

Sonderdruck aus:

Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung

Hans Albrecht Hesse

Praxisorientierung des Studiums als Aufgabe der
Studienreform

12. Jg./1979

2

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>

Praxisorientierung des Studiums als Aufgabe der Studienreform

Hans Albrecht Hesse*

Anlaß für den Aufsatz sind die durch das Hochschulrahmengesetz und die Länderhochschulgesetze sowie die hochschulpolitische Debatte der jüngsten Zeit aktualisierten und intensivierten Forderungen nach vermehrter Praxisorientierung des Studiums.

Die mit der Forderung nach Praxisorientierung verbundenen politischen Erwartungen werden näher beleuchtet und den Konzepten gegenübergestellt, die die Hochschuldidaktik im Zusammenhang mit der Praxisorientierung entwickelt hat.

Als Hauptmangel sowohl der politischen als auch der hochschuldidaktischen Thematisierung der Praxisorientierung wird das Fehlen einer ausgearbeiteten und empirisch gehaltvollen Theorie der Praxis herausgestellt. Im Anschluß daran wird ein Versuch eines Beitrags zur Theoriebildung unternommen, indem berufliche Praxis in akademischen Berufen als Routine-Praxis interpretiert wird. Mehrere sozialwissenschaftliche Ansätze zur Analyse von Routine werden vorgeführt.

Eine Praxis Orientierung des Studiums, die sowohl in die berufliche Praxis einüben als auch Kompetenzen zur Kritik und Veränderung von Praxis vermitteln soll, betreiben die seit Beginn der siebziger Jahre durchgeführten »Modelle einstufiger Juristenausbildung«. Über das am Fachbereich Rechtswissenschaften der Universität Hannover seit 1974 praktizierte Modell wird eine ausführliche Übersicht gegeben, die sowohl das normativ verankerte Konzept der Ausbildung als auch die konkrete Lehr- und Lernpraxis umfaßt. Die dabei aufgetretenen Probleme werden diskutiert.

Zum Schluß werden einige Konsequenzen angesprochen, darunter vor allem die Forderung nach der Verwissenschaftlichung der universitären Lehre. Die universitäre Lehre bedarf dringend einer erheblichen Steigerung ihres Vermögens zur Selbstreflexion, zur Reflexion der Voraussetzungen, der Abläufe und der Folgen des Lehrbetriebs, wenn sie nicht über die Versuche zu verstärkter Praxisorientierung ihre Verbindung zur Forschung und Theoriebildung verlieren soll. Die Voraussetzungen für die notwendige Verwissenschaftlichung der Lehre sind leider nicht sehr günstig.

Gliederung

1. Praxisorientierung als politisches Programm
2. Praxisorientierung als hochschuldidaktisches Programm
3. Theorie der Praxis als Voraussetzung für die Praxisorientierung des Studiums
4. Folgen für die Ausbildung
5. »Modell Hannover« – Versuch eines praxisorientierten Studiums der Rechtswissenschaften mit dem Anspruch der Offenheit für Praxisveränderungen
6. Offene Fragen
7. Ausblick

1. Praxisorientierung als politisches Programm

Die Studienreform tritt, so sehen und wünschen es jedenfalls die politischen Instanzen, „in eine neue, entscheidende Phase“¹⁾. Als eine ihrer wichtigsten Aufgaben gilt die Durchsetzung eines verstärkten Praxisbezuges des Studiums. Das Hochschulrahmengesetz unterstellt Lehre und Studium prononciert dem Anspruch der Vorbereitung der Studenten „auf ein berufliches Tätigkeitsfeld“²⁾; gleichlautende Formulie-

rungen finden sich in Länderhochschulgesetzen³⁾. Als notwendige Voraussetzung für die Einlösung des Anspruchs wird die *Studienreform* angesehen, die als ständige Aufgabe den Hochschulen und den „zuständigen“ staatlichen Instanzen zugeschrieben wird. Sie soll zur Überprüfung und Weiterentwicklung der Inhalte und Formen des Studiums dienen im Hinblick auf die „Bedürfnisse der beruflichen Praxis und die notwendigen Veränderungen in der Berufswelt“⁴⁾. Die so an der Praxis orientierte Studienreform soll vor allem „gewährleisten, daß die Studieninhalte im Hinblick auf Veränderungen in der Berufswelt den Studenten breite berufliche Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen“⁵⁾.

Überlegungen zur Verwirklichung dieser in Gesetzesform gekleideten politischen Wunschvorstellungen hat kürzlich die Bundesregierung vorgelegt in ihrer Antwort auf eine kleine Anfrage von Bundestagsabgeordneten betr. Studienreform¹⁾ sowie in den dort ausdrücklich in Bezug genommenen „22 Orientierungspunkten zur Hochschulausbildung“ des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft v. 16. 6. 1978⁶⁾. Beide Dokumente werden im folgenden kurz analysiert unter der Fragestellung, inwieweit sie die Zielvorstellungen einflußreicher politischer Instanzen zur Praxisorientierung präzisieren und welche Aussagen sie enthalten über die der Zielverwirklichung dienlichen Mittel.

Erste Hinweise ergibt die Antwort der Bundesregierung¹⁾ auf die in der kleinen Anfrage enthaltene Frage zum Praxisbezug, die wie folgt lautet:

„Wie kann der im Bildungsgesamtplan und im HRG vorge-sehene Praxisbezug des Studiums sowie die Vorbereitung auf berufliche Tätigkeitsfelder im Rahmen der Studienreform berücksichtigt werden?“

Die Antwort der Bundesregierung konkretisiert Praxisbezug ausschließlich dahin, daß *nicht* die berufliche Praxis von For-

* Prof. Dr. Hans Albrecht Hesse ist Inhaber des Lehrstuhls A für Didaktik der rechtswissenschaftlichen Ausbildung an der Technischen Universität Hannover. Der Beitrag liegt in der alleinigen Verantwortung des Autors.

¹⁾ Antwort der Bundesregierung auf die kleine Anfrage der Abgeordneten Lattmann u. a.; Dt. Bundestag, 8. Wahlperiode, Drucksache 8/2061, S. 1.

²⁾ § 8 Hochschulrahmengesetz (HRG) v. 26. 1.76- BGBI. I, S. 185 -.

³⁾ Z. B. § 8 Niedersächsisches Hochschulgesetz (NHG) v. 1. 6. 78 – GVB1. S. 473 -.

⁴⁾ § 9 I HRG; § 9 I NHG.

⁵⁾ § 9 I S. 2 Zf. I HRG; § 9 I S. 2 Zf. I NHG.

⁶⁾ Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Hochschulausbildung, 22 Orientierungspunkte. Bonn, Juli 1978 (abgedruckt als Anlage zu der in Anm. 1) zitierten Antwort der Bundesregierung).

schung und Lehre gemeint sei, da die große Mehrheit aller Hochschulabsolventen außerhalb jenes Bereichs beruflich tätig werde. Eine positive Bestimmung der tatsächlich gemeinten beruflichen Praxis fehlt. Im Hinblick auf die nicht näher konkretisierte berufliche Praxis der Hochschulabsolventen heißt es ferner, der Praxisbezug des Studiums solle nicht mißverstanden werden als Reproduktion überkommener „Berufs- und Arbeitswirklichkeit“; er müsse vielmehr „auch neue Entwicklungen berücksichtigen und anstoßen“.

Zur Verwirklichung des Praxisbezugs wird ein längerer Maßnahmenkatalog entwickelt, der von der Auswahl von Studieninhalten über spezielle Veranstaltungsformen wie z. B. „Projektstudium“, „Praktika“, „Praxissemester“, „Berufserkundungen“, die Orientierung der Qualifikation und der Weiterbildung des wissenschaftlichen Personals an der Berufspraxis außerhalb der Hochschulen und die verstärkte Heranziehung von Praktikern als Lehrbeauftragten bis zur Mitwirkung der „Organisationen der Arbeitswelt“ bei der Planung des Lehrangebots „in partnerschaftlichem Dialog“ voranschreitet. Der Maßnahmenkatalog schließt mit einer verblüffend optimistischen Prognose: „Ein in diesem Sinne verstandener ‚Praxisbezug des Studiums‘ bewirkt, daß das Studium auf ‚berufliche Tätigkeitsfelder‘ vorbereitet und den Hochschulabsolventen ‚breite berufliche Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet werden‘ (§§ 7, 8 HRG)⁷⁾.

Die „22 Orientierungspunkte“ des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft⁸⁾ stimmen im Hinblick auf den Maßnahmenkatalog mit der Antwort der Bundesregierung nahezu wörtlich überein; im Hinblick auf die Konkretisierung von beruflicher Praxis sind sie etwas inhaltsreicher. Unter Hinweis darauf, daß etwa 20 % eines Altersjahrgangs das Hochschulstudium aufnehmen, wird den Hochschulen die Orientierung an „neuen Funktionsbereichen und -ebenen der Berufswelt (auch Aufgaben und Funktionen auf mittlerer Ebene)“ empfohlen. Der Hinweis, daß die bisher dem Hochschulstudium zugeordneten „gehobenen Positionen in der Berufswelt“ in Zukunft zur Aufnahme der Hochschulabsolventen nicht ausreichen werden, wiederholt sich mehrfach, verbunden mit der Empfehlung an die Studienreform, in der Planung des Studiums dem Einsatz der Absolventen in „vermeintlich ‚unterwertigen* Beschäftigungen“ bzw. in solchen, die „der ursprünglichen Ausrichtung der Erstausbildung nicht oder nicht voll entsprechen“, Rechnung zu tragen. Ausdrücklich wird „angesichts veränderter beschäftigungspolitischer Rahmenbedingungen“ die Sicherung beruflicher „Flexibilität“ und „Mobilität“ dem „Zentrum systematischer Studienreformbemühungen“ zugeordnet. Dazu soll das Studium statt auf „aktuelle, enggeschnittene Berufsbilder“ verstärkt auf „breitere berufliche Tätigkeitsfelder“ angelegt werden; es soll ferner weniger auf Fachwissen als vielmehr auf die Beherrschung wissenschaftlicher Arbeitsweisen ausgerichtet sein.

Zwischenergebnis

Praxisorientierung des Studiums, so ergibt eine erste knappe Durchsicht einiger wichtiger politischer Dokumente, wird als politische Aufgabe verstanden und legitimiert von den wachsenden Studentenzahlen her („20% eines Altersjahrgangs“). Sie wird inhaltlich begründet als staatliche Aufgabe im Rahmen der Daseinsvorsorge (Sorge für die berufliche Verwert-

barkeit des Studiums angesichts eines Arbeitsmarktes, in dem jedenfalls die traditionell überkommenen akademischen Berufe und Positionen zur Aufnahme der Hochschulabsolventen nicht mehr auszureichen scheinen). Praxisorientierung des Studiums soll schließlich angestrebt werden über einen Katalog von Maßnahmen zur Veränderung der Studieninhalte und -formen, die im einzelnen zwar benannt, aber nicht näher beschrieben, geschweige denn begründet werden.

Der politische Bezugsrahmen der Studienreform tritt so relativ klar zutage. Er ist weit entfernt von hochschulpolitischen Ansprüchen, wie sie aus den 60er und noch aus dem Beginn der 70er Jahre(n) bekannt sind. Studienreform am Ende der 70er Jahre ist, wenn überhaupt die Bezeichnung Reform einen Sinn haben soll, ein Programm, das schul- und gesellschaftspolitische Reformen der 60er und der beginnenden 70er Jahre auffangen und absichern soll, deren quantitativer Ausdruck die Erhöhung der Abiturienten- bzw. Studentenquote der Altersjahrgänge ist und die einen qualitativen Aspekt haben in der Erhöhung des Anteils von traditionell diskriminierten Merkmalsträgern (Arbeiterkinder; Frauen). Studienreform, die unter das Gebot der Absicherung von Schul- und Gesellschaftspolitik gestellt wird, zielt darauf, die Lehrkapazität der Hochschulen zu maximieren (hierhin gehört auch das immer wieder beschworene Prinzip der „exemplarischen“ Lehre; hierhin gehört ferner die Hochschulstrukturreform). Inhaltlich wirkt sich die Politik vor allem dahin aus, daß die Organisation des Studiums unter das Gebot der Verwertbarkeit der Qualifikationen am Arbeitsmarkt gestellt wird. Die in den 60er Jahren und beginnenden 70er Jahren im Rahmen der Studienreform primär diskutierte Reformvorstellung, wonach Studienreform Mittel zur Reform der Berufspraxis sein sollte – eine Vorstellung, die auch am Ende der 70er Jahre an den Hochschulen noch viele Vertreter hat-, tritt demgegenüber nahezu bis zur Unkenntlichkeit in den Hintergrund. Der vage Hinweis in § 8 I HRG, wonach Studienreform *auch* die „notwendigen Veränderungen in der Berufswelt“ berücksichtigen müsse, wird in den analysierten Dokumenten nicht weiter verfolgt, sondern lediglich formelhaft wiederholt: „Studienreform muß deshalb auch einen Beitrag zum wirtschaftlichen und sozialen Wandel leisten“⁸⁾.

2. Praxisorientierung als hochschuldidaktisches Programm

Unter den institutionellen Voraussetzungen der Studienreform nennen das Hochschulrahmengesetz und Ländergesetze die „Förderung der Hochschuldidaktik“⁹⁾. Besonders deutlich wird der Zusammenhang, wenn „die Studienreform und die Förderung der Hochschuldidaktik“ sozusagen in einem Atemzug genannt werden – so, als sei das eine ohne das andere nicht denkbar¹⁰⁾. In der Tat geben die politischen Instanzen mit der Forderung nach Praxisorientierung des Studiums keine neue und originäre Initiative; sie verrechtlichen vielmehr ein seit längerem in verschiedenen gesellschaftlichen Zusammenhängen diskutiertes Programm. Auch mit dem Hinweis auf die „Hochschuldidaktik“ orientieren sich die politischen Instanzen an Bestehendem: es hat sich seit längerem eingebürgert, die Überlegungen zur Studienreform von der Grobplanung bis hin zur Variation einzelner Veranstaltungselemente unter der Sammelbezeichnung Hochschuldidaktik zusammenzufassen. Und schließlich sind seit kurzem an den Hochschulen Einrichtungen entstanden, die für sich die Bezeichnung Hochschuldidaktik reklamieren. Es erklärt sich deshalb sowohl aus den von den politischen Instanzen hergestellten Zusammenhängen von Studienreform und Hochschuldidaktik als auch aus der Etikettierung von auf Studienreform bezogener Diskussion und Arbeit als auch

⁷⁾ Antwort der Bundesregierung – vgl. Anm. 1) – S. 3 (Hervorhebung vom Verfasser).

⁸⁾ 22 Orientierungspunkte (vgl. Anm. 6), S. 16.

⁹⁾ §§ 4 u. 8 HRG; SS 5 u. 9 NHG.

¹⁰⁾ §§ 8 HRG, 9 NHG.

schließlich aus der Etablierung und Institutionalisierung von auf die Probleme der Hochschullehre bezogener Forschung, wenn im folgenden die Hochschuldidaktik zum Thema gemacht wird und wenn speziell der Versuch gemacht wird, Hochschuldidaktik daraufhin zu untersuchen, welches Programm sie zur Praxisorientierung des Studiums entwickelt hat und wie sie insbesondere Ziele und Mittel solcher Studiengestaltung bestimmt.

Hochschuldidaktik ist eine Sammelbezeichnung für einen nur sehr vage konturierten Gegenstandsbereich, ist auch über Methodenwahl und Theoriebildung nicht konkretisierbar und ist schließlich auch auf der institutionellen Ebene wenig durchgesetzt, daß von vornherein der Versuch aussichtslos ist, generelle Aussagen über die Hochschuldidaktik zu machen. Die folgende Darstellung gründet sich auf die Auswertung einiger Veröffentlichungen der „Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik“, die mit, wie ich meine, einigen guten Gründen als die für das Selbstverständnis von Hochschuldidaktik wichtigste Organisationsform verstanden werden kann, sowie der Vorlagen einiger hochschuldidaktischer Kongresse¹¹⁾.

In ihren Selbstdarstellungen versteht die hier zugrundegelegte Hochschuldidaktik sich selbst als eine „kritische“ Disziplin. Was das im Hinblick auf die Praxisorientierung des Studiums heißt, geht aus folgenden Programmsätzen hervor:

„Häufig meint ‚Berufsorientierung im Studium‘ nichts anderes als die unkritische Ausrichtung der Ausbildungsgänge auf die vorfindliche Berufspraxis. Demgegenüber neigen die Anhänger einer sich kritisch verstehenden Hochschuldidaktik etwa zu folgender Bestimmung: ‚Berufsorientierung der Ausbildung verlangt solche Ausbildungsinhalte und -formen, die einen Beitrag zu leisten vermögen für die Herstellung von Handlungsfähigkeit zu wissenschaftlich angeleiteten Veränderungen der vorfindlichen Berufspraxis‘¹²⁾.

Diese „sich kritisch verstehende Hochschuldidaktik“ (was richtig wohl heißen müßte: „sich als kritisch verstehende

Hochschuldidaktik“) hat „zur Sondierung des Problems“ eine Reihe von Standortbestimmungen unternommen, einerseits in Form von programm- bzw. theorieorientierten Übersichtsversuchen, andererseits in Form von Werkstattberichten. An den programm- bzw. theorieorientierten Versuchen fällt vor allem auf, daß es bisher nicht gelungen ist, die Diskussion soweit zu verwissenschaftlichen, daß der für Kommunikation und Arbeit unerläßliche Minimalkonsens gegeben wäre, sei es, daß Begriffe soweit standardisiert wären, daß Erkenntnisse oder auch nur Fragen ohne die Gefahr ständigen Mißverstehens ausgetauscht werden könnten, sei es, daß ansatzweise ein Versuch zur Hypothesenbildung unternommen wäre, in den Einzelerfahrungen, -ergebnisse, -erlebnisse eingebracht werden könnten mit dem Ziel der Überprüfung, der Konkretisierung und schließlich der Vermehrung des relevanten Fachwissens, ja, auch nur des relevanten Problembewußtseins, sei es auch nur, daß wenigstens ansatz- und probeweise Übereinkünfte zur Konkretisierung des Themas und zur Schaffung von Forschungsprioritäten erzielt worden wären. Hochschuldidaktik, um es einfacher zu sagen, ist noch ganz und gar befangen im Zustand der Programmarbeit, der Standortsuche, der Paradigmenauswahl.

Hochschuldidaktik befindet sich in der Phase der Selbst-Entwürfe und der Selbst-Thematisierung, für die politisch gesetzte Aktualitäten häufig zum Auslöser werden. Beispielhaft dafür ist die Forderung nach Praxis- bzw. Berufsorientierung des Studiums. Hochschuldidaktik, die diese Forderung aufnimmt, tut dies primär, um sich selbst zu konzeptualisieren. Üblicherweise geht sie dabei so vor, daß die in anderen Disziplinen vorrätigen Theorie bestände aufgearbeitet werden. Zu einer im eigentlichen Sinne hochschuldidaktischen Verarbeitung dieser Befunde, z. B. zu ihrer Überführung in Modelle curricularer Planung und Revision oder in Modelle des Lehr- oder Studierverhaltens, kommt es jedoch nicht. Statt dessen gehen solche Bearbeitungen in der Regel schließlich über in dies oder jenes „private credo“ des jeweiligen Hochschuldidaktikers: sei es, daß das Hauptinteresse dem Nachweis der Anfälligkeit einer berufsorientierten Studienreform für die Verwertungsinteressen des Arbeitsmarktes gilt¹³⁾; sei es, daß die Berufsorientierung in einen Zusammenhang gebracht wird mit dem „Selektionsdruck, der sich immer stärker um die Hochschule zusammenzieht“¹⁴⁾; sei es, daß eine tatsächlich gar nicht existente „curriculumorientierte Berufsforschung“ aufgefördert wird, ein vom Hochschuldidaktiker konstatiertes Forschungsdefizit „anzugehen“¹⁵⁾; sei es, daß die Übersicht über die Ergebnisse anderer Disziplinen damit endet, daß den Hochschuldidaktikern „Mut“ gemacht wird zur Vernachlässigung jener Ergebnisse und zu „eigenem Vorgehen“¹⁶⁾ – was dies etwa methodisch heißen soll, bleibt dabei offen.

Mehr oder weniger unverbunden neben den theorie- bzw. programmorientierten Beiträgen stehen die Werkstattberichte. Sie beschreiben Elemente einer Praxis, die als hochschuldidaktische offenbar deshalb begriffen wird, weil sie sich über Veränderungen konstituiert: mag es sich um Lehrmethoden, Studieninhalte, Fragen der Organisation und des Aufbaus des Studiengangs u. ä. m. handeln, ohne daß hochschuldidaktischer Theoriebildung in irgendwie greifbarer Form strukturierende Wirkung dabei zukäme. Als symptomatisch für den Zustand der Disziplin darf es gelten, wenn z. B. ein Aufsatz über „Formen des Praxisbezuges“¹⁷⁾ sich darauf einläßt, einen „kategorialen Rahmen“ zu „entfalten“ unter ausdrücklichem Verzicht auf theoretische Begründung der Kategorien¹⁸⁾ und unter ebenso ausdrücklichem Verzicht auch nur auf den Versuch einer Hypothesenbildung¹⁹⁾. Dabei werden vor allem folgende Formen des Praxisbezuges beschrieben: De-

¹¹⁾ Faltin, Günter und Otto Herz (Hrsg.), Berufsforschung und Hochschuldidaktik I. Blickpunkt Hochschuldidaktik Bd. 32. Hamburg 1974; Faltin, Günter und Otto Herz (Hrsg.): Berufsforschung und Hochschuldidaktik II. Handlungsspielräume als Zielkategorie. Blickpunkt Hochschuldidaktik Bd. 33. Hamburg 1974; Härtung, Dirk, Wolfgang Neef und Reinhard Nuthmann, Tätigkeitsfeld und Praxisbezug. Blickpunkt Hochschuldidaktik Bd. 34. Hamburg 1974; Herz, Otto (Hrsg.): Praxisbezug im Studium. Blickpunkt Hochschuldidaktik Bd. 35. Hamburg 1975. Bd. 32 ist inhaltlich bezogen auf das „interdisziplinäre Seminar zum Thema ‚Berufsforschung und Hochschuldidaktik‘ v. 17.-20. 9. 1973 im Zentrum für interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld; Bd. 33 ist bezogen auf ein zweites Seminar am selben Ort zum selben Thema vom 3.-7. 4. 74. Bd. 34 enthält Gutachten, die für das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft hergestellt worden sind, und Bd. 35 schließlich stellt eine Dokumentation dar des vom 20.-22. 11. 1974 vom Arbeitskreis für Hochschuldidaktik mit Unterstützung des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft veranstalteten Kongresses „Praxisbezug im Studium“ in Hamburg. Die Unterstützung des Bundesministeriums drückte sich auch aus in der Finanzierung der zitierten Bände 32, 33 und 35. Finanzierend tätig war das genannte Ministerium schließlich auch bei dem vom „Wissenschaftlichen Zentrum für Berufsfeld- und Hochschulforschung“ an der Gesamthochschule Kassel vom 22.-24. 11. 78 veranstalteten Kongreß zum Thema „Praxisorientierung des Studiums“, dessen Beiträge ebenfalls der Darstellung zugrundeliegen.

¹²⁾ Faltin, Günter u. Otto Herz, Berufsforschung und Hochschuldidaktik. Sondierung des Problems. In: dieselben (Hrsg.): Berufsforschung und Hochschuldidaktik I. op. cit. S. 6.

¹³⁾ Becker, Egon, Probleme einer „Berufsorientierung“ des Hochschulstudiums. In: Faltin, Günter u. Otto Herz (Hrsg.): Berufsforschung und Hochschuldidaktik I. op. cit. S. 26-77.

¹⁴⁾ Teichler, Ulrich, Struktur des Hochschulwesens und „Bedarf“ an sozialer Ungleichheit. In: Faltin, Günter u. Otto Herz (Hrsg.): Berufsforschung und Hochschuldidaktik I. op. cit. S. 78-114/102.

¹⁵⁾ Faltin, Günter, Überlegungen zu einer curriculumorientierten Berufsforschung. In: Faltin, Günter u. Otto Herz (Hrsg.): Berufsforschung und Hochschuldidaktik I. op. cit. S. 122-136/136.

¹⁶⁾ Faltin, Günter u. Otto Herz, a.a.O. (Anm. 12), S. 4 -25/24 ;Fenger, Herbert, Curriculare Konsequenzen aus Berufsanalysen. In: Faltin, Günter u. Otto Herz (Hrsg.): Berufsforschung und Hochschuldidaktik I. op. cit. S. 115-121/120.

¹⁷⁾ Wildt, Johannes, Formen des Praxisbezuges. In: Herz, Otto (Hrsg.): Praxisbezug im Studium, op. cit. S. 105-122.

¹⁸⁾ Wildt, Johannes, a.a.O. (Anm. 17), S. 107.

¹⁹⁾ Wildt, Johannes, a.a.O. (Anm. 17), S. 119.

monstration der beruflichen Praxis mit Hilfe von Texten, Filmen und anderen Medien; Betrachtung der beruflichen Praxis über Exkursionen und Hospitationen, wozu sich als neue Form die „Erkundung“ gesellt hat; Übernahme beruflicher Tätigkeiten im Rollenspiel, im Praktikum und im Projekt sowie schließlich im Referendariat.

Zwischenergebnis

Praxisorientierung des Studiums wird von der Hochschuldidaktik zweifach thematisiert. Einerseits beschäftigt sie sich damit in theorie- bzw. programmorientierten Beiträgen, andererseits in der Beschreibung bestimmter Praxisformen der Hochschule. Beide Diskussionsstränge laufen mehr oder weniger unverbunden nebeneinander her. Huber und Herz, die diese Trennung der Diskussionsstränge ebenfalls bemerken, sehen sie noch dadurch verschärft, daß sie den theorieorientierten Beiträgen überwiegend eine „skeptische“, den Werkstattberichten überwiegend eine „idealistische“ Tendenz zuschreiben²⁰).

Der wissenschaftliche Bezugsrahmen der hochschuldidaktischen Thematisierung von Berufs- und Praxisorientierung tritt so relativ klar zutage. Er ist weit entfernt von wissenschaftlichen Standards, wie sie Wissenschaftssoziologie anhand wohletablierter Disziplinen entwickelt hat²¹).

Hochschuldidaktisches Bemühen um den Praxisbezug des Studiums in der Mitte und am Ende der 70er Jahre ist, wenn überhaupt die Qualifizierung von Hochschuldidaktik als Wissenschaft einen Sinn haben soll, ein Programm, das den Auf- und Ausbau hochschuldidaktischer Forschung absichern soll; ein Versuch, parallel zu einer Veränderungspraxis an den Hochschulen, die sich so oder so vollzieht, das heißt letzten Endes auch ohne wissenschaftliche Begleitung oder Anleitung, ein spezifisches wissenschaftliches Reflexionspotential zu institutionalisieren mit dem Mindestanspruch, Praxis aufzuklären über sich selbst, häufig weitergehend verbunden mit den so oder so motivierten Wünschen, Prognosen im Zusammenhang mit jener Praxisveränderung zu formulieren, zu überprüfen und evtl. in praktisch-politische Empfehlungen umzusetzen. Über die zur Verwirklichung dieser Wünsche erforderlichen Mittel und Voraussetzungen verfügt die Disziplin bisher leider nicht. Berufliche Praxis insbesondere gerät ihr nicht recht in den Blick. Die Werkstattberichte sind auf Hochschulpraxis bezogen und erfassen berufliche Praxis gar nicht oder nur in der künstlichen Form, in der sie der Hochschulpraxis über verschiedene Formen des Praxisbezuges zugänglich wird. Die theorie- bzw. programmorien-

tierten Beiträge beziehen berufliche Praxis in der Regel nur in der sehr vermittelten und vertrackten Form der Rezeption von Ergebnissen aus fremden Disziplinen ein, wobei die Konsequenzen innerhalb der hochschuldidaktischen Diskussion völlig disparat und kontrovers sind: das reicht von der Behauptung der Gefährlichkeit der Berufsforschung für die Hochschuldidaktik und der Warnung vor näherem Umgang²²) über die Behauptung der Irrelevanz der Berufsforschung und die Ermunterung der Hochschuldidaktik zu eigenem Vorgehen²³) über die Empfehlung der Verwertung von Ergebnissen der Berufsforschung²⁴) bis hin zu mehr oder weniger weitreichenden Forderungen nach Institutionalisierung einer speziell auf den Praxisbezug orientierten hochschuldidaktischen Forschungspraxis²⁵).

3. Theorie der Praxis als Voraussetzung für die Praxisorientierung des Studiums

Hochschulpolitische und hochschuldidaktische Beiträge zur Praxisorientierung des Studiums zeigen ein hohes Maß an Übereinstimmung in der Art und Weise, wie sie den Praxisbegriff verwenden. Sie nehmen ihn „irgendwoher“, setzen ihn „irgendwie“ als bekannt voraus und konkretisieren ihn so oder so, indem sie dieses oder jenes Element daraus ableiten. Im Vordergrund der Ableitung stehen Begriffe wie Beruf, Berufsfeld, Tätigkeit, Tätigkeitsfeld, Qualifikation, Mobilität und Flexibilität, Handlungsspielraum, Dispositionsspielraum. Praxis kommt demnach als Erscheinung des Alltagswissens zur Sprache. Wer so von Praxis redet, setzt einen Minimalbestand an Alltagswissen voraus, aufgrund dessen jedermann weiß, was gemeint ist. Die Gefährlichkeit solcher Begriffsverwendung zeigt sich in den Ableitungen; sie sind offen und anfällig für das Durchschlagen von Wunschvorstellungen – und so landet die Rede von der Praxis holterdipolter bei den Handlungsspielräumen und kreist um diesen Topos, ohne seinen Stellenwert auch nur näherungsweise bestimmen zu können²⁶). Geradezu gierig saugen die Ableitungen auf, was der Meinungsmarkt an Sprachregulierungen jeweils gerade produziert – so ist z. B. einerseits von Berufen die Rede, andererseits von Berufsfeldern, schließlich auch von Tätigkeitsfeldern –, ohne daß gesagt werden könnte, welche spezifischen Elemente diese Begriffe jeweils voneinander abheben.

Der Diskussion fehlt eine ausgearbeitete Theorie der Praxis, und sie muß ihr fehlen, da eine solche weithin nicht sichtbar ist, jedenfalls eine solche, die sich eignen würde, jenen Bereich zu beschreiben und anschaulich zu machen, auf den Studenten sich vorbereiten im Studium oder dem sie sich jedenfalls zuwenden nach erfolgreichem Abschluß des Studiums und zu dem sie in der Regel keinen Zutritt erhalten, wenn sie das Studium nicht erfolgreich absolviert haben.

Es gibt keine Theorie der Praxis für die Zwecke der Studienreform und der Studienplanung; und vermutlich wird es sie erst geben, wenn die Probleme der Studienreform und der -planung gelöst sind – und also wird es sie vermutlich nie geben. Der folgende Teil meines Beitrags zielt in erster Linie darauf, einen Beitrag zur Theoriebildung zu leisten. Er kreist um den Versuch, Praxis als Routine zu verstehen und in diesem Verständnis für die Studienplanung fruchtbar zu machen. Ich will versuchen, die Konkretisierung kurz anschaulich zu machen²⁷).

Praxis beruht auf und konstituiert sich aus Handeln. Praxis ist nicht identisch mit Handeln, aber hat darin ihr wichtigstes Element. „Der Mensch ist, was er tut.“

Indem der Mensch handelt, wird er gehandelt. Seine Handlungsweisen sind vorgeformt, seine Handlungsalternativen begrenzt.

²⁰) Herz, Otto und Ludwig Huber, Praxisbezug im Studium. In: Herz, Otto (Hrsg.): Praxisbezug im Studium, op. cit. S. 5-67/59.

²¹) Kuhn, Thomas, Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. 2. Aufl. Frankfurt/M 1976. Immer noch nützlich der Sammelband von Weingart, Peter (Hrsg.): Wissenschaftssoziologie I. Frankfurt/M. 1972. Wichtige Anregungen zu diesem Thema verdanke ich Diskussionen mit meinem Mitarbeiter Paul Enck, der seit längerem mit Vorarbeiten zu einer Geschichte der Hochschuldidaktik beschäftigt ist.

²²) Morsch, R., H. Schoembs, K. Thiele, C.-H. Wagemann, Neun Thesen zur Berufsforschung und Hochschuldidaktik für den Bereich der Ingenieur-Ausbildung. In: Faltin Günter u. Otto Herz (Hrsg.): Berufsforschung und Hochschuldidaktik I. op. Cit S. 137-141.

²³) Vgl. Anm. 16.

²⁴) Z. B. Huber, Ludwig, Berufsforschung und Hochschuldidaktik. In: Faltin, Günter u. Otto Herz (Hrsg.): Berufsforschung und Hochschuldidaktik II. op. cit. S.3-8.

²⁵) Z. B. Hartung, Dirk, Wolfgang Neef und Reinhard Nuthmann, Tätigkeitsfeld und Praxisbezug. op. cit.; Herz, Otto und Ludwig Huber. a.a.O. (Anm.20).

²⁶) Beispiele für solch Holterdipolter-Vorgehen lassen sich in der hochschuldidaktischen Diskussion beliebig ausmachen, wo immer man sich näher auf sie einläßt.

²⁷) Die Begründung kann hier nur skizzenhaft und fragmentarisch gegeben werden. Eine ausführliche Begründung bleibt einer z. Z. geplanten umfangreichen Monographie vorbehalten. Teils mache ich Gebrauch von Vorarbeiten, die ich vor Jahren publiziert habe, vor allem: Berufe im Wandel. 2. Aufl. Stuttgart 1972 sowie Curriculare Bildungsplanung und Beruf. Stuttgart o. J. (1973). Teils nehme ich Bezug auf thematisch einschlägige Veröffentlichungen der letzten Zeit, vor allem: Routine im Richter-Beruf. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1978, S. 305ff. sowie Routine und Reform. In: Greiffenhagen, Martin (Hrsg.): Zur Theorie der Reform. Karlsruhe 1978, S. 57-35.

Indem der Mensch *beruflich* tätig wird, macht er Gebrauch von vorgeformten Handlungschancen. Das engt ein, entfremdet, und es entlastet zugleich, stabilisiert.

Indem der Mensch *beruflich* tätig wird, organisiert er sein Handeln nach mehr oder weniger stabilen Erwartungen, die teils von seinen Kollegen, teil von seinen Abnehmern, teils von behördlichen oder beruflichen Kontrollinstanzen repräsentiert und aktualisiert werden, teils – und je länger, desto mehr – von ihm selber internalisiert sind und seinen sozialen Charakter ausmachen.

Den Kern beruflicher Handlungen machen *wiederkehrende* Handlungen aus. Berufe sind Handlungsmuster, die *auf Dauer* gestellt sind, weil und solange eine dauernde Nachfrage in der Gesellschaft für sie vorhanden ist, gleich, worauf die Nachfrage beruht.

Die Konstanz des Handlungsmusters Beruf wiederholt sich in der Regelmäßigkeit von Handlungsabläufen beim einzelnen. Der Kern der beruflichen Handlungsabläufe beim einzelnen ist *Wiederholung*, ist *Routine*.

Auf den Kern beruflicher Handlungsabläufe stößt der Student, wenn er als Absolvent die Hochschule verläßt und in die berufliche Praxis eintritt; am Kern beruflicher Handlungsabläufe wird er in der Berufseingangsphase trainiert und getestet auf den Grad seiner Verwertbarkeit. Die Konfrontation gerade mit dem Routinebereich macht für den Absolventen, der als Student über Jahre in den Umgang mit offenen Fragen, neuen Fragen, Problemen eingeübt wurde, dem die Problematisierung gegebener Bestände abverlangt wurde und nicht deren Reproduktion, das Maß an Verunsicherung aus, das Hochschuldidaktik mit dem eher verwirrenden Wort vom „Praxischock“ belegt.

Praxisorientierung des Studiums soll deshalb verstanden werden als Routine-Orientierung; der Weg zu der gesuchten Theorie der Praxis führt über die *Theorie der Routine*.

3.1. Routine als Gegenstand der Sozialwissenschaften

Über Art und Umfang von Routine in der beruflichen Praxis liegt in verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen Material vor, das in der hochschulpolitischen und -didaktischen Diskussion bisher nicht verwertet wurde. Im folgenden werden aus einigen sozialwissenschaftlichen Spezialdisziplinen Beiträge zum Routine-Thema referiert.

3.1.1. Zur Soziologie beruflicher Routine

Routine gehört nicht zu den Standardthemen der Berufssoziologie. Im Sachverzeichnis vieler berufssoziologischer Werke fehlt der Begriff²⁸). Andere weisen ihn als Randscheinung aus²⁹).

Taucht der Begriff auf, so überwiegt seine *negative* Färbung.

Nach Daheim wird „manchmal auch die vom Inhaber einer professionalisierten Berufsposition erwartete Anwendung einer komplexen Technologie zur Routine und veranlaßt die

Professionals, die Arbeitsorganisation zu wechseln, wenn ein Positionswechsel innerhalb der Organisation nicht in Frage kommt“³⁰). Hier stoßen wir auf eine der für die Berufssoziologie typischen Weisen, Routine – nebenbei – zu behandeln. Routine wird verstanden als Arbeitsverhalten in stark kontrollierten und eingefahrenen Arbeitsprozessen, wofür als Beispiel die Fabrikarbeit genommen wird, insbesondere die Fließbandarbeit, ferner die standardisierte Bürotätigkeit. Diese Arbeit wird kontrastiert dem autonomen und für Alternativen offenen Arbeitsprozeß, für den als Beispiel die Arbeit in den Professionen genommen wird. Unter den Professionen werden in der Regel die akademischen Berufe verstanden.

Daheim macht dieses Vorgehen in einer zweiten Fundstelle besonders deutlich; hier klassifiziert er unter dem Aspekt der Kontrolle die Berufe nach dem Grad ihrer Routinisierung, wobei Routinisierung mit Professionalisierung kontrastiert wird³¹).

In den von Luckmann und Sprondel gesammelten Beiträgen wird, soweit sie empirisch angelegt sind, anders verfahren. In einer amerikanischen Untersuchung über Krankenschwestern taucht Routinisierung als Begleiterscheinung von Spezialisierung auf, wird als *typisches* Berufsschicksal, „fertiger“ Krankenschwestern genommen und so der Berufserwartung der Schwesternschülerin kontrastiert³²).

Eine andere amerikanische Studie, die den Professionen gewidmet ist, behauptet von einer Vielzahl von Professionen, sie versuchten ihren Beruf aufzuwerten und stießen dazu „Routinearbeiten, die nur geringe Kenntnisse verlangen und daher auch nur wenig befriedigend sind“, ab – an Hilfsberufe, Assistentenberufe usw.³³).

Ähnlich wie in der Krankenschwester-Studie wird argumentiert in einer weiteren amerikanischen Studie über die „Verberuflichung“ von Anwälten. Eine Befragung junger Anwälte ergab danach, daß sie beim Eintritt in den Beruf am meisten über die Art der Arbeit überrascht waren: „die Aufgaben enthielten noch mehr Routine, seien schwieriger und geistig weniger anregend“ gewesen³⁴).

Eine letzte Fundstelle bei Luckmann und Sprondel schließlich behandelt Routinisierung von Tätigkeiten als Vorstufe zur Mechanisierung³⁵).

Zusammenfassend kann man festhalten, daß in Theorieentwürfen zur Berufssoziologie Routine als Merkmal fremdgesteuerter, in planmäßig wiederkehrende Verrichtungen aufgelöster und wenig Kenntnisse voraussetzender Arbeitsgänge genommen und so an und für sich, besonders aber in der Kontrastierung zu den akademischen bzw. freien Berufen, den Professionen, negativ bewertet wird.

Routine erscheint in der Berufssoziologie überwiegend als Hintergrund, vor dem die Besonderheiten der Professionen behandelt werden; und die negative Bewertung der Routine ist nichts anderes als das Gegenstück zur positiven Bewertung der den Professionen zugeschriebenen Charakteristika. Berufssoziologie, die so verfährt, ist, wie ich andernorts gezeigt habe³⁶), in Gefahr, den falschen Schein zu „verwissenschaftlichen“, den Berufs- und Standespolitik der Professionen bisher erfolgreich erzeugt haben. Soweit sie konsequent empirisch verfährt, überwindet die Berufssoziologie diesen falschen Schein; denn dann erscheint Routine als typisches Berufsschicksal, als beruflicher Alltag – auch in den Professionen! Der Vorherrschaft von Ideologien entsprechend, wie sie insbesondere über „das Wesen“ von Professionen verbreitet sind, wird die Gleichstellung von akademischen und nicht-akademischen, professionellen und nicht-professionel-

²⁸) Neuloh, Otto, *Arbeits- und Berufssoziologie*. Berlin, New York 1973; Hesse, Hans Albrecht, *Berufe im Wandel*, op. cit.

²⁹) Daheim, Hansjürgen, *Der Beruf in der modernen Gesellschaft*. Köln-Berlin 1970; Luckmann, Thomas und Walter M. Sprondel (Hrsg.): *Berufssoziologie*. Köln 1972.

³⁰) Daheim, Hansjürgen, a.a.O., S. 146.

³¹) Daheim, Hansjürgen, a.a.O., S. 179.

³²) Luckmann, Thomas und Walter M. Sprondel, a. a. O., S.93.

³³) Luckmann, Thomas und Walter M. Sprondel, a. a. O., S. 203.

³⁴) Luckmann, Thomas und Walter M. Sprondel, a. a. O., S. 249.

³⁵) Luckmann, Thomas und Walter M. Sprondel, a. a. O., S. 330.

³⁶) Hesse, Hans Albrecht, *Berufe im Wandel*, op. i .

len Berufen im Hinblick auf den Routineanteil der Arbeit vermutlich Widerspruch finden. Darauf wird am ehesten empirisch zu antworten sein, was im deutschsprachigen Raum schwierig ist, weil die empirische Berufssoziologie das Konzept der Routine bei Professionen – allein oder im Vergleich zu anderen Berufen – nicht verfolgt hat bisher. Hier liegt eine empfindliche Forschungslücke vor. In dieser Situation soll wenigstens noch an Alltagserfahrung appelliert werden.

3.1.2. Alltägliche Beobachtungen zur Alltags-Routine in akademischen Berufen

Die Tätigkeit von Akademikern, soweit sie sich in Alltags-Kontakten dem Abnehmer darstellt, folgt eingeschliffenen Mustern.

Der niedergelassene Arzt organisiert seine Kontakte zu Patienten nach einfachen Grundmustern im 5-Minuten-Rhythmus. Es ist durchaus nicht ungewöhnlich, daß er den 5-Minuten-Kontakt zu einem Patienten noch unterbricht zu fernmündlichen Beratungen, Tröstungen etc. oder zu Unterschriften unter Rezepten, die die Sprechstundenhilfe ihm vorlegt.

Der Lehrer entwickelt Standard-Schemata für seine Unterrichtsstunden. Hinreichend bekannt beim Lehrer wie beim Arzt wie bei Vertretern der anderen akademischen Berufe – natürlich auch beim Hochschullehrer! – ist die Klage über den Arbeitsdruck, in der die alte, alle Berufsbereiche umspannende Klage über das Arbeitsleid³⁷⁾ wieder aufscheint. Beim Lehrer äußert sie sich als Klage über den Stoffdruck, der über mehr oder weniger rigide Praktiken im Umgang mit Stoff und Schülern „abgearbeitet“ wird. So definiert der Lehrer Versuche von Schülern, von den vorgegebenen Schemata der Inhalte bzw. der Vermittlungsmethoden abzuweichen, als „Störungen“ und sanktioniert sie entsprechend³⁸⁾.

Der Richter spannt sich selbst in vollbesetzte und zeitlich eng und knapp gefaßte Terminpläne ein, die nur bei strenger und strikter Standardisierung der Verhandlungsabläufe realisierbar sind. Seine Dezernatsarbeit standardisiert und formalisiert er möglichst so, daß sie mit Hilfe von Formular-Verfügungen zu erledigen ist, wobei die Formulare häufig hinter dem Maß des dem Publikum Zumutbaren zurückbleiben³⁹⁾. Weniger über das Maß, als vielmehr über die Art richterlicher Arbeit hat Lautmann kürzlich eine empirische Studie vorgelegt⁴⁰⁾, die hier im Hinblick auf Routine in akademischen Berufen kurz angesprochen werden soll.

Nach Lautmanns Beobachtungen führt „Routinisierung der richterlichen Arbeit“ dazu, daß Ermessensspielräume, die sowohl das materielle als auch das formelle Recht lassen, nicht mehr wahrgenommen werden⁴¹⁾. Lautmann skizziert fol-

genden Zusammenhang: die Zahl der Prozesse ist groß; die Richter spezialisieren sich; mit *starker Abstraktion* und vielen *Normalfiguren* können sie die anhängigen Verfahren arbeitssparend durchführen. *Normalfiguren* nennt Lautmann den Rückgriff des Richters auf den „rechtlichen Normalfall“, die „typische Norm“, die „geläufigen Figuren des BGB“⁴²⁾; *Abstraktion* nennt Lautmann eine Strategie der Sachverhaltsarbeit, die darauf zielt, Details auszufiltern, die für die Entscheidung nicht benötigt werden. Sie geschieht vor allem durch „stufenweise Faktenfindung“, „Hinnahme fremder Faktenselektion“, „Auswahl und Steuerung der Informanten“, „Argumentfiguren bei der Abstraktion“, „Polarisierung von Alternativen“, „Ausblendung von Konsequenzen des Urteils“, „Prozessuale versus empirische Wahrheit“⁴³⁾.

Routine wird, je länger sie geübt wird, desto wirksamer: „Je erfahrener aber jemand in seiner Berufsposition wird, desto weniger nimmt er den offenstehenden Ermessensspielraum wahr“⁴⁴⁾.

Auch an einer zweiten Stelle behandelt Lautmann Routine im Zusammenhang mit Ermessen. Er beschreibt, daß die Normen häufig nur einen Rahmen vorgeben, innerhalb dessen die Entscheidung des Richters zu liegen hat, aber keinen Anhalt dafür geben, wie und wo die konkrete Entscheidung in diesem Rahmen zu lokalisieren ist. Dieser Spielraum werde häufig durch „gerichtsinterne Routinen, also informelle Verfahrensprogramme“ bewältigt⁴⁵⁾.

Routine im Richterberuf, so kann man Lautmann zusammenfassen, ist ein arbeitssparendes Verhalten bei der Entscheidungsfindung, d. h. im Kernbereich richterlicher Tätigkeit, das zur Reduzierung von Entscheidungsvarianten benutzt wird (intentional) bzw. zur Reduzierung von Entscheidungsvarianten dient (funktional).

Routine beginnt intentional und wirkt, je länger desto mehr, rein funktional: „je erfahrener jemand wird, desto weniger nimmt er den offenstehenden Ermessensspielraum wahr“.

Damit ist eine Funktion von Routine wohl hinreichend – zumindest im Rahmen der Alltagserfahrung – deutlich geworden: Routine sorgt für die Angleichung der Arbeitsaufgaben an das Arbeitsvermögen, die Arbeitsbereitschaft, -fähigkeit u. ä. des einzelnen. Daneben kann Routine eine Funktion auch im Rahmen eines ökonomischen Kalküls haben. Ich habe darauf andernorts ausführlicher hingewiesen⁴⁶⁾. Für seine Arbeit tauscht der einzelne im Beruf Geldeinkommen. Dieses Einkommen ist in seiner Höhe häufig, auch bei akademischen Berufen, durch Normen vorgegeben, die dem Zugriff des einzelnen entzogen sind. Am Gehalt des Beamten wird dies leicht deutlich. Eine interessante Möglichkeit, das Tauschverhältnis zu seinen Gunsten zu variieren, hat der einzelne in der Manipulation seiner Arbeitsleistung: je weniger aufwendig an Zeit und Kraft sie ist, desto günstiger wird das Tauschverhältnis für ihn. Eine Möglichkeit zur Reduzierung des Zeit- und Kraftaufwands hat der einzelne in der Routinisierung seiner Arbeit.

3.1.3. Zur Soziologie der Routine im allgemeinen

Routine wird in dem Maße zu einem Gegenstand wissenschaftlicher Behandlung, wie Wissenschaft die Selbststeuerung durch ihre eigene Problem- und Theoriegeschichte aufgibt und sich in kontrollierter Neugier der Praxis des Alltags zuwendet. Dies geschieht derzeit zunehmend. Ich nenne nur die Arbeiten von Cohen und Taylor⁴⁷⁾, Keupp⁴⁸⁾, den Reader der Bielefelder Soziologengruppe über Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit⁴⁹⁾, als theoretisch anspruchsvollste und wichtigste den Entwurf einer Theorie

³⁷⁾ Von Ferber, Christian, Arbeitsfreude. Stuttgart 1959.

³⁸⁾ Höhn, Elfriede, Der schlechte Schüler. München 1967; Hesse / Jungk / Lipsmeier / Manz, Berufsbild und Studienplan. Hannover 1975. S. 91 ff.

³⁹⁾ Rechtssoziologischer Arbeitskreis Hannover: Verständigungsschwierigkeiten zwischen Gericht und Bürger. Karlsruhe 1976.

⁴⁰⁾ Lautmann, Rüdiger, Justiz – die stille Gewalt. Frankfurt/M. 1972.

⁴¹⁾ Lautmann, Rüdiger, a.O. (Anm. 40), S. 117.

⁴²⁾ Lautmann, Rüdiger, a.O. (Anm. 40), S. 23-25.

⁴³⁾ Lautmann, Rüdiger, a.a.O. (Anm. 40), S. 62-77.

⁴⁴⁾ Lautmann, Rüdiger, a.a.O. (Anm. 40), S. 117.

⁴⁵⁾ Lautmann, Rüdiger, a.a.O. (Anm. 40), S. 124.

⁴⁶⁾ Greinen, Wolf-Dietrich und Hans Albrecht Hesse, Zur Professionalisierung des Gewerbelehrerberufs. In: Die berufsbildende Schule 1974. S. 621-625 und 684-695; Hesse, Hans Albrecht, Qualifikation und Professionalisierung. In: Frey, Karl u. a. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch. Bd. III. München 1975. S. 202-207; Hesse / Jungk / Lipsmeier / Manz, Berufsbild und Studienplan, op. cit. S. 106.

⁴⁷⁾ Cohen, Stanley und Laurie Taylor, Ausbruchversuche. Identität und Widerstand in der modernen Lebenswelt. Frankfurt/M. 1977.

⁴⁸⁾ Keupp, Heinrich, Abweichung und Alltagsroutine. Hamburg 1976.

⁴⁹⁾ Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. 2 Bde. Hamburg 1973.

der Praxis von Bourdieu⁵⁰) sowie – und darauf wird die folgende Darstellung aus Gründen der Knappheit von Zeit und Raum allein gestützt – den Entwurf einer Wissenssoziologie von Peter Berger und Thomas Luckmann⁵¹).

Berger und Luckmann wollen mit ihrer Arbeit eine soziologische Analyse der „Alltagswelt“ vorführen – genauer: „eine Analyse jenes Wissens, welches das Verhalten in der Alltagswelt reguliert“⁵²).

„Alltagswelt“ ist für sie nahezu identisch mit „Routinewelt“; „Alltagswissen“ ist „Jedermannswissen“, „das Wissen, das ich mit ändern in der normalen, selbstverständlich gewissen Routine des Alltags gemein habe“⁵³). Alltagswelt muß von jedermann als Wirklichkeit akzeptiert werden: „obgleich ich in der Lage bin, ihre Wirklichkeit auch in Frage zu stellen, muß ich solche Zweifel doch abwehren, um in meiner Routinewelt existieren zu können“⁵⁴). „Da Zweckmäßigkeitsmotive die Alltagswelt leiten, steht Rezeptwissen, das sich auf Routineverrichtungen beschränkt, im gesellschaftlichen Wissensvorrat an hervorragender Stelle“⁵⁵).

„Der gesellschaftliche Wissensvorrat liefert . . . die Typisierungen, die für die HauptROUTINEN der Alltagswelt nötig sind –“ : „Ich weiß, ‚was man tut‘, in bezug auf alle die ändern und alle die Ereignisse in meiner Alltagswelt“⁵⁶).

„Alles menschliche Tun ist dem Gesetz der Gewöhnung unterworfen.“ „Gewöhnung bringt den psychologisch wichtigen Gewinn der begrenzten Auswahl.“ „Das befreit den einzelnen von der ‚Bürde der Entscheidung‘ und sorgt für psychologische Entlastung.“ „Dadurch, daß sie einen gesicherten Hintergrund bietet, vor dem sich menschliche Tätigkeit abspielen kann – meistens mit einem Minimum an Entscheidung –, setzt sie außerdem Energien für gewisse Gelegenheiten frei, bei denen Entscheidungen nun einmal unumgänglich sind. Mit anderen Worten: vor dem Hintergrund habitualisierten Handelns öffnet sich ein Vordergrund für Einfall und Innovation“⁵⁷).

Ich breche hier ab und versuche zusammenzufassen. Einerseits betonen Berger und Luckmann die Notwendigkeit von Routine sowohl für das individuelle Existenzverständnis (Entlastung von Entscheidungen; Gewißheit von Wirklichkeit) als auch für Interaktionen (Rollen stabilisieren die Interaktionen; Rollen sind Habitualisierungen und Objektivierungen von Verhaltensweisen, Kenntnissen und Einstellungen). Andererseits nehmen sie die Dynamik sozialen Wandels auf: erst die Routinisierung der Alltagswelt macht für Innovationen frei. Dies gilt einerseits für den einzelnen, der es sich nur vor dem Hintergrund der Routine erlauben kann, gelegentlich Alltägliches zu problematisieren oder neue Probleme zu

akzeptieren: beides in der Absicht, die Probleme durch neue Vorgänge der Routinisierung in den Griff zu bekommen. Dies gilt aber auch in gesamtgesellschaftlicher Sicht, wo Routinisierung im Zusammenhang z. B. mit Arbeitsteilung als Weg zu Neuerungen gesehen wird, die alsdann wiederum routinisiert werden. „Eine gesellschaftliche Welt wird allmählich konstruiert, in der die Fundamente einer expansiven institutionalen Ordnung schon vorhanden sind“⁵⁸).

3.1.4. Routine als Gegenstand von Entscheidungstheorien

In der Entscheidungstheorie hat der Begriff der Routine einen wichtigen Ort. Luhmann macht ihn für „Organisationen, die Entscheidungen produzieren“, zu einer Zentralkategorie⁵⁹). Routine wird von ihm als „eine bestimmte Art von Entscheidungsprogramm“ definiert⁶⁰). Zur „rechtsanwendenden Tätigkeit eines Juristen unter den Systembedingungen des positiven Rechts“ z. B. heißt es lakonisch: sie „ist Routinearbeit“⁶¹).

„Routineprogrammierung“ hat zur Funktion, „eine möglichst präzise Entscheidungsplanung im System gegen die Wechselfälle einer unkontrollierbaren, nach eigenen Gesetzen ablaufenden Umwelt abzusichern“. Routine ist nicht nur arbeitstechnisch als Arbeiterleichterung zu sehen, „sondern als praktische Lösung des Widerspruchs von Systemautonomie und Interdependenz“⁶²).

„Routine bedeutet aber keine vollständige Bindung. Das Routineprogramm kann die auslösende Information oder die daran angehängte Kommunikation oder beides mit einer gewissen Unbestimmtheit vorschreiben . . . Routineprogramme haben somit durchaus Raum für begrenztes Ermessen“⁶³). Die Wahrnehmung und Nutzung des Ermessens und der Handlungsspielräume im beruflichen Alltag beurteilt Luhmann skeptisch. Teils argumentiert er ähnlich wie Berger und Luckmann. Programme haben Beharrungstendenz. Programme ersetzen Bewußtsein und werden so invariant gegenüber Umweltveränderungen.

„In jeder Einzelsituation gibt es ein natürliches Gefälle zu den schon vorhandenen und autorisierten Entscheidungsprogrammen hin. Sie haben den Vorzug prägnanter Form, während man, sobald man das Programm verläßt, ins Ungewisse stößt, in eine noch strukturlose Situation gerät und zunächst nicht weiß, wie man handeln soll. Außerdem versprechen die Programme Konsens und Sicherheit. Wer dagegen abweichen will oder auch nur Informationen bemerkt und weitergibt, die Zweifel am Wert des Programms aufkommen lassen, stört andere aus ihrer Sicherheit auf. Er muß die Gefahr einer Initiative auf sich nehmen und läuft Gefahr, als Störenfried zurückgewiesen zu werden. Für einen so riskanten Vorstoß eignen sich nur sehr drastische Informationen. . . . Das bedeutet, daß Programme im allgemeinen nicht rechtzeitig geändert werden, sondern erst, wenn sich eine spürbare Krise abzeichnet“⁶⁴).

So werden in der Regel auch programmwidrige Informationen bei der Verarbeitung ausgesiebt. „Im übrigen drängen (sie) sich oft gar nicht auf. Man müßte suchen. Dazu aber fehlt bei der Fülle an Arbeit ein Anlaß.“ Kritische Informationen haben es schwer, sich bemerkbar zu machen. „Wenn alle Antennen auf Programmausführung eingestellt sind, erscheinen sie zunächst als Störungen (wenn sie von außen kommen) oder als Fehler (wenn sie aus dem System selbst kommen).“ Sie werden deshalb in der Regel „entweder ignoriert oder assimiliert“⁶⁴).

Bei Luhmann – um auch hier eine Zusammenfassung zu geben – wird die professionelle Tätigkeit im Kern mit Routine

⁵⁰) Bourdieu, Pierre, Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt/M. 1976.

⁵¹) Berger, Peter und Thomas Luckmann, Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt/M. 1969.

⁵²) Berger, Peter und Thomas Luckmann, a.a.O. (Anm. 51), S. 21.

⁵³) Berger, Peter und Thomas Luckmann, a.a.O. (Anm. 51), S. 26.

⁵⁴) Berger, Peter und Thomas Luckmann, a.a.O. (Anm. 51), S. 26.

⁵⁵) Berger, Peter und Thomas Luckmann, a.a.O. (Anm. 51), S. 44.

⁵⁶) Berger, Peter und Thomas Luckmann, a.a.O. (Anm. 51), S. 45.

⁵⁷) Berger, Peter und Thomas Luckmann, a.a.O. (Anm. 51), S. 56/7. Konzepte und erste experimentelle Versuche zur Erkundung dieser Vorgänge hat die Arbeitspsychologie vorgelegt – allerdings beschränkt auf Routinearbeit von Industriearbeitern, Vgl. Dieter Simon: Strukturveränderungen der kognitiven Regulation von Arbeitstätigen. Diss. phil. FU Berlin 1978.

⁵⁸) Berger, Peter und Thomas Luckmann, a.a.O. (Anm. 51), S. 61.

⁵⁹) Luhmann, Niklas, Lob der Routine. In: derselbe: Politische Planung. Opladen 1971. S. 113 ff.

⁶⁰) Luhmann, Niklas, a.a.O. (Anm. 59), S. 116.

⁶¹) Luhmann, Niklas, a.a.O. (Anm. 59), S. 122.

⁶²) Luhmann, Niklas, a.a.O. (Anm. 59), S. 120.

⁶³) Luhmann, Niklas, a.a.O. (Anm. 59), S. 122.

⁶⁴) Luhmann, Niklas, a.a.O. (Anm. 59), S. 133.

gleichgesetzt. Alternatives Handeln wird dadurch so massiv blockiert, daß es individuell nicht mehr praktikierbar wird. Dazu sind Programmänderungen erforderlich, für die der einzelne nicht zuständig ist. Möglich bleiben begrenzte Variationen im Rahmen der in Routine angelegten Elastizitäten.

3.1.5 Routine im politikwissenschaftlichen Kontext⁶⁵⁾

Politikwissenschaft hat mit dem Konzept des policy-making den Zugang zur Analyse des Verwaltungshandelns gefunden⁶⁶⁾ und bei empirischen Studien die Entdeckung gemacht, daß der Wille zur Veränderung, wie er in politischen Reformvorhaben oder in Reformgesetzen zum Ausdruck kommt, erst den bestehenden Bestand der ausführenden Verwaltungen passieren muß, ehe er wirksam werden kann, und daß er bei solchem Durchpassieren mehr oder weniger radikal am Bestand des Bestehenden gefiltert, relativiert, gebrochen werden kann⁶⁷⁾. Erneut treten dabei zwei Aspekte in den Vordergrund, die bereits aus der Literaturübersicht bekannt sind: die psychohygienische Funktion der Routine: sie sorgt für Spannungsabbau und Beruhigung, und ihr Einsatz im Tauschverhältnis von Arbeitskraft und Einkommen: sie sorgt für Reduzierung des Arbeitsaufwands und damit für Maximierung des Ertrags.

Zwischenergebnis

Auf der Basis sozialwissenschaftlicher Versuche zur Theoriebildung und gewisser Erfahrungen aus Alltagshandeln und Alltagspraxis lassen sich „abschließend“ einige Festlegungen versuchen.

Unter *beruflicher Routine* soll berufliche Alltagspraxis verstanden werden, durch Übung erlangte Erfahrung und Fertigkeit im Umgang mit den Alltagsproblemen. Routine wird vom einzelnen so geübt und verinnerlicht, daß Arbeit und Kommunikation vorstrukturiert und dadurch von Unsicherheiten und Entscheidungsproblemen entlastet werden. Routine ersetzt Ermessen.

Routine in Professionen tritt, wie's scheint, um so eher auf, je größer die Fülle der dem einzelnen zugemuteten Arbeit ist.

Routine in Professionen tritt ferner vermutlich immer dort verstärkt auf, wo zur Maximierung des Ertrags andere Möglichkeiten als die Verminderung des Arbeitsaufwands nicht mehr zur Verfügung stehen.

Die Mechanismen der Entstehung und Durchsetzung von Routinen lassen sich besonders schön beobachten, wenn neue Situationen, neue Sachverhalte oder neue Erwartungen den Kernbereich des Berufsalltags erreichen. An übergreifenden Änderungsversuchen, etwa über den Weg neuer Gesetze, neuer Lehrpläne, neuer Therapieformen etc., sind die Wirksamkeit eingelebter Routinen und die Voraussetzung für die Durchsetzung neuer Routinen vermutlich gut ablesbar⁶⁸⁾. An ihnen läßt sich zugleich beobachten, inwieweit Innovationsversuche der politischen Instanzen, die über Normänderun-

gen praktisch werden sollen, im Prozeß der Routinisierung tatsächlich verwirklicht werden⁶⁹⁾ – woraus sich vielleicht auch Prognosen gewinnen lassen über die Aussichten der gesetzlich verordneten Studienreform!

Der gelegentliche Innovationsversuch, der Aufbruch ins Ungewisse, wird durch Routine nicht unbedingt verhindert. Für eine innovative und entsprechend arbeitsintensive und spannungsvolle Tätigkeit im Einzelfall kann sicher gehandhabte Routine in den zeitgleich zur Bearbeitung anstehenden Fällen geradezu eine notwendige Voraussetzung sein. Der Innovationsversuch wird allerdings um so unwahrscheinlicher, je mehr Routine verinnerlicht ist. Er wird ferner um so unwahrscheinlicher, je mehr Routine vom einzelnen bewußt als Mittel zur Reduzierung des Arbeitsaufwands und zur Optimierung des Arbeitskraftausverhältnisses eingesetzt wird. Er wird schließlich um so unwahrscheinlicher, je größer die Gruppe ist, die die Routine praktiziert, und je massiver diese den einzelnen auf Einhaltung der Routine kontrolliert.

Die *Bewertung* der Routine ist eine Frage der Perspektive. Wer, wie Luhmann, vorwiegend am Funktionieren von Systemen interessiert ist, muß sie wohl positiv bewerten. Zu positiver Wertung kommt wohl auch, wer, wie Berger und Luckmann, vom Interesse des einzelnen Akteurs an Stabilisierung von Existenz und Existenzverständnis her argumentiert. Anders muß wohl werten, wer vom Interesse dessen her argumentiert, der *Objekt* der Handlungen des Systems bzw. des Akteurs ist, der für *seinen Einzelfall* auf eine *alle* Möglichkeiten ausschöpfende Behandlung angewiesen ist. Denn Routine schöpft nun einmal nicht alle Möglichkeiten aus.

4. Folgen für die Ausbildung

Wenn die Befunde zur Routine auch nur halbwegs richtig sind, dann gerät jede Praxisorientierung des Studiums zu einem schwierigen Vorhaben.

Praxisorientierung des Studiums, in welcher Form auch immer, mutet dem Studenten Erfahrungen und Einübungen zu, die er sonst erst beim Übergang vom Studium in den Beruf macht und die dort häufig genug als mehr oder weniger drastischer Bruch erlebt werden, wofür die Hochschuldidaktik in ihrer fatalen Neigung zur Dramatisierung und Einseitigkeit das Wort „Praxischock“ gefunden hat. Dissonant sind die Erfahrungen jedenfalls; denn die Praxis ist ja keine Verlängerung der Theorie, so wie diese keine schlichte Widerspiegelung der Praxis ist. Die Gefahr ist nicht von der Hand zu weisen, daß der Student die Dissonanzen zu bereinigen sucht und z. B. die Theorie nur noch studiert und betreibt, soweit sie der Praxis zu nutzen verspricht. Kommt dabei aber, und hier verschärft sich die Schwierigkeit erheblich, *Praxis nur noch* als Routine-Praxis in die Erfahrung, dann wird Theorie nach dem Maße selektiert und rezipiert, in dem sie Praxis widerspiegelt und Anleitung zu erfolgreich-routiniertem Handeln zu geben verspricht. Studium in seiner praxisorientierten Form würde damit vermutlich aufhören, eine Quelle zu sein oder eine Basis abzugeben für die Bereitschaft und die Kompetenz zum Widerspruch, zum Widerstand und zur gelegentlichen Innovation bestehender Bestände, worauf aber, wenn nicht alles trügt, der einzelne um seiner selbst willen ebenso dringend angewiesen ist wie auf sicher geübte Routinekompetenz – und die gesellschaftlichen Bestände zu ihrem Fortbestand ebenfalls.

Ein praxisorientiertes Studium, das gegenüber dem mächtig wirkenden Beharrungsvermögen der Praxis eigenständig und veränderungsfähig sein soll, bedarf offenbar besonders intensiver Vorkehrungen.

⁶⁵⁾ Den Hinweis auf die politikwissenschaftliche Literatur verdanke ich meinem Kollegen Hubert Treiber.

⁶⁶⁾ Scharf, Fritz W., Planung als politischer Prozeß. Frankfurt/M. 1973.

⁶⁷⁾ Treiber, Hubert, Widerstand gegen Reformpolitik. Düsseldorf 1973.

⁶⁸⁾ Einen – allerdings infolge diffuser Vermengung von Selbst- und Fremddarstellung weitgehend verunglückten – Beitrag hierzu stellt die Arbeit von Günter Nonnenmacher dar: Reform – Schwierigkeiten einer Theorie der Praxis. In: Haungs, Peter (Hrsg.): Res Publica. Studien zum Verfassungswesen. Festschrift für Dolf Sternberger. München 1977. S. 261-301.

⁶⁹⁾ Hesse, Hans Albrecht, Über die Wirksamkeitschancen neuer, auf Veränderung zieler Normen. In: Schulenberg, Wolfgang (Hrsg.): Reform in der Demokratie. Festschrift für Willy Strzelewicz. Hamburg 1976. S. 223-234; Lenk, Klaus, Zur instrumentalen Funktion des Rechts bei gesellschaftlichen Veränderungen. In: Verfassung und Recht in Übersee 1976. S. 139-155; Blankenburg, Erhard, Über die Unwirksamkeit von Gesetzen. Berlin 1976 (verv. Ms. – Wissenschaftszentrum Berlin).

In der beruflichen Praxis sind mächtige Tendenzen am Werke, die auf Routinisierung drängen. Sie haben ihren Sitz sowohl in der Arbeitsökonomie des einzelnen und der ihn beschäftigenden Sub-Systeme als auch im psychischen Haushalt des einzelnen, schließlich auch in gesellschaftlichen Mechanismen der Steuerung von Beharrung und Wandel.

Sie haben bisher ziemlich zuverlässig dazu geführt, daß Berufsanfänger dazu tendieren, sich in Verhalten und Einstellungen den in der jeweiligen Praxis herrschenden Routinen anzupassen⁷⁰⁾ und auf Praxis-Kritik oder Variationsversuche, auf die *Wahrnehmung des Ermessens(!)*, zu verzichten. Das kann eine Ursache darin haben, daß ein praxisfernes Studium die Studenten bisher auf die Zumutungen und Erwartungen der Praxis zuwenig vorbereitet und sie der Praxis mehr oder weniger hilflos überlassen hat. In dieser Vermutung begründet sich in der derzeitigen Diskussion teils die Forderung *nachintensiverer* Praxisorientierung des Studiums. Damit allein, daß ein praxisorientiertes Studium die Vermittlung von Praxisroutinen selbst betreibt, ist allerdings wenig bzw. nichts getan. Wenn und soweit das Studium Theorien der Praxis vermitteln soll, die über den bestehenden Bestand hinausweisen, und wenn und soweit diese im Prozeß des Übergangs der Absolventen vom Studium der Theorien der Praxis in die Praxis selbst relevant und nützlich werden oder bleiben sollen, wird es erforderlich, Ausschau zu halten nach Studiermodellen und solche zu erproben, die die Routinen nicht nur vermitteln, sondern soweit reflexiv verarbeiten, daß dem einzelnen die Möglichkeit und Fähigkeit zur Distanzierung von Routineerwartungen und zum Innovationsversuch, zum Ausbruchversuch ohne Gefahr des Identitätsverlustes gegeben wird.

In einigen Modellen der einstufigen Juristenausbildung werden z. Z. solche Studiermodelle erprobt. Eines davon ist das „Modell Hannover“, das seit 1974 am Fachbereich Rechtswissenschaften der Universität Hannover praktiziert wird. Ich habe an diesem Modell seit 1974 gearbeitet und praktische Erfahrungen gesammelt. Auf dieser Basis will ich es abschließend vorstellen und diskutieren. Dies eröffnet zugleich die Möglichkeit, der programmatisch-spekulativen Erörterung der Formen und Voraussetzungen von Praxisorientierung, wie ich sie oben anhand politischer Dokumente aufgezeigt habe, eine konkrete, erfahrungsreiche und an theoretischen Entwürfen zur Praxisorientierung jedenfalls ansatzweise orientierte Praxis gegenüberzustellen. Die reformierte Juristenausbildung ist eine Art Vorwegnahme des Programms der Praxisorientierung!

5 „Modell Hannover“ – Versuch eines praxisorientierten Studiums der Rechtswissenschaften mit dem Anspruch der Offenheit für Praxisveränderungen

Seit vielen Jahrzehnten ist die Juristenausbildung Gegenstand von Kritik und Änderungsvorschlägen. Folgenreich wurde

⁷⁰⁾ Hesse, Hans Albrecht, Qualifikationsermittlung durch spezielle Adressatenbefragungen im Bereich der Hochschule. In: Frey, Karl u. a. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, Bd. II, München 1975, S. 233-237; Cloetta, Bernhard, Einstellungsänderung durch die Hochschule. Stuttgart 1975.

⁷¹⁾ Eine gute Übersicht gibt Rinken, Alfred, Einführung in das juristische Studium. München 1977.

⁷²⁾ Die wichtigsten Dokumente zur Beschreibung des Studienganges sind:
- Modell Hannover. Bericht der Reformkommission beim Niedersächsischen Ministerium der Justiz. Hannover 1972;
- Gesetz über die einstufige Juristenausbildung v. 2. 4. 1974 (GVBl. S. 214 = JAG);
- Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die einstufige Juristenausbildung in Niedersachsen v. 15. 1. 1975 (GVBl. S. 4 = JAPO);
- Gesetz zur Änderung des Gesetzes über die einstufige Juristenausbildung in Niedersachsen v. 4. 3. 1977 (GVBl. S. 72);
- Gesetz zur vorläufigen Regelung des öffentlich-rechtlichen Ausbildungsverhältnisses in der einstufigen Juristenausbildung v. 2. 2. 1977 (GVBl. S. 21).
- Verordnung zur Änderung der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die einstufige Juristenausbildung in Niedersachsen v. 20. 3. 1979 (GVBl. S. 93).

diese Diskussion, als der Bundesgesetzgeber durch das Gesetz zur Änderung des Deutschen Richtergesetzes v. 10. 9. 1971 (GVBl. I. S. 1557) die sog. *Experimentierklausel* in das Deutsche Richtergesetz einfügte (§ 5 b DRiG) und dadurch die Länder ermächtigte, *einstufige Ausbildungsgänge* zu erproben. In ihrer äußeren Erscheinung zielt die bis zum 19. 9. 1981 befristete Ermächtigung auf eine *Organisationsreform*:

- die bisher übliche Trennung in Universitätsstudium einerseits und praktischen Vorbereitungsdienst andererseits soll beseitigt werden.

Damit verbindet sich die Erwartung auf eine *inhaltliche* Reform der Ausbildung:

- das Studium soll stärker als bisher an Problemen und Bedürfnissen der Praxis orientiert werden; zugleich soll der Praxis zu einem größeren wissenschaftlichen Reflexionspotential verholfen werden;

- die Sozialwissenschaften sollen in die Ausbildung einbezogen werden;

- exemplarische Ausbildung soll helfen, die Stofffülle zu bewältigen; zugleich soll eine vertiefte Ausbildung in Schwerpunktbereichen ermöglicht werden;

- die Prüfungen sollen an die Lehrinhalte angepaßt werden.

Auf dieser Basis haben die meisten Bundesländer die einstufige Juristenausbildung eingeführt⁷¹⁾.

In Niedersachsen wird seit dem WS 74/75 am Fachbereich Rechtswissenschaften der Universität Hannover die einstufige Ausbildung von Juristen erprobt.

Die einstufige Juristenausbildung dauert mindestens sechs Jahre. Sie beginnt mit einer Eingangsphase von zwei Semestern, setzt sich fort mit einer Hauptphase von sieben Semestern und schließt mit einer Spezialisierungsphase von drei Semestern. Hauptphase und Spezialisierungsphase bestehen aus Studienabschnitten und Praktika⁷²⁾. Eine Grob-Orientierung vermittelt die auf der nächsten Seite folgende Skizze.

5.1. Skizze des Ausbildungsganges (siehe folgende Seite)

5.2. Die Praxisorientierung im einzelnen

5.2.1. Der Wechsel der Ausbildungsstationen

Das wichtigste Element der Praxisorientierung ist der im Ausbildungsgang angelegte mehrfache Wechsel von Studium und praktischer Ausbildung. Der Student verläßt nach dem 5. Semester erstmals die Hochschule und nimmt die praktische Ausbildung in den Pflichtpraktika Zivilgerichtsbarkeit (Z) und Strafrechtspflege (S) auf. Er kehrt sodann zu einem zweisemestrigen Studium an die Hochschule zurück, verläßt sie nach dem 8. Semester erneut, um die praktische Ausbildung in den Pflichtpraktika Verwaltung (V) und Rechtsanwalt (R) aufzunehmen, kehrt noch einmal zu einem zweisemestrigen Schwerpunktstudium zurück und schließt mit dem Schwerpunktpraktikum die Ausbildung ab.

Am Ende des Wintersemesters 78/79 hat die erste studentische Generation, die im WS 74/75 das Studium in Hannover aufgenommen hat, die Ausbildung in den Pflichtpraktika V und R abgeschlossen. In den Pflichtpraktika Z und S befinden sich im WS 78/79 die Studenten der 4. Generation, d. h. aus den Pflichtpraktika Z und S liegen inzwischen Erfahrungen mit 4 Durchgängen von Praktikanten vor.

5.1. Skizze des Ausbildungsganges

Dauer		Gliederung	Inhalte
1	1.		<u>Eingangsphase</u> Rechts- u. Sozialwissenschaften
	2.		
2	3.	Hauptstudium I	<u>Hauptphase</u> Zivilrecht Strafrecht Theorie d. Praxis (Zivilrecht) Theorie d. Praxis (Strafrecht)
	4.		
3	5.		Staat/Verwaltung Theorie d. Praxis (Verwaltung)
	6.	Praktika S + Z	
4	7.	Hauptstudium II	
	8.		
5	9.	Praktika V + R	<u>Spezialisierungsphase</u> 1. Zivilrechtspflege 2. Strafrechtspflege 3. Staat + Verwaltung 4. Wirtschaft, Arbeit und soziale Sicherheit
	10.	Wahlstudium	
6	11.		
	12.	Wahlpraktikum	

Die Praktika haben nicht allein die berufspraktische Ausbildung der Studenten zur Aufgabe. Wäre nur dies die Aufgabe, so bedürfte es nicht des oben beschriebenen mehrfachen Wechsels von Studium und praktischer Ausbildung. Der Wechsel soll vielmehr dazu beitragen, daß Lehre und Studium *inhaltlich* enger an die Anforderungen der Berufspraxis orientiert werden, wie andererseits die praktische Ausbildung und die Berufspraxis selbst stärker zum Gegenstand wissenschaftlicher Reflexion gemacht werden sollen. Der Verwirklichung dieser Ziele dient eine Reihe von besonderen Maßnahmen, die im folgenden kurz beschrieben werden sollen.

5.2.2. Einsatz von Praktikern im Lehrbetrieb

An der Planung von Lehrveranstaltungen des Fachbereichs und an ihrer Durchführung werden Vertreter der juristischen Praxis seit Beginn des Lehrbetriebs in kontinuierlich steigender Zahl beteiligt. Im WS 78/79 nahmen 33 Praktiker Lehraufträge von in der Regel 2 Semesterwochenstunden wahr, überwiegend in der Form des team-teaching gemeinsam mit einem Vertreter des Lehrkörpers.

5.2.3. Teilnahme von Vertretern des Lehrkörpers an den Arbeitsgemeinschaften

Vertreter des Lehrkörpers sind an der Leitung der Arbeitsgemeinschaften in den Pflichtpraktika Z, S, V und R beteiligt.

5.2.4. Durchführung von Praktikerseminaren

Von den Ministerien der Justiz und des Innern sowie von der Rechtsanwaltskammer werden Seminare veranstaltet mit dem Ziel, Praktiker, die Praktikanten am Arbeitsplatz ausbilden bzw. die begleitenden Arbeitsgemeinschaften leiten, mit dem „Modell Hannover“ vertraut zu machen und auf ihre Aufgabe vorzubereiten. Vertreter des Lehrkörpers wirken an der Leitung und Durchführung der Seminare mit. Auch die studentische Beteiligung ist regelmäßig sichergestellt.

Den Ausbildungsseminaren folgen in regelmäßigen Abständen Auswertungsseminare, in denen die Ausbilder unter Beteiligung von Angehörigen des Lehrkörpers sowie des Zentrums für Rechtsdidaktik ihre Erfahrungen mit der praktischen Ausbildung und mit dem Leistungsstand der Praktikanten diskutieren und auswerten.

5.2.5. „Theorie der Praxis“

Ihren curricularen Kern haben die Bemühungen um die Praxis Orientierung des Studiums in universitären Veranstaltungen zur „Theorie der Praxis“, die im Zivilrecht vom 3. bis zum 5. Semester, im Strafrecht im 4. und 5. Semester, im öffentlichen Recht im 7. und 8. Semester und für die Rechtsanwaltschaft im 7. Semester durchgeführt werden.

Sie sollen die Studenten einerseits in berufspraktische Fertigkeiten einüben, andererseits zur kritischen Analyse von Praxis-Problemen befähigen. So schreibt es die Ausbildungs- und Prüfungsordnung ausdrücklich vor.

5.2.6. Vertiefungsstudium

Einen weiteren curricularen Schwerpunkt sollen die Bemühungen um Praxisorientierung in den universitären Vertiefungsveranstaltungen haben, die für die Studenten nach der Rückkehr aus den Praktika eingerichtet sind. Hier erhalten sie Gelegenheit zur Wiederholung und Vertiefung von rechtswissenschaftlichen Materien auf der Basis ihrer Praxis-Erfahrungen.

5.2.7. Projektstudium

In der Ausbildungsreformdebatte ist dem Projektstudium stets eine besondere Bedeutung als Mittel der Praxis-Orientierung beigemessen worden. Im „Modell Hannover“ ist das Projektstudium für das Wahlstudium und für das Vertiefungsstudium vorgesehen. Am Fachbereich Rechtswissenschaften sind bisher erst wenige Projekte eingerichtet worden.

5.2.8. Berufserkundungen

Einen ersten Kontakt mit der Berufspraxis vermittelt den Studenten der Kurs „Einführung in die juristischen Berufe“ im 2. Semester, in dessen Verlauf die Studenten Gelegenheit erhalten, einige Praktiker am Arbeitsplatz aufzusuchen und zu interviewen mit anschließender Auswertung des Interviews..

5.2.9. Einbeziehung der Sozialwissenschaften

Alle rechtswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen stehen im „Modell Hannover“ unter dem Postulat der Einbeziehung der Sozialwissenschaften, wozu im einzelnen Soziologie, Politologie, Kriminologie, Wirtschaftswissenschaften und Psychologie gezählt werden.

Die Einbeziehung der Sozialwissenschaften hat sicherlich ihren eigenen curricularen Stellenwert, ist aber auch im Zusammenhang mit der Praxisorientierung zu erwähnen, weil und soweit sie darauf zielt, Praxis nicht nur als isolierte Berufspraxis, sondern als Ausschnitt gesellschaftlicher Praxis verständlich zu machen, z. B. die Kenntnis der gesellschaftlichen Voraussetzungen und Folgen des beruflichen Handelns von Juristen zu vermitteln, die persönliche Auseinandersetzung damit zu ermöglichen und so eine Bedingung für ein politisch/ökonomisch/soziologisch reflektiertes Berufshandeln erst zu schaffen.

5.3. Einige curriculare Probleme bei der Durchführung des Konzepts der Praxisorientierung

5.3.1. „Theorie der Praxis“

Die Veranstaltungen zur „Theorie der Praxis“ haben eine zentrale Stellung im Rahmen des Curriculum, da sie einerseits gezielt auf die Praxis vorbereiten, und zwar nicht nur auf die Übernahme der dort üblichen Routinelösungen, sondern auch auf deren Problematisierung und Veränderung, und da

sie andererseits die in verschiedenen Teil-Curricula vermittelten Kenntnisse und Kompetenzen (materielles Recht, Verfahrensrecht, Sozialwissenschaften) in der Arbeit an praktischen Fällen, die aus Gerichts- oder Anwalts- oder Verwaltungsakten stammen, gebündelt zur Anwendung kommen lassen.

Durchgängig stoßen die Veranstaltungen zur „Theorie der Praxis“ auf ein besonders lebhaftes Lern- und Arbeitsinteresse der Studenten. In den Reaktionen der Praxis werden die berufspraktischen Fähigkeiten der Praktikanten nahezu einheitlich positiv beurteilt. In dieser Hinsicht sind die Praktikanten zu Beginn der jeweiligen Praktika deutlich besser qualifiziert als Referendare zu Beginn der entsprechenden Abschnitte des Referendariats.

Wenig geglückt erscheint bisher das Bemühen um die Befähigung der Studenten zur „kritische(n) Analyse von Praxisproblemen“, neben der „Einübung in berufspraktische Fertigkeiten“ der zweite gleichgewichtige Auftrag der „Theorie-der-Praxis“-Kurse. Jedenfalls sind solche Fähigkeiten in den Praktika bisher nur selten erkennbar geworden.

Das Konzept der „Theorie-der-Praxis“-Kurse ist ohne Vorbild im Studium der Rechtswissenschaften. Die Erarbeitung der Kursinhalte und die Durchführung der Kurse waren deshalb besonders arbeits- und problemreiche Aufgaben. Eine Konsolidierung des Konzepts steht noch aus.

Kontrovers im Lehrkörper ist vor allem das Praxis-Konzept. Teils wird Praxis bezogen auf die Institutionen, in denen Juristen arbeiten, auf Interaktionsmuster unter den Angehörigen der Profession und im Verkehr mit der Umwelt, auf Rekrutierungsmuster, Selbsteinschätzung, Sprachstil, Gesellschaftsbild etc. Von anderen wird dagegen Praxis bewußt auf typisches berufliches Handeln reduziert. Das erste Konzept zielt eher auf Institutionen-Kritik, Rollen-Distanzierung etc. Das zweite zielt auf die professionelle Arbeit am Einzelfall: es soll Kompetenzen vermitteln, die die Studenten in der Praxis befähigen, in geeigneten Fällen den Rahmen von Routinelösungen zu überschreiten und auf begründete Weise nach anderen Lösungsmustern Ausschau zu halten, wozu ihnen auch die im Studium erworbene sozialwissenschaftliche Kompetenz dienlich sein soll.

Die Ausbildungs- und Prüfungsordnung für das „Modell Hannover“ schreibt den „Theorie-der-Praxis“-Kursen als ein Ziel die „Einübung in berufspraktische Fertigkeiten“ vor. Dies Ziel ist im Studium nicht erreichbar. Die Kurse beschäftigen sich tatsächlich nur mit einer begrenzten Auswahl an berufspraktischen Fertigkeiten und lassen vieles andere unberücksichtigt. Auch die ausgewählten Fertigkeiten werden nicht etwa „eingeübt“. Vielmehr werden *Gelegenheiten zur Übung* solcher Fertigkeiten angeboten. Dadurch entsteht bereits ein Arbeitsdruck bei Studenten und Lehrenden, der über die sonst im Studium übliche Lehr- und Lernbelastung hinausgeht. Außerdem fehlt es für effektivere „Einübungen“ vor allem an geeigneten Trainingsprogrammen. Solche Programme sind z. B. im Bereich der Lehrerbildung unter dem Stichwort „Lehrertraining“ im Gespräch; sie orientieren sich stark an behavioristischen Vorbildern aus den USA. Ausgangspunkt ist ein Modell effektiven beruflichen Handelns, das auf empirisch ermittelte Merkmale zurückgreift. Die Trainingsmaßnahmen, unter denen micro teaching, Gruppentraining und Rollenspiel herausragen, zielen vor allem auf den Aufbau bzw. die Eliminierung erwünschter bzw. unerwünschter berufs- und sozialrelevanter Verhaltensweisen hin. Solche Trainingsprogramme fehlen bisher im Rahmen der Juristenausbildung.

Erheblich größer sind die Schwierigkeiten, das zweite durch

die Ausbildungs- und Prüfungsordnung vorgeschriebene Kursziel, nämlich die Fähigkeit zur kritischen Analyse von Praxisproblemen, zu verwirklichen. Der Bestand an empirisch gesicherten Kenntnissen über die praktisch relevanten Praxisprobleme ist gering. Zu einer fundierten Pathologie der juristischen Berufe in ihrem Alltagshandeln ist die Forschung bisher nicht vorangeschritten; Aussagen darüber liegen nur in mehr oder weniger zufälligen Ausschnitten und Bruchstücken vor. Sie sind einer *systematischen* Verwertung zu Lehr- und Unterrichtszwecken nur äußerst mühevoll zugänglich zu machen.

Ebenso wie im Hinblick auf das Ziel der „Einübung in berufspraktische Fertigkeiten“ fehlen auch im Hinblick auf die Kritikkompetenz geeignete und anderswo bereits bewährte Lehrprogramme. Natürlich ist Kritikkompetenz bei einzelnen abhängig außer von kognitiver Kompetenz auch von emotionalen Faktoren, von der lebensgeschichtlich vermittelten Persönlichkeitsstruktur. In den Veranstaltungen zur „Theorie der Praxis“ ist immer wieder zu beobachten, daß die Aufforderung zur Praxiskritik auf erhebliche Widerstände stößt. Solche Widerstände müßten auch in ihrer lebensgeschichtlichen Verflochtenheit zur Sprache gebracht werden können. Möglicherweise empfinden viele, die sich etwa mit dem Richterberuf bereits zu identifizieren begonnen haben und für die der Kurs „Theorie der Praxis“ lebhaftere Möglichkeiten zur Verstärkung dieser Identifikation über die Einübung praktischer Fertigkeiten bietet, die gleichzeitige Aufforderung zur Praktizierung von Berufs-Kritik als Bedrohung ihres Identifikationsprozesses. Möglicherweise kontrastiert die Aufforderung zu wissenschaftlich begründeter Kritik in der Wahrnehmung vieler Studenten auch zu den in anderen Veranstaltungen geübten Studier- und Lernhaltungen. Möglicherweise bricht sich die Aufforderung zur Praxiskritik auch an einer studentischen Mentalität, die durch eine fatale Mischung aus Angst, Unselbständigkeit und Anpassungsbereitschaft gekennzeichnet ist.

Dies alles ist ungewiß und kann, da geeignete Unterrichts- und Forschungsprogramme fehlen, in den Kursen auch nicht zur Sprache gebracht werden.

5.3.2. Vertiefungsstudium

Das Vertiefungsstudium ist bisher nicht in dem Maße praktiziert worden, wie es konzipiert ist und wie es im Hinblick auf die Praxisorientierung wünschenswert erscheint. Nur wenige Studenten machen nach Rückkehr aus den Praktika Gebrauch von Angeboten zur Vertiefung. Ein Grund dafür ist vermutlich der, daß mit dem Vertiefungsstudium keine interessanten Anreize zum Absolvieren von Prüfungen verbunden sind. Unabhängig aber vom Interesse an der Verbesserung von Leistungskontrollen entwickelt sich ein Studierinteresse im Sinne der Vertiefungsveranstaltungen unter den Bedingungen des Regelstudiums offenbar nur sehr schwer.

5.3.3. Projektstudium

Die Aktivität des Lehrkörpers zur Entwicklung von Projekten und der Studenten zur Teilnahme daran ist bisher überraschend weit hinter den mit dem Projektstudium verbundenen Erwartungen zurückgeblieben. Tatsächlich sollte das Projektstudium ja zweierlei bewirken. Einerseits sollte es das Studium im Hinblick auf stärkeren Praxisbezug reorganisieren helfen, andererseits sollte es zu einer Neustrukturierung traditioneller Fächerangebote in der Lehre führen. Diese

Funktion haben die im „Modell Hannover“ bisher entwickelten Projekte nicht zu erfüllen vermocht. Sie streben sie konzeptionell wohl auch gar nicht an.

Gründe für die relative Belanglosigkeit des Projektstudiums am Fachbereich können das späte Einsetzen der Projekte im Studiengang und die Bindung der Projekte an das für die Studenten wenig attraktive Vertiefungsstudium sein, ferner die mangelnde konzeptionelle Klärung der Projektidee und fehlende Erfahrung im Umgang mit dem Projektstudium.

5.3.4. Berufserkundungen

Die analytische Potenz der Berufserkundungen ist sehr gering. Mehr als ein Oberflächeneindruck ist nicht zu erwarten. Eine gezielte Strukturierung der Lehrveranstaltung anhand theoretischer bzw. empirischer Konzepte von Berufspraxis fehlt. Die Vermittlung der Praxis erfolgt über ihre Veranschaulichung, die in erster Linie von Lehrbeauftragten geleistet wird. Die Strukturierung erfolgt also anhand reflektierter Primärerfahrung. Das Risiko der „Verpraxung“ des Studiums ist bei diesem Unternehmen besonders groß⁷³⁾.

5.3.5. Einbeziehung der Sozialwissenschaften

Für die Lehre der Sozialwissenschaften nach dem „Modell Hannover“ ist ein Konzept, das darauf angelegt wäre, Berufspraxis von Juristen als Ausschnitt gesellschaftlicher Praxis und in seiner Beziehung zu anderen Praxisbereichen kenntlich und verständlich zu machen, bisher nicht formuliert worden. Das heißt nicht, daß nicht in diesem oder jenem Kurs ein solches Konzept praktiziert würde. Nur ist Berufsbezug sicherlich nicht der das sozialwissenschaftliche Lehrangebot durchgängig organisierende Faktor.

Unter den am Fachbereich tätigen Sozialwissenschaftlern ist u. a. die Frage der praktischen Verwertbarkeit der Sozialwissenschaften in der juristischen Berufspraxis kontrovers. Entsprechend gering ist bisher der Beitrag der Sozialwissenschaften zur Praxisorientierung des Studiums, wenn und soweit darunter eine Orientierung der Lehre und der Theorie am beruflichen Handeln verstanden wird.

Daneben leisten die Sozialwissenschaftler in einigen Kursen im Wege des team-teaching zusammen mit Rechtswissenschaftlern interessante und wirksame Beiträge, die jedoch nicht oder jedenfalls nicht primär unter dem Aspekt des Berufsbezugs gesehen werden, sondern unter dem Aspekt des sozialwissenschaftlichen Beitrags zur Bearbeitung von Problemen der Rechtswissenschaft, d. h. unter dem Aspekt des Wissenschaftsbezugs und der Veränderung von Wissenschaft. Nur auf sehr vermittelte Weise läßt sich daraus ein Beitrag der Sozialwissenschaften zur Praxisorientierung ableiten.

6. Offene Fragen

6.1. Vorbemerkung

Die Praxisorientierung, wann immer sie über die heute eher üblichen Reaktionen nach der Art von Etikettierungen und Sprachregulierungen hinausgeht, wirft eine Reihe schwieriger konzeptioneller, theoretischer und praktischer Probleme auf, deren Lösung offen ist. Einige davon sind in den vorstehenden Abschnitten angesprochen worden. Sie sollen hier nicht weiter aufgenommen werden. Statt dessen soll abschließend die persönliche Betroffenheit derjenigen zur Sprache kommen, die als Lehrende bzw. Lernende die Praxisorientierung praktizieren sollen. Auch wenn ich dabei sehr subjektiv und impressionistisch verfahren muß, will ich hierauf nicht ver-

⁷³⁾ Leibfried, Stephan, Tendenzen der Einphasenausbildung. In: Kritische Justiz 1973, S. 182-209.

ziehen; denn der Verzicht würde das gefährliche Mißverständnis, als seien Studienreform und Praxisorientierung *technische, technokratisch zu lösende Aufgaben*, allzusehr nahelegen.

6.2. Die Praxis Orientierung und die Studenten

Die Praxisorientierung des Studiums mutet den Studenten eine Reihe neuer Lernerfahrungen zu, die nicht nur quantitativ ein Mehr gegenüber dem traditionellen Studium, sondern die auch ein Aliud im Vergleich zum traditionell theorieorientierten Studium darstellen. Wie diese Zumutung von den Studenten verarbeitet wird und werden kann, ist offen.

Zwischen Theorie und Praxis besteht eine prekäre Spannung, die Löwith einmal anschaulich, allerdings eher normativ, so beschrieben hat, daß „beide zueinander ein für sich selbst sekundäres Verhältnis“ herstellen⁷⁴). Ob der Student im mehrfachen Wechsel der Ausbildungsstationen, angesichts unterschiedlicher Verarbeitung der Praxis durch die einzelnen Vertreter der Theorie, angesichts des eine Lösung des Problems eher vortäuschenden Nebeneinander von Theoretikern und Praktikern in Form des team-teaching, angesichts höchst unterschiedlicher Praxisinterpretationen im Bezugsrahmen sozialwissenschaftlicher Theoriebildung usw. usw. dieses prekäre Verhältnis durchhalten und für sich zu einer durchgängigen Identität als Theoretiker und Praktiker zugleich verarbeiten kann, ist offen. Sicher scheint mir, daß ihm dafür mehr Hilfestellung angeboten werden müßte, als dies z. Z. geschieht. Mindestens als Ausnahme, vielleicht sogar als Regel muß der Student in den Ausbildungsstationen Hochschule und Praxis jeweils mit Ausbildern rechnen, die die Schwierigkeit der Balancierung des prekären Verhältnisses von Theorie und Praxis für sich dadurch „gelöst“ haben, daß sie den einen Bereich radikal auf-, den ändern radikal abwerten. Zu besorgen ist, daß Studenten in ihrem Theorie-Praxis-Verständnis angesichts solcher Erfahrungen mehr oder weniger hilflos hin- und herschwanken und daß ihre Lernfähigkeit dadurch erheblich gemindert, ja blockiert werden kann, wenn, wie zu vermuten, kognitive Lernprozesse bei ihnen *auch* auf der Basis emotionaler Zuwendung zum jeweils Lehrenden ablaufen.

6.3. Die Praxisorientierung und die Lehrenden

Hochschullehrer sind nicht selten „Praxis-Flüchter“. Wie sie die vielen Zumutungen der Praxisorientierung verarbeiten, ist offen. Verweigerungen dieser oder jener Art sind gegenüber administrativ-technokratischer Durchsetzung von Praxisorientierung zu erwarten.

Hochschullehrer verstehen sich häufig primär als Forscher, sekundär erst als Lehrer. Oft genug optimieren sie das Verhältnis von Forschung und Lehre in ihrem Arbeitshaushalt durch Standardisierung und Routinisierung der Lehrprogramme. Praxisorientierung des Studiums wird, wenn sie sich allein als Zumutung bemerkbar macht, den Anteil der Lehre zuungunsten des Forschungsanteils zu erhöhen, zu Verweigerung, Umgehung etc. führen.

Hochschullehrer verstehen sich häufig beont als „Individualisten“. Eine Umorientierung der Lehre setzt ein im Kern identisches kollektives Verhalten voraus. Wie dies zu erreichen ist, ist offen. Nicht ohne Grund ist die Studienreform in der Juristenausbildung fast ausschließlich *neu gebildeten* Fakultäten übertragen worden. Selbst hier erwies sich die Bil-

dung eines kollektiven Kernkonzepts der neuen Ausbildung als außerordentlich mühsamer Prozeß.

7. Ausblick

7.1. Wirkungen der Praxisorientierung in der Praxis der Zukunft

Welche Wirkung ein praxisorientiertes Studium in der beruflichen Praxis hat, welche Bedeutung für das Handeln der einzelnen Absolventen in den Institutionen und im Verkehr mit den Abnehmern, ist gegenwärtig empirisch nicht zu beantworten. Mit der Reform der Juristenausbildung ist der entscheidende Schritt in Richtung auf ein praxisorientiertes Studium getan worden; für keinen anderen Studiengang ist das von den politischen Instanzen jetzt so stark in den Vordergrund geschobene Programm der Praxisorientierung des Studiums soweit bereits in die Praxis der Lehre umgesetzt worden wie im Rahmen der Juristenausbildung! Welche Wirkung dies Programm für die Praxis hat, wird erst beobachtbar sein, wenn eine hinreichende Zahl von Absolventen aus möglichst vielen der inhaltlich und methodisch unterschiedlich konzipierten Reform-Modelle über einen längeren Zeitraum hinweg im Beruf gestanden hat. Im Jahre 1978 sind die ersten Absolventen aus den Reform-Modellen Augsburg und Bremen in die Praxis entlassen worden. Ab 1980 werden Absolventen aus Niedersachsen, Baden-Württemberg, Hamburg und Nordrhein-Westfalen folgen, später noch aus Rheinland-Pfalz.

Wird rechtzeitig eine systematische und methodisch fundierte Beobachtung der Praxis dieser Absolventen organisiert, dann wird etwa um die Mitte der 80er Jahre eine erste Aussage über Wirkungen der Praxisorientierung des Studiums auf die Praxis möglich sein. Diese Aussage müßte bei vernünftiger Experimentgestaltung rückgebunden werden in die Ausbildungsplanung und zur Revision der Ausbildungsprogramme und -Organisationsformen führen. Auf der Basis derart revidierter Ausbildungskonzepte und -programme wäre dann erneut eine Praxiskontrolle durchzuführen. Dafür sind lange Zeiträume erforderlich. Vorläufig ist die Experimentierphase für die Juristenausbildung bis zum Jahre 1981 befristet. Sollte die Frist nicht verlängert werden, so droht der Abbruch eines Experiments zu einem Zeitpunkt, da verlässliche Aussagen über seine Hauptfunktion noch nicht gemacht werden können.

7.2. Studienreform als Anlaß zur Verwissenschaftlichung der Lehre

Praxisorientierung als Ziel der Studienreform ist eine derzeit hochaktuelle politische Wunschvorstellung. Sie enthält für die Hochschulen – und damit für die Gesellschaft – Gefahren und Chancen. Die größte Gefahr liegt darin, daß Lehre und Studium auf Reproduktionen bestehender Praxis-Bestände reduziert werden, was nicht nur tödlich für die Theorie, sondern auch schädlich für eine auf Veränderung und Verwandlung angewiesene Praxis wäre. Die größten Chancen liegen darin, daß die Vertreter der Theorie ihre Aufgabe, eine Theorie der Praxis zu entwickeln, ernsthafter und intensiver an der Praxis orientieren als bisher, ferner darin, daß die inhaltliche Planung der Lehre und ihre methodische Durchführung aus dem vor-wissenschaftlichen Zustand der Orientierung an subjektiven Präferenzen und Defekten und der Legitimierung durch Tradition und Kumpanei herausgelöst und einem wissenschaftlichen Reflexionsprozeß unterstellt werden – so wie alle Praxisbereiche in unserer Gesellschaft, die eine gewisse Bedeutsamkeit zugesprochen bekommen. Dies ist die eigentliche Herausforderung der Hochschulen im Zusammenhang mit der Studienreform und der Praxis Orientierung des Stu-

⁷⁴) Löwith, Karl, Theorie und Praxis als philosophisches Problem. In: Guzzoni, U., B. Rang, L. Siep (Hrsg.): Der Idealismus und seine Gegenwart. Festschrift für Werner Marx zum 65. Geburtstag. Hamburg 1976, S. 337-348/337.

diums! Praxisorientierung und Studienreform sind oben als Ausdruck staatlicher Daseinsvorsorge begriffen worden. Mit der Studienreform allein greift solche Daseinsvorsorge entschieden zu kurz. Das Postulat der Praxisorientierung kann, wird es der bisher üblichen Praxis der Studienplanung überlassen, nur zu Stümperei und Flickwerk führen. Deshalb muß für alle Instanzen, die an der Praxisorientierung ernsthaft interessiert sind, eine intensive Bemühung um die Verwissenschaftlichung der Lehre die notwendige Konsequenz ihres Handelns sein. Die Hochschulen stehen so oder so in einer historischen Umbruchsituation. In quantitativer Hinsicht wird dies auch mehr und mehr gesehen. Aber der Umbruch zeigt sich vor allem in qualitativer Hinsicht. Bleiben Planung und Vermittlung der Lehre in ihrem bisherigen vor-wissenschaftlichen Zustand, so wird die auf Praxisorientierung verpflichtete Hochschule bestenfalls eine schlechte Berufsschule abgeben. Die Verwissenschaftlichung der Lehre kann vielleicht helfen, daß die Theorie die Praxis neu in sich aufnimmt und dabei doch Theorie bleibt, nicht Praxis wird. Denn mit Hilfe wissenschaftlich gewonnener, intersubjektiv kommunizierbarer, diskutierbarer, nachprüfbarer Informationen über ihre eigenen Voraussetzungen und Folgen erhält sich die Theorie im Forschungs- und Lehrbetrieb jedenfalls jenes Reflexions- und Distanzierungsvermögen, das ihr die Chance gibt, in Lehre und Forschung einen intimen Praxiskontakt zu begründen und dabei doch sie selbst, doch Theorie zu bleiben. Ich kann es vielleicht auch anders sagen. In der Lehre galten lange Zeit Gewißheiten über die Richtigkeit von Inhalten und Methoden, die ihre Geltung schlicht deshalb hatten, weil sie nicht weiter befragt wurden. Wenn sie aber befragt wurden, so nahmen sie ihre Geltung aus der Tradition oder aus der Autorität der Lehrenden. Die konservative Beweislastregel, wonach das, was ist, auch gut und richtig ist⁷⁵), galt und gilt hier ungebrochen. Gegenüber neuen Herausforderungen – und die Praxisorientierung, ernst genommen, ist eine neue Her-

ausforderung! – versagt diese Regel. Geltung muß erarbeitet werden, Richtigkeit muß nachgewiesen werden. Gewißheit muß sich, wie in anderen Lebensbereichen auch, auf die lange Bank wissenschaftlichen Zweifels und wissenschaftlicher Kontrollen schieben lassen; sie ist als endgültige nicht mehr zu haben, sondern nur noch als vorläufige im Rahmen ständiger Untersuchungs- und Erprobungsprozesse.

Ein Zeitraum von vier Jahren beispielsweise reicht, wie sich an der oben beschriebenen Praxis nach dem „Modell Hannover“ sicherlich *beispielhaft* zeigen läßt, zu einer auch nur halbwegs begründeten und erprobten Umsetzung des Konzepts der Praxisorientierung in neue Studierformen bei weitem nicht aus. Für eine kontrollierte und verlässliche Erforschung der einzelnen Praxisbereiche, auf die hin die Praxisorientierung erfolgen soll, reicht ein Zeitraum von vier Jahren selbst bei entsprechender Ausstattung der Berufsforschung vermutlich ebenfalls nicht aus, sicherlich nicht zur Verarbeitung der Befunde und zu ihrer Umsetzung in Lehrinhalte und -formen. Völlig unzureichend ist ein Zeitraum von vier Jahren zur Überführung solch neuer Lehrpraxis in die angrenzende Berufspraxis, zur Kontrolle ihrer Wirkungen dort und zur Rückbindung der Befunde in die Lehrpraxis. Dafür bedarf es erheblich längerer experimentell gestalteter Zeiträume. Um es abschließend noch einmal anders zu sagen: Studienreform ist, wenn sie ernst gemeint ist, auf Dauer zu stellen und als Daueraufgabe zu gestalten. Die Vorstellung, daß sich über die Wirkung eines Reformgesetzes wie des HRG von heute auf morgen eine neue Lehr- und Lernpraxis einstellt, daß die Qualifikationen, die vermittelt und erworben werden, neu werden oder anders, ist schlechtes Wunschenken. Wird die politisch gesetzte Forderung nach Praxisorientierung des Studiums nicht energisch und intensiv in Bemühungen um eine Reformulierung der die Lehre strukturierenden Theorie der Praxis umgesetzt, dann wird die Praxisorientierung des Studiums ihre wichtigste Funktion darin haben, daß sie die ohnehin bereits bestehende Tendenz zur Entwissenschaftlichung der Lehre entschieden verstärkt. In diesem Fall wird die Praxisorientierung des Studiums keine der in sie gesetzten und oben benannten Erwartungen erfüllen.

⁷⁵) Greiffenhagen, Martin, Überlegungen zum Reformbegriff. In: ders. (Hrsg.): Zur Theorie der Reform, op. cit. S. 7-34.