

## PRAKTIKANTEN GEHEN IN DIE SCHULE.

### Die „Grenzstelle“ Schulpraktikum in organisationssoziologischer Sicht\*

#### Inhalt

##### Einleitung 1

1. Ziele und Aufgaben der Schulpraktika 2
  2. Das Schulpraktikum als „Grenzstelle“ 5
  3. Funktionen und Folgen der Formalisierung von Systemgrenzen 6
  4. Das Dilemma der Grenzstelle 10
  5. Typische Rollenschwierigkeiten der Grenzstelle Schulpraktikum 12
    - 5.1. Verantwortung übernehmen 13
    - 5.2. Initiative ergreifen 21
    - 5.3. Rollenverpflichtungen eingehen 24
  6. Hilfestellungen für das Schulpraktikum 29
    - 6.1. Kontaktstellen ohne vollen Mitgliedsstatus 30
    - 6.2. Elastische Entscheidungsprogrammierung 32
    - 6.3. Kommunikationswegregelungen 38
    - 6.4. Der formale Status der Grenzstelle 41
- Literaturverzeichnis 47

#### Einleitung

Die Dilemmata, die dieser organisationssoziologische Beitrag zum Verhältnis von Theorie und Praxis an der „Grenzstelle“ Schulpraktikum umreißt, stecken in dem unverfänglich scheinenden Satz: Praktikanten gehen in die Schule. Damit zeigen wir an, daß der Weg des Studenten ins Schulpraktikum nicht nur einen äußerlichen Wechsel des Ortes meint, sondern in neue institutionelle Rahmenbedingungen, Rollenerwartungen und Bezugsgruppen führt, denen er um des eigenen Überleben willen entgegen-

---

\* Der Aufsatz ist ein abschließendes Resümee des von mir zusammen mit Klaus D. Fitzner an der Pädagogischen Hochschule Reutlingen in den Jahren 1978 bis 1981 durchgeführten DFG-Forschungsprojekts zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerbildung. Wir machten dazu eine empirische Erhebung über die Blockpraktika in der 1. Phase der Lehrerbildung in Baden-Württemberg und werteten die Daten im Rahmen des von N. Luhmann entwickelten systemtheoretischen und organisationssoziologischen Rahmenwerkes aus. Veröffentlichungen zu diesem Forschungsprojekt sind im Literaturverzeichnis aufgeführt. Der vorliegende Text ist bisher noch nicht im Druck erschienen.

kommen muß. Mit der neuen Situations- und Rollendefinition verändert sich aber in einem gewissen Sinne auch die Person des Praktikanten, er wird in seinem Denken und Handeln ein anderer als der, der er an der Hochschule war und ist. Aber auch der Ort Schule selbst bleibt nicht unberührt von der Anwesenheit und dem Problem der Rollenfindung des Praktikanten, der den Lehrer fordert, ja erst eigentlich zum Betreuungslehrer werden läßt.

Für beide, Praktikant und Lehrer, wird daher im Schulpraktikum ihre Selbstdarstellung und deren gegenseitige Abstimmung zum Problem. Sie sind einerseits Repräsentanten ihrer ganz unterschiedlich strukturierten Organisationen Hochschule und Schule und daher in besonderer Weise verpflichtet, nach außen hin einen guten Eindruck zu machen. Andererseits zwingt sie die je andere Zugehörigkeit des Bezugspartners dazu, Rollenverpflichtungen über die Grenze der eigenen Organisation hinweg einzugehen. Aus einer auch im Praktikum nicht aufgehobenen Trennlinie zwischen Hochschule und Schule wird eine verbreiterte Zwischenzone relativ freien, nicht voll verantwortlichen, aber auch nicht voll verbindlichen Handelns, das nicht ganz in Einklang zu bringen ist mit dem, was in jeder der beteiligten Organisationen an sich gilt und für angemessen erachtet wird. Dies kann zu starken Unsicherheiten bei den beteiligten Personen führen. Die „Unbestimmtheitsstelle“ Schulpraktikum verleitet andererseits zu einer Überfrachtung mit konkurrierenden Zielen und Aufgabenbestimmungen durch Schulverwaltung und Hochschule, die als Belastung empfunden wird und korrespondierende Entlastungen provoziert. Der Versuch, das Praktikum auf die je eigene Seite zu ziehen, macht dieses zu einer „vibrierenden Einheit“ (Claessens 1967, S. 56), deren typische Dilemmata und innere Dynamik wir hier nachzuzeichnen versuchen.

Den gedanklichen Bezugsrahmen des Beitrages gewinnen wir im Anschluß an Niklas Luhmanns wegweisende Erörterung der Funktionen und Folgen einer „Grenzstelle“ in formalen Organisationen (Luhmann 1972, S. 220239); die zitierten Daten stammen aus unseren empirischen Untersuchungen zum Schulpraktikum (vgl. dazu vor allem Fitzner 1979 a und die dort angegebenen weiteren Arbeiten zum Projekt). Die in diesem Beitrag erneut unternommenen, begrifflich schärfer gefaßten Analysen der „Grenzstelle“ Schulpraktikum erlauben es, abschließend einige praktische Hilfestellungen anzugeben, die die formale Organisation bieten kann, um die Funktionen der „Grenzstelle“ Schulpraktikum zu fördern. Dabei gehen wir davon aus, daß die entsprechenden Erwartungen und Handlungen grundsätzlich nicht in vollem Umfang formalisiert bzw. formal verbindlich gemacht werden können und der Erfolg des Praktikums notwendig von persönlich zu erbringenden Eigenleistungen abhängig bleibt.

## 1. Ziele und Aufgaben der Schulpraktika

Für die mit der schulpraktischen Ausbildung in der 1. Phase der Lehrerausbildung verbundenen Ziele und Aufgaben ergibt sich aus der doppelten Zuordnung zu Schule und Hochschule ein breites Spektrum. Es reicht von der nicht unbegründeten Auffassung, daß die Schulpraxisausbildung eben nur Praxis ist, bis hin zum anderen Extrem eines nahezu ausschließlich auf erziehungswissenschaftliche Fragestellungen bezoge-

nen, experimentell verstandenen Unterrichts. Entsprechend schillert ein damit verbundener Erfahrungsbegriff. Neben der bloßen, alltäglichen Erfahrung, die sich gleichsam von selbst einstellt, erscheint die konstruierte, theoriegeleitete Erfahrung, die bewußt gesucht wird. Um diese Breite des Spektrums zu belegen, genügt es, einige aus der Literatur und den Richtlinien für die Praktika geläufige Aufgabenbeschreibungen zu zitieren:

- Schulpraktika als Erfahrungs- und Übungsfeld einerseits und als Reflexionsfeld andererseits akzentuieren das Bezugssystem „Praxis“ in unterschiedlicher, theoretischer und praktischer Perspektive.
- In theoretischer Perspektive bieten Praktika ein Beobachtungs- und Erkundungsfeld für gezielte erziehungswissenschaftliche oder fachdidaktische Fragestellungen. Zugleich sollen die Schulpraktika hier ein Erprobungsfeld für theoretische Konzepte in quasi-experimentellen Situationen sein, um ihre Reichweite, Praktikabilität und Tragfähigkeit zu prüfen.
- Im Sinne einer Theorie-Praxis-Verbindung erscheinen Schulpraktika als ein Innovationsfeld, um die vorgegebene Schulwirklichkeit über eine theoretische Analyse und alternative Handlungsmodelle zu verändern.
- In praktischer Hinsicht stellen die Schulpraktika schließlich ein Übungs- und Bewährungsfeld des Praktikanten dar, der hier seine eigene Berufseignung und berufliche Kompetenz erfahren und erweitern kann.

Bereits diese kurze Aufzählung von geläufigen Aufgabenbeschreibungen macht deutlich, daß es sich um sehr unterschiedliche und teilweise gegenseitig ausschließende Erwartungen handelt, die mit den Schulpraktika verbunden werden. Sie können ihre Herkunft aus verschiedenen Zeiten der Lehrerausbildung und ihre Verbindung mit unterschiedlichen Interessenlagen und Lehrerbildungskonzeptionen nicht verleugnen. Hier soll unter Verzicht auf die historische Analyse lediglich darauf abgehoben werden, daß jede der genannten Aufgabenstellungen jeweils auf eine bestimmte Institution und das Selbstverständnis ihrer Mitglieder zugeschnitten ist. Dabei gibt es typische Unterschiede in der Aussageform und den dahinterstehenden Erwartungshaltungen.

Die von den Hochschulen für ihre Praktika formulierten Aufgabenbestimmungen heben vor allem auf die Verbindung von Theorie und Praxis und ein fruchtbares Wechselspiel zwischen beiden ab. Leitend erscheint dabei die Vorstellung idealer Interdependenz im Sinne einer wechselseitigen Übertragung von Systemleistungen, die sowohl der Theorie als auch der Praxis zugute kommen soll. Die vorgegebene und in den formalen Regelungen festgeschriebene institutionell-organisatorische Trennung der Lebenswelten Hochschule und Schule scheint in der Sicht der Hochschule dem nicht entgegenzustehen oder wird zumindest nicht als ein entscheidendes Hindernis betrachtet. Als ein Beleg für diese Sichtweise kann eine Stelle aus den Richtlinien der Pädagogischen Hochschule Freiburg zum Schulpraktikum dienen:

- „Im einzelnen soll es dazu anregen, sich mit bestimmten Fragen der pädagogischen Theorie intensiver auseinanderzusetzen,
- die Tragfähigkeit der pädagogischen Theorie für die Gestaltung der pädagogischen Praxis zu prüfen,

– den Wechselbezug zwischen pädagogischer Theorie und Praxis kritisch zu reflektieren und die Theorie näher an die Praxis heranzuführen.“ (Didaktische Handakte III, o. J., S. 3)

Die von der Schulverwaltung in Form von Erlassen verbindlich vorgeschriebenen Aufgabenbestimmungen sichern dagegen eindeutig das Eigenrecht der Schule ab. Wiederum soll nur ein Beispiel für viele stehen:

„Die Verantwortung für schulpraktische Veranstaltungen, soweit sie den Unterricht und die Erziehung in der Schule berühren, liegt beim Schulleiter. Er kann einen oder mehrere Lehrer als Mentoren mit der Anleitung und Betreuung der teilnehmenden Studenten beauftragen. ... Der zuständige Lehrer ist dafür verantwortlich, daß der Unterricht entsprechend den geltenden Bestimmungen, insbesondere im Hinblick auf die vorgeschriebenen Lernziele ... verläuft“. (Amt für Schule, Hamburg 1974)

Einer formellen Repräsentation und rechtlich gesicherten Einflußnahme der Hochschule auf das Praktikum ist mit dieser Rechtskonstruktion der Schulpraktika jeder Boden entzogen, während der Betreuungslehrer mit allen Befugnissen planmäßig zum Repräsentanten der Schule aufgebaut wird. Er findet in den formalen Erwartungen seiner allgemeinen Mitgliedschaftsregel ebenso wie in den Erlassen und Verordnungen der Schulverwaltung zum Schulpraktikum eine Begründung und Sicherung seines Tuns und ist angehalten, „die Regel als Waffe“ einzusetzen, wo außerschulische Erwartungen, mithin unberechtigte Forderungen an ihn herangetragen werden.

Noch wichtiger ist jedoch, daß es aufgrund dieser Institutionalisierungsform für den Praktikanten in der Schule keine eigene Zeitdisposition und damit von vornherein nur sehr eingeschränkte Möglichkeiten gibt, die schulische Situation mitzudefinieren (vgl. dazu ausführlich Fitzner 1978 a). Stundenplan und Stoffverteilungsplan haben gegenüber den von der Hochschule eingebrachten Arbeitsprogrammen und studentischen Wünschen grundsätzlich Priorität. Wenn zudem für das Praktikum „die fortlaufende Arbeit des Schulalltags“ als verbindlich erklärt wird (Kultusministerium Baden-Württemberg 1963, S. 783), dann gewinnt auch der Erfahrungsschatz des Betreuungslehrers: sein Wissen um Methoden, in der Schule zurechtzukommen, seine Faustregeln, Rezepte und Erfahrungssätze, kurz: sein „Milieuwissen“, eine normative Funktion.

Damit ist der Hochschuleinfluß auf das Praktikum, obgleich es Teil ihrer Ausbildung ist, von vornherein gebrochen und kanalisiert. Die Betreuungslehrer führen den Praktikanten ein, sie zeigen ihm (vorbildlichen) Unterricht und leiten ihn zum eigenen Unterrichten an, sie machen vertraut mit schulorganisatorischen Tätigkeiten und geben Einblick in die rechtlichen Regelungen schulischer Ordnung. Dem Studenten wird mithin, auch wenn er andere Vorstellungen mitbringt, das Routinehandeln eines Schulalltags verordnet, das ein (Schul-)Meister vorzuleben hat und das damit zum Muster und Vorbild wird. Für die faktische, ob bewußte oder unbewußte Durchsetzung des Vorgegebenen gibt es viele Gründe, nicht zuletzt in der Person des Praktikanten selber. Im Licht formal verbindlicher Regelungen der Schulverwaltung erscheint der Ort Schule als eine geordnete und eingelebte, durch die Person des Betreuungslehrers repräsentierte Alltagspraxis und bietet darin in hohem Maße die Entla-

stung und Sicherheit, auf die der praktisch ja unerfahrene Student so dringend angewiesen ist.

Nun soll es hier nicht weiter interessieren, wie diese Institutionalisierungsform der schulpraktischen Ausbildung letztlich zustande kommt und welchen gesellschaftspolitischen Willen sie verkörpert. Wie immer diese Lage zustande kommt, bleibt es ihr Dilemma, von den verschiedenen Seiten her mit in sich widerspruchsvollen Zielen und Aufgabenbestimmungen überfrachtet zu sein. Diese Überfrachtung ist keineswegs nur das Ergebnis einer Nachlässigkeit der beteiligten Organisationen Hochschule und Schule. Das angezeigte Dilemma kommt auch nicht allein dadurch zustande, daß politische Herrschaft gesichert werden soll, indem auf den formalen Rahmen 'Schule' zurückgegriffen wird, weil unliebsame Hochschuleinflüsse sich über das Medium schulischer Organisation ohne Zweifel leichter kanalisieren und neutralisieren lassen als im formalen Zugriff auf die Hochschule selbst. Unsere Ausgangsthese, daß die Schulpraktika zwei verschiedenen strukturierten und institutionell-organisatorisch getrennten Bereichen angehören, für die sie eine prekäre Zwischenzone bilden, ermöglicht eine differenziertere und verständnisvollere Einschätzung des angezeigten Dilemmas und erlaubt es zugleich, die Formen seiner faktischen Lösung durch die Betroffenen selbst besser zu verstehen.

## 2. Das Schulpraktikum als „Grenzstelle“

Dilemmata der angezeigten Art treten in sozialen Systemen auf, wenn bei den kooperierenden Institutionen drei Vorbedingungen gegeben sind und zusammentreffen, die wir zunächst mit Luhmann abstrakt folgendermaßen umreißen wollen:

- „1. Wenn ein System über formal definierte Grenzen verfügt,
2. wenn die Darstellung des Systems nach außen problematisch, also Gegenstand besonderer Überlegungen und Leistungen ist, und
3. wenn das System intern so stark differenziert ist, daß der Verkehr mit Außenstehenden nicht in gleicher Weise Sache aller Mitglieder ist, sondern besonderen Stellen aufgetragen wird.“ (Luhmann 1972, S. 220)

Luhmann nennt diese Stellen „Grenzstellen“ und gibt als Beispiele an: „Man kann an den Chef einer Behörde denken, der sie politisch repräsentiert, an die Einkaufsabteilung eines Industrieunternehmens, die den Kontakt mit den Lieferanten pflegt, an die Ärzte und Schwestern eines Krankenhauses oder das Bewachungspersonal eines Gefängnisses, die mit der Hauptkundschaft des Systems direkte Berührung haben, an den Außendienst der Polizei, den Schalterdienst der Post, aber auch an die Personalabteilung einer Organisation, die das System gegenüber den Mitgliedern vertritt. In jedem Falle handelt es sich um herausspezialisierte Funktionen für den Verkehr mit einem bestimmten Umweltsektor.“ (Luhmann 1972, S. 220 f.)

Unser Beispiel „Schulpraktikum“ läßt sich hier zwanglos einreihen, da

1. das System Schule über formal definierte Grenzen verfügt, die gezogen sind durch eine besondere Gruppe von Erwartungen, für die in Form von Erlassen und Richtlinien der Schulverwaltung unverbrüchliche formale Geltung beansprucht wird;
2. die Darstellung des Systems Schule gegenüber der Hochschule problematisch, also Gegenstand besonderer Überlegungen und Leistungen ist. Sie finden ihren Ausdruck in den oben zitierten Erlassen, die den Kontakt mit der Sonderumwelt Hochschule regeln, und
3. das System Schule intern so stark differenziert ist, daß der Verkehr mit Außenstehenden nicht in gleicher Weise Sache aller Mitglieder ist, sondern besonderen Stellen (in diesem Falle den Betreuungslehrern) aufgetragen wird.

Das Schulpraktikum kann daher als eine „Grenzstelle“ im Sinne Luhmanns bezeichnet werden, die für den Verkehr mit einem bestimmten Umweltsektor, der Hochschule, eingerichtet ist.

Vor diesem organisationstheoretischen Hintergrund können wir nun die Funktionen und Folgen der Grenzstelle Schulpraktikum beschreiben und knüpfen dazu noch einmal an den folgenreichen Wechsel des Ortes und das Dilemma der in sich widerspruchsvollen Ziele und Aufgabenbestimmungen, mit denen das Schulpraktikum überfrachtet ist. Die organisationssoziologische Analyse zeigt zugleich, daß dieses Dilemma und seine faktischen Folgen nicht „verschuldet“, sondern strukturell bedingt sind: sie sind eine direkte Folge des Invariantsetzens von Systemgrenzen durch Formalisierung. Wir werden daher zunächst auf die Funktionen und Folgen der Formalisierung von Systemgrenzen eingehen.

### 3. Funktionen und Folgen der Formalisierung von Systemgrenzen

Praktikanten gehen in die Schule. Sie wechseln den Ort und überschreiten dabei eine „Trennlinie“ zwischen Schule und Hochschule, die gezogen ist durch jene besondere Gruppe von Erwartungen, für die in Form von Erlassen und Richtlinien unverbrüchliche formale Geltung beansprucht wird (vgl. die Vorbedingung 1). Auf dieser Ebene formal verbindlicher Erwartungen, und d. h. wenn man von den sozialen Prozessen im Schulpraktikum zunächst einmal absieht, treten zwischen Schule und Hochschule grundlegende Diskrepanzen zutage: die unterschiedlichen Mitgliedsrollen „Lehrer“ bzw. „Hochschullehrer“ und die ihnen entsprechenden Rollen der „Schüler“ bzw. „Studenten“, unterschiedliche Professionalisierungs- und Evaluationsstrategien, die verschiedenen Zeitstrukturen und Wertorientierungen der Institutionen. Dies legt es nahe, auf der Ebene formal-verbindlicher Erwartungen primär von einer „Trennlinie“ und nicht von einer „Nahtstelle“ beider Systeme zu sprechen. Was nach außen hin als eine „Trennlinie“ erscheint, wird systemintern zu einem mehr oder weniger engmaschigen Netz formaler Erwartungen ausgestaltet. Als solche sind sie von einzelnen Abweichungen, Störungen und Widersprüchen nicht betroffen und können Schwankungen, selbst in den für die Leistungsfähigkeit des Systems relevanten Umständen, innerhalb gewisser Grenzen überdauern. In diesem Sinne sind die dekretierten Erwartungen nicht nur formal, weil durch eine Mitgliedschaftsregel gedeckt, sondern auch in

Anlehnung an den Sprachgebrauch der behavioristischen Theorie des Lernens generalisiert (vgl. dazu Luhmann 1972, S. 54 ff.). Das System kann sich dadurch wechselnden Personen, Anforderungen und Orientierungswerten gegenüber identisch halten, es wahrt so sein Eigenrecht und gewährleistet die Erfüllung seiner eigenen Funktionen.

Die Sinnverbundenheit der Handlungen, die ein soziales System ausmacht und es gegen eine andersartige Umwelt invariant hält, besteht jedoch nicht allein aus formalen Strukturen. Ein voll formalisiertes System wäre aus noch zu benennenden Gründen gar nicht lebensfähig. Man muß vielmehr nach dem spezifischen Beitrag und der Leistungsfähigkeit formaler Strukturen für ein differenziertes soziales System fragen, das sich in einer anders strukturierten und daher schwierigen Umwelt zu erhalten sucht. Es ist evident, daß die Festigung eines begrenzten Zusammenhangs formal generalisierter und nach außen hin darstellungsfähiger Erwartungen noch längst nicht alle Probleme des sozialen Systems löst, auch wenn sie elastisch gehandhabt werden. Sie müssen angesichts der Kontingenz und Vieldimensionalität realer Prozesse zwangsläufig vieles offen lassen, ja häufig ist es so, daß die formalisierten systemtragenden Erwartungen gar nicht zur unmittelbaren alltäglichen Ausführung gedacht sind. Als die „Schauseite“ der Organisation zeichnen sie vielmehr in der Regel nur das Verhalten in Grenzfällen vor. Sie wirken mithin durch die „Präsenz des Möglichen“ (Luhmann) und sind im übrigen darauf angewiesen, daß ihnen ein in der Situation brauchbarer Sinn verliehen wird. Dieser brauchbare Sinn hängt u. a. davon ab, ob und wann sich jemand auf sie beruft, wer sie in welchen Situationen und mit welchen Folgen vertritt. Oder anders gesagt: Die Orientierung einer Handlung innerhalb formaler Grenzen ist nicht nach dem Buchstaben möglich, es gehören zu ihr eine Fülle der verschiedensten Erwartungen, die sich als informale Erwartungen mit und neben den formalen Erwartungen einleben. Ihr tatsächliches Zusammenspiel erhellt, daß formale Erwartungen nicht einfach und geradlinig in das wirkliche Handeln überführt werden und übertragen werden können. Das Verhältnis von formaler Erwartung und Handlung kann geradezu paradox und gleichwohl im Sinne jener funktional sein. Der „brauchbare Sinn“ der formalen Erwartungen kann ihrer wörtlichen Auslegung durchaus widersprechen und sie dennoch oder vielleicht gerade deshalb erfüllen. Die Tatsache beispielsweise, daß wirkliche Macht in organisierten Systemen nicht immer der Rangfolge des hierarchischen Aufbaus entspricht, ist hier zu nennen, wie auch die alltägliche Erfahrung, daß Amt und Verstand sich nur sprichwörtlich verbinden.

Jeder weiß und erfährt, daß seine formale Mitgliedsrolle von daher notwendig ein Doppelgesicht hat. Man muß wissen, wann und wem gegenüber man welches Gesicht zur Schau stellen muß. Dem Chef gegenüber mag es tunlich sein, sich „dienstlich“ zu geben, während die gleiche Sache im Kollegenkreis „persönlich“ ausgehandelt werden will. Je nach der Offenheit der Situation, ihrem Grad an Organisiertheit und dem damit verbundenen Ausmaß an Kontrolle gibt es mehr oder weniger dunkle Grauzonen formal nicht gedeckten Handelns. Es bilden sich „Nischen“, in denen persönliche Bedürfnisse erfüllt werden und private Erwartungen überleben können. Aber auch die Erfüllung der formalen Erwartungen selbst ist auf die Existenz derartiger Grauzonen angewiesen. Aus „Trennlinien“ werden so „verbreiterte Zwischenzonen“, in denen von Angesicht zu Angesicht gehandelt wird, wo man sich auf das Geschehen einlassen

muß und die Selbstdarstellung als Teilnehmer (und eben nicht nur als unbeteiligter Dritter) zum besonderen Problem wird. Die „Nischen“ oder Situationssysteme innerhalb der formalen Systeme enthalten und absorbieren gleichzeitig die vielen ungeplanten und unplanbaren Diskrepanzen, die ohne solche „weichen“ Strukturen für das formale System sprengend wirken würden. Sie verletzen die formale Ordnung und sind gleichwohl höchst brauchbar für sie.

Widerspruchsfreiheit kann somit kein mögliches Kriterium und wünschbares Ziel sozialer Systeme im ganzen sein. Zwar ist für die „Schauseite der Organisation“ und die in ihr gezogene Grenze, d. h. für den schmalen Sektor der formalisierten Erwartungen Widerspruchsfreiheit schon aus juristischen Gründen vorgeschrieben und eine gewisse sachliche Konsistenz unerlässlich. In der Erfüllung einer „dienstlichen“ Pflicht darf ein Mitglied der Organisation nicht gegen andere dienstliche Pflichten verstoßen, denn sonst würden die Mitglieder sich durch Vollzug ihrer Pflichten aus dem System hinausmanövrieren und dieses selbst ins Unbestimmte verschwimmen. Trotzdem muß ein jedes System, um lebensfähig zu sein, ein gewisses Maß an Widersprüchlichkeit zulassen und selbst praktizieren, weil es in eine grundsätzlich nicht voll beherrschbare und daher schwierige „Umwelt“ gestellt ist, in der es sich nur behaupten kann, wenn es auch systemfremde Erwartungen miterfüllt und nicht verfügbare Ereignisse einkalkuliert. Um des eigenen Systembestandes willen ist ein elastisches Reagieren auf problematische, weil wechselnde und sich widersprechende Situationen und Erwartungen erforderlich, mithin ein gewisses Maß an Illegalität innerhalb des Systems, die brauchbar ist, solange sie den Widerspruch aus der Formalstruktur heraushält. Die zunehmende „Verrechtlichung“ des Schulwesens beleuchtet scharf das Dilemma, das eine weitergehende Formalisierung auch hinsichtlich der vielen ungewollten Nebenwirkungen mit sich bringt. Die Objektivierung von Standards und ihre Aufweichung geht meist Hand in Hand, wo Regelungen sich nicht nur auf unterdrückbare Minderheiten beziehen. Dies meint nicht, daß die notwendigen „Freiheitsgrade“ sozialer Systeme zwangsläufig deren Freiheit befördern müßten; sie können auch, in denselben Mechanismen, zum Mittel der Unterdrückung werden. Dennoch ist es nicht nur im Sinne der Regelung, sondern auch in dem der in ihr lebenden Menschen gut, nicht alles zu regeln. Oder im Bild gesprochen: In der „verbreiterten Zwischenzone“, in den „Nischen“ oder Situationssystemen können und sollen die Wogen verebben, die das System und die Menschen in ihm in Bedrängnis bringen. Illegalität ist daher der Preis für Normstabilität, sie ist zwangsläufig verbunden mit der kontrafaktischen Stabilisierung einer widerspruchsfreien formalen Erwartungsstruktur in einer durch Widersprüche gekennzeichneten realen Situation. Die formale Ordnung schließt den Widerspruch aus in einer Weise, die ihn zugleich einbegreift, ja unter Umständen, wie Marx' Analyse der kapitalistischen Produktionsverhältnisse zeigt, erst erzeugt oder doch zumindest schneidend macht. Für diese Dialektik ist jede „Bestandsformel“ deshalb zugleich eine „Problemformel“, jede Geltung steht unter dem Vorbehalt möglicher Nichtgeltung, jede widerspruchsfreie, auf Dauer gestellte „Eingrenzung“ sozialer Wirklichkeit verbindet sich mit einer korrespondierenden „Entgrenzung“. Es handelt sich hier um ein Verhältnis des Wechselseitig-sich-Bedingenden, des Nur-zusammen-Möglichen (vgl. dazu Habermas/Luhmann 1971, S. 30).

Dieser Unvermeidbarkeit nicht-legitimierbaren Handelns innerhalb formaler Strukturen und seiner „paradoxen Funktionalität“ werden wir in den folgenden Kapiteln, insbesondere in Kapitel 5, weiter nachgehen, wenn es gilt, die adaptiven Strategien darzustellen, mit denen sich Grenzstelleninhaber helfen können, wenn sie Strecken problematischer Legalität durchwandern müssen. Aus der Verallgemeinerung des Problems kommen wir auf das Schulpraktikum zurück. Wir sind davon ausgegangen, daß es auf der Ebene formal-verbindlicher Erwartungen durchaus klar geschnittene Geltungskriterien und ein eindeutiges Entweder/Oder für dessen Systemreferenz gibt. Aber dies beseitigt nicht das aufgezeigte Dilemma in sich widerspruchsvoller Ziele und Aufgabenbestimmungen, mit denen das Schulpraktikum überfrachtet ist, sondern spitzt es umgekehrt nur noch schärfer zu. Die in der eindeutigen Zuordnung zur Schule und der „fortlaufenden Arbeit des Schulalltags“ gelegene mögliche Entlastung von anderen Aufgaben führt in anderer Hinsicht zu neuen, schwieriger auszumachenden Belastungen. Der Student lernt hier unter entlasteten Bedingungen etwas (z. B. gewinnt er eine größere Verhaltenssicherheit), was ihm in der späteren Ernstsituation, wie die Erfahrungen der Junglehrer bezeugen, dann doch nicht weiterhilft. Er vernachlässigt gleichzeitig eine mehr „theoretische“ Kompetenz, von deren höherem Bewußtseinsgrad seine spätere Handlungsfähigkeit wesentlich mit abhängig sein dürfte. So sind die didaktisch-methodischen Fähigkeiten, die nach übereinstimmenden Aussagen für den Erfolg des Praktikums nicht bestimmend sind, für die spätere Schularbeit langfristig ausschlaggebend (vgl. Fitzner 1979 a, S. 181 f.)

Die Funktionen und Folgen der Formalisierung von Systemen für die „Grenzstelle Schulpraktikum“ erscheinen also doppelgesichtig, von welcher Seite aus man sie immer betrachtet. Wir haben im Blick auf die Ziele und Aufgaben der Schulpraktika festgestellt, daß jede der genannten Aufgabenbestimmungen jeweils auf eine bestimmte Institution und das Selbstverständnis ihrer Mitglieder zugeschnitten ist (s. o. S. ) wir können nun hinzufügen: notwendig zugeschnitten ist, weil das System auf der Ebene formaler Erwartungen keinen Widerspruch in die Systemstruktur hineinziehen darf, soll die Funktion dieser „dienstlichen“ Erwartungen: die Identität des Systems gegenüber wechselnden Personen, Situationen und Orientierungsinhalten zu sichern, nicht in Frage gestellt werden. Zugleich aber führt diese Systemrelativität der Aufgabenstellungen im Überschneidungsbereich „Schulpraktikum“ zwangsläufig zu heterogenen, ja widersprüchlichen und sich teilweise ausschließenden Anforderungen. Wünsche, Bedürfnisse oder Leistungsbereitschaften des engeren Umweltausschnittes „Hochschule“, müssen dann gleichwohl berücksichtigt und in Einklang gebracht werden mit dem Selbstverständnis und den Leistungsbereitschaften des Systems „Schule“, innerhalb dessen man sich im Praktikum bewegt. Die doppelte Aufgabe: die (formale) Identität des Empfängersystems Schule zu sichern und zugleich der Hochschule zuverlässige und breite Resonanz in der Schule in Aussicht zu stellen (vgl. die Vorbedingung 2), ist prekär und wird kaum je zur beiderseitigen Zufriedenheit gelöst, es sei denn, die Hochschule begibt sich stillschweigend ihrer Verantwortung für die schulpraktische Ausbildung. Tut sie es nicht, besteht die Gefahr, daß die Hochschule aus ihrer Sicht dem Empfängersystem Schule selbst fremde Erwartungen formuliert und dessen offiziellem Selbstverständnis aufzupropfen versucht. Die grundlegenden for-

malen Diskrepanzen zwischen den Systemen Schule und Hochschule werden durch eine solche Abstimmung der Erwartungen und Leistungen freilich nicht aufgehoben, sie treten vielmehr um so schärfer ins Licht und sind deutlich abzulesen an den zitierten, in sich widerspruchsvollen Aufträgen an das Schulpraktikum und seine Überfrachtung mit heterogenen Zielen. Wollte man diese verbindlich machen, gälte auch hier, daß nur die miteinander verträglichen Ziele formal-programmatisch abgesichert werden können und unverbrüchliche formale Geltung beanspruchen dürfen. Die anderen blieben dann Beiwerk, die in den undefinierten Grauzonen ihr Leben fristen, verkümmern oder auch aufblühen können, je nach der Offenheit der Situation und abhängig von ihrem Grad an Organisiertheit und dem damit verbundenen Ausmaß an Kontrolle.

Das angezeigte Dilemma der in sich widerspruchsvollen Ziele und Aufgabenbestimmungen und die damit einhergehende Überfrachtung mit Zielen und Aufgabenbestimmungen ist mithin nicht „verschuldet“, sondern als eine direkte Folge des Invariantensetzens von Systemgrenzen durch Formalisierung strukturell bedingt. Dies führt zu typischen Verhaltensschwierigkeiten im Durchwandern der Strecken problematischer Legalität, die sich an der Grenzstelle, jener besonderen Stelle für den Verkehr mit einem bestimmten Umweltsektor, häufen. Ihr Dilemma bedarf daher einer eigenen Erörterung.

#### 4. Das Dilemma der Grenzstelle

Es liegt auf der Hand, daß - sofern persönliche Interessen nicht zu stark im Wege stehen - die Orientierung des Handelns eines Mitglieds an systemeigenen Erwartungen wenig spannungsreich ist, weil ein solches Handeln durch die Sinnverbundenheit allen Handelns im System gedeckt ist. Jeder weiß, was er zu erwarten hat und was andere von ihm erwarten. Spannungsreich hingegen wird es, wenn eine solche Orientierung an systemeigenen Erwartungen im Verkehr mit einer Umwelt durchgehalten werden muß, die sich an eigenen, andersartigen Erwartungen orientiert. Was hier richtig ist, mag dort falsch, unangemessen, unzweckmäßig oder unerwünscht sein, mithin anders aufgefaßt werden, weil es nicht durch die Sinnverbundenheit eines gemeinsamen Erwartungshorizonts gedeckt ist. Im Grenzstellenverkehr sind daher Abstimmungsleistungen erforderlich, die es nun genauer zu fassen gilt.

Zunächst betrifft die Abstimmung die Ebene der formal verbindlichen Erwartungen. Dazu haben wir oben schon einiges ausgeführt (S. und S. ) und brauchen daher nur zu wiederholen, daß fremde Erwartungen, in unserem Fall: die hochschuleigenen Erwartungen, am Geltungsanspruch der systemeigenen, hier: der schulischen Erwartungen scheitern müssen, wenn sie mit ihnen nicht formal vereinbar sind. Eine hochschuleits angestrebte Regelung für die Zwischenzone Praktikum als der Ort der Verbindung von Theorie und Praxis darf keinen Widerspruch in die Formalstruktur des Systems Schule hineinragen. Auf eine Form der Abweisung formal nicht vereinbarter Erwartungen sind wir bereits in der Generalklausel der „fortlaufenden Arbeit des Schulalltags“ gestoßen (s. o. S. ), durch die der Hochschuleinfluß von vornherein gebrochen und kana-

lisiert wird (dazu ausführlich Fitzner 1979 a, S. 151 f.). Daraus folgt die Befugnis der Grenzstelle, die systemeigenen Erwartungen in die anders strukturierte Umwelt hinein zu verlängern und das formale Netz, das das System Schule zusammenhält, auch der Hochschule bzw. ihren Repräsentanten gegenüber zur Norm zu machen. Daraus ergibt sich aber ein formal unlösbarer Widerspruch, ein strukturell bedingtes Dilemma, denn die Erwartungen seitens der Hochschule lassen sich nicht einfach den Erwartungen des Systems Schule anpassen. Eine für beide Seiten in gleicher Weise formal verbindliche Abstimmung ist ausgeschlossen oder doch nur innerhalb sehr enger Grenzen möglich.

Dies aber führt geradewegs in die zentrale Aufgabe der Grenzstelle hinein, diese unlösbaren, strukturell bedingten Widersprüche zu lösen bzw. auszutragen. An der Grenzstelle sollen die Wogen verebben, die das System gefährden könnten. Ihre Funktion nach außen hin gleicht darin der Funktion jener „Nischen“ innerhalb des Systems, in denen Unsicherheit absorbiert, überschüssiges Potential neutralisiert und der Widerspruch des Faktischen aus der Formalstruktur herausgehalten wird. Im Verkehr mit einem bestimmten Umweltsektor ist diese Funktion jedoch noch in besonderer Weise dadurch belastet, daß die Grenzstelleninhaber gleichsam als Vorposten ihres Systems die Verhaltenserwartungen, die die Umwelt an das System Schule adressiert, sozusagen noch im Rohzustand empfangen und mit ihnen umgehen müssen, bevor alles Verfügbare daraus weginterpretiert ist. Ihnen drängt es sich daher zuerst auf, wenn in der Durchsetzung des eigenen Programms gegenüber andersartigen Erwartungen etwas nicht stimmt oder mit der Zeit an Stimmigkeit verliert. Wie auch immer sie den „Ausbildungsriß“, diesen im Schulpraktikum zutage tretenden Bruch zwischen Theorie und Praxis - bewerten mögen, sie geraten durch ihren Vermittlungsauftrag ständig in die Gefahr, selbst in Diskrepanz zur formalen Organisation Schule zu kommen, die zu repräsentieren sie verpflichtet sind. Der Grenzstelleninhaber ist der potentielle Überläufer, dessen Loyalität deshalb besonders honoriert wird.

Das formal unlösbare Dilemma heterogener Systemerwartungen wird somit zum Dilemma der Grenzstelle selbst, nur daß diese es behandeln und irgendwie lösen muß. Das System delegiert damit eine für es selbst unlösbar werdende Aufgabe an eine Person, die das Unmögliche gleichwohl möglich, das Unlösbare lösbar machen muß. Das für den Grenzstelleninhaber gegebene Dilemma verschärft sich, wenn er, wie im Falle des Schulpraktikums, mit Fachleuten der eigenen Provenienz, mit den Schulpädagogen und Didaktikern der Hochschule und deren „Kunden“, den Pädagogikstudenten, umgehen, muß, die zudem oft noch Überlegenheit beanspruchen und ein höheres Prestige haben. Er ist dann in erhöhtem Maße der Versuchung oder dem Verdacht ausgesetzt, vom offiziellen Kurs der Schule abzuweichen und diesen kritisch in Frage zu stellen.

Nun wäre es aber zu einfach, das Dilemma der Grenzstelle lediglich als Gefahr des Abtrünnigwerdens oder der Nachgiebigkeit gegenüber fremden Einflüssen zu charakterisieren, das Verhalten der Grenzstelleninhaber also allein vom absoluten Geltungsanspruch der systeminternen formalen Erwartungen her zu beurteilen. Diese decken ja grundsätzlich nur einen Teil des Systemnotwendigen und erfordern „sekundäre“ Ori-

entierungen (vgl. dazu den Begriff der „secondary needs“ bei Nokes<sup>1</sup>). Es muß immer „mehr“ getan werden und wird immer zugleich „mehr und weniger“ getan, als vorgeschrieben ist. Dieses „Mehr“ kann jedoch als solches nicht wiederum formal eingeklagt oder legitimiert werden, seine Festschreibung würde zwangsläufig einen Widerspruch in die Formalstruktur selbst hineinragen und diese sprengen bzw. aufweichen und entwerten. Wir sprechen daher im folgenden von unabdingbaren *informalen* Abstimmungsleistungen, die als typische Rollenschwierigkeiten an der Grenze in Erscheinung treten und zugleich deren Elastizität: d. h. ihre flexible Anpassungsfähigkeit ineins mit ihrer systemerhaltenden Widerständigkeit ausmachen.

## 5. Typische Rollenschwierigkeiten der Grenzstelle Schulpraktikum

Im Schulpraktikum ist der Kontakt mit Außenstehenden nicht in gleicher Weise Sache aller Mitglieder der Schule, sondern wird besonderen Stellen, den Betreuungslehrern, aufgetragen (vgl. die Vorbedingung 3). Sie sind die von der Schulverwaltung eigens bestellten Repräsentanten der Schule, deren Mitgliedschaftsregel und „Milieuwissen“ im Kontakt mit Hochschullehrern und Studenten normative Funktion gewinnt (s. o. S. ). Der Systemauftrag an die Grenzstelle geht daher auf Idealdarstellung des Systems im Sinne der Eigenfunktion und des Eigenrechts der Schule, der „fortlaufenden Arbeit des Schulalltags“ (s. o. S. ). Das führt in die Darstellungsprobleme, die wir oben im Dilemma der Grenzstelle angesprochen haben. Außerdem haben die Grenzstellen für Frieden an den Grenzen zu sorgen, für einen Ausgleich von Spannungen, die im Kontakt mit einer fremden Umwelt unvermeidlich sind und für die es grundsätzlich keine formalen Lösungsmöglichkeiten gibt. Der Systemauftrag an die Grenzstelle Schulpraktikum und ihren Stelleninhaber Betreuungslehrer ist mithin in sich selbst widerspruchsvoll. Einerseits verpflichtet er die Betreuungslehrer, eine klare „Trennlinie“ zwischen Schule und Hochschule zu ziehen und einzuhalten, andererseits muß er ihnen, um die Trennung überhaupt aufrechterhalten zu können, eine „verbreiterte Zwischenzone“ relativ freien, nicht voll verantwortlichen, aber auch nicht voll verbindlichen Handelns konzedieren (s. o. S. ). Die Widersprüchlichkeit des Auftrags an die Grenzstelle hält den Widerspruch aus dem System selbst heraus. An der Grenzstelle sollen die Wogen verebben, die das System gefährden könnten, sollen die Fremdeinflüsse absorbiert werden, die einen Widerspruch in die formale Organisation Schule und ihre „Schauseite“ hineinragen würden.

---

<sup>1</sup> Vgl. vor diesem Hintergrund Peter Nokes Antwort auf die selten gestellte Frage nach dem wirklichen Leistungsvermögen sozialer Institutionen, gemessen an ihren formalen „grandiose goals“: „efficiency is in fact low!“ Gleichwohl ist, wie Nokes am Beispiel von „mental hospitals“ und „secondary modern schools“ weiter ausführt, ihr Bestand nicht in Frage gestellt, weil „humane institutions satisfy so many secondary needs, both individual and social, that efficiency is not a necessary condition of their existence“ (Nokes 1960, S. 154). Sein Begriff der „secondary needs“ ist aber nur dann sinnvoll, wenn man zu ihrer Erfüllung von notwendigen „Nischen“ innerhalb der formalen Organisation ausgeht, ohne die der Bestand eines sozialen Systems nicht gesichert werden kann. Ansonsten würden die Überlegungen zu der systemgefährdenden Einsicht führen, „that we would do better to content ourselves with limited and practical goals“ (S. 154), weil der „Dienst nach Vorschrift“, wo er praktiziert wird, in Wirklichkeit und eingestandenermaßen ein Streikprogramm ist.

Vermöge ihrer in sich widerspruchsvollen Aufgabe wird die Grenzstelle zu der „Unbestimmtheitsstelle“, von der wir eingangs sprachen. „Unbestimmtheit“ charakterisiert zwangsläufig das Medium, das unlösbare Widersprüche gleichwohl zu lösen hat und dazu auf die Klarheit bzw. Eindeutigkeit verzichten muß, in der jene Widersprüche zwar sichtbar würden, aber nicht mehr gelöst werden könnten. Dies meint nicht, daß man Widersprüche „vernebeln“ muß, um mit ihnen fertig werden zu können. Solange das Unbestimmthalten ein Verdrängen ist, löst es gar nichts. Hier wird vielmehr gerade umgekehrt darauf abgehoben, daß man Widersprüche ausdrücklich zulassen muß, um sie bewältigen zu können. Zulassen heißt aber gerade nicht Festschreiben, und in diesem Sinne ist „Unbestimmtheit“ als offener Raum für ein flexibles Eingehen auf sie erforderlich. Die Grenzstelle wird damit gerade in ihrer relativen Freistellung und Undefiniertheit auf eine paradoxe Weise systemfunktional im Sinne einer elastischen Wahrung der Systemgrenzen vermöge ihrer „Aufweichung“.

Der in sich widerspruchsvolle und gerade darin funktionale Systemauftrag bestimmt dann aber zwangsläufig die spezifischen Rollenschwierigkeiten der Grenzstelleninhaber und führt zu ihren allerorts beklagten Belastungen, zu all jenen Verhaltensanforderungen, deren zwielichtige Legitimität nicht selbst verschuldet, sondern als eine direkte Folge des Invariantsetzens von Systemgrenzen durch Formalisierung strukturell bedingt ist und auf eine paradoxe Weise funktional sinnvoll wird.

Wir wollen nun einige dieser in sich widersprüchlichen Verhaltensanforderungen an die Stelleninhaber, die Betreuungslehrer, etwas deutlicher herausarbeiten: ihre besondere Verantwortung und den Zwang, Initiativen zu ergreifen und Rollenverpflichtungen über die Grenze hinweg eingehen zu müssen. Dies verlangt, etwas zu verheimlichen oder auch offen zu verteidigen, manches zu übersehen und dann wieder genau zu nehmen, für Ruhe zu sorgen oder Unruhe zu stiften. Für das „was im einzelnen Fall geboten ist, gibt es keine Regel. Grenzstellen interpretieren darin laufend die Umwelt für das System und umgekehrt. Dies verlangt vom Betreuungslehrer, immer von neuem die Wünsche, Bedürfnisse und Leistungsbereitschaften der Praktikanten kennenzulernen und in eine Sprache zu bringen, die im System verstanden und akzeptiert wird.

### 5.1. Verantwortung übernehmen

In der Regel hospitieren die Praktikanten in den ersten Tagen in der Schule, bevor sie „unter Anleitung des Mentors“ ihren Arbeitsplan (Stoffverteilungsplan) für vier Wochen fertigen (Kultusministerium Baden-Württemberg 1963, S. 783) und selber zu unterrichten beginnen. Selten nur trifft man sich vor Beginn des Praktikums zum gemeinsamen Gespräch über Schule und Klasse. Die Arbeitspläne entstehen daher unter Zeitdruck, und entsprechend groß sind die Zugeständnisse der Betreuungslehrer. Der Spielraum für Versuche der Studenten im Rahmen der Lehrplangestaltung sollte deren Meinung nach möglichst „groß“ sein (59%; n = 281).<sup>2</sup> Nach Ansicht der befragten

---

<sup>2</sup> Wenn nicht anders vermerkt, stammen alle zitierten Daten aus unseren umfangreichen empirischen Untersuchungen zum Schulpraktikum (vgl. insbes. Fitzner 1979 a und die dort vermerkte weitere Literatur zum Projekt sowie die ausführliche Beschreibung des Untersuchungsdesigns und der Untersuchungsgruppen Betreuungsleh-

Praktikanten ist dieser Spielraum auch tatsächlich „groß“ gewesen (54%), nur 12% der Praktikanten empfanden ihn als „klein“ (n = 248). Die Schüler schließlich berichten, daß der Praktikant „die vom Thema her schöneren Stunden zum Unterrichten“ gehabt habe (64%; n = 268) und „weniger Stoff durchnimmt“ als der Lehrer (59%). In den freien Äußerungen betonen sie, daß Praktikanten „viele Spiele machen“ „mehr Filme zeigen“, „mehr Versuche machen“, „mehr Zeit für ein Thema haben“ und „Gruppenarbeit machen“.

Dabei sind sich die Schüler durchaus deutlich bewußt, wo die Schwächen der Praktikanten liegen, die ihnen jedoch im Praktikum paradoxerweise auch als Stärken angerechnet werden. Die Praktikanten „greifen nicht durch“, die Schüler merken dies und „machen Blödsinn“; die Schüler „tun was sie wollen“, sie haben „keinen Respekt vor ihnen“, überhaupt ist es „immer sehr laut in der Klasse“; sie bringen „keine Ruhe“ in die Klasse und „lassen sich von anderen Schülern die Unterrichtsstunde vermessen“. Dies sind nur wenige freie Schüleräußerungen zum Disziplinproblem der Praktikanten, in dem sich vor allem ihre Rolle eines „noch nicht fertigen“ Lehrers spiegelt, der nicht „für voll genommen wird“ und gerade deshalb auch für seine Schwächen Sympathien erntet. Diese Schwächen der Praktikanten werden so im Praktikum (aber nur in ihm) zu ihren Stärken, und sie nötigen auch dem Betreuungslehrer Zugeständnisse ab, wie sie etwa die Häufung der oben genannten, für die Schüler nicht-alltäglichen Schulereignisse im Praktikum signalisiert. Es fehlt hier der sonst deutlich empfundene Stoffdruck, so daß die Schüler „sich mehr erlauben können“, „etwas Spaß machen können“ und „nicht so arg aufzupassen brauchen“. Indem die Schwächen der Praktikanten auch die Schüler von der Mühsal des Schulalltags zeitweilig entlasten, werden sie unter der Hand umgemünzt in Stärken, die in Verbindung mit ihrer „netten“ und „sehr freundlichen Art“ im Schüler den Part eines „Gastgebers“ provozieren.

Für beide Seiten wird dadurch die Situation angenehmer gemacht, wenngleich sich dies von vornherein mit dem Bewußtsein verbindet, daß das Nicht-Alltägliche nicht von langer Dauer sein kann. Das „Klasse, wir kriegen wieder Praktikanten!“ der Schüler (79%) verbindet sich mit einem „holiday effect“ im Praktikum, der von der Kontinuität und den Anforderungen des Schulalltags entlastet, Abweichungen zuläßt und darin für alle Beteiligten neue Chancen der Selbstdarstellung bietet (vgl. ausführlich Fitzner 1979 b).

Was wir in den vorhergehenden Abschnitten systemtheoretisch bzw. organisationssoziologisch zu fassen versuchten, läßt sich nun, in der Perspektive des Handelnden, in seinen dramaturgischen Elementen noch genauer fassen und mit den Mitteln einer „Szene“ rekonstruieren. Dieses hier forschungstheoretisch verwendete Paradigma erlaubt eine präzisere Beschreibung des im Praktikum ablaufenden Geschehens und gibt zugleich neue begriffliche Mittel zu seiner genaueren Analyse an die Hand. Insbesondere die Zeitdimension des Praktikums, die als Schlüssel für sein Verständnis von zen-

---

rer (n = 154) und Studenten (Vortest vor dem Praktikum: n = 491; Nachtest nach dem Praktikum: n = 248). Die seit 1972 laufenden Untersuchungen wurden im Rahmen eines Forschungsprojekts der Deutschen Forschungsgemeinschaft 1978 bis 1980 durch eine Befragung von Schülern ergänzt (n = 268), in deren Klassen Studenten der Pädagogischen Hochschule Reutlingen ihr Blockpraktikum I bzw. Blockpraktikum II abgeleistet haben (vgl. dazu Fitzner 1979 b und Fitzner/Kümmel 1979 c).

traler Bedeutung ist, wird auf diese Weise schärfer beleuchtet, als dies in systemtheoretischen Analysen üblicherweise der Fall ist (vgl. dazu Fitzner 1978 a).<sup>3</sup>

Dazu knüpfen wir an das typische Eröffnungszeremoniell der „Szene Schulpraktikum“ an, in dem dessen spezifisches Rollengefüge und die mit ihm gegebene Situationsdefinition bereits weithin vorgezeichnet ist.

5.1.1. Die festgestellten Abweichungen von der Norm der „fortlaufenden Arbeit des Schulalltags“ werden bereits bei der Ankündigung und Vorstellung der Praktikanten in der Klasse durch den Betreuungslehrer vorbereitet. Der Lehrer betont bei der Ankündigung des Praktikanten, so berichten es die Schüler, daß der Praktikant „noch kein fertiger Lehrer ist“ (63%), daher „noch unsicher ist“ und „die Hilfe der Schüler braucht“ (57%). Jeder zweite Schüler erinnert sich daran, daß der Praktikant als ein „Gastlehrer“ vorgestellt wurde, der für „vier Wochen“ einmal selbst unterrichtet und am Unterricht teilnimmt. Dies suggeriert ein offenes Klima vertrauensvoller Zusammenarbeit, das alle mitzutragen aufgerufen sind.

Vor dem Hintergrund einer solchen Ankündigung der Praktikanten durch den Betreuungslehrer gewinnen auch die disziplinierenden Appelle an die Klasse an Gewicht. „Aufpassen, mitmachen, leise sein!“ pointierte ein Schüler aus unserer Pilotstudie die Aufforderungen und Verhaltensanweisungen des Lehrers an die Klasse, die, ergänzt durch Appelle an das Taktgefühl („seid nachsichtig“, „hilft ihm“) die Einstimmung der Klasse auf das Praktikum in ihren wesentlichen Momenten markieren. Sie werden durch die Ergebnis unserer Hauptuntersuchung voll bestätigt (vgl. Fitzner/ Kümmel 1980). Auch dort sind die Mitarbeit der Schüler, ihre Disziplin und die Anerkennung des Lehrers bzw. des Praktikanten als Person die am häufigsten angesprochenen Bereiche. Insgesamt gesehen geben 83% der Schüler (n = 268) Aufforderungen und Verhaltensanweisungen des Betreuungslehrers wieder, die auf ein „wohlwollendes“ und „hilfsbereites“ Verhalten der Schüler gegenüber dem Praktikanten ausgerichtet sind (vgl. auch ZfL (Hg.) 1977, S. 230).

Mit dieser Ankündigung und der Vorstellung der Praktikanten durch den Betreuungslehrer wird das szenische Arrangement des Praktikums vorbereitet und in seinem besonderen Rollengefüge markiert. Die darin aktualisierte Dramaturgie weist allen Beteiligten einen bestimmten Part zu, der ihren Spielraum vorbestimmt. Dem Praktikanten

---

<sup>3</sup> Während in der Didaktik und zunehmend auch in der Systemtheorie der Gedanke einer Orientierung an der modernen Dramaturgie bereits Fuß gefaßt hat und jenen „wohltätigen Verkehr“ entwickelte, den schon Herbart zwischen den Wissenschaften gesteigert sehen wollte (vgl. etwa Hausmann 1979; Wellendorf 1973), ist der hier angezeigte Vergleich des Geschehens im Praktikum mit einem durch Akteure dargestellten szenischen Geschehen kaum erst angedeutet und noch keineswegs erschöpfend durchdacht. Dies muß einer späteren Arbeit vorbehalten bleiben (vgl. als eine erste Skizze Fitzner 1980, die sich im wesentlichen an Peter Szondi's Darstellung des Dramas (Szondi 1968. Kapitel I). Einen solchen Rückgriff auf das Paradigma der „Szene“ legten unsere Befunde und Überlegungen zum Schulpraktikum als sozialem System nahe, die wir zunächst im Begriff des „Solidaritätskerns“ Betreuungslehrer/Praktikanten zusammengefaßt hatten (s. o. S. 42). Hier wie dort ist der Gedanke leitend, daß das dargestellte Geschehen „absolut“ ist in dem Sinne, daß es sich von allem ihm Äußerlichen ablöst und als ein Situationssystem verselbständigt; es kennt nichts außer sich, weil der „dramatische Ort“ die Sphäre des Zwischenmenschlichen ist, in der allein ein Gelingen gesucht und auch verrechnet wird. Daß damit in die theoretische Analyse eminent praktische Gesichtspunkte eingehen, liegt auf der Hand und wird im folgenden verdeutlicht.

ist der Part des „Lehrlings“ zugewiesen: er ist „noch kein fertiger“, ein „noch unsicherer Lehrer“. Der Hinweis auf seine (kurze) „Lehrzeit“ unterstreicht dabei vorweg den transitorischen Charakter des Praktikums, der die Widersprüchlichkeit der Situation tragbar macht und schließlich auch wieder aufzuheben erlaubt. Der Betreuungslehrer selbst gibt sich bei aller Zurückhaltung als „Meister“ zu erkennen. Mehr noch erscheint er als der „Spielleiter“, der die Regeln des Spiels zu bestimmen vermag und entsprechende Chancen der Selbstdarstellung für Praktikanten und Schüler eröffnen, doch auch unter Hinweis auf die formale Regelordnung „Schule“ vereiteln kann. Die Schüler schließlich werden als „Gastgeber“ angesprochen und auf den Part eines „taktvollen Dritten“ eingestimmt. In der Dramaturgie des Praktikums sollen sie nicht ein „erregendes Moment“ im Sinne situations- und handlungsbestimmender Akteure werden, vielmehr achtsame „Helfer“ für den noch unsicheren Praktikanten sein.

Diese wenigen Schlaglichter müssen hier genügen, um die besondere Verantwortung der Grenzstelleninhaber aufzuzeigen. Die Betreuungslehrer übersetzen die Wünsche, Bedürfnisse und Leistungsbereitschaften der Studenten in eine Sprache, die im System Schule und d. h. bei den Vorgesetzten, Kollegen und Schülern, aber auch von den Eltern verstanden und akzeptiert werden kann. Je „freier“ dabei ihre „Übersetzung“ ist, desto größer ist die Verantwortung, die sie selbst übernehmen müssen (und in der Regel auch übernehmen) für jene formal nicht gedeckten Abweichungen des szenischen Arrangements Praktikum von der Norm des Schulalltags, die die unsicheren und von der Hochschule schlecht vorbereiteten Studenten ihnen abfordern.<sup>4</sup>

Damit schützen sie zugleich die formale Regelordnung Schule, weil und indem sie die Abweichungen und Unsicherheiten in eine transitorische „Szene“ mit Ausnahmecharakter einbinden und allen, die sich auf die Regel berufen könnten und im Konfliktfall berufen müßten, damit signalisieren, daß „nichts weiter los ist“. Wie eng bzw. wie weit die Grenzen der Verantwortung, die die Betreuungslehrer selbst übernehmen, gesteckt werden, ist z. B. daran abzulesen, daß sie auf der einen Seite empfindlich reagieren auf die Unpünktlichkeit der Praktikanten, während sie andererseits in ihren Gutachten für die Hochschule die Praktikanten trotz vielfacher Inkompetenz zu nahezu perfekten Lehrern machen und hochloben. Sie verantworten so zwar einen Vorschub auf die Berufseignung eines noch nicht fertigen Lehrers, nicht je doch die Unpünktlichkeit der Praktikanten, weil diese den Stundenplan und den gesamten Schulalltag durcheinanderbringt (zu dieser wechselseitigen Bestimmung von „Zeit“ und „Alltag“ und daraus resultierenden „Verzerrungen“ vgl. Fitzner 1978 a; zur Auswertung der Gutachten der Betreuungslehrer vgl. Fitzner 1979 a, bes. S. 168 f.).

Freilich deuten sich in den zitierten Befunden bereits typische Strategien unbewußten Handelns an, in denen es darum geht, das Risiko einer persönlichen Zurechnung problematischen Verhaltens zu mindern. So erweist sich im gegebenen Beispiel die Nichteinhaltung der „Schul-Zeit“ schnell als spektakulär, sie ist leicht kontrollierbar und entsprechend riskant, während die Erfüllung der inhaltlichen Anforderungen nicht so leicht überprüfbar ist und auch Minderleistung nicht ohne weiteres zum persönli-

---

<sup>4</sup> 59 % der befragten Studenten fühlen sich nach eigener Einschätzung vor dem Praktikum unsicher/sehr unsicher; 70% meinen, durch die Hochschule „schlecht“ auf das Praktikum vorbereitet worden zu sein.

chen Risiko wird. Derartigen Strategien zur Minderung des Risikos einer persönlichen Zurechnung problematischen Verhaltens wollen wir uns nun noch genauer zuwenden.

5.1.2. Als eine typische Strategie unbewußten Handelns zur Minderung des persönlichen Risikos kann die bei der Ankündigung und Vorstellung der Praktikanten betonte, durch korrespondierende Erwartungen der Schüler, aber auch der Praktikanten selbst gesicherte Rollenverteilung angesehen werden. Rollenverteilung ist einerseits eine Maßnahme, um Kompetenzen und Verantwortlichkeiten genauer zu bestimmen und auszuweisen. Das System schafft sich damit gewissermaßen ein „gegliedertes Gedächtnis“ (Luhmann), um Informationen aus der Umwelt sicher und schnell zu sichten, nach Maßgabe eigener Erwartungen zu sieben und weiterzuleiten. In differenzierten Systemen muß man mit der Unterstellung arbeiten, daß eine Information zutrifft, wenn sie von der zuständigen Stelle kommt. Gleichzeitig ist die Rollenverteilung aber auch ein Mittel, um das Risiko einer persönlichen Zurechnung zu mindern und von eigener Verantwortung zu entlasten; nicht mehr ich, sondern der beauftragte Kollege ist nunmehr für die Mediensammlung zuständig und (nach einer gewissen Einarbeitungszeit) dafür auch verantwortlich. Diese Strategie hat mithin, wie auch andere Strategien unbewußten Handelns zur Risikominderung, eine paradoxe Grundstruktur. Rollenzuschreibungen belasten nicht nur, man kann sich auch hinter ihnen verstecken. Diese Ambivalenz von gleichzeitiger Belastung und Entlastung macht sich das unbewußte Verhalten zunutze.

Auch das szenische Arrangement des Schulpraktikums dient dazu, die gekennzeichnete Ambivalenz auszunutzen, um ein für alle Seiten erträgliches Maß an Belastung und Entlastung auszubalancieren. Alle direkt oder indirekt am Praktikum Beteiligten wissen, daß der Praktikant ein noch nicht fertiger und daher unsicherer „Lehrer“ ist. Er ist in den Augen aller ein Lehrling, der entlastet werden muß. Die Rolle des Betreuungslehrers als des Meisters, der einspringt, aber auch etwas nachsieht, ist dann immer schon mitgedacht. Durch dieses szenische Arrangement werden Vorteile der Arbeitsteilung gewonnen. Alle anderen Lehrer sind von der Betreuungsaufgabe entlastet und den Praktikanten selbst tritt in der Regel nur ein Repräsentant der Schule gegenüber, der zuverlässige und breite Resonanz im System in Aussicht stellt. Es tritt aber auch in der persönlichen Zurechnung des Verhaltens ein wichtiger Entlastungseffekt ein. Mit der spezifischen Rollenverteilung des Praktikums ist die Last der Verantwortung schon so verteilt, daß für alle Beteiligten wechselseitige Entlastungen von ihr möglich werden. Der „Meister“, ein „erfahrener Praktiker“ kann für ein problematisches Verhalten bis an die Grenzen der persönlich zurechenbaren Verantwortung gehen, ohne selbst für alles faktisch einstehen zu müssen. Dabei hilft ihm einerseits sein persönlicher Abwechungskredit, den er mit seiner Berufung zum Repräsentanten der Schule mitbekommen hat, sein Milieuwissen mit einem Vorrat an Ausreden und Rechtfertigungen, die sich bewährt haben, und nicht zuletzt der Hinweis, daß etwas immer so und nicht anders (aus welchen Gründen auch immer) gemacht worden ist und nun, für 4 Wochen, nicht anders praktiziert zu werden braucht. Andererseits kann er im Einzelfall auch Verhaltenslasten auf den Praktikanten, die Schüler oder das Praktikum als solches abwälzen.

Damit nimmt der Betreuungslehrer die Verantwortung auf sich und weicht doch seiner Rechenschaftspflicht für Zugeständnisse an den Praktikanten und das ganze Geschehen im Praktikum aus. Er kann die Grenzen seiner Verantwortung überschreiten, ohne daß ein solcher „Fehltritt“ ihm selbst zugerechnet werden müßte, denn immer läßt sich im Konfliktfall dafür auch der „Lehrling“ selbst und dessen anderer Lehrmeister Hochschule verantwortlich machen. Problematisches Verhalten wird auf diese Weise individualisiert und zugleich als von der Hochschule mitmotiviert ausgegeben. Wo beide Seiten sich so gegenseitig behaften, aber auch decken bzw. entlasten können, wird eine Zurechnung von Verantwortung im Einzelfall fast unmöglich gemacht: der „schwarze Peter“ kann hin und her geschoben werden!

5.1.3. Als eine weitere unbewußte Strategie zur Minderung des Risikos persönlicher Zurechnung problematischen Verhaltens kann - auch dieses mag zunächst paradox erscheinen - die Eröffnung von Spielräumen angesehen werden. Die Betreuungslehrer berücksichtigen die Wünsche, Bedürfnisse und Leistungsbereitschaften der Studenten in hohem Maße und lassen sich nur sehr selten durch die Formalstruktur bestimmen („Die Studierenden sind verpflichtet ...“). Indem sie sich primär am Studenten selbst, an seiner Selbsteinschätzung orientieren („Ich traue mir zu ...“), werden viele Probleme der Praktikanten im Unterricht entschärft und ein vertretbarer Unterricht für sie möglich. Dessen wesentliches Moment ist der spontane und geradezu herzliche Umgang der Praktikanten mit den Schülern (vgl. Fitzner 1978 a, S. 49 f.), der sich kreisförmig verstärkt und schließlich die Schüler selbst zu jenen „taktvollen Dritten“ macht, auf die sie der Betreuungslehrer bei der Eröffnung des Praktikums bereits eingestimmt hatte. Als „taktvolle Dritte“ in die Dramaturgie des Praktikantenunterrichts eingeführt, werden die Schüler in der Regel nicht „erregendes Moment“ im Sinne situations- und handlungsbestimmender Akteure. Sie „spielen mit“ und erleichtern dem Praktikanten das Unterrichten.

In die durch Strategien unbewußten Handelns geschaffenen Freiräume bzw. Unbestimmtheitszonen tritt somit die „Person“. Diese kann sich hier als „ganze Person“ einbringen, ohne deshalb für alles Verantwortung übernehmen zu müssen. Der fordernde institutionelle Rahmen wird für sie zugleich zu ihrem Schutz. Gleich einem Netz sichert er den immer möglichen Absturz und erlaubt es, ein „persönliches“ Versagen immer noch den besonderen Umständen zur Last zu legen und in ein „dienstlich“ angemessenes Verhalten umzuinterpretieren. Die ganze Situation des Praktikums gerät so in die Nähe elementarer Verhaltensordnungen, ähnlich den diffusen (d. h. nicht spezifischen) und intimen (d. h. nicht generalisierten) Sozialbeziehungen der Freundschaft oder Clique (vgl. dazu S. 24 und Anm. 3 zum Vergleich des dargestellten Geschehens im Schulpraktikum mit einem „Drama“). Diesen eignet bei aller Intimität ein hohes Maß an Entlastung von objektiven Rahmenbedingungen, weil Gruppen sich von Außenanforderungen nahezu unbegrenzt entlasten können, ohne daß diese Anforderungen explizit in Frage gestellt werden müßten. Ihre Weigerung äußert sich nicht so sehr im Protest als vielmehr in einem stillschweigenden Einverständnis und Unterlaufen von Forderungen, deren Geltungsanspruch dabei nicht grundsätzlich bestritten, sondern nur ohne Aufhebens praktisch hintergangen wird.

Der enge räumliche, zeitliche und soziale Horizont der Gruppe, ihr expressiver Stil des Verhaltens, das unmittelbar befriedigt und allen zugleich das Gefühl vermittelt, die Situation gleichsam aus sich heraus zu entwerfen, führt deshalb in der Regel nicht zu einer Alternative und bindet im Gegenteil weit mehr in die bestehenden Grenzen und Erwartungen der Organisation Schule ein, als diese selbst es durch ein Pochen auf Vorschriften zu erreichen vermöchte. *Im Schulpraktikum kann also das Paradoxon gelebt werden, daß bei häufiger praktischer Untergehung oder Hintergehung von formal-verbindlichen Erwartungen der Schule diese selbst im Kern nicht berührt, sondern umgekehrt noch gestärkt werden* (vgl. dazu Anm. 5; in bezug auf das Geschehen im Praktikum vgl. ausführlich Fitzner 1978 a, S. 28 f.). Diese besondere, im täglichen Umgang sich einspielende „dynamische Toleranz“ (Claessens), die gleichzeitige Nichtbeachtung und Achtung formal-verbindlicher Erwartungen, stellt sich dann als derjenige Faktor heraus, der die Unverträglichkeit von Geltungsansprüchen, von sich widersprechenden Zielen und Aufgabenbestimmungen von Schule und Hochschule auffängt, d. h. bestehen läßt und gleichzeitig „entschärft“. Illegalität ist mithin nicht nur für die sich entlastenden Personen, sondern auch in der Sicht und im Sinne der formalen Organisation Schule „brauchbar“. Oder wie wir es oben als These vorausgeschickt haben: Die typischen Rollenschwierigkeiten der Grenzstelle werden nicht als ein „Verschulden“ verrechnet, sondern sind als eine direkte Folge des Invariantensetzens von Systemgrenzen durch Formalisierung strukturell bedingt und für das System selbst funktional sinnvoll.

So gesehen steht das Schulpraktikum, um eine erhellende Wendung von Claessens aufzunehmen, in einem „paradox-funktionalen Verhältnis“ zu seinem Ort Schule.<sup>5</sup> Es entpuppt sich trotz oder vielmehr gerade wegen aller formal illegalen Zugeständnisse als ein „elastisches Medium“ (Claessens) zur Tradierung eingelebter Schulpraxis, in

---

<sup>5</sup> Dieter Claessens: Familie und Wertsystem. Eine Studie zur „zweiten, sozio-kulturellen Geburt“ des Menschen. Berlin 1967, S. 154 ff. Vgl. zum theoretischen Gehalt dieser Wendung Wolfgang Rudolph: Die amerikanische „Cultural Anthropology“ und das Wertproblem. Berlin 1959. Der Gesichtspunkt eines paradox-funktionalen Verhältnisses ist bei Claessens systematisch aufgenommen und wird insbesondere in bezug auf sozialisations-theoretisch wichtige Fragen der Wertübermittlung auf die nachwachsende Generation weitergeführt. Das Problem reicht aber weiter und wird besonders spürbar in sog. „offenen“ Gesellschaften, die kein einheitliches Wertsystem mehr haben. Was hier zum schwierigen Handlungsproblem wird, erweist sich bei näherem Zusehen als in der existentiellen Situation der Menschen und ihrer geschichtlichen Struktur begründet. Mit Bezugnahme auf Rudolph führt Claessens dazu aus: „Zusammenfassend kann gesagt werden, daß Wertsysteme einer Gesellschaft meist nicht konsistent sind, so daß unvermeidbare Spannungen auftreten. Außerdem bestehen zwischen den Werte vermittelnden Symbolen bzw. Symbolsystemen und der Realität Differenzen, die zu weiteren Spannungen führen. Rudolph braucht für die Situation des Menschen innerhalb dieser Spannungen den Begriff vom „existentiellen Paradox“ des Menschen (op. cit. S. 173; d. Verf.). Das Paradox liegt in der zwangsläufigen Künstlichkeit der Werte und in der Notwendigkeit der Elastizität des Menschen als eines angesichts sich wandelnder Situationen handelnden Wesens (vgl. S. 42 f.), das Werte „fest“ besitzen muß, aber zum Überleben unter Umständen in der Lage sein muß, sie verlassen, d. h. verändern zu können“ (S. 43). Claessens wendet diesen Gedanken folgerichtig auf die Erziehung an, die sich „Aufgaben paradoxen Charakters“ (S. 152) gegenübergestellt sieht: „So entsteht die ... für die Erziehung ... entscheidende und in sich wiederum geradezu paradoxe Forderung, daß Werte zwar be- und geachtet werden sollen, aber nicht zu sehr als Richtschnur des konkreten Verhaltens dienen dürfen.“ (S. 44) Der Nachwuchs muß lernen, „loyal zu werden, zu sein und Widersprüchlichkeiten zu ertragen; und dies muß ihm in einem langsamen Prozeß so beigebracht werden, daß die möglichen destruktiven Wirkungen dieser menschlichen Situation ihn nicht treffen“ (S. 151). Dies erfordert eine „dynamische Toleranz“ (S. 157) und ein „elastisches Medium“ als Erziehungsraum, als dessen Typus hier die Familie untersucht wird (vgl. S. 149 ff.). *“Es kann hier also das Paradoxon ‘gelebt’ werden, daß bei häufiger praktischer Untergehung oder Hintergehung von gesellschaftlichen Normen die Autorität der darüberstehenden Werte grundsätzlich nicht berührt, sondern eher sogar gestärkt wird“* (S. 157).

dessen Horizont auch die Erwartungen der Hochschule ihren Platz haben und doch nur ausnahmsweise, wenn nämlich der Hochschullehrer selbst anwesend ist, zum Thema des Erlebens und Handelns gemacht werden.

5.1.4. Was hier zunächst als besondere Struktur der Praktikumssituation herausgearbeitet und im Anschluß an Claessens auf den Begriff eines paradox-funktionalen Verhältnisses gebracht wurde, läßt sich in seinem theoretischen Gehalt verallgemeinern und mit Gewinn auf weitere Sachverhalte übertragen. Derartige paradox-funktionale Verhältnisse lassen sich, wenn man einmal auf sie aufmerksam geworden ist, allenthalben nachweisen (vgl. Kümmel 1978 und 1980). Auch wenn dies hier zu weit führt, sollen doch einige Bemerkungen dazu die Fruchtbarkeit des Gedankens illustrieren.

So ist z. B. oft auf die „Ventilfunktion“ von Reforminitiativen hingewiesen worden, die Veränderungspotentiale freisetzen und zugleich kanalisieren, die innovativ sind, zugleich aber auch für das System gefährlich werdende Spannungen absorbieren und verpuffen lassen. Man kann so paradoxerweise mit Reformvorhaben durch die Art, wie man sie einführt, Reformen verhindern. Wird z. B. in der Einrichtung eines Modellversuchs das Neue isoliert und durch kurze Befristungen, unzureichende äußere Unterstützung und fehlende rechtliche Absicherung in seiner Realisierung und Auswirkung behindert, so kann dies in Wirklichkeit dem gegenteiligen Zweck dienen, das Bestehende gegen Veränderungen abzudichten und dabei noch als fortschrittlich zu gelten. Initiative wird auf diese Weise verbraucht, unliebsames Neues in sich selbst erschöpft und Folgenlosigkeit einprogrammiert. Die Scheinreform besteht darin, etwas tun zu lassen, eben damit sich nichts tut.

Ähnliches läßt sich für die Gestaltung von Lernprozessen überhaupt sagen. Wo das „Richtige“ hier sogleich vorgegeben und keine Zeit gelassen wird, um Fehler und eigene Erfahrungen damit machen zu können, führt dies zum Verlust der langfristigen Lernperspektive und damit zur Orientierungslosigkeit und Angst. Eine andere Folge der Beschleunigung ist, daß bei steigendem Stoffumschlag sich schließlich gar nichts mehr ereignet und Hetze sich mit Langeweile paart. Der Aufbau von kognitiven Strukturen wird auf diese Weise eher behindert als gefördert.

Die Paradoxien einer derartigen, das Gegenteil der mit ihnen verbundenen Intention bewirkenden Strategien kennzeichnen aber auch, jedoch mit umgekehrtem Richtungssinn, die positiven Varianten derselben Spiralbewegungsfigur. So gilt: Wer Zeit sparen will, muß Zeit lassen. Wer Einsicht haben will, muß Fehler zulassen. Wer Anpassung erreichen will, darf diese nicht erzwingen.

Die Beachtung dieser Grundsätze ist besonders für die Werterziehung, wie Claessens feststellt (vgl. Anm. 5), von ausschlaggebender Bedeutung (vgl. Kümmel 1980). Wer dem Kind Werte vermitteln will, muß wissen, daß starre Vorgaben und eine rigide Kontrolle eher Widerstand erzeugen als zur Annahme des Geforderten motivieren. Man muß deshalb dem Kind abweichendes Verhalten einräumen und Normenübertretung zulassen, wenn man erreichen will, daß es diese Normen übernimmt. Allgemein formuliert kann man hier von einem „Paradox der Regelung“ sprechen: Nur weil und indem man Übertretungen einer Regel zuläßt, wird diese in Geltung gehalten. Daß es

Ausnahmen gibt, weicht die Regel nicht auf, sondern macht sie im Gegenteil um so wirksamer und verbindlicher. Die „schwächere“ Regel ist so gesehen in Wirklichkeit die stärkere. Regeln haben also nicht nur (leider) Ausnahmen, sondern brauchen sie, um in Geltung zu bleiben. Es ist im Sinne der Regel und der Kontrolle klug, nicht alles zu regeln und zu kontrollieren. Nur so können die inneren Bindekräfte des Vertrauens und der Solidarität wachsen, die dann auch wieder die Wertannahme ermöglichen und allein verlässlich begründen.

Diesem Paradox der Regelung, wie wir es nennen möchten, entspricht spiegelsymmetrisch ein sich umgekehrt auswirkendes „Paradox der Perfektion“: Wo alles bis ins einzelne geregelt wird, läuft schließlich gar nichts mehr. Wer die normative Außenlenkung perfektioniert, verhindert damit, daß die ganze Person sich einbringen kann und verpflichten läßt. Zudem führt die Überbeachtung ‘richtiger’ Verhaltensweisen zwangsläufig zu einer Folge kleiner Zusammenstöße, deren Summation das erwünschte Verhalten viel mehr in Frage stellt, als ein elastisches und flexibles Reagieren dies getan hätte. Ein zu hoher ‘Normdruck’ erreicht somit das Gegenteil von dem Gewollten.

Paradoxe Funktionalität und paradoxe Dysfunktionalität entsprechen sich somit in ihrer Struktur und werden nur dadurch auch ineinander überführbar. Um diese grundlegende Einsicht wiederum auf das Schulpraktikum zurückzubeziehen: Wo seine formal verbindlichen Regelungen keine Toleranzspielräume lassen würden, müßte sie in der Erzeugung und Zuspitzung von Konflikten zwangsläufig ausgehöhlt und unterlaufen werden. Die zur Lösung von Konflikten gedachte Regelung würde auf diese Weise in einen unlösbaren Konflikt mit ihr selber führen. Der gleiche paradoxe Sachverhalt bestimmt im ganzen die im Praktikum festgestellte, in hohem Maße entlastende Struktur. Nur dadurch, daß die formale Regelung hier breite Grauzonen unkontrollierten Handelns beläßt und Eigeninitiative freigibt, wird sie einhaltbar und ermöglicht es darüber hinaus, den von Schule und Hochschule an die Schulpraktika herangetragenen widersprüchlichen Zielsetzungen und unverträglichen Geltungsansprüchen von Theorie und Praxis Rechnung zu tragen, ohne sie harmonisieren zu müssen oder in einen unlösbaren Konflikt durch sie zu geraten.

## 5.2. Initiative ergreifen

Um formal nicht gedeckte Abweichungen und d. h. jene für die Organisation wie auch für den Praktikanten entlastenden Zugeständnisse machen zu können, ist der Betreuungslehrer genötigt, Initiative zu ergreifen. Wir haben dies oben bereits angedeutet: Die notwendigen Programmänderungen des Systems müssen vorbereitet werden, entsprechende Stellen informiert und ggf. beschwichtigt, die Schüler zur Mitarbeit motiviert werden. Vor allem muß der Betreuungslehrer an der Selbstdarstellung der Praktikanten mitwirken, sie ermöglichen und mit seiner eigenen Selbstdarstellung entsprechend zurückhaltend sein. Die aktive, aber möglichst indirekte Unterstützung ist notwendig, weil ein noch nicht fertiger Lehrer im vorgeschriebenen Routineprogramm der ‘fortlaufenden Arbeit des Schulalltags’ scheitern muß und doch im Interesse des

Systems, vor allem der Schüler, aber auch der Praktikanten selbst, nicht scheitern darf. Damit deutet sich wiederum an, was wir als in sich widerspruchsvollen Systemauftrag an die Grenzstelle herausgearbeitet haben. Einerseits ist der Betreuungslehrer gehalten, Praktikanten in die Routinen einzuführen und das heißt auch nach Maßgabe seiner eigenen, formal gedeckten Selbstdarstellung zu behandeln; andererseits muß er jedoch die daraus entstehenden Spannungen mildern, er muß 'taktvoll' handeln und Abstimmungsleistungen initiieren, die eine abweichende und doch für das System akzeptable Selbstdarstellung der Praktikanten ermöglichen. Es überrascht daher nicht, daß die Betreuungslehrer über ihre Mehrarbeit klagen (die bei ihrem Lehrauftrag nur ungenügend berücksichtigt und mit 100 DM Mehrarbeitsentschädigung nicht ausgeglichen ist), über zeitraubende Besprechungen (die organisiert sein wollen) und über ein starkes persönliches Gefordertsein seitens der Praktikanten, denen mit kühler Rücksicht zu begegnen ihr Problem der Unsicherheit nicht löst.

Die delikate Natur solchen taktvollen Handelns wird im Unterricht der Praktikanten am augenfälligsten. Wenn der Praktikant unterrichtet und vor die Klasse auf die 'Vorderbühne' des Geschehens tritt, wird der Lehrer zum 'Zuschauer' und bleibt doch zugleich 'Akteur'. Von der 'Hinterbühne' aus wirkt er ständig direkt oder indirekt an der Darstellung des Praktikanten als seines 'Lehrlings' mit. Er muß Aufmerksamkeit und Interesse zeigen, doch wenn er eingreift, muß dies feinfühlig, einfallsreich und gleichsam unbemerkt geschehen. Die Klasse, die ja seine Klasse ist, muß von ihm selbst auf Kurs gehalten und zum Mitspielen eingeladen werden, auch und vor allem in brenzligen Unterrichtssituationen. Unterstützende Hinweise des Betreuungslehrers sind nötig, aber sie dürfen wiederum nicht so bestimmend sein, daß die Gefährdeten selbst, Praktikanten wie Schüler, ihre Schwierigkeiten gar nicht mehr wahrnehmen. Klippen müssen ihnen signalisiert werden, nicht aber so weit, daß sie gezwungen wären, diese als offenkundige Störungen bzw. Gefährdungen zu behandeln. Die Kontinuität der Situation und die Selbstdarstellungen der Praktikanten und Schüler sollen durch die Initiativen des Lehrers möglichst nicht in Frage gestellt werden.

Bei dieser delikatsten Natur taktvollen Handelns sind Taktfehler unvermeidlich. Die Schüler berichten, daß der Betreuungslehrer „lustlos dasitzt“, „zum Fenster rauschaut“, „die Zeitung liest“ oder „Hefte korrigiert“. Sind dies nur Wahrnehmungen der Schüler nebenbei, so werden doch auch direkte Interventionen des Lehrers in den Unterricht der Praktikanten vergleichsweise häufig berichtet (vgl. dagegen ZfL (Hg.) 1977, S. 231). Die Schüler selbst färben solche Initiativen des Lehrers ganz unterschiedlich ein. Viele empfinden das „Hineinreden des Lehrers als störend, weil der (sowieso nervöse) Praktikant „so nicht mehr weiß, wo er aufgehört hat“. Ein Schüler empfindet diese Eingriffe als „eine Blamage für den Praktikanten“, andere wiederum sprechen davon, daß der Lehrer dem Praktikanten „Tips gibt“, „ihm weiterhilft“ und „im Unterricht selbst mitmacht“. Auch „fragt der Praktikant den Lehrer um Hinweise“ und „der Lehrer klärt auf“.

In diesen Aussagen spiegelt sich die Art der Initiative des Lehrers, aber auch das Verhältnis des Schülers zu seinem Lehrer und dem Praktikanten selbst. Sie zeigen den Betreuungslehrer in der Rolle des 'Meisters', der einem noch unsicheren Praktikanten im Unterricht 'hilft'. Er tut dies mehr oder weniger aktiv und taktvoll und immer auf die

Gefahr hin, sich unbeliebt zu machen, weil solche Initiativen Eingriffe darstellen, die als störend empfunden werden können. Der Betreuungslehrer kann dabei zwar die institutionelle Autorität des 'Meisters' in Anspruch nehmen, auf die das 'szenische Arrangement' des Praktikums und die darin aktualisierte 'Dramaturgie' abgestimmt ist, letztlich aber ist die in den Initiativen zum Ausdruck kommende Autorität selbstgewagt und will mit sanftem Druck geltend gemacht sein.

Das Schulpraktikum erweist sich somit auch unter diesem Aspekt als eine „vibrierende Einheit“ (Claessens), deren strukturell bedingte, zwielichtige Legitimität persönliche Anforderungen an den Betreuungslehrer stellt. Sie fordert ihm jene „dynamische Toleranz“ (Claessens) ab, die als solche nicht vorgeschrieben, aber auch nicht wegdekretiert werden kann: sie will ausgehandelt sein von Angesicht zu Angesicht, und entsprechend groß sind die damit verbundenen Belastungen.

### 5.3. Rollenverpflichtungen eingehen

Bei der Erörterung der besonderen Verhaltensanforderungen „Verantwortung übernehmen“ und „Initiative ergreifen“ schälte sich bereits das Problem der Rollenverflechtung über die Grenze hinweg heraus. Es verbindet sich mit der problematischen Verhaltensanforderung an die Betreuungslehrer, Verpflichtungen eingehen zu müssen, die sie jedoch als Rolle nur übernehmen und erfüllen können, wenn auch die Praktikanten „mitspielen“, sich zur korrespondierenden Rolle bereitfinden und die dafür notwendigen Situationsdefinitionen kennen und akzeptieren. Das Problem verschärft sich dadurch, daß hier ungleiche Partner aus verschiedenem Hause und gleichsam noch ohne Vertrag im Sinne der Organisation Schule zusammenspielen müssen. Daß im gelingenden Zusammenspiel jedoch zugleich eine Lösung aus Verpflichtungen, eine Entlastung möglich wird, beweist die oben skizzierte Rollenverteilung als eine typische Strategie zur Minderung des Risikos persönlicher Zurechnung problematischen Verhaltens. Die darin aktualisierte, auf die Situation des Praktikums und seine besonderen Belastungen wie Entlastungen zugeschnittene Dramaturgie weist allen Beteiligten einen bestimmten 'Part' zu, der ihren Spielraum vorbestimmt. Im 'szenischen Arrangement Schulpraktikum' wird, so sagten wir, aus einer 'Trennlinie' zwischen Schule und Hochschule eine 'verbreiterte Zwischenzone' relativ freien, nicht voll verantwortlichen und auch nicht voll verbindlichen Handelns. Dieses ist auch und gerade in der Sicht der formalen Organisation gleichwohl brauchbar, weil über die sich einspielende „dynamische Toleranz“ (Claessens), die gleichzeitige Nichtbeachtung und Achtung formal-verbindlicher Erwartungen, ein Hineinwachsen in die Strukturen formaler Organisation allererst ermöglicht wird. Die objektiven Strukturen der Schule werden dadurch zu um so mächtigeren „heimlichen Miterziehern“ (vgl. dazu Fitzner 1979 d). Wir sprachen in diesem Sinne im Anschluß an Claessens von einem paradox-funktionalen Verhältnis des Schulpraktikums zur Schule, in dem es sich als ein „elastisches Medium“ zur Tradierung eingelebter Praxis erweist.

Diese Überlegungen und Befunde lassen sich nun in Verbindung mit dem Problem der Rollenverflechtung über die Grenze hinweg noch weiter auszeichnen.

5.3.1. Wir sind einleitend davon ausgegangen, daß das Praktikum schon aus formalrechtlichen Gründen eindeutig der Organisation Schule unterstellt ist. Dieser formalen Regelung entspricht sein tatsächlicher Ablauf unerachtet der Tatsache, daß in ihm Freiräume gegeben sind und Einflußnahme von außen gestattet wird. Auch hier zeigt sich, daß den wirklichen Sinn formaler Regelungen immer erst derjenige erschließt, dessen Rechte und Pflichten sie vorschreiben. Er bestätigt diese Regelungen, wie wir sahen, auch und gerade dadurch, daß er sie unterläuft. Sein Verhalten ist formal betrachtet illegal und doch, auch in der Sicht der formalen Organisation, brauchbar.

Die folgenden Befunde fügen sich dieser bisherigen Interpretationslinie zwanglos ein. Vor dem Hintergrund der rechtlich-organisatorischen Einordnung des Schulpraktikums in die „fortlaufende Arbeit des Schulalltags“ hebt sich nach unseren Untersuchungen in der Sicht der Betroffenen ein scheinbar ganz anderer Praktikumsalltag ab, in dem der Stoffverteilungsplan gemeinsam erarbeitet werden kann und wo laut Aussagen der Betreuungslehrer ein großer Spielraum für studentische Versuche und ein von Bedingungen der „fortlaufenden Arbeit des Schulalltags“ abweichendes Lehrerverhalten eingeräumt wird, was auch jeder zweite von uns befragte Student so bestätigte. Meinungsverschiedenheiten zwischen Betreuungslehrern und Praktikanten wachsen sich kaum je zu Konflikten aus; sie werden unter den Beteiligten selbst und nicht unter Berufung auf die amtlichen Regelungen überwiegend zur beidseitigen Zufriedenheit beigelegt. Selbst die ausführlichen Gutachten über den Praktikumserfolg, oft vorschnell als ein Disziplinierungsmittel verstanden, werden diskutiert und dann auch korrigiert. Dabei bleibt die Beurteilung ganz auf die Person des Praktikanten zugeschnitten; sie kehrt seinen Eifer und seine positiven Eigenschaften hervor, während theoriebezogene Kriterien zur Beurteilung der Praktikumsleistung als „voll erfüllt“ abgehakt werden (vgl. dazu Fitzner 1978 b). Der hochschulseits vorgegebene Kriterienkatalog zur Beurteilung der Praktikumsleistung wird so unter der Hand zum Tugendkatalog eines professionell gepflegten Berufsidealismus, darin Engagement, Einsatzbereitschaft, Offenheit und Interesse an der Spitze stehen. Nicht daß die Betreuungslehrer die Mängel der Studenten nicht sähen! Ihre Probleme bei der Unterrichtsplanung und -durchführung werden deutlich hervorgehoben, ebenso ihre großen methodisch-didaktischen Schwierigkeiten. Diese Mängel werden jedoch weitgehend als unvermeidliche Probleme an der Schwelle zur Berufspraxis verstanden, für die die Betreuungslehrer als ausgesprochene „Anwälte der Praxis“ in fast grenzenloser Kooperationsbereitschaft einzuspringen vermögen.

5.3.2. Die zentrale Rolle der Betreuungslehrer für das Geschehen im Praktikum ist in den vorhergehenden Abschnitten hinreichend beleuchtet worden. Hier soll deshalb nur gefragt werden, ob und inwieweit die von ihnen eingegangenen Rollenverpflichtungen über die Grenze hinweg auch der Hochschule selbst eine Einflußmöglichkeit eröffnen. Die Befunde sprechen nicht dafür. Nach Meinung der Betreuungslehrer beruht ihre Sicherheit im Umgang mit den Studenten nahezu ausschließlich auf ihren Erfahrungen als Lehrer. Allein ihre Tätigkeit als Lehrer bietet ihnen das Orientierungskapital, das

einzusetzen ihnen eine, wie sie es einschätzen und an ihrer Schulpraxis messen, insgesamt immer schlechter und d. h. praxisfremder werdende Hochschulausbildung gebietet. In diesem Zusammenhang ist es interessant anzumerken, daß nahezu jeder zweite Betreuungslehrer die heutige PH-Ausbildung - gemessen an den Erfordernissen der Schulpraxis - „schlechter“ beurteilt als seine eigene Ausbildung. Die Hochschule tut sich schwer, den ihr zugeschobenen „Schwarzen Peter“ wieder loszuwerden. Sie kann sich im Praktikum nicht unmittelbar geltend machen und mit eigenen Taten rechtfertigen. Es fällt ihr ohnehin schwer, die Gretchenfrage „Wie hältst du’s mit der Praxis?“ überzeugend zu beantworten. Fragen wir, wie sie konkret am Ort der Praxis vertreten ist, so ist unschwer auszumachen, daß im Schulpraktikum vor allem die Studenten die ‘Repräsentanten’ der Hochschule sind. Den Unterrichtsbesuchen der Hochschullehrer wird seitens aller unmittelbar am Praktikum Beteiligten keine strukturierende Funktion zugeschrieben, sie werden von ihnen häufig nur unter dem Aspekt gesehen, die für die Zulassung zur 1. Dienstprüfung erforderliche erfolgreiche Teilnahme an der schulpraktischen Ausbildung zu bestätigen. Auch wenn der Hochschullehrer selbst sich zur Praxis bekennt und aktiv mitarbeitet, ist sein „Handicap“ offenkundig. Er wird in der Regel nur von außen her mitwirken können, weil ihm die Dramaturgie des Praktikums keinen eigenen Part zuweist und ihn damit auch nicht einbezieht in jenen ‘brauchbaren’ Sinn (s. o. S. 10), den Betreuungslehrer und Praktikanten der Situation zu ihrem gegenseitigen Nutzen bereits abgewonnen haben. Hinzu kommt, daß theorieorientierte Hinweise in der unmittelbaren Handlungssituation oft ‘unpraktisch’ erscheinen, weil sie in ihr keine Geschichte haben und deshalb entweder nicht verständlich oder nicht rasch umsetzbar sind. Vor diesem Hintergrund überrascht es daher nicht, daß alle Beteiligten froh sind, wenn der Dozent nach seinem Besuch im Praktikum wieder weg ist. Sie betrachten ihn überwiegend als einen ungebetenen Gast, der zudem noch Prüfungsfunktionen übernehmen muß. Die unterschwellig negative Einstellung zu ihm, was die Praxis betrifft, ist unschwer in den Antworten der Betreuungslehrer und Studenten abzulesen und wird auch von jedem zweiten Schüler notiert.

Wenn daher die Hochschule überhaupt einen bestimmenden Einfluß auf das Geschehen im Praktikum haben soll, muß dieser hauptsächlich über die Studenten selbst laufen. Aber hier zeigt sich bereits eine Schranke, denn diese können und wollen, wenn überhaupt, eine Vermittlungsfunktion zwischen Schule und Hochschule nur in sehr engen Grenzen wahrnehmen. In einer Vielzahl von Befunden kommt zum Ausdruck, daß man im Studenten eher einen „Überläufer“ denn einen Repräsentanten der Hochschule sehen kann. Es fehlt dieser somit ein Adressat ihrer Erwartungen am anderen Ort der Schule (vgl. dazu Fitzner/Kümmel 1979). Mit dem Wechsel des Ortes nabeln sich die Studenten gleichsam von der Hochschule ab, in der sie ohnehin kaum je einen eigenen Ort finden können. Mehr zugehörig fühlen sie sich von vornherein der Schule, auch wenn sie hier zunächst nur ‘Lehrlinge’ und als Nichtmitglieder lediglich dem Betreuungslehrer verpflichtet sind. Damit ist von allen Seiten her der Hochschuleinfluß abgefiltert. Die Hochschule erhält von keiner Seite eine wirkliche Chance, das Geschehen im Praktikum entscheidend mitzubestimmen. Der Student als Praktikant will Lehrer sein und besitzt doch in der Schule keine Rechte, die über das Recht auf eine

Betreuung in ihrem Sinne hinausgingen. Zugleich wird der Betreuungslehrer auf seiner Grenzstelle mit allen Befugnissen zum Repräsentanten der Schule aufgebaut.

Diese Abdichtung des Praktikums gegenüber der Hochschule darf nicht vorschnell als „Theoriefeindschaft des Praktikers“ verstanden werden. Die Betreuungslehrer sprechen der Theorie ihr Eigenrecht keineswegs ab und schreiben vielmehr der Hochschule Defizite eben nur in der schulpraktischen Ausbildung zu, die allein sie selbst zu kompensieren vermögen. Mithin erhält in dieser arbeitsteiligen Kompetenzzuschreibung jeder seinen gesicherten Platz. Beide, Hochschullehrer und Betreuungslehrer, bleiben Fachmann, doch jeder nur auf seinem Gebiet und an seinem Ort. Grenzüberschreitungen, z. B. in Form von Lehraufträgen an die Betreuungslehrer seitens der Hochschule, sind nicht erwünscht. Die Betreuungslehrer schaffen sich vielmehr mittels einer derartigen „Verbindung durch Trennung“ als „Praktiker“ eine „Nische“, in der sie sich gegen den wissenschaftlich-theoretischen Anspruch der Hochschule behaupten, ihr schulpraktisches Vermögen darstellen und ihr „Milieuwissen“ einbringen können. Sie gewähren damit zugleich dem Praktikanten einen Schonraum, in dem er von der vollen Last des Schulalltags ebenso wie von den hochschulischen Erwartungen einer Verbindung von Theorie und Praxis entlastet ist.

5.3.3. Die Betreuungslehrer werden in ihren Erwartungen und in ihrem Tun von den Praktikanten voll bestätigt, weil diese selbst die schulpraktische Ausbildung vor allem als einen „Testfall Praxis“ verstehen und zum Bewährungsfeld ihrer eigenen Person uminterpretieren, wobei Bewährung vor allem ein Bestehen vor den Schülern meint. Es geht ihnen primär um die Lösung von Beziehungsproblemen in der unverkürzten Normalsituation des Schulalltags und nicht so sehr um fachwissenschaftliche und methodisch-didaktische Kompetenzen, die sehr viel enger auf theoretische Fragestellungen zurückbezogen wären, wie sie die Hochschule vermittelt. Obwohl oder gerade weil mit den inhaltlichen und methodischen Fragen die meisten Schwierigkeiten verbunden sind, haben diese für das Erfolgs- bzw. Mißerfolgserlebnis im Praktikum und dessen anschließende Beurteilung kaum eine Bedeutung; die vorherrschende Orientierung an der „Person“ blendet sie aus.

Unter der selbstgesetzten Bedingung individueller Bewährung in einer tatsächlich mit starken Unsicherheitsmomenten durchsetzten Praktikumssituation parzelliert sich der Unterricht des Praktikanten in schülerzentrierten Ausschnitten und kann mit Hilfe des Betreuungslehrers als eines „Bewährungshelfers“ erfolgreich bestanden werden. Der Praktikant braucht mithin die Bedingungen seiner Situation und das darin aktualisierte Rollengefüge gar nicht zu reflektieren, er braucht sie nur zu erleben und mitzuerleben, um den von ihm gewünschten Erfolg zu erreichen. Seine antizipierte Berufseignung wird durch das Praktikum kaum je in Frage gestellt. Auch die gesuchte Übereinstimmung mit der Klasse und mit dem Betreuungslehrer ist ganz auf persönliche Bewährung hin ausgelegt. Das Praktikum erscheint heil und integer, weil es in der praktischen Hinsicht der eigenen Bewährung von vornherein als widerspruchsfrei gesetzt wird. Der Erfolg wird unter dieser Bedingung fast zwangsläufig eintreten. Die Studen-

ten sind denn auch meist hoch zufrieden mit ihrem Praktikum, sie zeigen sich engagiert, einsatzfreudig und eifrig.

Die mit der formalen Regelung der Einordnung des Praktikums in den Schulalltag intendierte Anpassungsleistung wird somit erbracht, wenn auch aus anderen als den offiziellen Gründen und in Formen, die von der „fortlaufenden Arbeit des Schulalltags“ abweichen und dem Praktikum ein eigenes Gesicht geben. Man darf deshalb auch diesen Ergebnissen nicht ihre konstitutive Doppelgesichtigkeit nehmen und sie vorschnell auf die Alternative eines ganz anders erlebten Unterrichtsalltags oder eben nur der Anpassung der Studenten an eine eingelebte Praxis bringen. Das Problem liegt darin, daß gleichzeitig beides der Fall ist und gerade auch die Abweichung einen Anpassungseffekt bedingt. Das Abheben auf Anpassung allein wäre eine unzureichende Umschreibung für die praktische Absicht der Studenten, denen es in ihrem Streben nach Sicherheit gar nicht darum geht, sich gegebenen Verhältnissen zu unterwerfen, sondern darum, ein selbst gestelltes, die eigene prospektive Schuleignung betreffendes und nicht von Schule und Hochschule aufgegebenes Problem zu lösen, das aber in der Konsequenz tatsächlich eine starke Anpassungsbereitschaft bedingt. Daß diese Ambivalenz nicht aufgelöst wird, kennzeichnet geradezu die Situation des Praktikums und gibt ihm seine unverwechselbare Note, seinen Reiz und seine Gefahr. Natürlich wollen die Studenten einen „anderen“ und „fortschrittlichen“ Unterricht machen und verlangen dazu den nötigen Freiraum. Aber das damit in Aussicht gestellte Innovationspotential kommt häufig über einen generalisierten inneren Widerstand gegen eingelebte Praxis nicht hinaus, der zudem durch das Erfolgserlebnis des Praktikums: daß „es geht“ wird. Wirkliche Alternativen werden kaum je entwickelt. Die vorgeschriebene und in der Eröffnung des Praktikums durch den Betreuungslehrer betonte Rolle des „Lehrlings“ kann dann vom Praktikanten wie selbstverständlich übernommen werden, ohne daß dieser dabei das Gefühl hätte, in die hierarchische Einflußordnung der Schule eingebunden zu sein. Betreuungslehrer und Praktikanten schaffen sich und erleben vielmehr die „Nische“ Schulpraktikum als einen nach Strukturprinzipien der Gemeinschaft gestalteten Ort, der mehr von persönlicher Verbundenheit und Spontaneität als von Erlassen und Richtlinien bestimmt erscheint und in dem auch die Ziele und Aufgabenbestimmungen der Hochschule keinen Ort und Adressaten mehr finden. In der im ganzen undurchsichtigen, nie voll beherrschbaren, turbulenten und in sich widerspruchsvollen Situation des Schulpraktikums bilden Praktikanten und Betreuungslehrer einen „Solidaritätskern“ der gegenseitigen Rücksichtnahme, Anerkennung und Wertschätzung aus, der vor Gefahren des Scheiterns aller bewahrt. Er schafft ein offenes Klima vertrauensvoller Zusammenarbeit, wie es dienstlich-offiziöse, durch Handlungsvorschriften bestimmte Beziehungen nicht bieten könnten (vgl. ausführlich Fitzer 1979 a).

Rollenverflechtungen über die Grenze hinweg gewinnen, weil sie formal unbestimmt und unbestimmbar sind, den Charakter persönlicher Beziehungen. Diese sind auch im Interesse der formalen Organisation selbst brauchbar, ja notwendig, weil sie das Problem der Rollenverflechtung über die Grenze hinweg mit ihren eigenen formalen Mitteln gar nicht lösen könnten. Die formale Organisation bleibt so, gleich einem Parasiten, notwendig angewiesen auf sekundäre, nicht-formale Orientierungen und d. h. sie kann

nicht auskommen ohne Leistungen, die sie selbst nicht oder nur sehr beschränkt hervorbringen vermöchte und doch um des eigenen Bestandes willen voraussetzen muß (vgl. dazu Kümmel 1978). Dazu gehören Engagement, Einsatzbereitschaft, Offenheit und Interesse, aber auch elementare menschliche Verhaltensweisen wie Entgegenkommen, Hilfe, Takt und Freundlichkeit. Über solche persönlich zu erbringenden Leistungen läßt sich der in sich widerspruchsvolle Systemauftrag der „Grenzstelle“ konkretisieren und zugleich in seiner Brisanz entschärfen. Nur eine in dieser Weise „aufgeweichte“ und scheinbar außer Geltung gesetzte Grenze läßt sich - dies ist der paradoxe Grundsachverhalt - sowohl öffnen als auch aufrechterhalten und wirksam stabilisieren.

Das soll und kann aber nicht heißen, daß die Quellen persönlicher Leistungsbereitschaft unter allen Bedingungen sprudeln! Die formale Organisation tut gut daran, nicht zu vergessen, daß sie nur in Freiheit sprudeln können und unter Zwang versiegen müssen. Ohne Bild gesprochen: Je mehr der unmittelbar geltend gemachte Zwang der formal-verbindlichen Erwartungen das paradox-funktionale Verhältnis des Praktikums zur Schule belastet und den Solidaritätskern Betreuungslehrer und Praktikanten stört, je mehr bindende Vorgaben dekretiert oder auch nur angekündigt werden, um so wahrscheinlicher ist es, daß die solcherart Kontrollierten schließlich hinter den Kontrollkriterien selbst Deckung suchen, und das „Mehr“ an Leistung nicht mehr erbringen, von dem auch jede Institution schließlich lebt. Der „Dienst nach Vorschrift“ ist eine Verweigerung, ein Streikprogramm! Oben wurde in diesem Sinne hinsichtlich der Wertvermittlung und normativen Regelung gesagt, daß starre Vorgaben und rigide Vorschriften und Kontrollen eher Widerstand erzeugen als die Beteiligten zur Annahme motivieren. Dies gilt auch für ein Zuviel an formaler Regelung im Schulpraktikum wie überhaupt in jeder Institution. Man muß Toleranzspielräume schaffen und abweichendes Verhalten einräumen, wenn man die formale Regelung in Geltung halten und ihre loyale Annahme erreichen will. Engagement, Solidarität, Interesse, Verantwortungsgefühl und Vertrauen, Leistungen also, die den Einsatz der ganzen Person erfordern, werden schließlich nicht mehr erbracht, wo rigide formale Vorschriften und Kontrollen das gegenseitige Vertrauen untergraben und ein aggressives Gefühl der Ohnmacht erzeugen, das sich nur noch dysfunktional auswirken kann. Vorschriften und Kontrollen sind bekanntlich nur bis zu einem bestimmten Grade leistungssteigernd; über einen bestimmten Punkt hinaus erreicht man mit ihnen das Gegenteil von dem, was man bezwecken wollte.

Unsere Überlegungen bringen uns somit vor die Frage, wie sich die formale Organisation Schule auf den hier erörterten paradox-funktionalen Zusammenhang von Institution und Verhalten einstellen und die ihn letztlich tragenden Momente der Verantwortung, Initiative und Rollenverflechtung fördern kann. Von der Lösung dieser Aufgabe hängt es entscheidend ab, ob die Grenzstelle Schulpraktikum ihre Funktion erfüllen kann. Auch die von seiten der Hochschule erwartete Verbesserung des Schulpraktikums im Sinne einer Verschränkung von Theorie und Praxis ist nur aussichtsreich unter einer solchen Prämisse. In bezug auf die Erfordernisse einer paradox-funktionalen Verschränkung ist die Rede von „Ambivalenz als Strukturprinzip“ eine gefährliche Formel, weil sie Vieles im Ungefähren beläßt und nicht verhindert, daß unter der Hand

sich Ungewolltes durchsetzen kann. Eine hilfreiche Formel kann sie nur in dem Sinne sein, daß es nur so dem Menschen möglich ist, seine Potentiale zu entfalten. Der Preis dafür ist eine relative Unbewußtheit über das eigene Tun und seine Bedingungen.

## 6. Hilfestellungen für das Schulpraktikum

Praktikanten gehen in die Schule; sie wechseln den Ort. Der neue Ort Schule wirkt: er stellt sich dar im Sinne seiner eigenen formalen Erwartungen, die das Eigenrecht der Schule betonen, ja betonen müssen. Dies führt hinsichtlich von außen herangebrachter, andersartiger Erwartungen in das Dilemma der Grenzstelle, das durch formalverbindliche Handlungsvorschriften nicht gelöst werden kann. Die Funktion einer Grenzstelle kann grundsätzlich nicht in vollem Umfang geregelt und in die eigene formale Struktur eingegliedert werden. Zum einen eignet sich die herausspezialisierte Grenzfunktion für den Verkehr mit einem bestimmten Umweltsektor ihrem Sinn nach nicht zur Formalisierung, da es sich bei ihr ja gerade um Folgeprobleme der Formalisierung handelt, die nicht mehr generell gelöst werden können, sondern von Fall zu Fall abgearbeitet werden müssen. Zum anderen würde jeder Versuch, Außenbeziehungen einer einseitigen Referenz zu unterwerfen, zwangsläufig alle möglicher Widersprüche in die formale Struktur selbst hineintragen und damit deren Funktion überlasten. Daß die besonderen Verhaltensanforderungen an die Grenzstelleninhaber grundsätzlich nicht wiederum formalisierbar sind, haben wir im letzten Kapitel dargestellt: sie fordern die „ganze Person“, und entsprechend groß sind die Belastungen für den Betreuungslehrer. Aus diesem Grunde lag es nahe, das Schulpraktikum in organisationssoziologischer Sicht als eine „verbreiterte Zwischenzone“ zu kennzeichnen, als eine „Unbestimmtheitsstelle“ und „vibrierende Einheit“ und schließlich als ein „elastisches Medium“ zur Tradierung eingelebter Praxis.

Gleichwohl kann die Funktion der Grenzstelle unter Zuhilfenahme dieser Einsichten gefördert werden, gerade weil die entsprechenden Erwartungen und Handlungen selbst nicht wieder formalisiert zu werden brauchen. Die formale Organisation kann somit keine direkten, wohl aber indirekte Hilfestellungen geben und damit auch den Potentialen der Hochschule am Ort der Schule eine breitere Resonanz in Aussicht stellen. Das heißt jedoch nicht mehr, als daß sie Chancen eröffnen oder tolerieren kann, die zu nutzen letztlich den Beteiligten selbst obliegt.

Wir skizzieren im folgenden vier solcher indirekten Hilfestellungen seitens der formalen Organisation, die den Ausbildungswert der Schule, aber auch die hochschuleits angestrebte Verschränkung von Theorie und Praxis fördern, freilich nicht sicherstellen können: (1) die Einrichtung besonderer Kontaktstellen ohne vollen Mitgliedsstatus, (2) die elastische Entscheidungsprogrammierung, (3) Kommunikationswegregelungen und (4) die Anhebung des formalen Status der Grenzstellen (vgl. zu diesen Maßnahmen ausführlich Luhmann 1972, S. 229-239). Alle diese Maßnahmen heben darauf ab, das paradox-funktionale Verhältnis von Institution und Verhaltensbereitschaft durch eine Vergrößerung der Freiräume zu optimieren. Es kommt darauf an einzusehen, daß „am lockeren Bändel geführt werden will, wer gewonnen werden soll“. Außer Be-

tracht bleiben muß hier eine Erörterung der Realisierungschancen für eine solche formal-strukturelle Innovation, von der weithin nicht geglaubt wird, daß sie allen Seiten zugute kommt. Die durch Mißtrauen gekennzeichneten hochschulpolitischen Trends laufen nicht in der angezeigten Richtung, und, wie es unsere Untersuchungen zeigen, auch die betroffenen Betreuungslehrer und Studenten selbst müssen erst noch gewonnen werden für jene anspruchsvollen Integrations- und Übertragungsleistungen, ohne die eine reflektierte Verbindung von Theorie und Praxis nicht möglich ist und zum marktgängigen Schlagwort verkommt.

### 6.1. Kontaktstellen ohne vollen Mitgliedsstatus

Dahinter verbirgt sich, und das ist nicht neu, die wohl begründete Forderung, die Aufgaben der schulpraktischen Ausbildung besonderen Institutionen zu übertragen, die einen geordneten, aber nicht formal-verbindlichen Kontakt zwischen Schule und Hochschule ermöglichen. Das „Zwischensystem“ wird dann in einer Weise etabliert, die beiden beteiligten Systemen, der Schule und der Hochschule, gewisse Rücksichten auferlegt, weil das, was zwischen den Institutionen laufen soll, nicht ganz in Einklang steht mit dem, was in jedem der beteiligten Systeme an sich gilt und für brauchbar erachtet wird. Sinn dieser Zwischeninstitution ist, daß die schulpraktische Ausbildung ein von beiden Seiten toleriertes „Eigenleben“ entfalten kann. Es wird dazu ein für beide Seiten halb-externes Forum geschaffen, auf dem die mit der schulpraktischen Ausbildung Betrauten von ihren sonstigen Mitgliedschaftspflichten weitgehend freigestellt sind, in eigener Weisung agieren können und Schulpraxis zum Erprobungsfeld für die Theorie, zum Erkundungs- und Forschungsfeld der Praxis, zum Gestaltungsfeld des Unterrichts, aber auch (solange die 2. Phase der Lehrerausbildung nicht voll dafür aufkommen kann) zum integrierenden Übungs- und Bewährungsfeld der Lehrerausbildung machen können.

Dieser Vorschlag hat bereits eine lange Geschichte, die wir hier nur schlagwortartig wiedergeben können. Ein Hinweis ist nötig auf die dem Lehrerseminar eigene Seminarübungsschule, die für ihre Zeit eine hervorragende Bedeutung gehabt hat. Aber diese Schulen standen noch ganz im Dienste der handwerklichen Ausbildung, sie produzierten den fertigen Lehrer, weshalb denn auch nur der Anschein ihrer Wiedereinrichtung berechtigterweise auf scharfe Kritik (auch von seiten der Schulverwaltung!) stoßen mußte. Den heute angestrebten Kontaktstellen ohne vollen Mitgliedsstatus, die den Forschungs- und Gestaltungsaufgaben der Pädagogischen Hochschulen, aber auch dem raschen Gestaltwandel der Schulen Rechnung tragen könnten, kommt die Jenaer Universitätsschule Peter Petersens schon näher, deren Leiter der Lehrstuhlinhaber für Pädagogik war. Über Aufbau und Arbeitsweise dieser Universitätsschule unterrichtet zahlreiche Literatur. Mit ihr verbindet sich die Forderung nach entsprechenden „Verbindungsschulen“, die bis heute nicht verstummt ist (vgl. dazu Krüger 1969; Beckmann 1970 und Hasler 1978).

Wir können hier nicht auf die Fülle juristischer, organisatorischer und pädagogischer Probleme eingehen, die mit einer solchen Einrichtung gegeben sind, geschweige denn

ein Für und Wider derartiger Schulen abwägen. Die schwierigen Abstimmungs-, Abgrenzungs- und Übertragungsprobleme, die das Dilemma der Grenzstellen ausmachen, sind damit als Probleme nicht schon gelöst, aber sie können angegangen und entschärft werden, weil in einer derartigen „Pufferzone“ die gegenseitigen Erwartungen ausgehandelt, umgebildet und angeglichen werden können, um leichter aus einem System in das andere zu fließen. Aus einer Stätte wechselseitigen Sichabgrenzens und Durchsetzenwollens kann dann ein ständiges Forum für den Meinungs austausch zwischen Schule und Hochschule werden. Vielleicht ist es heute nötiger denn je darauf hinzuweisen, daß damit der Hochschule *und* der Schule ein Dienst zu erweisen wäre, denn beide müssen sich heute auf rasch wechselnde Anforderungen einer turbulenten Umwelt einstellen und an vielen Grenzen verteidigen. Sie sind mehr denn je aufeinander angewiesen und sollten ihre Chancen der Zusammenarbeit eher nützen denn blockieren.

## 6.2. Elastische Entscheidungsprogrammierung

Ist die Einrichtung von relativ eigenständigen „Verbindungsschulen“ als eine „große Lösung“ der angezeigten Probleme zu verstehen, die ihre eigene Problematik hat und doch Ziel der Bemühungen um eine strukturelle Reform der schulpraktischen Ausbildung in der 1. Phase der Lehrerausbildung bleiben muß, so wenden wir uns mit der elastischen Entscheidungsprogrammierung einer „kleinen Lösung“ zu, die ebenfalls die Verhaltensschwierigkeiten an der Grenze mildert und zugleich den Weg auf eine „große Lösung“ hin ebnet. Allgemein gesprochen geht es dabei darum, durch eine relativ offene und flexible Gestaltung der Ziele und Aufgaben den Umgang der Grenzstelle Schulpraktikum mit der Hochschule zu erleichtern. Dies legt sich ohnehin nahe angesichts der „Vielzweck-Organisation“ Schule (vgl. Etzioni 1973, S. 29) mit ihrem Charakter als Dienstleistungsbetrieb, dessen Erfolg in elementarer Interaktion von Angesicht zu Angesicht erwirkt werden muß und damit einer Reglementierung und Bürokratisierung unübersteigbare Schranken setzt. Es entspricht auch dem Fehlen einer intern wirksamen Zweckstruktur in der Schule und der damit verbundenen Unterspezifikation ihrer Zwecke (vgl. dazu Fitzner 1979 a, S. 120 f.). Die darin angezeigte Tendenz auf Öffnung muß ausgeweitet werden auf das Rekrutierungsprogramm der Betreuungslehrer, weil durch sie auch das Vorbereitungsprogramm der Studenten und damit die Arbeit der Hochschule überhaupt gestützt und im Sinne einer Übertragung von Theorie und Praxis erst eigentlich erfolversprechend wird.

6.2.1. Wir skizzieren die notwendigen Korrekturen dieser Programme im einzelnen, zunächst das Rekrutierungsprogramm der Betreuungslehrer. Geltende Regelungen sind hier u. a.: „Die Verantwortung für schulpraktische Veranstaltungen ... liegt beim Schulleiter. Er kann einen oder mehrere Lehrer als Mentoren ... beauftragen“ (Amt für Schule Hamburg, 1974). „Die Mentoren werden für das jeweilige Blockpraktikum vom zuständigen Staatl. Schulamt bestellt“ (Kultusministerium Baden-Württemberg, 1974). „Die Bestellung der Lehrer an Ausbildungsklassen ... erfolgt auf Vorschlag der

Pädagogischen Hochschulen ... durch das Kultusministerium (seit dem 25. Juni 1970 (Aktenzeichen L 1216/35): durch die Oberschulämter). Die Vorschläge sind mit einer dienstlichen Beurteilung des Lehrers durch das zuständige Schulamt und einer eigenen Stellungnahme der Pädagogischen Hochschule ... vorzulegen. Außerplanmäßige Lehrer und Lehrer z. A. sollen nicht in Vorschlag gebracht werden, da sie für ihre Tätigkeit als Ausbildungslehrer keine Zulage ... erhalten können“ (Kultusministerium Baden-Württemberg, 1962). „Aus gegebenem Anlaß werden die Pädagogischen Hochschulen an den Erlaß des Kultusministeriums vom 11. 8.1965 V 4904 (Kultus u. Unterricht S. 875/1965) erinnert. Danach sollen beamtete Lehrer, die die 2. Prüfung für das Lehramt an Volksschulen noch nicht abgelegt haben, nicht als Ausbildungslehrer verwendet werden“ (Kultusministerium Baden-Württemberg, 1966).

Diese wenigen Schlaglichter müssen hier genügen (vgl. ausführlich Fitzner 1979 a, S. 226-232), um den Grundgedanken der Rekrutierungsprogramme der Betreuungslehrer zu verdeutlichen. Die Schulverwaltung schreibt darin ihre hierarchisch strukturierte Einflußordnung auch für das Schulpraktikum fest und betont den „Amtscharakter“ der Ausbildungsrolle, zu dem die Rekrutierung auf der Basis von Kompetenz (die in einer dienstlichen Beurteilung testiert wird), formalem Status (denn nur beamtete Lehrer mit der 2. Dienstprüfung dürfen als Ausbildungslehrer verwendet werden) und dienstlichem Interesse (meint: Bewährung) gehört. Der Hochschule selbst wird ein Vorschlagsrecht und eine Beurteilung der Lehrer in Form einer „eigenen Stellungnahme“ eingeräumt; sie hat darin jedoch nicht mehr als ein Mitspracherecht ohne Veto.

Es liegt auf der Hand, daß die Betreuungslehrer sorgfältig ausgewählt werden müssen. Das erfordert zum einen die herausgehobene und schwierige Funktion der Grenzstelle, zum anderen das Fehlen einer intern wirksamen Zweckstruktur der Schule, was eine fortlaufende Kontrolle der hier geleisteten Arbeit im Sinne der Schulverwaltung erschwert, wenn nicht gar unmöglich macht. Von der Auswahl der Betreuungslehrer hängt aber auch die interne Leistungsfähigkeit des Verbindungssystems Schulpraktische Ausbildung ab. Soll daher ein Einfluß auf das Schulpraktikum nicht nur im Sinne der Schule kanalisiert, sondern auch für die Hochschule geöffnet werden, so muß sich dies auf das Rekrutierungsprogramm der Betreuungslehrer auswirken und fordert eine elastischere Handhabung für dieses. Die Mitwirkung der Hochschule darf sich nicht auf ein unverbindliches Mitspracherecht beschränken, vielmehr muß sie ein formales Mitbestimmungsrecht bei der (aktiven) Rekrutierung der Betreuungslehrer erhalten. Dieses muß sich auch im negativen Sinne auf die Abweisung von Betreuungslehrern beziehen, was angesichts sinkender Studentenzahlen bei einem vorhandenen Pool an Betreuungslehrern schon einen qualitativen Sprung bedeuten würde. Angestrebt werden müßte u. E. jedoch der „Verbindungslehrer“, der mit längerer Schulpraxis und entsprechender Aus- und Weiterbildung sich um solche Stellen bewerben kann und dann von einem paritätisch besetzten Gremium aus Schulverwaltung und Hochschule berufen werden sollte.

Mit dem Mitbestimmungsrecht der Hochschule bei der Besetzung solcher Stellen allein sind freilich die qualifizierten Bewerber noch nicht gewonnen. Dazu bedarf es in Verbindung mit zusätzlichen Angeboten zur Weiterqualifikation attraktiver Mitgliedschaftsvorteile, die sich nicht nur in der besonderen Anerkennung eines persönliche

und soziale Motive befriedigenden „herausgehobenen Dienstpostens“ erschöpfen dürfen. Ein Betreuungslehrer sprach es so aus: „Mit dem Idealismus der Betreuungslehrer wird immer Schindluder getrieben!“ Die verantwortungsvolle Mitarbeit und Mehrarbeit sollte nicht weiterhin „per Trinkgeld“ honoriert werden. Nach Meinung der Betreuungslehrer selbst sollten aber nicht nur finanzielle Entschädigungen, sondern vor allem Fortbildungsmöglichkeiten und eine spürbare Entlastung in der Arbeitssituation geboten werden. Vorbereitungsmöglichkeiten an der Hochschule wären in Form von Arbeitsgruppen der Betreuungslehrer mit Hochschullehrern und Studenten denkbar, für die jedoch eine spürbare Stundenermäßigung für Betreuungslehrer (was nicht Arbeitszeitverkürzung meint!) unerlässlich ist. Die Hochschule selbst würde darüber hinaus ein Kontaktstudium anbieten müssen, wie es 70% der von uns befragten Betreuungslehrer fordern.

6.2.2. Wenn wir im folgenden das Vorbereitungsprogramm der Studenten skizzieren, darf der Hinweis nicht fehlen, daß dazu auch die Hochschullehrer selbst ihre Arbeit verstärkt auf die schulpraktische Tätigkeit abstimmen und diese entsprechend vorbereiten müssen. Nicht jeder Hochschullehrer ist bereits in der Lage und selten wohl allein, in die Schulpraxis einzuführen und die geforderten Abstimmungs- und Integrationsleistungen zu erbringen.

Nun signalisiert schon der Begriff „Vorbereitungsprogramm“, das funktional gesehen (im Sinne der Sicherung von Einfluß auf das Schulpraktikum) einem Rekrutierungsprogramm äquivalent ist, Schwierigkeiten der Programmierung, die seine Effektivität leicht mindern können. Für alle Studierenden der Hochschule gilt, daß sie für das Praktikum nicht aktiv rekrutiert, sondern nach rein formalen Gesichtspunkten der Schule zugeführt werden. Das bedeutet, daß das Wer und Wie nicht zureichend bestimmbar ist, d. h. welche Personen, mit welchen Erwartungen, mit welchem Grad an Teilnahme und Leitungsmotivation, mit welchen Vorleistungen und Kenntnissen das jeweilige Praktikum absolvieren dürfen. Entscheidend ist nur das Wann. Mit ihm verbindet sich die Erwartung (und Hoffnung), indirekt auch über das Wer und Wie mitbestimmen zu können. Dies reibt sich freilich an der harten organisatorischen Wirklichkeit, da in einem sechs-semesterigen Studium für zwei Blockpraktika nur fünf vorlesungsfreie Zeiten zur Verfügung stehen und die letzte dabei noch von der Zulassungsarbeit zur 1. Dienstprüfung belegt ist. Die zeitliche Auswahlmöglichkeit, und damit auch ein Einfluß auf das Schulpraktikum über die Praktikanten selbst vermittelt ihrer aktiven Rekrutierung, bleibt gering. Vorbereitende Veranstaltungen auf die Praktika hin gibt es mehr oder weniger ausgeformt im Lehrprogramm aller Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs. Ihre Belegung ist Pflicht.

Die ehemalige Pädagogische Hochschule Reutlingen beispielsweise formulierte als Voraussetzungen der Studenten für das Blockpraktikum I: „Im 1. Semester (später auch zweisemestrig; die Verf.) haben sie an einer Übung zur Einführung in die Schulpraxis teilgenommen und in verschiedenen Altersstufen und Unterrichtsfächern hospitiert. Die Studenten haben noch keine Unterrichtspraxis. Sie haben in der einführenden Hospitation die wichtigsten Strukturen und Faktoren von Unterricht kennengelernt,

über deren Beziehungen reflektiert (z.B. die wechselseitige Bedingung von Zielen und Sozialformen des Unterrichts) und in einem ersten Versuch eine Unterrichtseinheit schriftlich geplant. D. h. sie wissen grob, was Unterricht ist, welche Bereiche bei der Unterrichtsplanung zu beachten sind und wie ein Unterrichtsentwurf angefertigt wird.“ Die zweisemestrig angebotene Einführungsveranstaltung erlaubt z. T. andere Akzente und gibt Raum für erste eigene Unterrichtsversuche, ändert aber an der beschriebenen Situation grundsätzlich nichts.

Die Pädagogische Hochschule Freiburg formuliert nicht weniger unbestimmt: „Die Studierenden haben bisher teilgenommen an den Einführungskursen in die Erziehungswissenschaften I und II und am Observationspraktikum (bisher AV-Pr.); schulpraktische Erfahrungen sind kaum vorhanden.“

Die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg sucht die strukturell bedingten Probleme der Einflußsicherung der Hochschulen über eine „Gesamtveranstaltung“ zu lösen. Die „fehlende oder kaum vorhandene Schulpraxis“ soll hier über eine „Einführung in den Unterricht für Studienanfänger“ abgebaut werden, die Schule und Hochschule von vornherein stärker verschränkt: In der Hochschule finden Seminare zur „Einführung in die Unterrichtsplanung“ statt, und parallel dazu in der Schule „Übungen zur Einführung in die Schulpraxis“.

Wesentliche Kennzeichen aller dieser Vorbereitungsprogramme sind,

- daß sie die an der Hochschule bestehende Arbeitsteilung nicht oder nur ansatzweise rückgängig machen zugunsten einer interdisziplinären Zusammenarbeit,
- daß die vorgegebenen Organisationsprinzipien einen Grad an Unbestimmtheit aufweisen, der die Auswahl der Inhalte weit gehend offen läßt; und
- daß sich mit den Vorbereitungsprogrammen kein Selektionsprogramm verbindet in dem Sinne, daß nur eine erfolgreiche Teilnahme die Tür ins Praktikum öffnet.

Insgesamt gesehen zeichnen sich die Vorbereitungsprogramme durch große Zurückhaltung in der Festlegung von Anforderungen aus. Dies trägt zwar der besonderen Situation des Hochschullehrers und der Studenten Rechnung, ist jedoch für das Schulpraktikum selbst wenig hilfreich. 72% der befragten Betreuungslehrer (n = 154) sehen im fehlenden Überblick über mögliche Unterrichtsmethoden einen gravierenden Mangel in der Vorbereitung der Studenten, und jeder zweite gibt an, daß die Studenten (trotz entsprechender Anweisung) nicht gelernt haben, Unterrichtsentwürfe anzufertigen. Die Studenten selbst berichten, daß die Vorbereitung seitens der Hochschule im Praktikum wenig oder nicht geholfen haben (91%; n = 248).

6.2.3. Vor diesem Hintergrund der Vorbereitungsprogramme der Hochschulen und ihrer von den Betroffenen selbst gering eingeschätzten Wirkung, die freilich hochgradig mitbestimmt ist von einem ausschließlich auf individuelle Bewährung des Studenten zentrierten Erleben und Handeln, verliert aber auch das von den Hochschulen für die Praktika selbst ausgegebene Arbeitsprogramm weitgehend seine Funktion, deren Einfluß auf das Schulpraktikum zu sichern.

Wir wollen auch hier wiederum nur ein Beispiel erörtern (vgl. ausführlich Fitzner 1979 a, S. 235-241). Das Arbeitsprogramm der Pädagogischen Hochschule Freiburg, das wir dazu wählen, ist nach Maßgabe der Formel der „Verschränkung von Theorie und Praxis“ ausgeformt. Schule und Hochschule sollen im Praktikum kooperativ verschränkt werden mit Hilfe einer umfangreichen „Didaktischen Handakte“, die neben „Organisatorischem“ (z. B. Teilnehmer, Zeitpunkt und Dauer) und Hinweisen zur „Gestaltung und Durchführung des Praktikums“ (z. B. Allgemeine Gesichtspunkte, Betreuungsaufgaben des Mentors) auch Analyseraster zur „Schule als Institution“, zur „Soziographischen Lage“ und zur „Raumplanung und -nutzung“ enthält. Zu jedem Gesichtspunkt wird ein „Katalog möglicher Beobachtungsaufgaben“ vorgegeben. Indem ein für Studenten, Ausbildungslehrer und Dozenten gleichermaßen verwendbarer und praktikabler „Katalog zur Beurteilung von Unterricht verfügbar gemacht wird“, soll Schule zum Erfahrungsfeld werden, in dem „konstruierte“, theoriegeleitete Erfahrungen absichtsvoll gesucht werden können. Um die „nötige Ruhe und Gründlichkeit“ für die Vorbesprechung und die nachfolgende kritische Reflexion der Unterrichtsstunden zu sichern, sind zudem 24 Besprechungsstunden wöchentlich im Stundenplan der Praktikanten vorgeschrieben. Schließlich werden während des Praktikums „Arbeits-treffen“ zwischen Dozent, Mentor und Studenten durchgeführt; am Ende des Praktikums erfolgen „regionale Auswertungsbesprechungen“ zwischen Schulrat, Dozenten, Mentoren und Studenten. Einladungen und Bekanntgabe der Termine erfolgt zu gegebener Zeit durch die Dozenten der Pädagogischen Hochschule.

Damit sind zwar die Erwartungen der Hochschule in einem für alle „gleichermaßen verwendbaren und praktikablen Katalog“ dokumentiert, nicht aber schon ihre Einlösung erfolversprechend gesichert. Zum einen, und das merken die Verfasser der Didaktischen Handakte ausdrücklich an, kann der Betreuungslehrer nicht zur Mitarbeit (und das heißt: Mehrarbeit) im Sinne des Katalogs verpflichtet werden. Anders als der Student ist er im Praktikum Mitglied der Schule und nimmt nur in dem hier vorgeschriebenen Rahmen an der Ausbildungsaufgabe der Hochschule teil. Er muß daher zur Mitarbeit ebenso motiviert werden wie in der Sicht der Organisation Schule das Nichtmitglied Student. Weil sie versagt werden kann, oder u. U. nicht zustande kommt, empfiehlt sich daher ein Hinweis an die Studenten, daß „die Beobachtungsaufgaben auch unabhängig vom Mentor durchgeführt werden können“. Diese gebotene vorsichtige Strategie der Einflußsicherung führt uns zu der grundsätzlichen Frage, ob gleichsam im Gegenzug zu den sehr global gehaltenen, aber verbindlichen Regelungen seitens der Schulverwaltung durch eine bestimmtere Programmierung der Erwartungen der Hochschule an das Praktikum: sei dies in Form von Gliederungsvorschlägen für den Praktikumsbericht, Beobachtungsrastern zum Unterricht, theoriegeleiteten Schemata für Unterrichtsentwürfe, Kriterienkatalogen für die Analyse und Beurteilung von Lehrverhalten insbesondere im Zusammenhang mit den Gutachten der Betreuungslehrer u. a. mehr, überhaupt ein Mehr an Einfluß auf das Praktikum gewinnen läßt. Vor dem Hintergrund unserer Untersuchungen zeigt sich beispielsweise, daß die Betreuungslehrer zwar differenzierte Kriterienkataloge zur Beurteilung von Lehrversuchen fordern und begrüßen, sie dann aber im konkreten Fall doch wieder sehr global als voll erfüllt abhaken und mithin die Studenten zu perfekten Lehrern machen,

die sie nicht sind. Die Bearbeitung der Kataloge, wie die Erfüllung der übrigen von der Hochschule gestellten Aufgaben, kommt gewissermaßen nachträglich dazu und berührt nicht das Geschehen im Praktikum selbst und das Zustandekommen eines Gesamturteils in ihm (vgl. dazu Fitzner 1979 a, S. 168-170). Der Versuch der Pädagogischen Hochschulen, auf das, was im Praktikum passiert, auf diese Weise Einfluß zu nehmen, bleibt somit ein nahezu ohnmächtiger Versuch, der durch alle übrigen, mit der Differenzierung der Systeme Schule und Hochschule verbundenen Mechanismen der Selbststabilisierung, Abgrenzung und Schwellenbildung alsbald wieder in Frage gestellt wird. Indem Dozenten, Betreuungslehrer und Studenten sich je auf die eine oder andere Seite stellen und von ihr her denken, handeln und argumentieren, ist der eine oder der andere Einfluß bereits weggefiltert und das Vorbereitungsprogramm bzw. Arbeitsprogramm in seiner beiderseitigen Verbindlichkeit unterlaufen. Die Befunde machen es überhaupt fraglich, ob weitergehend spezifizierte Programme tatsächlich eine systemübergreifende Wirkung haben können und eine engere Verschränkung von Theorie und Praxis bewirken. Selbst wenn etwa die hochschuleits vorgegebenen Hinweise zur Unterrichtsvorbereitung sehr detailliert sind, verlieren sie in der Form eines Gliederungs- und Entwurfsschemas leicht wieder ihren theoretisch-didaktischen Hintergrund, und übrig bleibt ein Zettel mit Merkpunkten, der nur noch sagt, was auszufüllen man nicht vergessen darf, wie und woher immer man es nimmt. Auch theoretisch qualifizierte Arbeitsmaterialien können „rein technisch“, das heißt von allen weiteren Sinnverweisungen gereinigt, verwendet werden, sie fordern nicht zwangsläufig eine Reflexion heraus und vermitteln auch nicht durch sich selbst die gewünschte Kompetenz.

Hinzu kommt, daß im „Solidaritätskern Praktikum“ mit seinem Klima vertrauensvoller Zusammenarbeit eine Berufung auf die Vorgaben der Hochschule eher als störend denn als hilfreich empfunden werden wird. Dies ist eine durchaus verständliche Reaktion, denn schließlich zöge das Ansinnen der Hochschule eine ganz andere Ebene in das Praktikum ein: die Ebene der theoriegeleiteten Analyse und Reflexion, auf der nicht nur die Gewinne verbucht, sondern auch die Verluste verrechnet werden müßten. Wo auf die objektiven Bedingungen des Erfolgs abgehoben wird, wird dieser als ein persönlich anzurechnender zwangsläufig relativiert und ist u. U. auf Faktoren zurückzuführen, die unter anderen Bedingungen zum Mißerfolg führen müßten. Die Schutzmechanismen aller engagiert an der Situation Beteiligten würden durch die theoretische Analyse aufgedeckt und möglicherweise außer Kraft gesetzt, wo doch gerade ihrem unbewußten Funktionieren das Praktikum seine Harmonie und das damit verbundene Erfolgserlebnis verdankt. Die Einziehung einer zweiten, theoretischen Ebene in das Gefüge des Praktikums ginge damit am primären Anliegen: den „praktischen“ Fragen und Erfolgskriterien, gerade vorbei. Betreuungslehrer und Praktikanten stellen die praktische Frage: „Geht es?“ und suchen in unmittelbarem Umgang miteinander und mit den Schülern zu der Antwort zu kommen: „Es geht!“ Auf der anderen Ebene hingegen läge die theoretische Frage: „Unter welchen Bedingungen geht es?“ und „Warum ist es gegangen?“ Die Beantwortung der ersten Frage beantwortet die zweite nicht mit, ja sie läßt sie ausdrücklich im unklaren und muß dies tun, um selbst stimmig zu erscheinen. Die praktisch gemeinte Frage auf praktische Weise zu beantworten ist

möglich ohne eine theoriegeleitete Analyse und muß diese oft sogar abblenden, um an der praktischen Lösung festhalten zu können.<sup>6</sup> In der praktischen Situation, die auf die Bewährung der Person hin ausgelegt ist und nicht auf eine Bewährung der Theorie, muß ein sich Berufen auf die Richtlinien der Hochschule daher fast unvermeidlich als irrelevant erscheinen und als eine Störung empfunden werden. Eine theoriegeleitete Reflexion wird deshalb im Praktikum durch die praktische Orientierung der Beteiligten selbst nicht nahegelegt, ja unterbunden. Diese Theorieabstinenz kostet etwas, denn auch der Mißerfolg und das Scheitern läßt sich dann eben nur noch faktisch konstatieren. Und was noch gravierender ist: In den Bedingungen des Erfolgs werden nicht mehr die Bedingungen des Mißerfolgs und umgekehrt in dessen Bedingungen nicht die Bedingungen des Erfolgs gesucht und gesehen. Wenn Können und Nichtkönnen sich an denselben Bedingungen entscheiden, ist einer sich nicht mehr auf diese hin relativierenden Praxis ihr eigenes Können unverfügbar, ihr Nichtkönnen unüberwindlich.

Aufgrund unseres Datenmaterials legt sich der Schluß nahe, daß sich durch eine bestimmtere Programmierung des Vorbereitungs- und Arbeitsprogramms der Hochschulen allein im Praktikum selbst nichts oder kaum etwas ändern muß. Damit Programme ihre Funktion erfüllen, Einfluß auf das Schulpraktikum zu sichern, bedürfte es eines Zusammenspiels mit anderen, sich gegenseitig unterstützenden Maßnahmen: mit einer elastischeren Entscheidungsprogrammierung seitens der Schulverwaltung, attraktiveren Mitgliedschaftsvorteilen für die Betreuungslehrer und deren intensivere Vorbereitung auf ihre Funktion eines „Verbindungslehrers“. Nur im Rahmen eines halbexternen Forums und auch in diesem nicht sofort und unmittelbar lassen sich gleichsam in einem Verbundsystem Strukturen längerfristig aufbauen, die als Bedingung der Möglichkeit einer kooperativen Verschränkung von Schule und Hochschule anzusehen sind. Doch damit nicht genug. Es bedarf dazu einer ganzen Reihe weiterer, indirekter Hilfestellungen, die die Funktion der Grenzstelle fördern, ihre Tätigkeit erleichtern und sie mit Handlungsmöglichkeiten ausrüsten. Wir hatten noch zwei solcher Hilfestellungen genannt: Kommunikationswegregelungen und die wohl größte Chance wirklicher Hilfe für die Grenzstelle, die Neubestimmung ihres formalen Status.

### 6.3. Kommunikationswegregelungen

Im Begriff der Grenzstelle als einer besonderen Funktion ist eine gewisse Arbeitsteilung bereits vorausgesetzt: Wo sie eingerichtet wird, ist der Verkehr mit Außenstehenden nicht in gleicher Weise Sache aller Mitglieder, sondern wird besonderen Stellen aufgetragen. Diese Arbeitsteilung kann durch formale Kommunikationswegregelungen untermauert werden, wie sie in allen Erlassen zu finden sind.

---

<sup>6</sup> Vgl. zu dieser Unterscheidung „theoretischer“ und „praktischer“ Fragen Josef König: Über einen neuen ontologischen Beweis des Satzes von der Notwendigkeit alles Geschehens. In: Ders., Vorträge und Aufsätze. Hrsg. von Günther Patzig. Verlag Karl Alber Freiburg und München 1978, S. 89 ff. Inzwischen sind die weitergehenden Untersuchungen Königs zum Themenbereich: „Der logische Unterschied theoretischer und praktischer Sätze und seine philosophische Bedeutung“, hrsg. von Friedrich Kümmel, im Verlag Karl Alber Freiburg/München 1994 erschienen.

Der Schulleiter „kann einen oder mehrere Lehrer als Mentoren mit der Anleitung und Betreuung der teilnehmenden Studenten beauftragen“, heißt es etwa im Erlaß des Amtes für Schule, Hamburg. In den Richtlinien des Kultusministeriums Baden-Württemberg wird betont, daß „die Studierenden ... für die Zeit ihres Praktikums *einem bestimmten Lehrer* (Mentor) zugeteilt“ werden (a. a. O., S. 783, Hervorhebung i. O.). Abschwächend wird hinzugefügt: „Das schließt es nicht aus, daß gelegentlich auch ein anderer Lehrer im Unterricht besucht werden kann“ (a. a. O.). Im gleichen Sinne regelt der Senator für Schulwesen, Berlin, den Zugang zur Schule: „Hospitationen sollen bei dem Mentor, können aber auch bei anderen Lehrern mit deren Einverständnis sowie bei Studenten stattfinden“ (Amtsblatt für Berlin 1972, S. 1075, § 5 Abs. 1). Hingegen fehlt der Hinweis „bei anderen Lehrern“, wo es um die Unterrichtsversuche des einzelnen Studenten geht. Diese werden mit „dem Mentor“ festgelegt, „dem Mentor vorgelegt“; „der Mentor“ ist berechtigt, dem Studenten das Unterrichten zu untersagen (a. a. O., § 5 Abs. 2).

Mit diesen formalen Kommunikationswegregelungen für das Praktikum sind bestimmte Kontaktschwerpunkte festgelegt und zugleich Kommunikationsschranken gezogen. Kommunikationswegregelungen wirken so gleichzeitig in einem trennenden und in einem verbindenden Sinne. Einerseits schützen sie die Institution Schule, und andererseits wird der Hochschule damit zuverlässige Resonanz im System Schule in Aussicht gestellt. Was alle angeht, kann einer besorgen, und gleichzeitig gilt das Handeln des einen als Handeln aller. Das heißt nicht - und darauf werden wir im nächsten Kapitel noch eingehen -, daß diesem Repräsentant ein Alleinverkehrsrecht zugesprochen wäre. Aber die Kontakte sind abgestuft und selektiv verdichtet. Gelegentlich kann auch ein anderer Lehrer im Unterricht besucht werden, während Unterrichtsversuche nur bei einem bestimmten Lehrer, dem Mentor, stattfinden sollen. Er (und nur er allein) eröffnet somit dem Studenten Chancen der Selbstdarstellung, die jedoch auch wieder zugunsten des Eigenrechts und der „fortlaufenden Arbeit“ der Schule eingeschränkt sind. Das System Schule tritt mithin der Hochschule koordiniert entgegen und ist so eher in der Lage, das Zwischensystem Praktikum nach eigenen Erwartungen zu gestalten.

Die durch die Kommunikationswegregelung getroffene Einschränkung ist jedoch auch hier nur die eine Seite der Medaille. Die Kontaktverengung bedeutet gleichzeitig eine Kontaktverdichtung. Ihr Vertretungsrecht rüstet die Grenzstelle mit Informationen und Aktionsmöglichkeiten aus, die ansonsten nicht vorhanden wären. Der erfahrene Betreuungslehrer kennt die Bedürfnisse und Leistungsbereitschaften seiner Praktikanten, er weiß um die Wünsche der Hochschule und sieht aber auch die Grenzen, die einem verantwortbaren Handeln im Sinne der Institution Schule gezogen sind. Darauf haben wir oben im Zusammenhang mit der Verhaltensanforderung „Verantwortung übernehmen“ schon hingewiesen. All dieses macht ihn zu einer exklusiven Informationsquelle, so daß selbst Vorgesetzte mit der (fiktiven) Unterstellung arbeiten müssen, daß eine Information zutrifft, wenn sie von der Grenzstelle selbst kommt. Das erweitert deren Spielraum beträchtlich und vermag auch die Schulhierarchie zu stören, wenn plötzlich der Untergebene „wider besseres Schulwissen“ argumentiert und ein Ausbildungsriß seiner Vorgesetzten offenkundig wird. Bezeichnenderweise ist daher die Bestellung der Ausbildungslehrer aufzuheben „mit dem Tag der Beendigung der Ausbil-

„Tätigkeit“ (Kultusministerium Baden-Württemberg L 1216/35, 25. Juni 1970, S. 4), die, als Betreuung von Studierenden sehr eng definiert, auf ein Semester beschränkt werden kann und so ein rasches Auswechseln der Betreuungslehrer ermöglicht.

Die formalen Kommunikationswegeregungen geben eine Kontaktverdichtung vor, können sie allein aber nicht sichern. Zur wirklichen Zentralstelle im Kommunikationsnetz wird der Betreuungslehrer erst durch das ganze „szenische Arrangement“ des Schulpraktikums und die persönlichen Erwartungen der Studenten, in deren praktischer Absicht auf individuelle Bewährung wird der Mentor von selbst zur zentralen Figur. Mit ihm wollen die erforderlichen Frei- und Spielräume kollegial ausgehandelt und die entsprechenden Arrangements getroffen sein. Die nahezu grenzenlose Kooperationsbereitschaft der Betreuungslehrer macht sie zu notwendigen Bewährungshelfern der Praktikanten in einer für diese nicht voll überschaubaren und zu meisternden Situation. Diese von den Studenten mitvollzogene, aber nicht bewußt wahrgenommene Eingrenzung eines komplexen Ordnungsgefüges auf den Richtwert einer individuellen Person, die dadurch zum Garanten eines Zusammenhangs von Erwartungen wird, verwandelt während des Praktikums anfängliche Unsicherheit in hohe Sicherheit. Sie zeitigt praktische Erfolge und bestätigt damit das persongebundene Milieuwissen, während die Hochschule in ihrem theoretischen Anspruch unterrepräsentiert bleibt.

Fragen wir daher abschließend nach den realen Chancen formal vorgegebener Vorkontakte, dann müssen wir vor dem Hintergrund unserer Untersuchungen festhalten, daß sie zwar im Sinne einer „Überlebensstrategie“ der Betroffenen genützt werden, nicht jedoch im Sinne der Hochschule. Für den Studenten erscheint das Anknüpfen persönlicher Beziehungen zu den relevanten Bezugsgruppen und das Schaffen eines guten Klimas vertrauensvoller Zusammenarbeit in der Klasse ausschlaggebend für den Erfolg im Praktikum. Dies ist zweifellos auch für den späteren Unterricht eine wichtige Voraussetzung, und insofern erfüllt das Praktikum hier eine wichtige Funktion und Aufgabe. Die solcherart repräsentierte Praxis bietet zugleich Wissens- und Handlungsformen in realen Lehr/Lernsituationen an, die vom Nachvollzug ihrer Sinnverweisungen entlastet und insofern „technisch“ sind. Der Praktikant lernt Unterrichtsstoffe, Mittel und Methoden, ohne sogleich schon all die Verlegenheiten auszuloten und ausloten zu müssen, in die ihre theoretische Analyse und Reflexion ihn alsbald führen würde. Positiv gewendet läßt sich daher sagen, daß erst in praktischer Wahrnehmung diejenigen Erfahrungen anfallen, die das eigene Lernen des Lehrens und dessen Reflexion als wirklich eigene Praxis ins Bewußtsein bringen.

Zugleich aber ist eine derartige Problemsicht und Handlungsstrategie, wie sie der Praktikant entwickelt, nicht in jeder Hinsicht realitätsgerecht und bleibt nicht ohne ernüchternde Folgen. Die von Seiten der Hochschule und der Schule gestellten und sich stellenden Aufgaben und Probleme, die insbesondere die methodisch didaktische und fachliche Kompetenz betreffen, werden durch die Lösung von Beziehungsproblemen nicht mitgelöst. Im Gegenteil, die in die Situation eingebrachten persönlichen Beziehungsdefinitionen, wie die unter scheinbar Gleichberechtigten ausgehandelte Ordnung, so wichtig sie sein mögen, fördern doch zugleich durch die mit ihnen einhergehende Blickbeschränkung eine organisatorische und theoretische Blindheit, die sich langfristig gesehen verhängnisvoll auswirken kann. Wenn alle Ecken und Kanten der

Situation in den auf individuelle Bewährung hin zentrierten Gesamtprozeß der eigenen Realitätsverarbeitung eingeschmolzen werden, dann bannt dieser Prozeß immer nur diejenigen Dimensionen und Ereignisse, die für die momentane Selbstbehauptung bedeutsam sind, erfaßt nur sie voll und ganz und sucht Sicherheit dadurch zu erreichen, daß eine Objektivierung, ein Vergleich und Austausch dieser „unserer“ Situation überhaupt ausgeschlossen wird. Und wenn die „Dramaturgie“ des Schulpraktikums überhaupt Rücksichtnahme und Takt dem „Gast“ gegenüber an erster Stelle vorschreibt, kann im Praktikum allzu schnell das Bild einer „unbürokratischen Erziehungsschule“ entstehen, das durch die Wirklichkeit Lügen gestraft wird. Die objektiven Strukturen der Schule: der Amtscharakter der Lehrerrolle etwa, der Autoritätsbefugnisse verleiht, die tief in den Status und Lebensprozeß des Schülers eingreifen und ihn zum nicht gleichberechtigten Rechtssubjekt machen; die hierarchische Ordnung der Ämter, mit der eine wirksame Autoritätsstruktur auf der Basis gesetzlich definierter und begrenzter Amtsvollmacht verbunden ist, und schließlich der gesellschaftlich-politische Kontext der Schule werden überlagert und verdeckt durch ein kontrafaktisches Erscheinungsbild von Chancengleichheit und Solidarität. Entscheidende Wirklichkeitsdimensionen werden so nicht mehr als Handlungs- und Reflexionsdimension bewußt und gerinnen dadurch zu um so mächtigeren „heimlichen Miterziehern“.

Die Blindheit für theoretische und organisatorische Rahmenbedingungen des eigenen Tuns verstellt den Blick dafür, daß und in welcher Weise die formale Organisation auch explizit im Sinne einer Entlastung von Problemen genutzt werden kann, Sie trägt dazuhin zur Stabilisierung der vorgegebenen bürokratischen Struktur der Schule bei. Gravierender noch ist die mangelnde Sensibilität für die Rahmenbedingungen des eigenen Tuns. Die theoretische und die mit ihr verbundene organisatorische Blindheit läßt übersehen, daß unabhängig von und vor aller intentionalen Erziehung durch den Lehrer, der Ort selbst durch seine Strukturen wirkt und Prozesse vorzeichnet. Wie immer das Handeln subjektiv vermeint ist - es partizipiert an einer objektiven Struktur. Die bloß subjektive Zurechnung läßt dann aber auch die Natur der Geschehensabläufe verkennen. Ein Versagen „vor Ort“ muß dann etwa als ein persönliches Scheitern verbucht werden und, dies liegt nahe, nach außen hin sorgfältig verschleiert werden. Das in der Anforderungsstruktur liegende gemeinsame Problem wird nicht mehr erfahrbar und kommunizierbar. Mithin wird die durch die Verwaltungsstruktur der Schule bedingte Isolation des Lehrers nicht aufgebrochen und vielmehr verstärkt. Zugleich vermag sich das politisch-administrative System (wie allzu oft die pädagogische Theorie selbst) vieler Probleme zu entledigen mit moralischen Appellen an den Berufsidealismus der Lehrer sowie mit peripheren Maßnahmen einer bloß „inneren“ Schulreform. Die Verwaltungsbürokratie selbst kann unangetastet bleiben.

Mit der auf individuelle Überlebensstrategien angelegten Perspektivierung der schulpraktischen Ausbildung hängt es schließlich auch zusammen, daß diese in ihrer derzeitigen Form für eine wechselseitige Verbindung von Theorie und Praxis als nicht geeignet erscheint. Allein die indirekten Hilfestellungen formaler Organisation vermochten darin keinen Kurswechsel zu begründen. So sind auch hier die Personen nicht aus ihrer Verantwortung entbunden, zugleich aber auch nicht nur auf sich selbst verwiesen. Ihr tätiges Mittun sollte nach Möglichkeit erleichtert werden durch flankierende

Maßnahmen seitens der formalen Organisation. Zu ihnen gehört die Anhebung des formalen Status der Grenzstelle, auf den wir abschließend eingehen möchten

#### 6.4. Der formale Status der Grenzstelle

Es liegt auf der Hand, daß die Bestimmung der hierarchischen Ebene, auf der Außenkontakte erfolgen sollen, also die Frage des formalen Status der Grenzstelle, die wohl größten Chancen wirklicher Hilfe im Sinne einer Verschränkung von Theorie und Praxis birgt, zugleich aber auch die größten Schwierigkeiten in der organisatorischen Durchführung innerhalb einer hierarchisch strukturierten Verwaltungsbürokratie bereitet.

Ein hoher formaler Status der Grenzstelle erleichtert ihr die systeminternen Kommunikationen, weil sie kraft Amtes Zugang zu allen Stellen hat, sich daher umfassend informieren kann und umfassend informiert wird. Dieser Informationsvorsprung erleichtert ihr Entscheidungen, die sonst in Ungewißheit zu fällen wären und damit in hohem Maße dem Stelleninhaber selbst zugerechnet würden bzw. von diesem selbst zu verantworten wären. So aber erleichtert ihr hoher Status die Übernahme von Verantwortung, er bietet Möglichkeiten, sich wirksamer zu verteidigen und selbstgewisser zu handeln. Die Äußerungen des prominenten Stelleninhabers erhalten mehr Gewicht, ihm steht es zu, Entscheidungen zu treffen, die in der Organisation konsenspflichtig sind. Dem Vorgesetzten ist im Rahmen der eigenen Mitgliedschaftspflichten zuzustimmen, wie auch immer dann diese Zustimmung in faktisches Handeln übertragen wird. Auch wird von den Trägern eines höheren Status anders als von Untergebenen geradezu erwartet, daß sie Verantwortung übernehmen, Initiative ergreifen und Ungewißheit in Gewißheiten umdefinieren, so daß die Untergebenen sich orientieren können, ungeachtet einer gewissen zwielfichtigen Legitimität solcher Definitionen.

Die Vorteile eines hohen Status lassen sich aber auch im Außendienst einsetzen und mit den Notwendigkeiten des Grenzkontaktes: der Übernahme von Verantwortung, Initiative und Rollenverpflichtungen über die Grenze hinweg, verbinden. Die Außenkontakte sind bei hohem Status elastischer programmierbar, sie stehen systemfremden Erwartungen offen und finden zugleich breitere Resonanz im System, weil sie rasch und sicher verbindlich gemacht werden können. Sie sind ggf. nur „auf Zeit“, nämlich für die Dauer des Außenkontaktes selbst verbindlich und brauchen nicht auf Dauer gestellt zu werden wie die Formalstruktur selbst. Damit lassen sich widersprüchliche Aufgaben und Zielbestimmungen leichter bewältigen, wie sie im Verkehr über die Grenze hinweg unvermeidlich sind. Ein Wort des vorgesetzten Stelleninhabers mag genügen, und der Alltag kehrt wieder ein.

Fragen wir angesichts dieser Vorteile eines hohen Ranges der Grenzstelle, auf welcher hierarchischen Ebene die Außenkontakte im Schulpraktikum laut Erlassen des Kultusministeriums Baden-Württemberg erfolgen sollen. Die Bekanntmachung zur „Bestellung von Ausbildungslehrern der Pädagogischen Hochschulen und Hauswirtschaftlichen Seminare sowie Gewährung einer Zulage nach § 22 Abs. 2 LBesG“ (16. August 1962 V Nr. 4009, Kultus und Unterricht S. 584) wie auch die „Richtlinien für die

Durchführung des Landschulpraktikums“ (3. Oktober 1963 PH 1363/5, Kultus und Unterricht S. 782) bestimmen beamtete Lehrer zu Ausbildungslehrern bzw. Mentoren. Die Bestellung von Rektoren und Konrektoren wird nicht ausdrücklich ausgeschlossen. Die Grenzstelle bleibt mithin ganz in der Linie der hierarchisch strukturierten Einflußordnung der Verwaltungsbürokratie, wie es schon der ‘Amtscharakter’ der Ausbildungsrolle zeigt, zu dem die Rekrutierung auf der Basis von Kompetenz und Bewährung gehört. Diese Tendenz der Einbindung zeigen alle diesbezüglichen Regelungen bis in ihre Verästelungen hinein, beispielsweise Anlage I des Landesbesoldungsgesetzes Nr. 22, der gemäß den Lehrern an Ausbildungsklassen „eine ruhegehaltfähige oder nichtruhegehaltfähige Stellenzulage gewährt werden kann“. In § 21 Bundesbesoldungsgesetz Abs. 2 heißt es dazu, daß Stellenzulagen „für die Dauer der Wahrnehmung herausgehobener Dienstposten“ vorgesehen werden dürfen. Für die Mentoren des hochschulfernen Praktikums gilt hingegen, daß ihre Tätigkeit als „Mehrarbeit“ zu entschädigen ist (Erlaß V 5717/171 vom 22. Februar 1974). Für die hierarchische Einflußordnung wichtiger ist jedoch eine Bekanntmachung vom 24. Februar 1967 (U II 1146/1, Kultus und Unterricht S. 330), die feststellt, daß der Lehrer der Ausbildungs-klasse gemäß § 22 Abs. 2 SchVOG unmittelbar pädagogische Verantwortung für die Erziehung und Bildung der Schüler trägt; der Leiter der Ausbildungsschule vertritt im Rahmen seiner Zuständigkeit gem. § 24 SchVOG die Schule gegenüber der Pädagogischen Hochschule; die Schulaufsichtsbehörden haben dafür zu sorgen, daß *im Benehmen* mit der zuständigen Pädagogischen Hochschule die schulpraktische Ausbildung ordnungsgemäß erfolgen kann; im Zweifelsfalle entscheidet das Kultusministerium (Hervorhebung der Verfasser).

Deutlich ist, daß die Durchführung der Außenkontakte im Schulpraktikum nur unter dem Vorbehalt eines „ranghöchsten Reservats“ (Luhmann) der Entscheidungsbefugnis und Handlungsvollmacht an eine untergeordnete Stelle delegiert wird, so daß die Hierarchie ihr Monopol auf alle koordinierenden Funktionen wahrt und sich für den Notfall das Handeln vorbehält. Damit nicht genug: Daß der Systemauftrag an die Grenzstelle in sich widerspruchsvoll und deshalb nicht vorgreifend zu regeln ist, wird durchaus erkannt. Den Frieden an den Grenzen zu sichern, dient ein Appell zu „vertrauensvoller Zusammenarbeit“ (a. a. O.), dessen taktische Konzeption wir andernorts erörtert haben (vgl. Fitzner 1979 a, S. 330-332). Seine Funktion ist es, kurz gesagt, der Schule ein Eingehen auf die Erwartungen des politisch-administrativen Systems naheulegen. Sie soll den „Vertrauenserweis“ einer formal nicht riskierten, faktisch jedoch gegebenen größeren Weisungsunabhängigkeit der Ausbildungslehrer und Mentoren honorieren und ihre eigenen Interessen dem gegebenen Rahmen einfügen, mithin das Monopol der Hierarchie auf alle koordinierenden Funktionen akzeptieren und zugleich durch vertrauensvolle Zusammenarbeit den Dienstweg von Zweifelsfällen entlasten.

Die Vorteile eines hohen Status der Grenzstelle und ihre großen Chancen wirklicher Hilfe im Sinne einer Verschränkung von Theorie und Praxis sind damit verspielt. Angesichts der Schwierigkeiten einer Einräumung von hohem Status an niedere Stellen innerhalb einer hierarchisch strukturierten Verwaltungsbürokratie braucht das nicht zu verwundern. Der „Logik der Organisation“ folgend, wollen wir abschließend diese Schwierigkeiten skizzieren (vgl. ausführlich Luhmann 1972, S. 236-239).

In einer Verwaltungsbürokratie ist hoher Status notwendig knapp. Er wird nach Maßgabe der hierarchischen Ordnung vergeben und darf jedenfalls nicht in Widerspruch zu ihr kommen. Er muß daher in eine einheitliche Systemspitze auslaufen, die klein, weil entscheidungsfähig gehalten werden muß. Im Sinne dieses Organisationsprinzips bietet es sich für das Schulpraktikum zunächst an, den Rektor als Grenzstelle einzusetzen und, wie auch sonst, alle diesbezüglichen Außenkontakte formell über ihn laufen zu lassen. Das böte den Vorteil, die Notwendigkeiten des Grenzkontaktes: Verantwortung, Initiative und Rollenverpflichtungen direkt mit der höchsten Gewalt zu verbinden. Es würde jedoch bei der Vielzahl der zunehmend auch problematischen Außenkontakte des Rektors für diesen eine weitere anspruchsvolle und zeitaufwendige Belastung mit sich bringen. Daß der große Arbeitsanfall zwangsläufig doch auf viele Schultern verteilt werden muß, legt es entgegen dem verwaltungsbürokratischen Prinzip nahe, die Außenkontakte zu dezentralisieren und an eine Kontaktstelle zwischen Schule und Hochschule zu delegieren, die dann aber, soll sie dennoch eingebunden sein, keinen vollen Mitgliedsstatus erhält und unter dem Vorbehalt eines ranghöchsten Reservats der Entscheidungsbefugnis steht. Im Sinne einer solchen dezentralen Organisation wäre etwa zu denken an einen „Verbindungsstab“, dessen Mitglieder aus Schule und Hochschule gewählt werden. Dieser würde alle koordinierenden Funktionen auch für den Zweifelsfall erhalten (was für die Hochschule allerdings einen Zuwachs an Verantwortung mit sich bringt, der sie bisher oftmals allzugern aus dem Weg gegangen ist!).

Organisationsformen dieser Art erhalten jedoch wegen der mit ihnen verbundenen Folgeprobleme kaum je eine Realisierungschance, denn die Verwaltungsbürokratie verlöre damit ihr Monopol auf die koordinierenden Funktionen, das sie nicht aus der Hand geben will. Es entwickelten sich andere, horizontale Koordinierungsachsen zu spezielleren Grenzpunkten hin, was wiederum Rückwirkungen auf die Hierarchie selbst hätte. Daß faktische Arbeitskontakte immer eine Tendenz in dieser Richtung haben, ist bereits deutlich geworden. Der erfahrene Betreuungslehrer, eine exklusive Informationsquelle, vermag „wider besseres Schulwissen“ der Verwaltung zu argumentieren. Damit ist aber das Befehlsmodell der Autorität als Prototyp der hierarchischen Beziehung durch die wirklichen Verhältnisse selbst potentiell in Frage gestellt. Wenn eine derartige Konsequenz in gewissem Sinne unvermeidlich ist und der Grenzstelleninhaber (wie Hegels Knecht gegenüber dem Herrn) durch seine eigenen, vom Vorgesetzten nicht einsehbaren Außenkontakte sich zwangsläufig verselbständigt, wird die strikte hierarchische Einbindung als eine Gegenstrategie erkennbar, die als solche sich nicht auch noch selbst zurücknehmen und aufweichen lassen will. Dies macht die Schwierigkeit einer dezentralen Regelung aus. Der Betreuungslehrer findet von seiner Grenze aus kraft seiner Außenbeziehungen zur Hochschule den Anschluß an Quellen des Sachverstands und wird auch für sich selbst schon einen internen Status aufbauen können, der die hierarchische Ordnung durcheinanderbringt. Er kann dann zwar in seiner formalen Stellung nach wie vor rückgebunden werden, ist aber in seiner Rolle im Zwischensystem nicht ohne weiteres auswechselbar, weil die persönlichen Beziehungen „Arbeitsmittel im Privatbesitz“ (Luhmann) sind und nicht in das Eigentum des bürokratischen Systems übertragen werden können.

Das Dilemma der formalen Organisation ist deutlich und damit auch ihr entschiedenes Festhalten am eigenen Prinzip hierarchischer Strukturierung. Bürokraten mögen folgerichtig einwenden, daß sonst insgesamt gesehen die formale Organisation Schule „ein Opfer der Peripherie“ (Luhmann), ihr Zweck mithin unterlaufen und Herrschaft abgebaut werden könnte. Aber muß dies in jedem Falle als eine zu riskante Vorleistung betrachtet werden, oder könnte es angesichts des schwindenden Vertrauens in gesellschaftliche Institutionen nicht auch in vielen Bereichen eine längst überfällige Leistung sein, die sich, wie unsere Untersuchungen vermuten lassen, am Ort der Schule keineswegs systemsprengend auswirken müßte? Es könnte vielmehr sein, daß die für eine anspruchsvolle Theorie-Praxis-Verbindung erforderlichen Qualifikationen und Leistungen sich überhaupt nur erbringen und langfristig gewährleisten lassen in einer weniger bürokratischen Organisationsform, wie sie hier in ihren Grundzügen beschrieben wurde.

„Praktikanten gehen in die Schule“ und wechseln damit nicht nur äußerlich den Ort - davon sind wir ausgegangen. Der neue Ort wirkt. Er stellt sich dar im Sinne seiner eigenen formalen Erwartungen, die das Eigenrecht der Schule betonen, ja betonen müssen, weil für ihre Rechtskonstruktion und „Schauseite“, für den schmalen Sektor der formalisierten Erwartungen, Widerspruchsfreiheit schon aus juristischen Gründen vorgeschrieben und eine gewisse sachliche Konsistenz unerläßlich ist. Damit wird zugleich ihre Funktion gewährleistet: die formale Identität des Systems Schule gegenüber wechselnden Personen und Orientierungsinhalten zu sichern. Diese für die Lösung von Konflikten notwendige Regelung führt jedoch selbst wieder zu inneren und äußeren Widersprüchen, die schwer zu bewältigen sind. Sie werden besonders offensichtlich im Dilemma der Grenzstelle Schulpraktikum, die für den Verkehr mit der Hochschule eingerichtet ist und alle Schwierigkeiten eines Handelns über die Grenzen des Systems hinaus in sich birgt.

Im Schulpraktikum ist der Kontakt mit Außenstehenden nicht in gleicher Weise Sache aller Mitglieder der Schule, sondern wird Betreuungslehrern aufgetragen. Sie sind die von der Schulverwaltung eigens bestellten Repräsentanten der Schule, deren Mitgliedschaftsregel und „Milieuwissen“ im Kontakt mit Hochschullehrern und Studenten normative Funktion gewinnt. Der Systemauftrag an die Betreuungslehrer geht daher auf Idealdarstellung des sozialen Systems Schule. Außerdem haben aber die Betreuungslehrer für den Frieden an den Grenzen zu sorgen, für einen Ausgleich von Spannungen, die im Kontakt mit der Hochschule unvermeidlich sind und für die es grundsätzlich keine formalen Lösungsmöglichkeiten gibt. Der Systemauftrag an die Betreuungslehrer ist mithin in sich selbst widerspruchsvoll: Sie sind einerseits gehalten, eine klare Trennlinie zwischen Schule und Hochschule zu ziehen, andererseits wird ihnen eine „verbreiterte Zwischenzone“ relativ freien, nicht voll verantwortlichen, aber auch nicht voll verbindlichen Handelns konzidiert. Der Ort Schulpraktikum wird darin zu einer „Unbestimmtheitsstelle“, die in ihrer relativen Freistellung auf eine paradoxe Weise systemfunktional wird im Sinne einer elastischen Wahrung der Systemgrenzen vermöge ihrer Aufweichung.

Vor dem Hintergrund unserer empirischen Untersuchungen zum Schulpraktikum als sozialem System können wir von einem „Solidaritätskern“ Betreuungslehrer und Prak-

tikanten sprechen, in dem die Schüler in der Regel den Part eines „taktvollen Dritten“ übernehmen und mithin kein „erregendes Moment“ im Sinne situations- und handlungsbestimmender Akteure sind. Dieser Konstellation der Personen und der darin aktualisierten Dramaturgie eignet bei aller Intimität ein hohes Maß an Entlastung von objektiven Rahmenbedingungen, deren Geltungsanspruch nicht grundsätzlich bestritten, sondern nur praktisch nicht eingelöst wird. Statt dessen springt die „ganze Person“ ein, die dem in sich widerspruchsvollen Systemauftrag einen „brauchbaren Sinn“ abgewinnt und darin allen Beteiligten das Gefühl vermittelt, die Situation gleichsam aus sich heraus zu entwerfen. Dies aber bindet weit mehr ein in die bestehenden Grenzen und Erwartungen der Organisation Schule, als diese selbst es durch ein Pochen auf Vorschriften zu erreichen vermöchte. Im Schulpraktikum kann also das Paradoxon gelebt werden, daß bei häufiger praktischer Untergehung oder Hintergehung von formalverbindlichen Erwartungen der Schule diese selbst im Kern nicht berührt, sondern umgekehrt noch gestärkt werden. Diese besondere, im täglichen Umgang sich einspielende „dynamische Toleranz“ (Claessens): die gleichzeitige Nichtbeachtung und Achtung formal verbindlicher Erwartungen, stellt sich dann als derjenige Faktor heraus, der die Unverträglichkeit von Geltungsansprüchen, von sich widersprechenden Zielen und Aufgabenbestimmungen von Schule und Hochschule auffängt, d. h. bestehen läßt und gleichzeitig „entschärft“. Die „Unbestimmtheitsstelle“ Schulpraktikum steht mithin in einem paradox-funktionalen Verhältnis zu seinem Ort Schule. Es entpuppt sich trotz oder vielmehr gerade wegen aller formal illegalen Zugeständnisse als ein „elastisches Medium“ zur Tradierung eingelebter Schulpraxis, in dessen Horizont auch die Erwartungen der Hochschule ihren Platz haben und doch nur ausnahmsweise, wenn nämlich der Hochschullehrer selbst anwesend ist, zum Thema des Erlebens und Handelns gemacht werden.

Wenn die Funktion der Grenzstelle nicht in vollem Umfang verbindlich gemacht und über Verhaltensregelungen in die eigene formale Struktur eingegliedert werden kann, und wenn die Betroffenen selbst einen Solidaritätskern der gegenseitigen Rücksichtnahme, Anerkennung und Wertschätzung ausbilden, der durch bindende Vorgaben belastet, wenn nicht gar zerstört würde, dann stellt sich die Frage, wie die formale Organisation Schule die Funktion ihrer Grenzstelle Schulpraktikum fördern kann. Dazu gehört auch die von seiten der Hochschule erwartete Verbesserung dieses Teils ihrer Ausbildung im Sinne der Verschränkung von Theorie und Praxis, bei der beide Seiten voneinander lernen können.

Zunächst und richtungsweisend ist festzuhalten, daß die formale Organisation Schule aus den genannten Gründen nur indirekte Hilfestellungen geben kann. Sie muß die Funktion der Grenzstelle auf Umwegen fördern, mithin auf die direkte Durchsetzung des erforderlichen Handelns verzichten und dadurch Chancen eröffnen oder tolerieren, die zu nützen der Hochschule, letztlich aber allen Beteiligten selbst obliegt.

Wir skizzierten vier solcher indirekten, weil nicht formalisierbarer Hilfestellungen: (1) die Einrichtung besonderer Kontaktstellen ohne vollen Mitgliedsstatus als eine „große Lösung“ der angezeigten Probleme in Form von „Verbindungsschulen“. Eine „kleine

Lösung“, die ebenfalls die Verhaltensschwierigkeiten an der Grenzstelle mildert und zugleich den Weg ebnet auf die „große Lösung“ hin, ist (2) die elastische Entscheidungsprogrammierung. Im Mittelpunkt unserer Überlegungen stand hier das Rekrutierungsprogramm der Betreuungslehrer, weil durch sie das Vorbereitungsprogramm der Studenten und damit die Arbeit der Hochschule überhaupt gestützt und erst eigentlich erfolversprechend wird. Darauf verwiesen auch (3) die Kommunikationswegeregeln für das Praktikum, mit denen bestimmte Kontaktschwerpunkte markiert und zugleich Kommunikationsschranken gezogen sind. Das gibt der Grenzstelle Gewähr für umfassende Informiertheit und erleichtert ihr dadurch die Initiativen nach innen ebenso wie die Verhandlungen nach außen. Damit allein jedoch, und das zeigen unsere Befunde überdeutlich, wird eine Verschränkung von Schule und Hochschule im Sinne einer Übertragung von Systemleistungen nicht gewährleistet, nicht zuletzt deswegen, weil der formale Status der Grenzstelle solche Initiativen in Schranken hält. Wir skizzierten daher abschließend (4) die Anhebung des formalen Status der Grenzstelle als wohl größte Chance wirklicher Hilfe, die aber auch die größten Schwierigkeiten in der organisatorischen Durchführung innerhalb einer hierarchisch strukturierten Verwaltungsbürokratie bereitet.

Praktikanten gehen in die Schule; sie wechseln den Ort. Der neue Ort Schule wirkt durch ein „szenisches Arrangement“ und eine darin aktualisierte „Dramaturgie“, die alle Ecken und Kanten der Situation einschleift und daher in Gefahr steht, den Zugang zur institutionellen Wirklichkeit und ihrer objektiven Struktur zu verstellen. Damit ist aber weder der Hochschule noch der Schule ein Dienst erwiesen. Es gibt mithin Gründe genug für eine vielleicht riskante Vorleistung der Verwaltungsbürokratie im Sinne der skizzierten indirekten Hilfestellungen, damit Verantwortung für und Vertrauen in gesellschaftliche Institutionen wachsen können.

## LITERATURVERZEICHNIS

Amt für Schule, Hamburg (Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung): Schulpraktische Veranstaltungen für Studenten. Aktenzeichen S 3/361-10.04 vom 15. Mai 1974.

Beckmann, Hans-Karl: Modell einer Universitätsschule. Grenzen des Praktikums im Aufbau eines von kritischer und instrumentaler Theorie gesteuerten Lehrerverhaltens. In: Westermanns Pädagogische Beiträge (1970), 8, S. 381-391.

Claessens, Dieter: Familie und Wertesystem. Eine Studie zur „zweiten, soziokulturellen Geburt“ des Menschen. Berlin 1967.

Didaktische Handakte III. Folge Ausgabe D/2. und 3. Semester. Mitverwendung durch die Pädagogische Hochschule Lörrach. Pädagogische Hochschule Freiburg. Freiburg o. J.

Etzioni, Amitai: Soziologie der Organisationen. München 1967, 4. Aufl. 1973

Fitzner, Klaus Dieter: „Aufpassen, mitmachen, leise sein!“ Schüler im Schulpraktikum. Hekt. Manusk. Reutlingen 1980.

- Ders.: Das Schulpraktikum als soziales System. Eine Untersuchung des Problems der Übertragung von Systemleistungen in der 1. Phase der Lehrerbildung. Weinheim und Basel 1979. (1979 a) Ders.: Der Praxisschock der Junglehrer. Probleme der Trennung von Theorie und Praxis im Schulpraktikum. In: Neue Unterrichtspraxis 12 (1979) 2, S. 64-72. (1979 d)
- Ders.: „Klasse, wir kriegen wieder Praktikanten!“ Schüler im Schulpraktikum. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 31 (1979) 9, S. 343-346. (1979 b)
- Ders.: „Nahtstelle“ Schulpraktikum? Attribuierungsmuster der Betreuungslehrer für Praktikantenleistungen im Schulpraktikum. In: Die Deutsche Schule 70 (1978) 6, S. 360-364. (1978 b)
- Ders.: Praktikums-Zeit. Eine Studie zum Schulpraktikums-Alltag und seiner Zeit. Rheinstetten/Karlsruhe 1978. (1978 a)
- Fitzner, Klaus D. und Kümmel, Friedrich: Schüler im Schulpraktikum. Eine Pilotstudie. Reutlingen/Tübingen 1979 (Hekt. Manus.). (1979 c)
- Dies.: Schüler im Schulpraktikum: „Taktvolle Dritte“ im „Solidaritätskern“ Betreuungslehrer und Praktikanten? Reutlingen/Tübingen 1980
- Dies.: Über Sinn und Funktion der Schulpraktika in der 1. Phase der Lehrerbildung. In: Teichler, Ulrich und Winkler, Helmut: Praxisorientierung des Studiums. Frankfurt/New York 1979, S. 22-46. (1979 e)
- Hasler, Herbert: Kritik am „Modell einer Universitätsschule“. Westermanns Pädagogische Beiträge (1970) 12, S. 660-661.
- Hausmann, Gottfried: Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts. Heidelberg 1959.
- König, Josef: Vorträge und Aufsätze. Hrsg. von Günther Patzig. Freiburg und München 1978.
- Krüger, Rudolf: Verbindungsschulen und Pädagogisches Labor. Zur Entwicklung der Schulpraxis in der wissenschaftlichen Lehrerbildung. In: Pädagogische Rundschau (1969) 1 und 2, S. 85-95.
- Kümmel, Friedrich: Schule und Identität - ein reiner Widerspruch? In: Friedrich Kümmel, Friedemann Maurer, Walter Popp, Helmuth Schaal, Vergiß die Schule unsere Kinder? Piper Verlag München 1978, S. 15-54.
- Ders.: Probleme der Gewissenserziehung in der Spannung zwischen Wertorientierung und Wirklichkeitsbezug. Lehrgilde Rundbrief 30. Jg. April 1980, Heft 1, S. 10-23.
- Kultusministerium Baden-Württemberg: Verordnung V 4009 vom 16.8.1962, Kultus und Unterricht S. 584: Bestellung von Lehrern an Ausbildungsklassen der Pädagogischen Hochschulen und Hauswirtschaftlichen Seminare sowie Gewährung einer Zulage nach § 22 Abs. 2 LbesG.
- Kultusministerium Baden-Württemberg: Richtlinien für die Durchführung des Land-schulpraktikums vom 3. Oktober 1963, PH 1363/5, Kultus und Unterricht S. 782.
- Kultusministerium Baden-Württemberg: Erlaß PH 1216/26 vom 17. Mai 1966.

Kultusministerium Baden-Württemberg: Bekanntmachung vom 24.2.1967, U II 1146/1, Kultus und Unterricht S. 330: Ausbildungsschulen der Pädagogischen Hochschulen. Kultusministerium Baden-Württemberg: Erlaß L 1216/35 vom 25. Juni 1970.

Kultusministerium Baden-Württemberg: Verordnung V 5717/171 vom 22. Februar 1974.

Luhmann, Niklas: Funktionen und Folgen formaler Organisation. Berlin 1972.

Ders.: Sinn als Grundbegriff der Soziologie. In: Habermas, Jürgen und Luhmann, Niklas: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung? Frankfurt am Main 1971, S. 25-100.

Nokes, Peter: Purpose and Efficiency in Human Social Institutions. In: Human Relations (1960) 13, S. 141-155.

Rudolph, Wolfgang: Die amerikanische „Cultural Anthropology“ und das Wertproblem. Berlin 1959.

Senator für Schulwesen, Berlin: Amtsblatt für Berlin, 22. Jg., Nr. 38 vom 28. Juli 1972.

Szondi, Peter: Theorie des modernen Dramas. Frankfurt am Main 5. Aufl. 1968.

Wellendorf, Franz: Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. Weinheim und Basel 1973.

Zentrum für Lehrerbildung der Justus-Liebig-Universität Gießen - ZfL (Hg.): Untersuchungen zum Praktikum von Lehrerstudenten an der Justus-Liebig-Universität. ZfL-Diskussion Nr. 6, 1977.