie z. B. die staatlich verordnete Vorgabe knapper Zeit oder das Engagement von Hochschullehrern für die Lehre.

3. Praxis als universitärer Lehr- und Lerninhalt

Die Studenten lernen in den einstufigen Modellen Praxisabschnitte sehr früh in ihrer Vielschichtigkeit kennen, d. h. sie lernen Praxis als Vorgang kennen, auf den sie nicht nur kognitiv, sondern auch affektiv, soziokulturell ansprechen. Hier liegt für mich ein Kernproblem der Lernsituation in den einstufigen Ausbildungsgängen.

Welche Art, welche Qualität von Praxis lernen die Studenten kennen, wenn sie bereits im Studium näher mit Praxisrealität vertraut gemacht werden? Ich beantworte die Frage am Beispiel der Juristenausbildung und gehe zurück auf Analysen, die Max Weber in »Wirtschaft und Gesellschaft« vorgelegt

hat,¹²⁾ vor allem in den Kapiteln »Rechtssoziologie« und »Soziologie der Herrschaft«.

Weber unterscheidet drei Typen der juristischen, speziell der richterlichen Berufspraxis: 1. die rationale Rechtsfindung, 2. die empirische Justiz und 3. die Kadi-Justiz. Ich vermute, daß sich in ähnlicher Weise auch die Praxis anderer akademischer Berufe systematisieren läßt.

Offiziell herrschendes Ideal der juristischen Berufspraxis ist das Ideal der rationalen Rechtsfindung. In der Ausbildungspraxis ist es eindeutig dominant: im Studium an den Hochschulen, in der praktischen Ausbildung im Referendariat und im Praktikum, selbst in der Ausbildungsreform! In der beruflichen Praxis dagegen geht das Ideal der rationalen Rechtsfindung mit anderen Idealen eigentümliche Mischungen ein.

Definiert wird rationale Rechtsfindung von Max Weber als Rechtsfindung »auf der Basis streng formaler Rechtsbegriffe«.¹³⁾ Inhaltlich wird sie beschrieben als »Anwendung« jener gesatzten Normen und der durch die Arbeit des juristischen Denkens aus ihnen abzuleitenden einzelnen »Rechtssätze« auf konkrete »Tatbestände«, welche unter sie »subsumiert« werden.¹⁴⁾

Seinen Ausdruck findet das Ideal der rationalen Rechtsfindung also in der absoluten Dominanz kognitiver Strukturen, besonders ausgeprägt in der Pflege der Begrifflichkeiten, in der methodischen Reflektiertheit der Rechtsanwendung und in der Herrschaft des syllogistischen Schließens.

»Empirische Justiz« ist nach Weber eine Rechtsfindung, die »nicht durch Unterordnung unter rationale Begriffe« erfolgt, »sondern durch Heranziehung von »Analogien« und in Anlehnung an und Ausdeutung von konkreten »Präjudizien«.¹⁵⁾

Die von Weber als »empirische Justiz« bezeichnete Rechtsfindung nach Präjudizien ist ein festes und zentrales Charakteristikum der Praxis. Häufig haben Verweisungen auf Entscheidungen anderer Gerichte oder auf eine bestimmte Tradition des erkennenden Gerichts einen höheren argumentativen Stellenwert als die begriffliche Arbeit und die schulmäßige Ableitung. Auch die in der Praxis üblichen Kurzkommentare bilden eigentümliche Mischformen zwischen methodisch reflektierter Dogmatik und Präjudiz-Nachweis.

»Kadi-Justiz« schließlich definiert Weber als »unformal(e)« Rechtsfindung »nach konkreten ethischen oder anderen praktischen Werturteilen«.¹⁶⁾

Den Begriff hat Weber der aktuellen Diskussion entnommen.¹⁷⁾ Der Begriff nimmt Bezug auf die islamische Rechtsprechung, hat sich aber, wie Weber selbst bemerkt, in seiner inhaltlichen Prägung von der *historischen* Praxis weit entfernt.¹⁸⁾ In Bezug genommen wird vielmehr *ein populärer* Sprachgebrauch: der Begriff steht bei Max Weber und in der Diskussion seiner Zeit »zur Bezeichnung des Prototyps der Verwirklichung materialer Gerechtigkeit statt formaler Legalität«.¹⁹⁾ Am prägnantesten bestimmt Weber den Begriffsinhalt dort, wo er ihn im Kontext von »Wirtschaft und Gesellschaft« zum letztenmal benutzt: als »Judizieren nach dem Billigkeitsempfinden des Richters im Einzelfall oder nach anderen irrationalen Rechtsfindungsmitteln und Prinzipien, wie sie in der Vergangenheit überall bestanden und im Orient noch heute bestehen«.²⁰⁾

Auch »Kadi-Justiz« ist ein fester Bestandteil moderner Praxis. Webers Begriffsbestimmung, die das Phänomen der Vergangenheit zuordnet, ist insofern korrekturbedürftig. Auch der Begriff selbst, den Weber zur Beschreibung verwendet, ist kritikbedürftig: zu sehr ist er von negativer Bewertung und polemischer Verwendung besetzt. An seiner Stelle benutze

12) Weber, M., Wirtschaft und Gesellschaft, 5. Aufl., Tübingen 1976

13) Weber, M., a. a. O., 2. Halbbd., S. 563

14) Weber, M., a. a. O., S. 394

15) Weber, M., a. a. O., S. 563

16) Weber, M., a. a. O., S. 563

17) Weber, M., a. a. O., S. 563

18) Weber, M., a. a. O., 1. Halbbd., S. 300

19) Winkelmann, J., Erläuterungsband zu Wirtschaft und Gesellschaft, 5. Aufl., Tübingen 1976, S. 82

20) Weber, M., a. a. O. 2. Halbbd., S. 826

ich im folgenden den Begriff der »Judiz-Justiz« zur Beschreibung des Phänomens, daß der Richter seine Entscheidung »nach konkreten ethischen oder anderen praktischen Werturteilen«²¹⁾ souverän bei sich selber findet.

Von »Judiz-Justiz« spreche ich, weil mit dem Begriff »Judiz« in der Ausbildungs- und Berufs-Praxis, in Verlautbarungen von Prüfungsämtern und in der Anleitungsliteratur für die Referendarausbildung immer dann die Rede ist, wenn der »persönliche Anteil« des entscheidenden Juristen an seiner Entscheidung in Rede steht, jenes »unerklärliche Etwas«, das in der Praxis als »gutes Judiz« hoch geschätzt wird, oft sogar höher als die kognitive Kompetenz oder gar die juristische Gelehrsamkeit, während wiederum Rechtstheorie und Methodenlehre und die gesamte Ausbildungsliteratur so tun, als existiere es überhaupt nicht.²²⁾

Die Behauptung, auch diese Art von Rechtsfindung bilde einen festen Bestandteil moderner Justiz-Praxis, steht in schroffem Gegensatz zu herrschenden Idealen, so daß gezielte Nachweise zweckmäßig wären. Da dafür an dieser Stelle der Raum fehlt, verweise ich lediglich summarisch auf zwei Belege. Zum einen läßt sich die Behauptung vom gegenwärtigen Vorhandensein von Judiz-Justiz mit einer Fülle von Material aus Autobiographien von Juristen belegen. In aller Offenheit wird hier beschrieben, wie der Jurist zuerst »das gerechte Ergebnis« sucht und *danach* die dafür passenden juristischen Argumente. »Das gerechte Ergebnis« aber findet er souverän bei sich selber. Spuren solcher Suche lassen sich auch vielen Urteilen noch entnehmen, selbst wenn sie herrschenden Idealen zufolge um einen rein kognitiven Argumentations-Stil bemüht sind. Mit der Urteils-Analyse ist zugleich die zweite Beleg-Möglichkeit benannt, aus der sich ebenfalls eine Fülle von Material gewinnen läßt für das gegenwärtige Vorhandensein von »Judiz-Justiz«. Auf Einzelheiten muß ich hier verzichten.²³⁾

3.1 Funktion der Praxis als Lerngegenstand

Was ergibt sich aus den bisher angestellten Erörterungen für die Funktion der Praxis als Lehr- und Lerngegenstand? Die Weberschen Typen beanspruchen nicht, Praxis abzubilden. Weber hat sie eingesetzt und genutzt für seine historischen Vergleiche, die dem Nachweis *zunehmender* Rationalisierung der Lebensführung und der Kulturtechniken dienen, und zwar nicht nur der juristischen Praxis, sondern *aller* Berufspraxis, insbesondere der akademischen, *schlechthin*. Aber wie Weber für die Zeit der römischen Republik die Rechtsfindung als »eigentümliche Mischung von rationalen, empirischen und selbst von Kadijustizelementen« qualifiziert hat,²⁴⁾

so hat er auch für seine Gegenwart vielfältige Gegenbewegungen gegen die Tendenz zur rationalen Rechtsfindung identifiziert: vor allem soziale Forderungen der Demokratie wie der »Wohlfahrtsbürokratie« sowie »Standesideologien der Rechtspraktiker«; schließlich auch das Wirken moderner Rechtsquellen- und Rechtsanwendungslehren.²⁵⁾ Inzwischen sind diese Gegenbewegungen mächtig fortentwickelt: von der sozialstaatlichen Demokratie, die Verfassungsrang erhalten hat und auf die das niedersächsische Juristenausbildungsgesetz die einstufige Juristenausbildung ebenso verpflichtet wie auf die rechtsstaatliche Demokratie,²⁶⁾ bis zu modernen Methodenlehren, denen z. B. Dieter Simon mit guten Gründen die zunehmende Kraft der *Entbindung* des Richters vom Gesetz zuschreibt.²⁷⁾ Die Rechtspraxis der Gegenwart läßt sich deshalb empirisch nur als Mischung von rationalen, empirischen und Judiz-Justiz-Elementen verstehen, *und in dieser Form begegnet sie den Studenten* in den einstufigen Ausbildungsgängen *bereits am Beginn ihrer beruflich-fachlichen Sozialisation als Lerngegenstand*, z. B. vermittelt über Originalakten.

Das hat zur Folge, daß die Studenten in einem ziemlich frühen Stadium ihrer beruflich-fachlichen Sozialisation die Brüchigkeit und den ideologischen Gehalt des Ideals der rationalen Rechtsfindung erfahren, das beide Teile der zweistufigen Juristenausbildung immer noch ungebrochen beherrscht und das natürlich auch in Anlage und Durchführung der Lehrveranstaltungen in einstufigen Fakultäten weiterhin dominiert. Das derart der Pflege kognitiver Strukturen gewidmete Studium kann durch eine so frühzeitige Desillusionierung in gefährlicher Weise für den Studenten den Anschein der Beliebigkeit, ja der Nutzlosigkeit erhalten.²⁸⁾

Andererseits erfahren die Studenten in eben dieser frühen Phase ihrer Sozialisation den personalen und den gesellschaftlichen Gehalt von Rechtsstreitigkeiten, die zu bearbeiten Kern ihrer beruflichen Praxis sein wird; sie erleben die Praxis in ihrer Rollenhaftigkeit möglicherweise in enger Nähe zu ihrer eigenen Lebensgeschichte, jedenfalls so, daß sie sich selber in den praktischen Fall reinphantasieren können und Interesse für die Lösung und Bereitschaft zur Auseinandersetzung empfinden und entwickeln. Für das der Pflege kognitiver Strukturen gewidmete Studium kann sich deshalb aus der frühen Beschäftigung mit der Praxis in ihrer Vielschichtigkeit auch eine starke Motivation ergeben; denn da Praxis in ihrer eigentümlichen Mischform erfahren wird, kann die Nützlichkeit des kognitiven Angebots im Zusammenhang konkreter Praxisbewältigung und zum *Zweckeiner bestimmten* Falllösung leicht offenbar werden.

Es zeigt sich also, daß die Beschäftigung mit dem praktischen Fall im Studium, das möglichst praxisnahe Studium bei dem Studenten eine ähnliche Reaktion auslösen kann wie bei dem Praktiker: er bringt in seine Entscheidung nicht nur seine Kenntnisse und Künste rationaler Rechtsfindung, nicht nur seine Kenntnisse von Präjudizien, sondern auch sich selber ein: Affekte, die der Fall in ihm auslöst, Gefühle der Zuneigung oder Abneigung für eine im Fall repräsentierte Rolle, Empfindungen für das »gerechte Ergebnis«.

Die damit notwendig aufbrechenden Fragen nach der Rolle des Gefühls in der juristischen Praxis – des »Rechtsgefühls« – sind im Schrifttum lange auf der Ebene geisteswissenschaftlicher Spekulation behandelt worden. Jüngst ist von Michael Bihler ein psychoanalytischer Erklärungsversuch vorgelegt worden.²⁹⁾ Zentral dafür ist u. a. der Begriff der Identifikation. In dem Allgemeineren, das der Einzelfall repräsentiert, kann der Jurist ein Stück eigene Lebensgeschichte, eigene Erfahrung wiederfinden. Tut er dies, so hat er eine Chance zur

21) Weher, M., a. a. O., S. 563

22) Auf nähere Erläuterungen muß ich hier verzichten. Ich verweise auf die einschlägigen Ausführungen in: Hartwig, O., H. A. Hesse, Die Entscheidung im Zivilprozeß. Ein Studienbuch über Methode, Rechtsgefühl und Routine in Gutachten und Urteil, Königstein/Ts. 1981

23) Wegen weiterer Einzelheiten verweise ich erneut auf Hartwig, O., H. A. Hesse, a.a.O.

24) Weher, M., a. a. O., 2. Halbbd., S. 564

25) Weher, M., a. a. O., S. 503 ff.

26) § 2 EJAG

27) Simon, D., Die Unabhängigkeit des Richters, Darmstadt 1975, S. 68 ff.

28) Die Feststellung zurückgehender Lernleistungen von Studenten sollte man deshalb nicht, wie heute üblich, polemisch klagend und verdächtigend gegen diese selbst (»die Jugend von heute . . .«) oder gegen die böse Konkurrenz der Medienindustrie, gegen die Un-Kultur der Freizeit- und Konsumgesellschaft oder gegen irgendwelche Schulreformen wenden! Vielmehr sollten sich die für die Hochschulpraxis Verantwortlichen eher zur Selbstprüfung bereit finden und zur Überwindung des ideologischen Scheins, dem herrschende Lehrpraxis heute vielfach sich verdankt.

29) Bihler, M., Rechtsgefühl, System und Wertung, München 1979

Identifikation. Identifiziert er sich, so empfindet er die Angelegenheit an diesem Punkte als seine eigene. Empfindet er sie als seine eigene, so sucht er sie in seinem Sinne zu entscheiden. Er empfindet es als gerecht oder richtig, daß die Partei siegt, mit der er sich identifiziert, oder daß sie doch jedenfalls insoweit Recht bekommt, als er sich mit ihr identifiziert.

Dies ist ein verblüffender, vielleicht auch ein schockierender Ansatz; ich halte ihn nach längerer Selbst- und Fremdbeobachtung für fruchtbar und aussagekräftig. Im übrigen stimmt Bihler in dem Ausgangspunkt seiner Überlegungen voll mit Beobachtungen und Einsichten aus der modernen rechtswissenschaftlichen Methodologie wie mit empirischen Ergebnissen der Justiz-Soziologie überein, die längst das Ideal der rationalen Rechtsfindung destruiert haben, die längst auf den Punkt gestoßen sind, daß der Jurist als Entscheider selber in seine Entscheidung verwickelt ist.

3.2 Verknüpfung von kognitivem Lernen und Gefühl

Nachdem ich die Diskrepanz zwischen Praxis-Idealen und Praxis-Realität angesprochen habe und nachdem ich einen ersten Hinweis darauf gegeben habe, daß die Präsentation von echten Praxisproblemen im Studium den Studenten nicht nur auf der kognitiven Ebene anspricht, bleibt mir noch die Aufgabe, die enge Verknüpfung von kognitivem Lernen und Gefühl näher zu belegen. Ich recurriere dazu kurz und knapp auf die Psychologie von Lawrence Kohlberg.

Kohlberg kommt auf der Basis langjähriger empirischer Forschung in der Tradition der kognitivistischen Entwicklungspsychologie zu folgenden Annahmen:

- es gibt »auf dem Gebiet der sozialen Persönlichkeitsentwicklung ebenso wie auf dem Gebiet der Erkenntnis Stufen oder gerichtete strukturelle altersbedingte Veränderungen«³⁰⁾
- die soziale Persönlichkeitsentwicklung ist erst mit 25 bis 30 Jahren abgeschlossen;³¹⁾
- kognitive und soziale Kompetenzen werden in einer engen Kombination von Reifung und Lernen ausgebildet; für die moralische Entwicklung ist stets eine starke kognitive Komponente erforderlich.³²⁾

Dies schicke ich voraus, um auf Kohlbergs für meinen Zusammenhang wichtigste Erkenntnis hinzuführen. Sie lautet: » . . . moralisches Urteilen . . . impliziert zwei miteinander verwandte Prozesse oder Bedingungen, die nicht im Bereich der Logik zu finden sind. Erstens beinhaltet moralisches Urteilen eine Rollenübernahme. Das bedeutet, daß die Standpunkte von anderen Subjekten übernommen und koordiniert werden. Logik dagegen beinhaltet nur, daß verschiedene Standpunkte gegenüber Objekten koordiniert werden. Zweitens beinhalten ausgewogene moralische Urteile Prinzipien der Gerechtigkeit und Billigkeit.«³³⁾

Damit wird auf der Basis langjähriger Forschung explizit der Zusammenhang hergestellt, den ich soeben als plausibel bezeichnet habe. Wenn wir Praxis simulieren im Studium, wenn wir den Studenten praktische Aufgaben zur Lösung anbieten, dann veranlassen wir sie in der Tat zu *probeweisen Rollen-*

übernehmen! Mißlingt die Rollenübernahme, fehlt es an Möglichkeiten zur Identifizierung, sperrt sich der Student vielleicht sogar affektiv gegen die Identifizierung mit den Rollen, die die Praxis anbietet, ist er darauf in seiner affektiven, seiner soziokulturellen Struktur nicht vorbereitet, dann wird auch das kognitive Lernen erschwert. Das ist die für mich zentrale Aussage Kohlbergs.

Ich vertiefe das jetzt nicht weiter, sondern versuche, einige Schlußfolgerungen für die Ausbildung zu ziehen. Für mich folgt aus den referierten Befunden die Aufgabe, der affektiven Struktur im Studium und in der Ausbildung mehr Beachtung zu schenken als bisher üblich und zu ihrer Pflege und Kultivierung ebenso Gelegenheiten im Studium anzubieten, wie sie zur Pflege und Kultivierung des kognitiven Bereichs angeboten werden.

Für mich konkretisiert sich die Aufgabe der Pflege und Kultivierung der affektiven Struktur in zweierlei Weise; ich beschreibe sie im folgenden unter den Stichworten »Einbeziehung der Sozialwissenschaften« und »Pflege der individuellen Lebensgeschichte«.

3.2.1. Einbeziehung der Sozialwissenschaften

Die Studenten bringen im Zusammenhang ihrer individuellen Lebensgeschichten kognitive und affektive Strukturen mit, die zugleich überindividueller Natur sind und die dort, wo sie überindividueller Natur sind, zum Auslöser für die Gestaltung praktischer Arbeit werden können. Zur Pflege dieser Strukturen geeignet sind daher *kognitive* Elemente, die auf *typische* Lebensgeschichten der Gegenwart Bezug haben. Geeignet können deshalb z. B. soziologische oder ökonomische Bestände sein, die typische Lebensumstände in der Gegenwartsgesellschaft beschreiben und erklären, und ebenso solche, die das Hereinwachsen in diese Umstände, das Sozialisiertwerden, die Enkulturation zum Gegenstand haben. Ich meine deshalb, daß zu jedem Studium mit engem Praxisbezug eine Grundausstattung mit Kenntnissen und mit Analysemöglichkeiten gehört, die die gesellschaftliche Verankerung des einzelnen zu beschreiben geeignet sind, damit es dem einzelnen möglich oder jedenfalls leichter wird, das Maß an Gesellschaftlichkeit zu erkennen, das er mit ändern teilt, und auch zu suchen nach dem Besonderen, das ihn von ändern trennt.

Wenn ich die Forderung nach Vermittlung von Beständen vor allem der Soziologie im Rahmen praxisorientierter Studiengänge nicht näher erläuterte, wäre die Gefahr groß, daß ich damit lediglich Mißverständnisse aus der Zeit vor Beginn der Reformpraxis wiederholte oder noch verstärkte. Tatsächlich sind inzwischen Erfahrungen angefallen, die es ermöglichen, die Forderung nach Einbeziehung der Soziologie (und anderer Sozialwissenschaften) differenzierter zu stellen als noch vor wenigen Jahren. Soweit diese Erfahrungen in engem Zusammenhang mit dem Thema stehen, gehe ich darauf kurz ein.

In der Vermittlung der Soziologie wiederholt sich das Phänomen der Verknüpfung von affektivem und kognitivem Lernen, allerdings mit der Variante, daß die sozialwissenschaftlichen Lehrinhalte häufig noch praxisferner angelegt sind als die rechtswissenschaftlichen. Von daher stellt sich beim Studenten das Gefühl der Relevanz und der Betroffenheit oft genug noch schwerer oder überhaupt nicht her. Eine Dimension der in letzter Zeit vieldiskutierten »Krise der Soziologie« ist ihre Praxis-Distanz, ausgedrückt in mißlingender Professionalisierung der Disziplin und in einer Entwicklung der Disziplin selber, die durch Abwertung der Empirie und Hochschätzung einer von Erfahrung abgekoppelten

30) Kohlberg, L., Zur kognitiven Entwicklung des Kindes, Frankfurt/M. 1974, S. 47

31) Zitiert nach Bertram, H., Moralerziehung – Erziehung zur Kooperation, in: Zeitschrift für Pädagogik, 1979, S. 529-546/541

32) Zitiert nach Schluchter, W., Die Entwicklung des okzidentalen Rationalismus, Tübingen 1979, S. 60 f.

33) Kohlberg, L., zitiert nach Schreiber, G., Gerechtigkeit ohne Liebe – Autonomie ohne Solidarität? in: Zeitschrift für Pädagogik, 1979, S. 505-528/513

Theoriebildung gekennzeichnet ist.³⁴⁾ Ein Ausdruck und Ergebnis dieser Entwicklung scheint mir heute das Bild der soziologischen Sprachkultur; darin findet die »deutsche Gabe, die Wissenschaften unzugänglich zu machen« (Goethe), einen besonders prägnanten Ausdruck.

Mit anderen Worten: die Einbeziehung der Soziologie (und anderer Sozialwissenschaften), gedacht als Lernhilfe, als Stimulus für die affektiven Strukturen, als Motor für die Bemühung um Selbst- und Weltverständnis, ist von *eigenen* Lehr- und Lernschwierigkeiten begleitet.³⁵⁾ Die sozialwissenschaftlichen Lehrinhalte sind oft genug versperrter für den subjektiven Zugang des Lernenden, sperriger gegenüber den individuellen Strukturen als das rechtswissenschaftliche Lehrangebot, dessen Aufnahme und Verarbeitung sie fördern und erleichtern sollen!

Walter Höllers Satz: »Man kann sich durch abstrahierende Weiterbildung in den Hilfswissenschaften verdummern«³⁶⁾ hat hier seinen für mich einsehbareren und nachvollziehbaren Kern. Die Entwicklung der Soziologie verharrt überwiegend noch in einer *vor-dogmatischen, vor-didaktischen* Phase; ihre Bestände sind per se noch weniger geeignet für das Vermittlungsgeschäft als die der älteren, längst in die *dogmatisch-didaktische* Phase eingetretenen Wissenschaften;³⁷⁾ ihre Vermittlung ist deshalb ein noch schwierigeres, noch mühe- und kunstvolleres Geschäft. Soweit dieses Vorhaben scheitert, führt die Einbeziehung der Soziologie nicht zu verstärkter Lernbereitschaft, nicht zu zusätzlicher Selbst- und Welterfahrung, sondern eher zu zusätzlicher Lernbehinderung und zu Verdummung, womit ich die Resignation vor der Aufgabe fortgesetzter Lernbemühung meine. Deshalb ist die bisher übliche pauschale Forderung nach Einbeziehung der Sozialwissenschaften in praxisorientierte Studiengänge durch ein die Vermittlungsfähigkeit der Bestände sorgfältig prüfendes Detailprogramm zu ersetzen; ich kann es hier schon deshalb nicht weiter entwickeln, weil dies den Rahmen des Beitrags sprengen würde.

3.2.2 Pflege der individuellen Lebensgeschichten

Auch die übrigen hochschuldidaktischen Konsequenzen kann ich nur andeuten und nicht in Einzelheiten ausführen. Eine deutliche Folge aus den mitgeteilten und diskutierten Befunden ist für mich die Empfehlung an die Studienplanung, *systematisch* Orte vorzusehen im Studiengang, an denen den Studenten deutlich wird, daß der Stand ihrer Fachwissenschaft nicht zureicht zur Bewältigung der Aufgaben der Berufspraxis und daß sie gut daran tun, sich nicht nur um die

Pflege ihrer kognitiven Kompetenzen zu kümmern, sondern auch um die Pflege ihrer affektiven Verfassung. Die Praxisimulation ist der Ort, an dem der Student dies am ehesten erfährt! Sie führt notwendig zur Präsentation von Aufgaben, die allein mit Hilfe kognitiver Elemente und Operationen nicht durchgeführt werden können; von Aufgaben, bei denen der Student selbst erlebt, daß er auf *Werte* rekurren muß, um beruflich und mit den Mitteln seiner Profession handeln zu können; von Aufgaben auch, an denen der Student bei sich selbst erleben kann, wie sein formal-rationales Arbeitsverhalten überlagert und gesteuert wird von spontan durch den Praxis-Kontakt hervorgerufenen Gefühlen und Prinzipien.

Studenten und Hochschullehrer in praxisorientierten Studiengängen sind darauf angewiesen, daß ihnen systematisch und kompetent Gelegenheit gegeben wird zum Auffangen und Verarbeiten ihrer durch die Praxiskontakte ausgelösten Selbst- und Welterfahrungen. Die methodische Umsetzung dieser Forderung wird in hohem Maße zu einer Frage der hochschulmethodischen Phantasie und Experimentierfreudigkeit. Notwendig scheint mir der seminarartige Rahmen, der das offene und nicht unter Lern- und Prüfungsdruck stehende Gespräch aller Teilnehmer erlaubt. (Gruppendynamische) Übungen zur Pflege der Selbst- und Fremdwahrnehmung etwa nach den Regeln der teilnehmerzentrierten Interaktion von Ruth Cohn bieten sich an. Über einschlägige Experimente auch unter den Bedingungen *des* Massen-Studiums liegen verschiedene Berichte bereits vor.³⁸⁾

Um es abschließend noch anders zu formulieren: wenn der Student bereits im Studium mit der Praxis konfrontiert wird in ihrer Vielschichtigkeit und Rollenhaftigkeit, dann wird ihm vermittelt über Lernzumutungen im kognitiven und affektiven Bereich die Auseinandersetzung mit Elementen seiner eigenen Lebensgeschichte zur Aufgabe gemacht. Ihm sollte dann auch Gelegenheit gegeben werden, diese Lern- und Lebenserfahrungen zur Sprache zu bringen. Der hochschuldidaktischen Tradition entsprechend werden den Studenten – und den Hochschullehrern! – solche Gelegenheiten vorenthalten. Wenn der Student z. B. seine Bearbeitung einer praktischen Aufgabe vorlegt, so prüfen wir die kognitiven Kenntnisse des Studenten und sein formal-rationales Arbeitsvermögen, wie es in der Arbeit präsent geworden ist, an den Möglichkeiten, die die Aufgabe enthielt, und üben daran u. U. Kritik. Diese Kritik muß dann jedoch fehlgehen, gibt dem Studenten keinen Anlaß zur Verbesserung seiner kognitiven Kompetenzen, wenn er seine Schwierigkeiten bei der Problembearbeitung nicht sosehr auf der kognitiven, sondern auf der affektiven Ebene und im Umgang mit der eigenen Lebensgeschichte hat. Die psychoanalytische Deutung des Rechtsgefühls hat darauf aufmerksam gemacht, daß in der praktischen Arbeit Rollenübernahme stattfindet, daß der Bearbeiter sich probeweise in die verschiedenen Rollen begibt, die die Aufgabe enthält, und daß er zur Identifizierung neigt, wo immer eine Rolle eine besondere Nähe zu seiner Lebensgeschichte hat. Ist dem so, dann ist in der Tat die Logik überfordert, wenn sie das Arbeitsverhalten steuern bzw. im nachhinein erklären oder kritisieren soll.

4. Schlußbemerkung zur Rolle der affektiven Struktur

Die Beteiligung der affektiven Strukturen an der Bewältigung der beruflichen Praxis ist ein in allen akademischen Berufen anzutreffendes Phänomen.

Irgendwo hat die berufliche Verwaltung des Rechts, der Gesundheit, der Kulturtechniken etc. einen Bezug zum soziokulturellen Wertesystem; irgendwo interpretieren die betref-

34) Zum Praxis-Defizit der Soziologie instruktiv: Lepsius, M. R., Zur forschungspolitischen Situation der Soziologie, in: Zwischenbilanz der Soziologie. Verhandlungen des 17. Deutschen Soziologentages, Stuttgart 1976, S. 407-417; ferner: Rosenmayr, L., Soziologie auf der Suche nach konkreter Praxis, in: Baier, H. (Hrsg.), Freiheit und Sachzwang. Festschrift für Helmut Schelsky, Opladen 1977, S. 23-48

35) Ich stütze diese Aussage sowohl auf Erfahrungen mit meiner eigenen Lehrtätigkeit als auch auf Beobachtungen im Lehrbetrieb als auch auf das Studium der Literatur, in der Sozialwissenschaftler ihre Lehrschwierigkeiten erörtern; hierzu nenne ich beispielhaft Vester, M., Über Kooperationsformen an Universitäten. Akademismus und neue Lernformen – Neuer Wein in alten Schläuchen? in: Politikon. Studentenzeitschrift Göttingen Nr. 43/1974. S. 17-26; Hagemann-White, C., Einige Erfahrungen und Gedanken über Hochschuldidaktik an der Massenuniversität, in: Zeitschrift für Soziologie, 1976, S. 80-98

36) Höllers, W., Wir wollen keine Zombies sein, in: DIE ZEIT Nr. 27 v. 27. 6. 80, S. 41

37) Zur Gleichsetzung von Dogmatik und Didaktik und zu einigen Folgen für das moderne Dogmatik-Verständnis vgl. Hesse, H.A., Der Dogmatik-Streit, in: Recht und Politik, 1977, S. 164-167

38) Für die Juristenausbildung nenne ich aus jüngster Zeit Troje, H. E., Juristenausbildung heute, Neuwied und Darmstadt 1979; ferner Kilian, W., W. Laatz, Reformversuch mit Studienanfängern an der rechtswissenschaftlichen Fakultät der Universität Frankfurt am Main 1969/70, in: Hochschuldidaktische Materialien Nr. 22/1971

fenden Akademiker sich und ihre Tätigkeit in einem soziokulturellen Bezugsrahmen. Mag sein, daß dies, wie bei Luhmann, vor dem Hintergrund systemtheoretischer Modelle als unmoderne Haltung zu gelten hat;³⁹⁾ an dem tatsächlichen Befund ändert eine solche Wertung nichts. Auch die Ausbildungsliteratur respektiert den Zusammenhang von kognitiver und affektiver Struktur in der Person des Studenten noch partiell. So heißt es in einem jüngst erschienenen Lehrbuch der Rechtstheorie, der Student solle sich bei der praktischen Fallarbeit klarmachen, daß er nicht nur eine fremde Angelegenheit bearbeite, sondern auch seine eigene, sich selbst. Er solle in sich gehen, um den Fall zu lösen.⁴⁰⁾ Nur folgt unmittelbar darauf die aus dem juristischen Ausbildungskontext geläufige Forderung, die Selbstbearbeitung, die Nähe zur eigenen Lebensgeschichte, die Empfindungen und moralischen Wertungen ändern nicht mitzuteilen, nicht zur Diskussion zu stellen. Warum? Begründet wird das Verbot mit dem heilsamen Zwang zur Objektivierung um der Nachprüfbarkeit willen. Aber die formalrationale Rationalisierung wird auf diese Weise häufig genug der Anlaß zu Scheinbegründungen, zu Ergebnis-Rationalisierungen, zur Kunst in der formal-rationale richtigen Darstellung eines Ergebnisses, das auf andere Weise hergestellt ist. Darin ist eine für die professionelle Kultur große Gefahr angelegt: daß nämlich die professionelle Kultur *bereits in der Ausbildung* (!) als *Darstellungskultur* verstanden wird und daß in der Praxis das Gefühl für die Diskrepanz zwischen der Herstellung und der Darstellung der professionellen Produkte unterdrückt wird oder nur noch in zynischen Formeln verarbeitet werden kann. In Zynismen führt möglicherweise zwangsläufig eine Berufskultur, die die Gefühle vernachlässigt. Ausbildungsgänge, die so verfahren, bringen die Studenten jedenfalls um die im Verlaufe ihrer Sozialisation und Enkulturation vielleicht erste, sicherlich *letzte* organisierte Chance, ihre Persönlichkeitsentwicklung, ihre affektive Prägung für sich selber ebenso kontrollfähig, ebenso kritisierbar, ebenso veränderungsfähig zu machen wie die kognitive Struktur. Damit aber berauben sie die Studenten nicht nur in diesem Bereich wichtiger Chancen. Denn wenn es richtig ist, wie die mehrfach herangezogene kognitivistische Entwicklungspsychologie annimmt, daß affektives und kognitives Lernen in engem Verbund erfolgen, dann blockieren Stagnation oder gar Regression in der affektiven Entwicklung auch das kognitive Lernen. Selbst der, *der allein* an der Effektivität der Lehre im *kognitiven* Bereich interessiert ist, sollte sich von daher der Notwendigkeit öffnen, im Studium systematisch Veranstaltungen vorzusehen, in denen Studenten Gelegenheit finden, ihre Persönlichkeitsentwicklung, ihre affektive Verfassung ebenso zur Sprache zu bringen, ebenso reflexiv zu machen wie die kognitive Kompetenz. Der natürliche Ort in der Studienplanung, die bewußt die Praxisvorbereitung der Studenten auf sich nimmt, ist überall da, wo die Rollen sichtbar werden für die Studenten, in denen praktisches Handeln abläuft, und wo deutlich wird, daß die professionell zu bearbeitenden Praxis-Probleme Probleme von *Subjekten* sind, mit denen der Professionelle ebenfalls *als Subjekt* in Interaktion tritt. Ich kann es auch noch anders sagen: an diesen Orten systematischer Praxissimulation in der Lehre vermittelt sich dem Studenten die Chance, berufliche Identität in der Fülle der kognitiven und affektiven Bestandteile wahrzuneh-

men und ihren Aufbau für sich in eben dieser Fülle zu pflegen und zu gestalten.

5. Kurze Zusatz-Bemerkung zu den die Lernfähigkeit beeinflussenden objektiven Faktoren

Die objektiven, den Studenten nicht zugänglichen Faktoren habe ich oben als die für das Lernverhalten wichtigsten bezeichnet. Gleichwohl gehe ich darauf nur noch in knappen Bemerkungen ein. Warum? Vor allem deshalb, weil sie so klar auf der Hand liegen. Mit ihnen sich beschäftigen heißt nicht viel mehr als offene Türen einrennen.

Das gilt z. B. im Hinblick auf die zunehmenden Tendenzen zur zeitlichen und fachlichen Reglementierung, wie sie auch mit den angeblich lernfördernden, studienbegleitenden Leistungskontrollen verbunden sind.

Die Hauptwirkung einer derart durch und durch reglementierten Studienorganisation, die den Studenten in vorgegebener Zeit kurzatmig von Lehrangebot zu Lehrangebot und von Prüfung zu Prüfung hetzt, ist die Angleichung der materiellen Studienbedingungen an die materiellen Arbeitsbedingungen der Praxis. Die Zeitknappheit als *Praxiselement* wird nicht simuliert; sie wird *echt erfahren*. Der Student reagiert darauf »wie ein Praktiker«: er sucht nach Routinen, die ihm helfen, Arbeit und Zeit zu sparen.⁴¹⁾ So erkläre ich mir die eingangs beschriebene Rolle der herrschenden Meinung, der Kurz-Kommentare und der BGH-Rechtsprechung in den Arbeitsprodukten der Studenten: die Studenten üben sich in Routine-Praktiken ein. So erkläre ich mir aber auch, daß die oben ausführlich beschriebene affektive Struktur in der Studienpraxis leicht eine andere Qualität bekommt: die Bereitschaft, sich von Rollen oder Personen subjektiv anstoßen zu lassen, mit Problemen – der eigenen Lebensgeschichte – sich auseinanderzusetzen, nach gerechten Lösungen zu suchen, wird überlagert von dem Gefühl, wenig Zeit nur zu haben, mit begrenzten Kompetenzen nur ausgestattet zu sein, auf *eine schnelle Lösung* angewiesen zu sein! Nichts ist in diesem Zusammenhang so verführerisch und verderblich zugleich wie die in der Berufs- und Ausbildungspraxis gleichermaßen etablierte Einrichtung der »herrschenden Meinung«. Sie ist ein hervorragender Denk- und Arbeitersatz! So sind tatsächlich in der Studienorganisation der einstufigen Juristenausbildung widerspruchsvolle Tendenzen angelegt. In der gegenwärtigen Situation liegt es auf der Hand, daß die objektiven Faktoren die eigentlich steuernden sind. Die Forderung, den Studenten Gelegenheit zur Pflege und Kultivierung ihrer affektiven Strukturen im Studium anzubieten, ist nur zu verwirklichen in einem Studiengang, dessen Zeitverbrauch nicht administrativ festgelegt und nicht nach irgendwelchen input-output-Modellen berechnet wird, sondern in dem die Ressource Zeit für Lehrende und Lernende frei zur Verfügung steht. Natürlich öffnet das dem Mißbrauch und dem Schlendrian Tür und Tor. Aber ebenso natürlich führt die administrativ verordnete Zeitknappheit im Studium zur affektiven Verkümmern, zur Domestizierung kognitiver Neugier, zu Studier-Routinen, die ihre natürliche Fortsetzung nur in Berufs-Routinen haben können. Die Gefahr, daß der Anpassungs-Akrobat zum eigentlichen Ziel und Ergebnis solcherart Ausbildung wird, ist groß. Tatsächlich beherrscht der Anpassungs-Virtuose heute schon weite Bereiche des öffentlichen Lebens. Die Möglichkeit, daß er politisch und gesellschaftlich gewollt ist, ist nicht von der Hand zu weisen; der Studentenbewegung war sie als Gefahr sehr real! Die Hochschulen müssen sich einer solchen mächtig wirkenden Tendenz nicht widerstandslos ausliefern; auch nicht im Jahre 1981.

39) Vgl. Luhmanns Ausführungen über die Trennung von Recht und Moral im Rahmen seiner Rechtssoziologie; Luhmann, N., Rechtssoziologie, 2 Bde., Reinbek 1972

40) Adomeit, K., Rechtstheorie für Studenten, Heidelberg und Hamburg 1979, S. 106

41) Vgl. zur Routine die Literaturangaben in Fußnote 3).

6. Erklärungen?

Ich glaube nicht, daß ich mit meinen Überlegungen irgendwie griffige Erklärungen für die Beobachtungen gefunden habe, die ich eingangs mitgeteilt habe.⁴²⁾ Ich glaube überhaupt nicht an die Möglichkeit einfacher, griffiger Erklärungen für solche verwickelten und verzwickten Vorgänge wie die hier mitgeteilten; in ihnen fließt eine Fülle von Kräften und Widerständen zusammen, und die Isolierung einzelner Faktoren ist häufig genug der beste Weg, das Interesse von tragenden Elementen ab- und auf Faktoren hinzulenken, die ebenso meßbar wie harmlos sind. Die oben mitgeteilten Beobachtungen haben mich vor allem deshalb fasziniert, weil sie so unerwartet sind, sowenig vorbedacht und vorhergesehen im Planungsgeschäft. Was ich herausgefunden habe, sind für mich Erklärungsangebote; Erklärungsmöglichkeiten, die zusätzlich zu den schon vorhandenen und den bereits diskutierten Beachtung verlangen.

Für die beiden oben mitgeteilten Beobachtungen biete ich so zusätzliche Erklärungen an. Die Neigung zu Lösungen im Sinne »herrschender Meinung«, so behaupte ich, wird gefördert durch eine Studienorganisation, die das Erlebnis knapper Zeit zur wichtigsten Studienerfahrung macht. Sollte ich nach Verbesserung suchen, so würde ich sie vermuten in einer Umorganisation des Studiums, die das Übel der ausbildungs-

begleitenden Leistungskontrollen ersetzt durch das Übel einer oder einiger, jedenfalls großzügig und großräumig verteilter Prüfung(en) und die den Studenten die Freiheit der Selbstbestimmung über ihren Zeithaushalt zurückgibt.

Die Neigung zur Bearbeitung von Fällen mit Hilfe des Rechtsgefühls – wie ich die affektiven Strukturen hier mal bezeichnen will –, wird, so behaupte ich, gefördert durch eine Studienorganisation, die die Studenten bereits im Studium vertraut macht mit Praxisrealitäten und ihnen die Chance gibt zu erfahren, daß juristische Probleme in der Praxis Probleme von Subjekten sind, auf die der Professionelle als Subjekt sich einläßt, als Subjekt reagiert. Sollte ich nach Verbesserungen suchen, so würde ich sie vermuten in der Bereitstellung von Veranstaltungen, in denen die Studenten ihr Subjekt-Sein zur Sprache bringen und ihr Rechtsgefühl für sich selber kontrollierbar und kultivierbar machen können; ferner im Angebot sozialwissenschaftlicher Veranstaltungen, deren Gegenstände in einer für die Studenten einsehbaren Weise auf typische Elemente moderner Lebensführung bezogen sind.

Die Einrichtung dieser beiden Typen von Veranstaltungen ist zugleich meine zentrale Empfehlung für alle Studienreformprojekte, die sich ernsthaft auf die mit der Praxisorientierung verbundenen Aufgaben einlassen, d. h. für Projekte, die ein praxis-orientiertes Studium bewußt als Ort der Vermittlung und Gestaltung beruflicher Identität begreifen.

42) Vgl. Abschnitt 2