

ÜBER SINN UND FUNKTION DER SCHULPRAKTIKA IN DER 1. PHASE DER LEHRERAUSBILDUNG*

In der Frage nach Sinn und Funktion der Schulpraktika in der 1. Phase der Lehrerausbildung empfiehlt es sich davon auszugehen, daß die Schulpraktika zwei verschiedenen, institutionell-organisatorisch getrennten Bereichen angehören: Sie sind einerseits Teil der Ausbildung an der Hochschule und von ihrer Sicht der Ausbildungsaufgabe mitbestimmt, andererseits finden sie in der „normalen“ Schule statt und sind an deren organisatorischen und inhaltlichen Rahmen gebunden. An diese schlichte, jedoch weitreichende Feststellung, die Schulpraktika als Verbindungssysteme kennzeichnet, schließt eine erste These an.

Erste These:

Die mit der schulpraktischen Ausbildung verbundenen Ziele und Aufgaben werden von vornherein ortsspezifisch wahrgenommen und systemrelativ gefaßt.

Für die mit der schulpraktischen Ausbildung verbundenen Ziele und Aufgaben ergibt sich aus der doppelten Zuordnung im „Zwischenfeld“ zwischen 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 wissenschaftliche Fragestellungen bezogenen, 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 theoretischer und praktischer Perspektive. [22/23]
- In theoretischer Perspektive bieten sie ein Beobachtungsfeld und *Erkundigungsfeld* für gezielte erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. Sie sollen zugleich 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 *Innovationsfeld*, um die vorgegebene Schulwirklichkeit über eine theoretische Analyse und alternative Modelle zu verändern.
- In praktischer Einsicht sind Schulpraktika schließlich als ein *Übungs-* und *Bewährungsfeld* des Praktikanten zu verstehen, der hier seine eigene Berufseignung und berufliche Kompetenz erfahren kann.

* Dieser Aufsatz ist erschienen in: Teichler, Ulrich und Winkler, Helmut (Hrsg.), Praxisorientierung des Studiums. Campus Verlag Frankfurt a. M./New York 1979, S. 22-46 (Campus: Forschung Bd. 125, Schwerpunktreihe Hochschule und Beruf). Die Seitenwechsel sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

Nun wäre es naiv, die genannten Aufgabenbestimmungen als „freischwebend“ anzunehmen und im Sinne eines Auswahlkatalogs beliebig zu übernehmen. Bereits die Aufzählung macht deutlich, daß es sich hierbei um sehr unterschiedliche und teilweise sich gegenseitig ausschließende Erwartungen handelt, die mit den Schulpraktika verbunden werden. Die einzelnen Aufgabenbeschreibungen sind auf die Schule oder Hochschule hin deutlich ortsspezifisch und systemrelativ gefaßt. Sie können ihre Herkunft aus verschiedenen Zeiten der Lehrerbildung und ihre Verbindung mit unterschiedlichen Interessenlagen und Lehrerbildungskonzeptionen nicht verleugnen. Hier soll unter Verzicht auf eine 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 Vorstellungen.

Die von den *Hochschulen* formulierten Aufgabenbestimmungen heben vor allem auf die Verbindung von Theorie und Praxis und ein enges Wechselspiel zwischen beiden ab. Leitend erscheint dabei eine Vorstellung *idealer Interdependenz* im Sinne einer wechselseitigen Übertragung von Systemleistungen, die sowohl der Theorie als auch der Praxis zugute kommen soll. Die institutionell-organisatorische Trennung der „Lebenswelten“ Hochschule und Schule, ja, der oft konstatierte Bruch zwischen Theorie und Praxis scheint dem nicht entgegenzustehen. Als 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“. [23/24]

Von Seiten der Schule und der an ihr tätigen Betreuungslehrer dagegen erscheint die schulpraktische Ausbildung vor allem als Übungs- und Erfahrungsfeld, das den Praktikanten Gelegenheit gibt, ihre späteren Aufgaben kennenzulernen und in die Tätigkeiten und Verantwortlichkeiten des künftigen Berufes allmählich hineinzuwachsen. Dieser Gesichtspunkt ist auch in den Erlassen zur schulpraktischen Ausbildung in der Regel mit Priorität versehen.

Die *Studierenden* selbst schließlich schreiben der schulpraktischen Ausbildung, wie es unsere Untersuchungen zeigen, in erster Linie das Moment individueller Bewährung in der vorweggenommenen Berufsrolle und Berufssituation zu. Ausschlaggebend ist für sie das Erfolgserlebnis ihres Bestehenskönnens vor der Klasse und der damit verbundene Sicherheitsgewinn.

Bereits diese wenigen Hinweise zeigen die Unterschiedlichkeit der Erwartungen und drängen die Frage auf, welcher der genannten Vorstellungen die schulpraktische Ausbildung nun tatsächlich entspricht. Kann man dabei in der Tat von Postulat der Theorie-Praxis-Verbindung ausgehen oder erweist sich die schulpraktische Ausbildung de facto als eine theorieferne, nahezu rein praktische Angelegenheit? Die unvoreingenommene Beobachtung und Analyse bestätigt zunächst einmal die Trennung und nicht die Verbindung von Theorie und Praxis. Die tatsächlichen Rückkoppelungen der

Schulpraxisteile an den Studienbetrieb der Hochschule erscheinen gering. Studenten beklagen den fehlenden Bezug zwischen theoretischen Lehrangeboten und praktischen Ausbildungsteilen; sie finden keine Gelegenheit, ihre Praxiserfahrungen im Studium selbst zur Diskussion zu stellen und gemeinsam aufzuarbeiten. Schule und Hochschule können dann aber zumindest über das Verbindungssystem Schulpraktikum nicht viel voneinander lernen. Für das Praktischwerden der Theorie besteht ebensowenig eine Nötigung wie für eine theoretische Qualifizierung der Praxis. Die zweite These wird daher lauten:

Zweite These:

Die Forderung der Verbindung von Theorie und Praxis kann nicht ohne nähere Differenzierungen und Einschränkungen mit realen Gegebenheiten in Einklang gebracht werden.

Wer im Sinne einer Einheit von Theorie und Praxis argumentiert, geht zu Recht von der praktischen Relevanz der wissenschaftlichen Theoriebildung und der Wünschbarkeit einer entsprechenden wissenschaftlichen Qualifizierung der praktischen Tätigkeit aus. Er unterstellt außerdem, daß dieselben Qualifikationen nach beiden Seiten hin wirksam werden können. Das rechtverstandene theoretische Interesse wäre dann auch schon das wünschenswerte praktische und umgekehrt. Um diese zweiseitige Relevanz zu erhalten, müßte ein dafür benötigtes Wissen über [24/25] ein nur-technisches Wissen hinausgehen und schlosse ein „Bedingungswissen“ wie ein „Änderungswissen“ (Kaminski) ein, ergänzt durch ein „Legitimationswissen“, das sich auf erkenntnis- und praxisleitende Interessen und Zielsetzungen bezieht.

Im Prinzip und auf einer sehr allgemeinen Ebene der Argumentation kann man in der Tat davon ausgehen, daß dem so ist. Dennoch ist es faktisch keineswegs gewährleistet, daß Theorie und Praxis sich in dieser Weise gegenseitig befördern und die als optimal angesehene Integration beider ohne weiteres verwirklicht werden könnte. Vielmehr bestimmt die Ungleichung und der Bruch zwischen Theorie und Praxis die alltägliche Erfahrung, Die programmatischen Leitformeln gerinnen schnell zu „marktgängigen Edelsubstantiven“ (Adorno); sie werden zu konsenssichernden Beschwörungsformeln, mit denen man eine Zeitlang Politik machen und getroffene Entscheidungen legitimieren kann, sie taugen aber nicht ohne weiteres zur Konzeption einer schulpraktischen Ausbildung im Zwischenfeld verschieden situierter und strukturierter Institutionen bzw. Organisationen.

Natürlich findet in jeder Form menschlicher Tätigkeit immer irgendeine Theorie-Praxis-Vermittlung statt, insofern kein Mensch rein theoretisch existiert und auch niemand sich rein praktisch verhält. Die beiden Dimensionen lassen sich nur in der Abstraktion trennen und sind in Wahrheit immer vermittelt. Aber diese Vermittlung geschieht vielfältig und ist nicht auf einen Nenner zu bringen. So hat die wissenschaftliche Theoriebildung eigene, ihr entsprechende Praxisformen entwickelt, und umgekehrt verkörpert die Berufspraxis des Lehrers eine ihr gemäße implizite Theorie, aber beide Formen der Theorie-Praxis-Vermittlung haben möglicherweise nur indirekt etwa miteinander zu tun. Darauf wird in der letzten These noch einmal Bezug genommen. Es hat deshalb wenig Sinn, ohne Differenzierung und nähere Bestimmung der Begriffe von einer „wissenschaftlichen Lehrerausbildung“ und einer „verwissenschaftlichten

Berufspraxis“ des Lehrers im Sinne einer nahtlosen Einheit von Theorie und Praxis zu sprechen.

Es soll an dieser Stelle nicht ausführlicher darauf eingegangen werden, daß die als unverzichtbar geltende Forderung nach einer engen Verbindung von Theorie und Praxis im Wissenschaftsverständnis der Pädagogik eine lange Tradition hat und auch den Grundtenor der umfangreichen neueren Literatur zur Reform der Lehrerbildung bestimmt. Die Pädagogik hat in der Besinnung auf ihr wissenschaftliches Selbstverständnis stets darauf abgehoben, Theorie einer Praxis zu sein, hinsichtlich der anderen, isolierend verfahrenen Wissenschaften von Menschen eine Integrationsaufgabe wahrzunehmen und im Sinne einer *réflexion engagée* (W. Flitner) auch die praktische, politische und pädagogische Verantwortung mit zu übernehmen. Die Wahrnehmung dieser Klammerfunktion erfordert jedoch zumindest partiell ein Rückgängig-Machen funktionaler und institutioneller Ausdifferenzierungen in einem hoch arbeitsteiligen [25/26] gesellschaftlichen System, das selbst im Bildungsbereich keinen einheitlichen Konzeptionen mehr zu folgen vermag und zwischen Schulen, Hochschulen und anderen pädagogischen Einrichtungen vielfältigen Dissens stiftet und aufrecht erhält.

Alles Gesagte nötigt dazu, den unter dem Postulat der Einheit von Theorie und Praxis stehenden Anspruch der Hochschulen konkreter rückzubinden an die realen Gegebenheiten, wie sie im besonderen die „Nahtstelle“ Schulpraktikum bestimmen. Und hier ist der empirische Befund:

Dritte These (Hauptthese):

Die schulpraktische Ausbildung im „Zwischenfeld“ von Schule und Hochschule gewährleistet nicht die wechselseitigen Übertragungsleistungen, die man von ihr erhofft.

Modelle eines „Doppeltausches“ von Theorie und Praxis lassen sich auf verschiedenen Ebenen konkretisieren: Institutionell entspräche dem die Einrichtung von „Verbindungsschulen“, von „pädagogischen Kliniken“ als Forschungsstätten, in denen Pädagogen in Abkehr vom seminaristischen Lektionieren neuartige Erziehungsversuche ansetzen könnten; personell wird die Verschränkung durch die Mehrfachzuordnung der Ausbilder zu verschiedenen Institutionen erreicht inhaltlich ginge es um integrierende Aufgabenstellungen und eine diesbezügliche institutionalisierte Zusammenarbeit. Wenn nun ein realistischer Ansatzpunkt für derartige Bemühungen gefunden werden muß, so scheinen gerade die Schulpraktika als Verbindungssysteme zwischen den Institutionen der geeignete Ort für Übertragungsleistungen zu sein. Es ist durchaus einleuchtend, hier am ehesten eine integrative Funktion als erfüllbar und erfüllt zu sehen. Zugleich aber sind solche zwischen den etablierten Disziplinen und den Praxisfeldern liegenden, beide Seiten vermittelnden Aufgaben und Kompetenzbereiche auch ortlos; sie lassen sich nicht eindeutig zuordnen. Jeder weiß und erfährt, daß sie gerade deshalb die schwächsten Punkte im Ausbildungssystem darstellen, daß im Grunde keine Seite sich voll für sie zuständig fühlt und auch oft nicht in der Lage ist, die der anderen Seite zugedachten Aufgabenstellungen selbst mit zu übernehmen. Integrierende Programme verlangen die Bündelung von vielschichtigen Problemen unter verschiedenen Perspektiven und ihre reflektierte Bearbeitung auf komplexem Niveau. Dem widerstreben auf der einen Seite die Problemverkürzungen auf wissenschaftlich

beantwortbare Fragen und auf der anderen Seite die Entlastungsmechanismen des unter Zeit- und Handlungsdruck stehenden Praktikers.

Wenn aber schon die Ausbilder, Dozenten wie Betreuungslehrer, in der Regel nicht bereit und fähig sind, derartige Integrations- und [26/27] Übertragungsleistungen zu erbringen, wie sollten dann die Studierenden in ihrer schulpraktischen Ausbildung dazu in der Lage sein? Studenten sind in ihrer ambivalenten Position als Praktikanten zwischen „Schüler sein“ und „Lehrer sein“ mit den verschiedensten Unsicherheiten konfrontiert und auch ohne alle theoretischen Aufgabenstellungen durch das Praktikum objektiv schon überfordert. Eine stark belastete Situation führt aber in der Regel eher zu kurzschlüssigen Anpassungsleistungen, als daß sie reflexionsfördernd wäre und eine besondere kritische Potenz und theoretische Qualifikation sich mit ihr verhindern ließe.

Was so zumindest von Seiten der Hochschulen wie selbstverständlich vorausgesetzt wird: daß das zentrale Problem der Schulpraktika die Theorie-Praxis-Vermittlung sei, ist aus den verschiedensten Gründen keineswegs gewährleistet. Die angeführten Schlaglichter sprechen im Gegenteil dafür, daß die schulpraktische Ausbildung für den Praktikanten ebenso wie für den Betreuungslehrer in erster Linie gar kein Theorie-Praxis-Problem darstellt und auch nicht ohne weiteres zu einem solchen gemacht werden kann.

Dem entspricht aus anderen Gründen bereits die Form der Institutionalisierung: Schulpraktika finden in der „normalen“ Schule statt.

Vierte These:

Der institutionell-organisatorische Rahmen des Praktikums ist im Sinne der Trennung von Schule und Hochschule einseitig durch die Systemreferenz „Schule“ bestimmt.

Es ist unschwer auszumachen, daß vor allem die Studenten im Schulpraktikum zu Repräsentanten der Hochschule werden, weil die Unterrichtsbesuche der Dozenten (sofern sie überhaupt vorgeschrieben sind) häufig nur dazu dienen, die für die Zulassung zur 1. Dienstprüfung erforderliche Teilnahme an der schulpraktischen Ausbildung zu bestätigen. Der Einfluß der Hochschule auf das Geschehen im Praktikum müßte somit hauptsächlich über die Studenten selbst laufen. Diese werden aber im Dienstleistungsbetrieb „Schule“ in eine hierarchisch strukturierte Ordnung eingebunden: Sie sind nicht nur „Lehrlinge“, sondern als Nichtmitglieder der Organisation Schule auch deren Mitglied Betreuungslehrer verpflichtet. Auch der Dozent als Repräsentant der Hochschule besitzt keine Rechte, die über das Recht auf eine Betreuung im Rahmen der Schulorganisation und ihrer inhaltlichen Vorgaben hinausgingen. Um nur ein Beispiel zu zitieren: „Die Verantwortung für schulpraktische Veranstaltungen, soweit sie den Unterricht und die Erziehung in der Schule berühren, liegt beim *Schulleiter*. Er kann einen oder mehrere [27/28] Lehrer als Mentoren mit der Anleitung und der 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: Schulpraktische Veranstaltungen. 1974, S. 1 f.).

Einer formellen Repräsentation und bindenden Einflußnahme der Hochschule auf das Praktikum ist damit schon in der Rechtskonstruktion der Schulpraktika jeder Boden entzogen. Auf der anderen Seite wird der Betreuungslehrer auf seiner „Grenzstelle“ mit allen Befugnissen zum Repräsentanten der Schule aufgebaut. Er findet in den formalen Erwartungen seiner Mitgliedschaftsregel: Den Erlassen und Verordnungen der Schulverwaltung, 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 für die Praktikanten in der Schule keine eigene Zeitdisposition und damit von vornherein auch nur sehr eingeschränkte Möglichkeiten zur Mitdefinition der Situation gibt (vgl. dazu K. D. Fitzner: Praktikums-Zeit. Eine Studie zum Schulpraktikum-Alltag und seiner Zeit. Rheinstetten/Karlsruhe, 1978). Stundenplan und Stoffverteilungsplan haben gegenüber den von der Hochschule eingebrachten Arbeitsprogrammen grundsätzlich Priorität. Wenn zudem für das Praktikum „die fortlaufende Arbeit des Schulalltags“ als verbindlich erklärt wird (Kultusministerium Baden-Württemberg: Richtlinien. 1963, S. 783), dann gewinnt auch der verfügbare Wissensvorrat des Betreuungslehrers: Sein Wissen um Methoden, in der Schule zurechtzukommen, seine Faustregeln, Rezepte und Erfahrungssätze, kurz: sein „Milieuwissen“, seine normative Funktion.

Damit ist der Hochschuleinfluß vornherein gebrochen und kanalisiert. Die Betreuungslehrer führen ein, sie zeigen (vorbildlichen) Unterricht und leiten zum eigenen Unterrichten an, sie machen vertraut mit schulorganisatorischen Tätigkeiten und geben Einblick in die rechtlichen Regelungen schulischer Ordnung. Den Studenten wird mithin das *Routinehandeln* eines Schulalltags verordnet, das ein (Schul-)Meister vorzuleben hat und das damit zum Muster und Vorbild wird. Einerseits von der Hochschule wenig betreut und angeleitet, wird andererseits dem Studenten der Ort „Schule“ eröffnet als eine geordnete und eingelebte, durch die Person des Betreuungslehrers repräsentierte Alltagspraxis, in der man selbst einen Rang (wenn auch den untersten) einnimmt. Dies bietet in hohem Maße Entlastung und Sicherheit, auf die der praktisch ja unerfahrene Student so dringend angewiesen ist.

Um zusammenzufassen: Das Praktikum stellt als Ausbildungsteil zwar ein Verbindungssystem dar, formal ist es jedoch der Schule zugeordnet und im Sinne der Trennung von Schule und Hoch- [28/29] schule einseitig durch die Systemreferenz „Schule“ bestimmt. Das Verbindungssystem „Praktikum“ wird, näherhin gesehen, zum Überschneidungssystem „Schulpraktikum“. Eine solche Institutionalisierungsform der schulpraktischen Ausbildung hat natürlich auch ganz explizit einen politischen Hintergrund und Stellenwert. Die Systemreferenz Schule und parallel dazu die institutionelle Trennung von 1. und 2. Phase der Lehrerausbildung kanalisiert und neutralisiert unliebsame Hochschuleinflüsse auch im Sinne der Sicherung politischer Herrschaft, die sich über das Medium schulischer Organisation leichter stabilisieren läßt als im formalen Zugriff auf die Hochschule.

Die fünfte These ist vor dem Hintergrund der skizzierten rechtlich-organisatorischen Einordnung der Praktika in den Schulalltag zu sehen:

Fünfte These:

Die Hochschulen können ihren Einfluß auf die schulpraktische Ausbildung im Rahmen der formalen Regelungen nur noch indirekt durch die verbale Einführung einer doppelten Systemreferenz geltend machen.

Die Frage ist nun, wie sich die Hochschulen in den formal abgesteckten Rahmen schulpraktischer Ausbildung einbringen können. Die durch die Erlaßregelung verbindlich gemachte Systemreferenz „Schule“ läßt sich nicht beliebig uminterpretieren im Sinne ganz andersartiger Erwartungen. Vielmehr müssen die Hochschulen bei allen Vorschlägen für die Studenten von einem Konsens über die administrativ getroffenen Regelungen ausgehen. Dem tragen die Empfehlungen und Hinweise der Hochschulen zur schulpraktischen Ausbildung in ihrer sprachlichen Formulierung auch Rechnung: „Dort wo es möglich ist, sollte ...“ Wo die eigenen Intentionen von den in den Erlassen kodifizierten Erwartungen abweichen, lassen sie sich diesen gleichsam nur noch hinterrücks aufladen. Sprachlich geschieht das mittels Zusätzen oder durch Uminterpretation der entsprechenden Stichwörter in den Erlassen: Aus dem „Kennenlernen“ wird dann ein „Erkunden“, aus dem „Erkunden“ ein „Erforschen“. Die eingelebte schulische „Erfahrung“ wird zur gezielt gesuchten und konstruierten, theorie- und forschungsbezogenen „Beobachtung“. Die in den Erlassen gesetzten Prioritäten und Zwecke sind damit aufgenommen, gleichzeitig wird aber über die Umformulierungen und Erweiterungen eine zweiseitige Betrachtungsweise im Sinne der hochschuleigenen Ziele eröffnet und eine doppelte Systemreferenz eingeführt. Als Beispiel für eine derartige Argumentationsform seien die Hinweise der PH Reutlingen zu den Blockpraktika zitiert: „Das Blockpraktikum sollte dem Studierenden Gelegenheit geben, die Schule in ihrer gegenwärtigen Struktur und die Arbei- [29/30] ten und Belastungen des Lehrers kennenzulernen, also ein erstes Berufsbild des Lehrers zu gewinnen. Das Studium an der PH darf nicht an der Wirklichkeit vorbeigehen, denn wer die Schulwirklichkeit in einer bestimmten Richtung verändern will, muß sie kennen und um die Schwierigkeiten wissen, die ihn erwarten. Zugleich bietet das Praktikum Gelegenheit zu ersten eigenen Unterrichtsversuchen und kann ein Anstoß zur intensiveren Beschäftigung mit schulpädagogischen und didaktischen Problemen sein“. Es geht der Hochschule um die Tätigkeiten und Belastungen des Lehrers, um ein *erstes* Berufsbild zu gewinnen, sie akzeptiert das Kennenlernen der Schule in ihrer gegenwärtigen Struktur als *Voraussetzung* für ihre Veränderung, die eigenen Unterrichtsversuche sollen als Anstoß zur intensiveren Beschäftigung mit schulpädagogischen und didaktischen Problemen dienen. Unter Wahrung der im Erlaß gesetzten Zwecke und Prioritäten wird die schulpraktische Ausbildung in alledem an das Studium rückgebunden und für eine darauf aufbauende Theoriebildung und Reflexion reklamiert.

Aber alle diese Absichtserklärungen hinsichtlich einer doppelten Systemreferenz können nicht darüber hinwegsehen lassen, daß die Hochschule ihren Einfluß grundsätzlich nur sekundär geltend machen kann und ihre hochschuleigenen Ziele den ganz andersartigen schulischen Vorgängen des Kennenlernens, Versuchens und Übens aufladen muß. Die formal kodifizierten Erwartungen der Schule werden damit im Doppelsinn des Wortes „überfrachtet“.

Erlasse, Verordnungen und Richtlinien eröffnen aber gleichwohl nur eine „Arena für die Betätigung individueller Freiheit“ (Luhmann), Den wirklichen Sinn der formalen

Regelungen des politisch-administrativen Systems wie der Hinweise der Hochschulen erschließt immer erst derjenige, dessen Rechte und Pflichten durch sie vorgeschrieben werden, Die sechste These formuliert, was das für die Betreuungslehrer meint:

Sechste These:

Die Betreuungslehrer schaffen sich im Praktikum 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 den Praktikanten einen „Schonraum“, in dem sie von der vollen Last des Schulalltags ebenso wie von den hohen hochschulischen Erwartungen einer Vermittlung von Theorie und Praxis entlastet sind.

Unsere Untersuchungen zum Schulpraktikum als einem sozialen „Überschneidungssystem“ zeigen, daß unerachtet der rechtlich-organisatorischen Einordnung des Praktikums in den fortlaufenden [30/31] Schulalltag ein scheinbar ganz anderer, freigestellter, Praktikums-Alltag erlebt wird. Der auch im Praktikum verbindliche Stoffverteilungsplan kann gemeinsam für dieses erarbeitet werden. Es wird - laut Aussagen der Betreuungslehrer - ein großer Spielraum für studentische Versuche und ein von Bedingungen der „fortlaufenden Arbeit des Schulalltags“ abweichendes Lehrerverhalten eingeräumt, was jeder zweite von uns befragte Student so auch bestätigte. Meinungsverschiedenheiten wachsen sich nicht zu Konflikten aus, sie werden unter den Beteiligten selbst und nicht unter Berufung auf die amtlichen Regelungen überwiegend zur beidseitigen Zufriedenheit beigelegt. Selbst das ausführliche Gutachten über den Praktikums-erfolg, oft vorschnell als ein Disziplinierungsmittel verstanden, wird diskutiert und dann auch korrigiert. Es ist ganz auf die Person des Praktikanten zugeschnitten und kehrt seine Eigenschaften und Tugenden hervor, während theoriegeleitete Kriterien zur Beurteilung der Praktikumsleistung als voll erfüllt abgehakt werden (vgl. dazu K. D. Fitzner: „Nahtstelle“ Schulpraktikum? 1978). Der hochschuleits vorgegebene Kriterienkatalog gerinnt so unter der Hand zum Tugendkatalog eines professionell gepflegten Berufsidealismus, darin Engagement, Einsatzbereitschaft, Offenheit, Interesse und Schülerorientiertheit an der Spitze stehen. Nicht daß die Betreuungslehrer die Mängel der Praktikanten nicht sähen! Ihre Probleme bei der Unterrichtsplanung und -führung werden deutlich hervorgehoben, ebenso ihre methodisch-didaktischen Schwierigkeiten. Diese Mängel werden jedoch weitgehend als unvermeidliche Anfangsschwierigkeiten an der Schwelle zur Berufspraxis verstanden, für die die Betreuungslehrer als ausgesprochene „Anwälte der Praxis“ in fast grenzenloser Kooperationsbereitschaft einzuspringen vermögen. Ihre hohe Sicherheit im Umgang mit den Studenten beruht dabei nahezu ausschließlich auf ihren Erfahrungen als Lehrer. Kaum zu Buche schlagen dagegen ihr eigenes Studium und auch ihre bisherigen Ausbildungsfunktionen. Diese ihre Erfahrungen als Lehrer sind das Orientierungskapital, das einzusetzen ihnen eine - wie sie es selbst einschätzen und an ihrer Schulpraxis messen - insgesamt immer schlechter (d.h. praxisfremder) werdende Hochschulausbildung gebietet. Sie sprechen damit der Theorie nicht ihr Eigenrecht 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 Kompetenz-zuschreibung auch der Hochschullehrer einen gesicherten Platz, weil mit dieser Zu-

schreibung beide, Hochschullehrer und Betreuungslehrer, Fachmann bleiben - wenn gleich jeder nur auf seinem Gebiet. Grenzüberschreitungen sind dabei nicht erwünscht (Betreuungslehrer sind etwa nicht bereit, selbst an der Hochschule Lehrfunktionen zu übernehmen), so daß Theorie und Praxis säuberlich getrennt sind und höchstens im zeitlichen Nacheinander verbunden werden können.

Man kann daher als Leitformel der Theorie-Praxis-Vermittlung in der Sicht der „Praktiker“ (die auch im wissenschaftlichen Raum [31/32] durchaus marktgängig ist und hier dieselbe Funktion der Abweisung fremder Erwartungen erfüllt) festhalten: Wer das Schwimmen lernen will, muß ins Wasser gehen. Wer nur bis zur Wade im Wasser steht, erlernt das Schwimmen nicht, erst recht nicht, wer die Schwimmer nur begafft. Die Betreuungslehrer schaffen sich dadurch eine „Nische“, in der sie sich gegen den wissenschaftlich-theoretischen Anspruch behaupten, ihr eigenes schulpraktisches Vermögen darstellen und ihr „Milieuwissen“: ihr Wissen um Methoden, in der Schule zurechtzukommen, ihre Faustregeln und Rezepte 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 Vermittlung von Theorie und Praxis entlastet ist.

Wie sich der Praktikums-Alltag in der Sicht der Studenten darstellt, ist Inhalt der siebten These:

Siebte These:

Die Studenten stellen sich im Praktikum auf die Seite der Praktiker und nehmen das ihnen von der Hochschule angetragene Problem einer Theorie-Praxis-Vermittlung nicht an. Sie bilden vielmehr mit ihrem Betreuungslehrer einen „Solidaritätskern“ der gegenseitigen Rücksichtnahme, Anerkennung und Wertschätzung aus, der eine Abweisung aller fremden Erwartungen erlaubt.

Der Weg des Studenten ins Praktikum meint nicht nur einen äußerlichen Wechsel des Ortes, sondern impliziert auch eine Änderung der Systemreferenz und der damit verbundenen Erwartungshaltungen. Der Student findet im Praktikum andere Bezugsgruppen und Bezugspersonen vor denen er um des eigenen Überlebens willen entsprechen muß und entgegenkommen will. Mit der neuen Systemreferenz aller seiner Beziehungen und Rollendefinitionen verändert er in einem gewissen Sinne auch sich selbst als Person und wird in seinem Denken und Verhalten ein anderer als der, der er an der Hochschule war und ist. Von einem anderen theoretischen Hintergrund her beleuchtet läßt sich auch sagen: Die eigene Schulgeschichte eines doch „altgedienten Zöglings“ wird durch den neuen-alten Ort „Schule“ wiederbelebt. Die mit starken Unsicherheitsmomenten durchsetzte Situation wird dadurch „normalisiert“ und das heißt, auf verfügbare Ziele und Verhaltensdispositionen hin weginterpretiert: Das Unbekannte wird dem Bekannten, das Neue dem Alten, das Überraschende dem Vertrauten angeglichen. Mithin werden die Betreuungslehrer als ‘Schülerlehrer’ wie die Praktikanten als ‘Lehrerschüler’ in ihrem reziproken Tun bestärkt. Wenn die Studenten zudem die schulpraktische Ausbildung für sich selbst als einen „Testfall [32/33] Praxis“ verstehen und zum Bewährungsfeld ihrer Person uminterpretieren, dann erscheint eine Abweisung aller diese konvergierenden Erwartungen störenden Ansprüche nur folgerichtig.

Die Schulpraxis und die mit ihr verbundenen Aufgaben und Schwierigkeiten werden somit auch von den Studenten in einer Weise wahrgenommen und angegangen, die eine deutliche Distanz zur Hochschulausbildung markiert, Theorie abwertet und theoretischer Reflexion im Praktikum selbst den Boden entzieht. Eine solche Distanzierung kommt nicht nur bei denjenigen Fragen zum Ausdruck, die auf das Verhältnis der schulpraktischen Ausbildung zum Studium und das Verhältnis des Praktikanten zu betreuenden Dozenten zielen. Auch die Kriterien, unter denen der Student selbst den Erfolg seines Praktikums verbucht und an denen er primär in seiner Leistung beurteilt werden möchte, liegen vor allem in der Beziehungsebene (Kontakt, Kooperation usw.) und belegen ein Verlassen der theoretischen Dimension, die sich mehr mit inhaltlichen, methodischen und didaktischen Fragen verbinden würde. Der Praktikumerfolg wird als Erfahrungswert global verrechnet (es war ein schönes, ein harmonisches Praktikum usw.) und nicht auf einzelne Anforderungen und Kompetenzen bezogen. Dadurch ist er weithin ausbildungs- und selbst leistungsunabhängig. Die primäre Intention, die der Student mit seinem Praktikum verbindet, ist die individuelle Bewährung in einer Situation der Praxis, deren Bestehen ihm im Hinblick auf den späteren Beruf zur Überlebensfrage wird. Bewährung im Praktikum bedeutet vor allem ein Bestehen vor den Kindern und ein gutes Verhältnis zu den anderen im Praktikum anwesenden Bezugspersonen, insbesondere zum Betreuungslehrer. Es geht den Studenten im Praktikum somit vor allem um ein existentielles Problem des Überlebens und damit primär um die Lösung von Beziehungsproblemen und nur am Rande um fachwissenschaftliche und methodisch-didaktische Kompetenzen, die sehr viel enger auf theoretische Fragestellungen zurückbezogen wären, wie sie die Hochschule vermittelt. Obwohl (oder vielleicht gerade weil) mit den inhaltlichen und methodisch-didaktischen Fragen die meisten Schwierigkeiten verbunden sind, haben sie für das Erfolgs- bzw. Mißerfolgserlebnis im Praktikum kaum eine Bedeutung: Die vorherrschend partikuläre Orientierung an der Person des Schülers blendet sie aus.

Unter dieser selbstgesetzten Bedingung individueller Bewährung in einer tatsächlich mit starken Unsicherheitsmomenten durchsetzten und komplexen Praktikumsituation parzelliert sich der Unterricht in schülerzentrierten Ausschnitten und kann unter Mithilfe des Betreuungslehrers als eines „Bewährungshelfers“ erfolgreich bestanden werden. Der Student braucht mithin die Bedingungen seiner Situation gar nicht zu reflektieren, er braucht sie vielmehr nur zu erleben und mitzuerleben, um den von ihm gewünschten Erfolg zu erreichen und seine antizipierte Berufsidentität nicht in Frage stellen zu müssen. Auch die gesuchte Übereinstimmung mit der Klasse und [33/34] mit dem Betreuungslehrer ist in dieser Hinsicht auf individuelle Bewährung angelegt. Die Praktikumsituation erscheint heil und integer, weil und insofern sie in der praktischen Hinsicht der eigenen Bewährung als widerspruchsfrei gesetzt werden kann. Der Erfolg wird unter dieser Bedingung nahezu zwangsläufig eintreten. Die Studenten sind denn auch durchweg hoch zufrieden mit ihrem Praktikum, sie zeigen sich engagiert, einsatzfreudig und eifrig. Ihre Forderungen gehen deshalb nach mehr und längeren Praxisteilen im Studium und nach dessen praktischer Ausrichtung im Ganzen, nicht aber nach einer anderen Ausrichtung der vorgefundenen Praxis selbst. Die Ansprüche der Hochschule bleiben ausgeblendet, während die Beteiligten sich ihre „Nische“ Schulpraktikum als einen nach Strukturprinzipien der Gemeinschaft gestalteten Ort schaffen und erleben, der mehr von persönlicher Bindung und Spontaneität als von Erlassen und Verordnungen bestimmt erscheint. In einer im ganzen undurchsichtigen, nie voll be-

herrschaften, turbulenten praktischen Situation bilden Studenten und Betreuungslehrer einen „Solidaritätskern“ der gegenseitigen Rücksichtnahme, Anerkennung und Wertschätzung aus, der vor den Gefahren des Scheiterns *beider* bewahrt und ein besseres Klima schafft, als es etwa dienstliche Beziehungen bieten könnten. Das Gefühl der Unsicherheit bei Betreuungslehrern und Studenten wird daher schnell erstickt, auch und nicht zuletzt deswegen, weil der Betreuungslehrer als ein perfekter Gastgeber nicht alle Räume seines Hauses zugänglich macht, sondern allein die „gute Stube“. Er inszeniert einen gutgehenden Schulalltag, den er als *seine* Leistung vor den Praktikanten (und vor sich selbst) zur Schau stellt. Er fragt sich dabei nicht, ob er das vielleicht nur deswegen tut, weil er durch die Anwesenheit einer Repräsentanten der Hochschule unbewußt unter Rechtfertigungszwänge gerät, bejaht er doch kraft Dabeiseins die Arbeit des Schulalltags. „Schaut her und lebt mit, mein Alltag rechtfertigt sich selbst (und mich mit)“, lautet die von den Betreuungslehrern unbewußt dargestellte Aufforderung an die Praktikanten. Denn nicht nur die „Alltagsspeise“ des Schulalltags wird hier verabreicht, dieser „Einheitsbrei“, der niemanden auf den Geschmack bringt. Hier kann man noch seine „eigene Suppe kochen“ und „ausflippen“ in eine Grauzone formal ungedeckten Handelns, das gleichwohl auch im Sinne der formalen Erwartungen des Systems Schule höchst funktional ist.

Das Reden über Unterricht und ein Abwägen aller theoretisch denkbaren Alternativen ist für den Betreuungslehrer - und so erleben es die Studenten im Gegensatz zum Tun ihrer Hochschullehrer - kein probates Verfahren, um sich durch einen Anschein von Handlungsnähe an der Nötigung zu wirklichem Handeln vorbeizudrücken. In seinem aus theoretischer Sicht notwendig unteroptimalen Tun kann der Betreuungslehrer so zwar nicht zum Stellvertreter der Wissenschaft werden, vor dem man sich nur noch verbeugen könnte, man kann ihm aber nacheifern erscheint er doch erreichbar - und ein Prozeß der Anänelung kommt in Gang. Das Praktikum wird dann „unser“ Praktikum und bietet die Entlastung und Sicherheit einer von fremden Erwartungen gereinigten Situation, [34/35] auf die der unsichere und praktisch unerfahrene Praktikant so dringend angewiesen ist. „Es geht! „, stellen die Praktikanten am Ende des Praktikums erleichtert fest und wähen, die Schule im Sturm erobert zu haben - während sie doch mit offenen Armen empfangen wurden!

Kann dann aber und das ist vor dem Hintergrund eines solchen, nach außen hin nahezu vollständig abgedichteten „Solidaritätskerns“ die entscheidende Frage, die Hochschule mit ihren Richtlinien und Hinweisen ihren Einfluß auf die schulpraktische Ausbildung wirklich absichern und die Erfüllung ihrer Zielsetzungen garantieren? Die achte These versucht, darauf eine Antwort zu geben:

Achte These:

Die doppelte Systemreferenz und zweiseitige Betrachtungsweise schulpraktischer Ausbildung im Hinblick auf ihre theoretische wie praktische Ergiebigkeit, wie die Hochschulen sie anstrengen, schlägt im Bewußtsein der Betroffenen nicht durch. Vielmehr bleibt der schulische Rahmen normierend für die Erwartung und Beurteilung unterrichtlichen Handelns.

Natürlich gibt es für die Hochschulen zur Sicherung ihres Einflusses auch noch einige andere, verhältnismäßig leicht zu kontrollierende Ansatzpunkte: Gliederungsvorschlä-

ge für den Praktikumsbericht, Kategorienraster zur Beobachtung und Analyse von Unterricht, Modelle und Gliederungsschemata für Unterrichtsentwürfe, Kriterienkataloge für die Beurteilung von Unterrichtsversuchen und nicht zuletzt die Einrichtung von Begleitveranstaltungen. Trotz aller dieser Bemühungen ist jedoch die Frage nicht von der Hand zu weisen, ob sich dadurch in der schulpraktischen Ausbildung irgendetwas ändern muß und de facto wesentlich ändert. Daß die Betreuungslehrer beispielsweise die von Seiten der Hochschule erstellten Kriterienkataloge zur Beurteilung von Lehrversuchen wünschen und begrüßen, ändert nichts daran, daß sie sie durchweg zugunsten der Studenten einfach abhaken und diese so vorgreifend zum „perfekten Lehrer“ machen. Ihre Gesamtbeurteilung der Leistungen und Schwächen der Praktikanten, die frei zu formulieren ist, wird in der Regel personbezogen gefaßt und im Sinne der Kausalattribution mit groben, nicht auf Einzelaufgaben bezogenen Persönlichkeitsmerkmalen in Zusammenhang gebracht. Die Praktikanten sind in ihren Augen (in sinkender Prozentrangreihe) engagiert, sicher, fleißig, selbständig, selbstkritisch und einfallreich. Darin drückt sich mit aus, daß die Betreuungslehrer die Praktikanten in der Regel wie ihresgleichen betrachten, mit einigen Mängeln zwar, die allein in fehlender Praxis ihren Grund haben und durch mehr Praxiserfahrung zu beheben sind, doch BO, daß der Unterricht auch im Praktikum in gewohnter Weise und ohne Störungen weitergegangen ist. Der schulische Rahmen bleibt normierend für die Erwartung und Beurteilung unterrichtlichen Handelns. [35/36]

Zur Erklärung dieser Befunde läßt sich unschwer ein weiteres Argument anschließen: Die Studenten würden mit einer Berufung auf die Zielsetzungen und Analyseraster der Hochschule ihre eigene Überlebensstrategie unterlaufen.

Solidaritätskerne haben in ihrem Verzicht auf formale Kodifizierungen und reflexive Verarbeitungsformen einen engen räumlichen, zeitlichen und sozialen Horizont. Die Bedürfnisse werden in Nahkontakten eines übersehbaren Personenkreises unmittelbar befriedigt, ohne erhebliche Spannungen durch Vertagung zu erzeugen. Das macht die Situation schützenswert. Das Praktikum ist „unser“ Praktikum und bietet darin die Grundsicherheit, auf die der unsichere Praktikant angewiesen ist und die sein Hineinwachsen in Strukturen formaler Organisation ermöglicht. Diese Strukturen werden denn auch nicht als Entlastung von Problemen wahrgenommen, statt dessen springt die „ganze Person“ ein. Das verhindert, daß die negative Orientierung gegenüber einschränkenden wie entlastenden Bedingungen der formalen Erwartungsordnung erlebt und bewußt formuliert werden muß.

Auf die Regel berufen müßte sich aber derjenige, der die Richtlinien der Hochschule in dieses Situationssystem und den in ihm ausgebildeten Solidaritätskern einzubringen suchte. Nicht genug, daß man sich damit wechselseitig Unwissen und Unvermögen dokumentieren müßte und im Rückgriff auf Richtlinien Mißtrauen säte: Die Person würde ins Zwielflicht geraten und das Klima empfindlich gestört werden. Das Ansinnen der Hochschule zöge dazuhin gewissermaßen quer zur dominanten Interessenrichtung eine ganz andere Ebene in das Praktikum ein: Die Ebene der theoriegeleiteten Analyse und Reflexion auf der gerechnet, verrechnet und das heißt relativiert wird. Wo in dieser Weise auf die objektiven Bedingungen des Erfolges abgehoben würde, ist auch der Erfolg selbst als ein persönlicher zwangsläufig relativiert und die erlebte Berufseignung hinterfragt. Die unbewußten Schutzmechanismen und das geheime Einverständnis aller, engagiert an der Situation, würden von diesen selbst erhellt und außer Kraft

gesetzt, wo doch gerade ihrem unbewußten Funktionieren das Praktikum seine Harmonie verdankt.

Die Einbeziehung einer weiteren, „theoretischen“ Ebene ginge somit an den „praktischen“ Fragen und Lösungen geradezu vorbei. Betreuungslehrer und Praktikanten stellen die praktische Frage: „Geht es? „ und suchen im unmittelbaren Umgang miteinander und mit den Schülern zu einer Antwort zu kommen: „Es geht! „ Eine ganz andere Ebene, Richtung und Konsequenz hätte demgegenüber die „theoretische“ Frage: „Unter welchen Bedingungen geht es? „ und „Warum ist es gegangen? „ Entscheidend wichtig ist, daß die Beantwortung der ersten Frage die zweite nicht mitbeantwortet und daß auch diese jene nicht abzudecken vermag. Die praktisch gemeinte Frage auf praktische Weise zu beantworten, ist ohne eine theoriegeleitete Analyse möglich und in einem gewissen Sinne nur so aussichtsreich. In der praktischen Situation, die auf die Bewährung der Person hin ausgelegt ist und nicht auf eine Bewährung der Theorie („Testfall Praxis“), muß [36/37] ein sich Berufen auf die Richtlinien als empfindliche Störung verstanden werden, es wird durch die praktische Orientierung nicht nahegelegt sondern im Gegenteil möglichst unterbunden. Durch die Richtlinien der Hochschulen wird sich daher fürs erste gar nichts ändern. Die Hochschule findet am anderen Ort der „Schule“ für ihre Erwartungen keinen Adressaten mehr. Die doppelte Systemreferenz und zweiseitige Betrachtungsweise schulpraktischer Ausbildung in Hinblick auf ihre theoretische wie praktische Ergiebigkeit, wie die Hochschulen sie intendieren, schlägt im Bewußtsein und Verhalten der Betroffenen nicht durch, sie wird verbal zugestanden und faktisch unterlaufen. Diese lösen vielmehr ohne Bewußtsein eines Zwanges ein, was die Erlasse des politisch-administrativen Systems vorschreiben: „Sich in der fortlaufenden Arbeit des Schulalltags zu versuchen und zu üben“. Die Hochschule bleibt abgeblendet.

Nun soll hier nicht bestritten werden, daß die Herstellung guter Beziehungen zu den relevanten Bezugsgruppen, das Schaffen eines guten Klimas in der Klasse und in der Schule die für den Erfolg des Praktikums ausschlaggebend sind, auch für den späteren Unterricht eine wichtige Voraussetzung darstellt. Wenn daher die genannten Befunde und Überlegungen zu der Konsequenz führen, daß die schulpraktische Ausbildung in der 1. Phase der Lehrerausbildung in ihrer derzeitigen Form für eine wechselseitige Verbindung von Theorie und Praxis nicht geeignet ist, dann ist dies gleichwohl auch positiv zu wenden. Die schulpraktische Ausbildung erfüllt eine andere, nicht minder wichtige Funktion und Aufgabe. Dies soll in der neunten These vorgezeichnet werden:

Neunte These:

Vor dem Hintergrund eines allgemeinen Konzeptes der Ausbildung für professionelle Arbeit gewinnt das Schulpraktikum eine wichtige Funktion und Aufgabe: Es dient der Erprobung des eigenen Verhaltens in (realen) anforderungsreichen Situationen. Erst in praktischer Wahrnehmung fallen diejenigen Erfahrungen an die das eigene Lernen des Lehrens und dessen Reflexion als wirklich eigene Praxis ins Bewußtsein bringen.

Eine *Bewertung* unserer Befunde und Überlegungen zu schulpraktischer Ausbildung in *praktischer Absicht* setzt einen Bezugsrahmen, ein Konzept der Ausbildung für Professionen voraus, an dem sich auch ein wissenschaftlich rekonstruierter Sinnzusammenhang von Handlungen als richtig oder zumindest fruchtbar erweisen lassen muß

Ein solches Konzept kann hier nur angedeutet werden. Wenige (vielleicht grundsätzliche) Bemerkungen sollen die Richtung markieren. [37/38]

Wenn im folgenden die „Praxis der Praxis“ als legitimes Lernfeld im Rahmen einer professionell orientierten Lehrerbildung begriffen wird, sollte dies nicht als eine Rückkehr zu einem traditionellen Ausbildungsstil mißverstanden werden, wenn dabei Hospitation und Lehrprobe als die Formen unmittelbarer Praxisbegegnung sich anbieten. Es sollte andererseits auch nicht eine Abkehr vom wissenschaftlichen Charakter pädagogischer Studien signalisieren, weil die Vorstellung, daß wissenschaftlich konstruierte Erfahrungen sich gleichsam von selbst zu einem praktisch-beruflichen Orientierungskapital umsetzen, gründlich enttäuscht wurde. Das Eigentümliche einer Ausbildung für anspruchsvolle Dienstleistungen besteht unseres Erachtens gerade darin, daß ihre verschiedenen Lernfelder nicht *substituierbar* sind, und gleichwohl - bei aller Unterschiedlichkeit - aufeinander bezogen bleiben müssen. Die praktische Erfahrung „vor Ort“ allein vermag zukunftsorientiert nicht zu bestehen, weil sie an sich festhält und einer sich rasch verändernden, eigendynamischen Umwelt nicht mehr gerecht werden kann; die wissenschaftlich-konstruierte Erfahrung aber auch nicht, weil ihr begrifflich-theoretischer Artikulationsrahmen der Kritik leicht zu persönlicher Unsicherheit führt und bei Enttäuschungen oft eine sekundäre Anpassung an eingelebte theoretische und praktische Orientierungen provoziert. Mithin behält ein praktisches „Milieuwissen“, das mit der Autorität des (Schul-)Erfahrenen vermittelt wird, ebenso ein Eigenrecht wie ein theoretisches „Bedingungswissen“, „Änderungswissen“ und „Legitimationswissen“, das bewußtes soziales Handeln vorzubereiten sucht.

Es wurde immer wieder darauf abgehoben, daß die Praxis des Lehrers unter anderen Bedingungen und Pressionen, anderen Problemperspektiven und anderen Rechtfertigungszwängen steht als die theoretische Analyse seines Berufsfeldes im Rahmen der Hochschulausbildung. Der Lehrer selbst verfügt über ein reiches theoretisch nicht adäquat rekonstruierbares „Milieuwissen“ und konkrete Erfahrungen, über eine in der Praxis selbst erarbeitete Geschichte. Dieses „Milieuwissen“ erlernt der Praktikant mit der Hilfe des Betreuungslehrers als eines „Bewährungshelfers“ aus eigener praktischer Wahrnehmung. Es bietet ihm einen (eingrenzenden) Bezugsrahmen für anforderungsreiche praktische Situationen, deren Erfahrenes nicht nur etwas Abgelebtes ist, sondern präsent bleibt und künftige Möglichkeiten ausweist. Das Milieuwissen „trägt“ und wird zur erfolgversprechenden Erwartungsdirektive und Entscheidungshilfe für unterrichtliches Handeln in einer in der Tat beängstigend komplexen Situation. Die Praxis bietet mithin Wissens- und Handlungsformen in realen Lehr-/Lernsituationen an, die durch Entlastung des Nachvollzugs von Sinnverweisungen bestimmt und insofern „technisch“ sind. Der Praktikant lernt Unterrichtsstoffe, -mittel und -methoden, ohne sogleich schon all die Verlegenheiten auszuloten. In die eine theoretische Analyse und Reflexion ihn alsbald [38/39] führen würde. Sein Operieren auf dieser „technischen“ Ebene ist ohne theoretische (und das heißt auch: ohne gesellschaftsbezogene) Reflexion möglich. Positiv gewendet fallen erst in praktischer Wahrnehmung diejenigen Erfahrungen an, die das eigene Lernen des Lehrens und dessen Reflexion als wirklich eigene Praxis ins Bewußtsein bringen. Es zeigt sich somit ein Trend „weg von der Theorie und hin zur Praxis“, der als das Gegenstück zum Solidaritätskern angesehen werden kann. Die Kosten dieses Schrittes sind der Inhalt der zehnten These.

Zehnte These:

Die Praktikanten nehmen ihre eigenen Kompetenzen und Schwierigkeiten im Praxisfeld nicht adäquat wahr. Sie verkennen insbesondere die mit ihrem Status verbundenen Entlastungsmomente der Situation, schließen aus dem Praktikumserfolg (in vielen Fällen sicher zu unrecht) auf ihre spätere Berufseignung und schließen sich in dessen Folge gegen theoretisches Denken ab.

„Was soll ich eigentlich nach dem Praktikum noch an der PH!“ ist die flapsig treffende Feststellung eines Studenten nach dem Praktikum, und fragte man nach, dann häufen sich Urteile wie die folgenden: „In den Praktika stellte ich bisher fest, daß die fachwissenschaftliche und teilweise sogar die fachdidaktische Ausbildung an der Hochschule sehr stark an der Wirklichkeit vorbeigeht. Wenn man dann das erstmal vor der Klasse steht, gebraucht man doch seinen gesunden Menschenverstand“. - „Ich habe eigentlich nur ein ziemlich ungutes Gefühl bei der jetzigen Ausbildung und glaube, daß konkrete Ausbildung an Schulen mehr befriedigt und mehr bringt als theoretisches Geschwätz praxisferner Dozenten, die teilweise in der Schule jämmerlich versagen würden!“

„Es geht! „, stellen die Praktikanten nach dem Praktikum erleichtert fest - und kochen sich gegen theoretisches Denken ab. Dieses könnte ja die mühsam vollzogene Anpassung an die Praxis in den gegebenen Formen, jetzt genauer: an „ihre“ Praxis in den als „erfolgreich“ erfahrenen Formen, als verkehrt und überflüssig erscheinen lassen, in Widersprüche führen und eine heile und integre Welt zerstören. Aus dem Urteil des Studenten „Was soll ich eigentlich nach dem Praktikum noch an der PH!“ spricht das bessere Recht eines praktischen Alltagsbewußtseins gleichermaßen wie aus dem Urteil eines Betreuungslehrers: „Die Studenten sollen arbeiten lernen und nicht nur diskutieren!“

Die *Kehrseite* eines solchen Solidaritätskerns ist jedoch weniger erfreulich, denn die von Seiten der Hochschule und der Schule tatsächlich gestellten und sich stellenden Aufgaben und Probleme, [39/40] die insbesondere die methodisch-didaktische und fachliche Kompetenz der Praktikanten betreffen, werden durch die Lösung von Beziehungsproblemen nicht mitgelöst. Im Gegenteil, die in die Situation eingebrachten persönlichen Erwartungen wie die unter scheinbar Gleichberechtigten ausgehandelte Ordnung fördern eine organisatorische und theoretische Blindheit, die sich langfristig gesehen verhängnisvoll auswirkt. Wenn alle Ecken und Kanten der Situation in den auf individuelle Bewährung hin zentrierten Gesamtprozeß der eigenen Realitätsverarbeitung eingeschmolzen werden, bannt und faßt 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 ein Vergleich und Austausch dieser „unserer“ Situation überhaupt ausgeschlossen wird. Und da schließlich in dieser „Dramaturgie des Praktikums“ der Schüler in der Regel den Part eines „rücksichtsvollen Dritten“ spielt, kann im Praktikum 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 schließ-

lich 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 Reflexionsdimensionen bewußt und gerinnen zu um so mächtigeren „heimlichen Mit-erziehen“,

Die Blindheit für theoretische und organisatorische Rahmenbedingungen des eigenen Tuns verstellt den Blick nicht nur dafür, daß und in welcher Weise die formale Organisation auch eine Entlastung von Problemen bedeutet, sondern trägt dazuhin zur Stabilisierung der vorgegebenen bürokratischen Struktur der Schule bei. Und diese Linie ein Stück weiter ausgezogen: 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 vorschreibt. Ein Versagen „vor Ort“ muß dann aber als ein persönliches Scheitern verbucht werden und - dies liegt nahe - nach außen hin sorgfältig verschleiert werden. Mithin wird die durch die Verwaltungsstruktur der Schule gesicherte Isolation des Lehrers nicht aufgebrochen und vielmehr verstärkt. Zugleich vermag sich das politisch-administrative System (wie auch allzu oft die pädagogische Theorie selbst) ihrer Probleme zu entledigen mit moralischen Appellen an den Berufsidealismus ihrer Mitglieder sowie mit peripheren Maßnahmen einer bloß „inneren“ Schulreform. Die Verwaltungsbürokratie selbst kann unangetastet bleiben. [40/41]

Nach dieser vielleicht zu schonungslosen Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Situation der schulpraktischen Ausbildung, die sich auf ein umfangreiches Datenmaterial stützt, und deren Konsequenzen zudem in fataler Weise mißverstanden werden kann im Sinne eines erneuten Rückzugs der Hochschule auf praxisferne Ausbildungsformen und einhalte, wie sie die traditionelle universitäre Ausbildung der Gymnasiallehrer bestimmt und legitimiert hat, soll abschließend noch einmal die Frage aufgenommen werden, was die Hochschule von ihrer Seite aus tun kann, um die Übertragung ihrer Leistungen auf die schulische Situation und die berufliche Kompetenz des Lehrers in höherem Maße sicherzustellen, als dies bis heute der Fall ist. Die elfte These formuliert zunächst ein Dilemma der Hochschule, weil auch hier vor „Patentrezepten“ zu warnen ist.

Elfte These:

Das Dilemma der Hochschule besteht darin, daß sie praktische Situationen nicht als solche adäquat abbilden und selbst wiederum „praktisch“ behandeln kann, daß sich ihre Theoriediskussion aber auch nicht gänzlich aus dem Bezugsrahmen „Praxis“ entfernen darf.

Die Art, in der die Probleme einer Vermittlung von Theorie und Praxis sich stellen und der Hochschule als Defizite angelastet bzw. als Aufgabe angetragen werden, macht es dieser nicht leicht, befriedigende Lösungsformen dafür zu finden. Es lassen sich grundsätzlich nicht alle Schwierigkeiten, denen der junge Lehrer später begegnet, im Rahmen der Ausbildung antizipieren und vorweg lösen.

So stellt sich beispielsweise die Frage, ob die Hochschule der spezifischen Form der Berufsantizipation bei den Studenten (und auch gleichsinnigen Erwartungen der

Schulverwaltung) entsprechen soll, indem sie alle möglichen späteren Schwierigkeiten vorwegnimmt und wirksame Handlungsstrategien für sie zu vermitteln sucht. Oft genannte Forderungen in diesem Zusammenhang betreffen die Vorbereitung auf die Anfangsschwierigkeiten des Junglehrers: Die Hochschule solle den sogenannten „Praxischock“ mildern, Hilfen für eine effektive Unterrichtsvorbereitung unter Handlungsdruck im engen zeitlichen Rahmen der Schule geben, dem leidig-unumgänglichen Disziplinproblem vorarbeiten, schwierige Einzelfälle diagnostizieren und therapieren lehren, methodisch-handwerkliche Fertigkeiten im Detail einüben, zu fachfremdem Unterrichten befähigen u. a. m. Selbst wenn die Hochschule auf alle diese Forderungen eingehen wollte, ergäbe sich dabei für sie sofort das schwierige Problem, wie sie das, was sie dann tun muß, dem Studierenden hinsichtlich seiner berufspraktischen Relevanz verdeutlichen kann. Junge Lehrer fordern rückblickend oft von der Hochschule, wogegen sie sich als Studenten sträubten, wenn es ihnen im Rahmen von [41/42] Seminaren angeboten wurde.

Hochschuldidaktische Überlegungen stoßen hier auf das Problem des Ortes bzw. der Gegenwart als des je gegebenen und unüberspringbaren Bezugsrahmens, von dem letztlich der Realitätscharakter und die Verbindlichkeit dessen abhängt, was getan und gelernt werden soll. Dies gilt insbesondere für praktische Situationen und ein praxisbefähigendes Lernen. Ist aber der verbindliche Rahmen für verhaltenswirksame Lernbereitschaften die Gegenwart, so kann man in praktischer Absicht nicht unmittelbar für die Zukunft lernen. Ein vorbereitender „Trockenkurs“ läßt sich per definitionem nicht zur Ernstsituation machen und erreicht deshalb oft nicht die entscheidenden Dimensionen des individuellen Verhaltens und seiner Korrektur. Die Bedeutung und Wichtigkeit von praktischen Handreichungen wird in der Regel erst dann eingesehen, wenn man in der praktischen Situation selbst steht und durch gemachte Fehler unmittelbar betroffen ist.

Eine Zuspitzung des Problems der Praxisbefähigung ergibt sich daraus, daß die Anwendung des Gelernten in sich ständig wandelnden, komplexen Situationen gefordert wird, die nie dem reinen Modellfall entsprechen, im ganzen unplanbar verlaufen und eine je aktuelle, konkrete und authentische Entsprechung verlangen. Ausgebildet wird für eine turbulente, eigendynamische Praxis. „Theorie“ und „Wirklichkeit“ gehen dabei nie nahtlos ineinander auf, und auch das technische Wissen besteht so gesehen nicht nur aus Einzelfertigkeiten und gekonnten Griffen, sondern mehr noch in einem Gespür für das, was wo mit wem wann getan werden soll und kann, was jeweils geht und nicht geht usw.

Sieht man schließlich näher zu, in welcher Ebene Studenten ihre spätere Schulpraxis vor allem antizipieren: In vorauslaufender Unsicherheit und Angst, in der Suche nach einem Standpunkt, einer eigenen Richtung und Konzeption, in der Erwartung von Diskrepanzen zwischen ideal gedachter/gewünschter und der tatsächlichen Schulwirklichkeit im Schwanken zwischen Widerstand und Anpassung, in der Angst vor einer versperrten beruflichen Zukunft, dann ist deutlich, daß die Hochschule nicht sehr viele Möglichkeiten hat, um diese Probleme auf der ihnen angemessenen Ebene der Betroffenheit zu bearbeiten.

Das Dilemma der Hochschule besteht mithin darin, daß sie praktische Situationen nicht als solche adäquat abbilden und selbst wiederum „praktisch“ behandeln kann, daß sich ihre Theoriediskussion aber auch nicht gänzlich aus dem Bezugsrahmen der

Praxis entfernen darf. Sie kann mit der Praxis nicht als Praxis konkurrieren und allen jederzeit auf seinen unmittelbaren praktischen Sinn hin interpretieren und muß dennoch die praktische Relevanz ihres eigenen Tuns und Theoretisierens im Prinzip unterstellen und ihre Ausbildungsaufgabe daran messen. Daraus resultiert für ihre Theorie-Praxis-Diskussion eine charakteristische, in sich widersprüchlich bleibende Ja-Aber-Argumentation: Die pädagogische Theorie hat eine praktische Funktion, sie kann aber keine direkten Handlungsanweisungen geben. Es kommt bei ihrer [42-43] Anwendung auf situative Bedingungen an, die einzuholen Wachheit, Takt und Beweglichkeit, konkrete Entsprechung und Disponibilität erfordern. Diese sind aber in einer rein theoretischen Ausbildung nicht zu vermitteln. Theorie und Praxis lassen sich somit in ihrer konkreten Vermittlung nicht im Sinne eindeutiger „Punkt-zu-Punkt–Zuordnungen“ aufeinander abbilden und nicht ohne Spannungen und Brüche ineinander transformieren. Von der pädagogischen Theoriediskussion an der Hochschule kann deshalb gar nicht verlangt werden, daß sie die schulische Wirklichkeit selbst im Sinne einer praktischen Situation voll antizipiert und für den Einzelfall Handlungsanweisungen gibt. Dennoch muß der Hochschule daran gelegen sein, ihre Lernformen und einhalte so zu gestalten, daß Theorie und Praxis sich in ihnen optimal verbinden lassen.

Einleitend wurde darauf hingewiesen, daß die Studenten sich ebenso wie die Lehrer und Hochschullehrer im Praktikum ortsspezifisch und d. h. situationsentsprechend und systemgerecht verhalten. Im Zusammenhang mit der Frage, ob und in welcher Weise für eine zukünftige Praxis gelernt werden kann, ist nun darauf abgehoben worden, daß nur die gegenwärtige Situation im eigentlichen Sinne dafür lernrelevant ist. Dies zusammengeblendet würde bedeuten, die „Praxis der Theorie“, also die Hochschule selbst in stärkerem Maße als ein praktisches Lernfeld zu begreifen und die beiderseitigen Lernsituationen und die zugehörigen Handlungsformen der Schule und der Hochschule genauer auf ihre Gemeinsamkeiten und ihre Differenz hin zu befragen. Dies führt unmittelbar zur letzten, der zwölften These:

Zwölfte These:

Soweit zwischen den Lern- und Arbeitsformen der Hochschule und denen der Schule strukturelle Gemeinsamkeiten bestehen, sind sie in pädagogischer Hinsicht oft nicht wünschenswert, weil es in der Lehrerausbildung gerade darauf ankäme, den unmittelbaren Reproduktionszirkel Schule-Hochschule-Schule zu durchbrechen. Die Hochschule sollte deshalb den Theorie-Praxis-Bruch auch in positiver Wendung für sich reklamieren und im Sinne alternativer Lernformen aufarbeiten.

Solange Schule und Hochschule verschiedenen „Eigengesetzen“ unterliegen, kann weder davon ausgegangen werden, daß die von einer Institution zur anderen wechselnden Personen als Träger von Übertragungsleistungen dieselben bleiben, noch werden äußerlich identische Informationen und Bewertungen hier wie dort gleich verstanden, weil der andere Kontext sie jeweils unterschiedlich einfärbt und interpretiert. [43/44]

Gleichwohl ist eine Affinität der beiderseitigen Lern- und Handlungssituationen auf der Ebene eines „heimlichen Lehrplans“ gegeben, wobei dieser allerdings gerade darin sein spezifisches Kennzeichen hat, daß er Widersprüche und ungeplante Diskrepanzen

nicht ausräumt und bestehende Konflikte auf eine Weise abarbeitet, die sie fort- und festschreibt. Wenn an der Massenhochschule etwa die Fortsetzung des unselbständigen schulischen Lernens für viele immer noch die risikofreieste Lernform bleibt, wird der „Schüler“ in ihr nicht entlassen und kehrt als solcher wiederum zur Schule zurück. Soweit also zwischen der Lern- und Arbeitsformen der Hochschule und denen der Schule strukturelle Gemeinsamkeiten bestehen, sind sie in pädagogischer Hinsicht oft gar nicht wünschenswert, weil es beim Studium vielmehr darauf ankäme, das „Meisterstück an sozialer Mechanik“ eines unmittelbaren Reproduktionszirkels Schule-Hochschule-Schule zu durchbrechen.

Will man dieses erreichen, so muß die an systemstrukturelle Identitätsvoraussetzungen geknüpfte Vorstellung preisgegeben werden, als ließen sich für Studium und Beruf auf der Mikroebene identische Leistungseinheiten formulieren und direkt übertragen, seien diese nun als Wissensbrocken, Einzelfertigkeiten oder andere isoliert abrufbare Ausbildungselemente formuliert.

Fehlen aber durchgängige Identitätslinien, an denen ein Transfer festgemacht werden könnte, dann muß auch die „Praxis der Theorie“ als ein Lernfeld mit eigenem Bildungs- und Veränderungspotential begriffen werden, das bestimmte Lernhaltungen begünstigt und reproduziert oder auch aufbricht und verändert und von daher in pädagogischer und berufspraktischer Hinsicht zu beurteilen ist.

Wenn nun auch das theoretisch zentrierte Lernfeld des Studenten so gesehen eine praktische Situation darstellt, so ist diese allerdings meist unbefriedigend, weil sie kaum eine Möglichkeit zu eigener Praxis für ihn enthält und nicht im Sinne der Eigenverantwortlichkeit, der Initiative und der permanenten Rückkoppelung an die eigene Erfahrung ergriffen werden kann. Das theoretisch zentrierte Lernfeld „Studium“ ist zwar keine Nicht-Praxis, aber es wird leicht zu einer schlechten Form von Praxis, in der der Student sich ortlos vorkommt und entfremdenden Bedingungen ausgesetzt ist.

Nun hat es in den letzten Jahren nicht an Vorschlägen für alternative Ausbildungskonzepte gefehlt, die beanspruchen, das Theorie-Praxis-Problem an der Hochschule selbst anzugehen und besser als bisher zu lösen. Genannt sei nur das Projektstudium sowie entsprechende Forderungen nach einer primären Strukturierung der Wahlfachstudien unter didaktischen Gesichtspunkten. Gleich konsequent wäre die komplementäre Form einer praxiszentrierten „klinischen“ Ausbildung „vor Ort“. Die wenigen Realisierungsversuche haben jedoch gezeigt, daß integrierende Studienkonzeptionen dieser Art nur unter bestimmten Bedingungen aussichtsreich erscheinen, die kaum je in zureichendem Maße gegeben sind. Einmal setzen solche Kon- [44/45] zeptionen den Primat der Praxis und ihrer Gesichtspunkte vor wissenschaftlichen Fragestellungen und Methoden voraus und müssen sich den Vorwurf eines unwissenschaftlichen Dilettantismus gefallen lassen. Zum anderen beinhalten sie wesentlich komplexere, fächerübergreifende Fragestellungen, als sie üblicherweise bearbeitet werden und führen sehr schnell zur Überforderung aller Beteiligten. Der Wissenschaftler ist geneigt, sich auf seine spezifischen fachlichen Aussagemöglichkeiten zurückzuziehen, um von der wissenschaftlichen Öffentlichkeit nicht der unerlaubten Grenzüberschreitung bezichtigt zu werden. Für die Studierenden wären, wie die Erfahrung zeigt, sehr viel größere zusammenhängende Zeiteinheiten erforderlich, um theoretische und praktische Probleme gleichzeitig verfolgen und wirklich ineinanderarbeiten zu können. Dennoch müssen unseres Erachtens in dieser Richtung verstärkte Anstrengungen unternommen

werden. Wenn man nicht von der trügerischen Hoffnung ausgehen kann, daß eine in der Gegenwart versäumte, reflektierte Verbindung von Theorie und Praxis irgendwann einmal nachgeholt werden wird, und wenn andererseits die Komplexität der mit einer wirksamen Theorie-Praxis-Vermittlung verbundenen Fragen und Aufgaben nicht beliebig reduziert werden kann, können nur integrierende und permanent rückkoppelnde Ausbildungsformen diese Verbindung gewährleisten. Sie lassen sich jedoch nur dann mit Aussicht auf Erfolg ins Auge fassen, wenn dafür bereits in den äußeren Rahmenbedingungen der größeren Zeiteinheiten, der längerfristigen Kooperation und der ständigen Praxiszugänglichkeit die notwendigen Voraussetzungen geschaffen werden. Das Theorie-Praxis-Vermittlungsproblem nicht auf die schulpraktische Ausbildung zu verschieben und in die Schule auszulagern, sondern an der Hochschule selbst in Angriff zu nehmen und mit deren eigenen Mitteln zu befördern, wird keineswegs leichter als das bisherige arbeitsteilige Verfahren sein, mit dem man sich von vielen Problemen nur entlastet hat. So ist zu befürchten, daß auch künftig die Trends nicht in der hier skizzierten Richtung verlaufen und das, was in der Lehrerbildung dem besseren Wollen und Vollbringen zuzuschreiben ist, nicht gerade viel und Rühmenswertes sein wird. [45/46]

Literatur:

Im Rahmen des seit 1972 an der PH Reutlingen laufenden Projekts „Lehrerbildung als hochschuldidaktische Aufgabe“ (Leitung Prof. Dr. Friedrich Kümmel) wurden im Zusammenhang mit einer empirischen Untersuchung zu den Blockpraktika folgende Arbeiten erstellt:

Fitzner, K. D.: Praktikums-Zeit. Eine Studie zum Schulpraktikums-Alltag und seiner Zeit. Rheinstetten/Karlsruhe, 1978

Fitzner, Klaus D.: „Nahtstelle“ Schulpraktikum? Attribuierungsmuster der Betreuungslehrer für Praktikantenleistungen. In: Die Deutsche Schule 70, 1978, S. 360-364

Fitzner, Klaus D.: Das Schulpraktikum als soziales System. Eine Untersuchung des Problems der Übertragung von Systemleistungen in der 1. Phase der Lehrerbildung. Weinheim, 1978 (Diss. Tübingen 1977)

Haizmann, Ingrid: Funktionen der Blockpraktika unter dem Aspekt des Theorie-Praxis-Verhältnisses - eine empirische Analyse. (Unveröff. Diplomarbeit) Tübingen/Reutlingen, 1975

Schütz, Christoph: Die Reform der Lehrerbildung als Gegenstand von Bildungsplanung und Studienreform (Unveröff. Diplomarbeit). Tübingen/Reutlingen, 1977

Schütz-Stehula, Karin: Das gebrochene Selbstverständnis der Lehrerbildung zwischen Wissenschaftlichkeit und Berufsbezug (Unveröff. Diplomarbeit). Tübingen/Reutlingen, 1976

Wurster, Georg: Dokumentation der Arbeit der Projektgruppe: „Das Theorie-Praxis-Verhältnis im Studium“ bis Ende Wintersemester 1973/74 (unveröff. Zulassungsarbeit). Reutlingen, 1974.

Bericht der Projektgruppe: „Kooperatives Praktikum“ (unveröff. Praktikumsbericht). Reutlingen, 1974.

Die Fortführung des empirischen Forschungsprojekts: „Schulpraktika“ wurde seit August 1978 durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft gefördert.