

Criblez, Lucien

Professional Development Schools - ein Modell für praxisnahe Forschung in der Lehrerbildung?

Beiträge zur Lehrerbildung 16 (1998) 1, S. 69-77



Quellenangabe/ Reference:

Criblez, Lucien: Professional Development Schools - ein Modell für praxisnahe Forschung in der Lehrerbildung? - In: Beiträge zur Lehrerbildung 16 (1998) 1, S. 69-77 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-133748 - DOI: 10.25656/01:13374

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-133748>

<https://doi.org/10.25656/01:13374>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Professional Development Schools - ein Modell für praxisnahe Forschung in der Lehrerbildung?¹

Lucien Criblez

Als wichtigstes Konzept zur Reform der akademisierten Lehrerbildung gelten in den USA seit einigen Jahren die sog. Professional Development Schools (PDS). In diesen PDS wird versucht, die Lehrerausbildung stärker mit der täglichen Unterrichtspraxis und gleichzeitig mit Forschung 'vor Ort' zu verbinden. Ziel ist nicht nur eine praxisnähere Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, sondern ebenso die Professionalisierung der amtierenden Lehrerschaft. Die amerikanischen Entwicklungen können einige interessante Impulse für die Lehrerbildungsreform in der Schweiz geben, insbesondere für die Frage, wie Forschung und Ausbildung mit der Schulpraxis zu verknüpfen wäre. Kritisch ist jedoch u.a. anzumerken, dass der Spezialisierungsprozess, der zu einer Differenz zwischen Profession (Lehrerinnen und Lehrer) und wissenschaftlicher Disziplin (v.a. Erziehungswissenschaften) geführt hat, nicht einfach durch die Umdefinition von Forschung rückgängig gemacht werden kann. Der Versuch, Ausbildung, Forschung, Schulpraxis und Professionalisierung der Lehrerschaft zusammenzubringen, zielt sicher in die richtige Richtung — aber ganz so einfach ist das wohl nicht.

1. Einleitung und Vorbemerkungen

"The proposals suggest that education students have for too long been learning too little of the right things in the wrong place at the wrong time" (Holmes-Group, 1995, S. 2; Hervorh. im Orig.). Dieses Zitat entstammt einer amerikanischen Studie, die von der sog. Holmes-Group, einem Zusammenschluss der Dekane der Lehrerbildung betreibenden amerikanischen Forschungsuniversitäten verfasst wurde. Es zeigt mit aller Deutlichkeit, wie radikal die Kritik an der Lehrerbildung in den USA inzwischen formuliert wird, gerade auch aus Kreisen der Lehrerbildung, und es lässt erahnen, dass auf die Kritik an der Lehrerbildung nur mit Kosmetik nicht mehr reagiert werden kann.

Zur Behebung der festgestellten Mängel wird im Moment in den USA vor allem über sog. Professional Development Schools - kurz: PDS² diskutiert, und solche PDS werden überall als Versuche installiert. PDS sind eine Art universitäre Übungsschulen mit erweitertem Auftrag in den Bereichen Lehrerausbildung, Lehrerfortbildung und Schulforschung. Die Idee entstammt der Medizin, wo zwischen einer klinischen und einer akademischen Profession unterschieden wird: Als klinische Profession gelten die praktizierenden Ärzte, als akademische Profession die medizinischen Universitätsprofessoren. In den Universitätsspitalen (teaching hospitals) fließen diese beiden Professionen im Dienste der Ausbildung von Studierenden und im Dienste der Forschung ineinander über: Die Professoren werden zu praktizierenden Ärzten und die praktizierenden Ärzte sind gleichzeitig Auszubildende. In den Professional Development Schools soll demnach die Lehrprofession als kli-

¹ Vortrag gehalten am Jahreskongress der "Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung" am 7. November 1997 in Basel.

² In England ist eine ähnliche Diskussion im Gang. Dort wird in der Regel von "School-University-Partnership" gesprochen; einen Überblick gibt Criblez (1998).

nische Profession mit den Erziehungswissenschaftlern und -wissenschaftlerinnen als akademischer Profession zusammenkommen, Lehrerinnen und Lehrer werden zu Forschenden und Forschende zu Lehrende. Das Konzept zielt darauf ab, Forschung an die tägliche Unterrichtspraxis anzubinden, Studierende in diesem Milieu von Praxis und Forschung auszubilden sowie die Lehrprofession, also die unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer durch die permanente Konfrontation mit Forschung weiterzubilden. Bevor dieses Konzept im Überblick dargestellt wird, sind einige Vorbemerkungen notwendig:

Erstens müssen die Entwicklungen in den USA auf dem Hintergrund interpretiert werden, dass seit den 1970er Jahren eine vollständig akademisierte Lehrerausbildung existiert. Lehrerinnen und Lehrer aller Lehrkategorien werden an Colleges und Universitäten ausgebildet.

Allerdings muss - zweitens - berücksichtigt werden, dass das amerikanische Bildungswesen föderalistisch organisiert ist und es eine Vielzahl sehr unterschiedlicher Lehrerbildungskonzeptionen gibt. Die rund 1300 Institutionen der Lehrerbildung unterscheiden sich hinsichtlich studentischer Population, Anzahl Studierender und Lehrender, finanzieller Beteiligung an den Kosten, religiöser Bindung, städtischer und ländlicher Umgebung sowie hinsichtlich der angebotenen Ausbildungsprogramme ganz wesentlich (Goodlad, 1990, S. 15).

Drittens muss berücksichtigt werden, dass seit mehr als 10 Jahren in vielen Staaten der USA ein akuter Lehrermangel herrscht, so dass in 41 Staaten sog. "emergency or shortage-driven programs" (AACTE, 1994, S. III) eingeführt wurden, die verkürzte und von den üblichen Anforderungen abweichende Ausbildungen erlauben - eine Art 'Schnellbleichen', wie sie die Schweiz seit Mitte der fünfziger Jahre auch etwa als Umschulungs- oder Sonderkurse kannte.

Aus diesen Gründen ist es schwierig, etwas über die amerikanische Lehrerbildung insgesamt auszusagen. Es kann sich beim folgenden also lediglich um eine Darstellung der hauptsächlichsten Entwicklungstendenzen handeln. Die Diskussion um die Reform der Lehrerbildung in den USA ist jedoch - viertens - nur zu verstehen, wenn man gleichzeitig beachtet, dass das amerikanische Bildungswesen seit den frühen achtziger Jahren einer vehementen Kritik ausgesetzt ist. Eine erste Welle von nationalen Reports, welche die Leistungen des amerikanischen Schulsystems in Frage stellten, setzte 1983 ein (einen Überblick über die vielen Reports gibt Sikula, 1990). Der wohl bekannteste Report ist derjenige der National Commission on Excellence in Education "A Nation at Risk" (1983). Eine ganze Anzahl ähnlicher Berichte folgten, die alle öffentlichkeitswirksam die Situation des amerikanischen Bildungswesens einer harten und umfassenden Kritik unterzogen und Reformprogramme formulierten, welche die (wirtschaftliche) Zukunft Amerikas und der amerikanischen Kinder sichern sollten. Die Reports lösten eine Periode der Schulreform aus, die heute noch im Gange ist und die sich wesentlich von früheren unterscheidet: "It centered on excellence and economics, and it was driven at the national level by corporate executives and governmental officials concerned about educational quality" (Sikula, 1990, S. 77).

Eine zweite Welle von Reports lenkte die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit auf die Lehrerbildung. Diese zweite Welle war von der Überzeugung getragen, "that

better teachers shape better schools and that schools and programs for the education of educators must be renewed together" (Goodlad, 1994, S. 271). Im Zentrum der Reformdiskussionen stehen seither vor allem die Berichte zweier Gruppierungen: Zum einen wird immer wieder der Bericht des 1985 gegründeten Carnegie Forum on Education and the Economy erwähnt (Carnegie Forum, 1986), zum andern die (inzwischen drei) Reports der Holmes Group (Holmes Group, 1986, 1990, 1995). "The authors of those reports have set the terms of the debate about teacher preparation" (Fraser, 1992, S. 7).

Die gemeinsame Stossrichtung dieser Berichte, die sich inzwischen in breit geführten Reformdiskussionen spiegelt, hat zwei Spitzen: die Durchsetzung national definierter Standards für die Ausbildungen und deren nationale Anerkennung sowie die engere Verknüpfung von Ausbildung, Forschung und schulischer Praxis in den sog. Professional Development Schools.

2. Das Konzept der Professional Development Schools

Zur Lösung der Probleme rund um die Lehrerbildung wird immer wieder das Konzept der sog. *Professional Development Schools (PDS)* bzw. der *School-University partnership* angeboten. "These partnerships come at a time when research universities are being called to task for having grown distance from the real problems that schools are facing while school people are being criticized for having been so immersed in their daily problems that they have spent little time or energy reflecting on how schools could be improved. School-university collaboration, then, is being suggested as a way of melting these mutual concerns and as a way of creating dialogue and interaction between these two very different cultures" (Lieberman, 1988, S. 69). Was ist eine Professional Development School? Die Holmes Group hat sie wie folgt definiert: Eine PDS ist ein Schule "for the development of experienced professionals, and for the research and development of the teaching profession" (Holmes Group, 1990, S. 7). Dale Lange hat sie als Ort bezeichnet, "where the relationship of theory to practice and practice to theory could be discussed, displayed, examined, critiqued, and evaluated with the intent of adding to and modifying already existing knowledge" (Lange, 1993, S. 75).

Ein wesentliches Ziel der PDS ist, pädagogische Forschung, Lehrerbildung und pädagogische Praxis besser aufeinander zu beziehen. Dass diese Bereiche nicht enger miteinander verschränkt sind, hat nach der Holmes Group mit der Situation der Lehrerbildung an den amerikanischen Universitäten selbst zu tun: "The faculty who get time and opportunity for educational research often have little responsibility for preparing practicing educators and may, in fact, hold teacher preparation in disdain. Meanwhile, the faculty members involved predominantly in teacher preparation get little if any time to conduct research on the problems of teaching and learning and hardly any encouragement to study and develop solutions to these problems" (Holmes Group, 1995, S. 11). Eines der Ziele der Holmes Group ist deshalb, Forschung, Entwicklung und das Vorzeigen und Lernen guten Unterrichts in realen Schulen zu fördern. Das Konzept der PDS sieht vor, dass die Lehrerbildungsinstitutionen mit Schulen Verträge schliessen, so dass ein Teil der Lehrerbildung an diesen Schulen stattfinden kann. Dadurch sollen einerseits die Studierenden und die

Ausbildnerinnen und Ausbildner stärker mit der Schulrealität konfrontiert werden, andererseits erfahrene Lehrerinnen und Lehrer stärker in die Ausbildungstätigkeit einbezogen werden. Die PDS sind also Schulen "for the development of novice professionals, for continuing development of experienced professionals, and for the research and development of the teaching profession" (Holmes Group, 1990, S. 7). Sie gelten in den USA inzwischen als Kernelement nicht nur der Lehrerbildungsreform, sondern der Schulreform schlechthin.

Angangspunkt der Diskussionen um eine Neuorientierung der Forschung ist die Feststellung, dass Universitäten auf der einen Seite und Schulen auf der andern Seite zwei unterschiedliche Kulturen ausgebildet haben, um Probleme zu lösen. Während die Vertreterinnen und Vertreter der Universitäten Teil einer Profession sind, die auf wissenschaftliche Werte und Verfahren setzt, arbeiten Lehrerinnen und Lehrer in einer Profession, in der Handlungspläne, die zu funktionieren scheinen und die praktischen Probleme zu bewältigen versprechen, hoch bewertet werden (Hunkins, Wiseman & Williams, 1995, S. 99). Diese beiden Kulturen oder Mentalitäten sind etwa als klinische und wissenschaftliche Kultur bzw. Mentalität bezeichnet worden (Raths, McAninch & Katz, 1991). John I. Goodlad hat jedoch darauf hingewiesen, dass eigentlich nicht nur von zwei, sondern von drei unterschiedlichen Gruppen von Akteuren deren unterschiedlichen Kulturen ausgegangen werden muss, welche in eine Partnerschaft zwischen Universitäten und Schulen einbezogen werden müssen: Lehrerinnen und Lehrer in den Partnerschulen, Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner in den universitären Instituten sowie die Lehrenden in den Fachwissenschaften (Goodlad, 1994, S. 96). Berücksichtigt man die universitären Fachwissenschaften ebenso, werden Kooperationsversuche jedoch noch einmal komplizierter. Wohl aus diesen Gründen bleiben die Fachwissenschaften in den PDS-Modellen meist ausgeklammert.

Die unterschiedlichen Traditionen und Kulturen von Problemlösungen haben zum vorherrschenden Muster erziehungswissenschaftlicher Forschung geführt, das in den Professional Development Schools in ein neues Muster überführt werden soll. Vereinfacht können die beiden Paradigmen etwa wie folgt einander gegenüber gestellt werden (nach Harris & Fox Harris, 1995, S. 139):

Dominierendes Forschungsmuster	neu angestrebtes Forschungsmuster
Forschung wird dominiert von Universitätsprofessoren, die wissenschaftliche Publikationen brauchen, um ihren Status zu verbessern.	Gemeinsame Verantwortung der Schul- und Universitätsangehörigen für die Forschung als grundlegender und integrierter Teil des Berufslebens.
Forschungsfragen stimmen nicht mit den Problemen in der Schulpraxis überein.	Forschung reagiert auf gemeinsam (von Schule und Universität) definierte reale Probleme.
Projektorientierung ohne längerfristiges Engagement in den Schulen	längerfristiges Engagement der Forschenden in den Schulen
Lehrerinnen und Lehrer als Forschungsobjekte	Lehrerinnen und Lehrer als Forschungsobjekte
Elaborierte Forschungsprogramme mit komplexen Fragestellungen, meist aufwendige empirische Methodik	Vielfalt von methodischen Zugängen und unterschiedliche Komplexität von Forschungsfragen

Das traditionell dominierende Forschungsmuster soll in den PDS durch ein neues, auf gemeinsamer Verantwortung und Einbezug aller Beteiligten ausgerichtetes Forschungsmuster abgelöst werden. "All partner school participants come to view themselves as researchers, as people who ask questions and find answers" (Osguthorpe et al., 1995, S. 266-267). Die beiden Problemlösekulturen, von Virginia Richardson als "practical inquiry" und "formal research" bezeichnet (Richardson, 1996), sollen zu einem neuen Forschungsmuster zusammengefügt werden.

Nachdem das Konzept der PDS von der Holmes Group in ihrem zweiten Report (Holmes Group, 1990) vorgestellt worden ist, beklagt sie selbst in ihrem dritten Report, dass eine Welle von Nachahmungen die Idee des Konzepts ausgehöhlt habe. Obwohl offensichtlich in der Realisierungsphase die Konzeptionen auseinanderdriften und obwohl die Vorschläge der Holmes Group auch vehement kritisiert wurden, werden in den USA seit einigen Jahren überall solche PDS eingerichtet (vgl. u.a. Book, 1996; Darling-Hammond, 1994; Levine, 1992; O'Hair & Odell, 1994; Petrie, 1995; Sirotnik & Goodlad, 1988). Bullough et al. schätzen, dass es in den USA inzwischen 250 PDS gibt, Tendenz steigend (Bullough et al., 1997, S. 153). Inzwischen liegen auch erste Ergebnisse von Begleitforschungen vor. Daraus geht unter anderem hervor, dass sich die PDS aufgrund der institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen sehr unterschiedlich entwickelt haben, dass die Übernahme von Lehrerbildungsaufgaben durch die Schule keine signifikante Veränderung der Schule im Sinne der Schulreform erzeugt und dass der Support für die PDS innerhalb der Universitäten und der Schuldistrikte zu gering ist (ebd., S. 166). Dies mag angesichts der relativ geringen Erfahrungen, die bislang vorliegen und angesichts der kurzen Zeit, seit der solche PDS-Modelle erst funktionieren, nicht erstauen. Das Ergebnis macht jedoch auch auf Probleme aufmerksam, die in der Reform euphorie zunächst wahrscheinlich unterschätzt werden.

3. Schulpraxis, Lehrerbildung und Forschung: Einheit oder Differenz?

Die öffentliche Kritik an der Lehrerbildung in den USA ist radikal: "Schools of education risk being abandoned to irrelevancy, if they won't change" (Holmes Group 1995, S. 89). Zusammenfassend liesse sich formulieren, dass ein Perspektivenwechsel stattgefunden hat, durch den die Lehrerbildung von einer Agentur der pädagogischen Problemlösung zur Mitverursacherin der Problemlagen geworden ist. "It is important to recognize that, in the milieu of educational renewal in this country, teacher preparation programs in colleges and universities have been considered part of the educational problem and not part of the solution" (Lange, 1993, S. 80). Entsprechend sind die Hoffnungen, die auf eine Reform der Lehrerbildung gesetzt werden, gross. Allerdings hat das Reformprogramm der PDS nicht nur die dargestellten Chancen, sondern auch einige Probleme, die abschliessend benannt werden sollen:

Erstens ist darauf hinzuweisen, dass die Grundidee der PDS, Ausbildung, Forschung und praktisches Unterrichten in speziellen Schulen besser aufeinander zu beziehen, nicht neu ist. Wilhelm Reins universitäre Übungsschulen oder John Deweys Laborschulen waren von dieser Idee geprägt. Dale Lange hat darauf aufmerksam gemacht, dass diese Konzepte in den USA gescheitert sind, weil einerseits

der Forschung nicht das notwendige Gewicht und die notwendige Priorität gegeben wurde, weil andererseits elaborierte Forschungspläne und -konzepte fehlten (Lange, 1993, S. 76). Sollen die neuen Versuche nicht ähnlich enden, muss dies bei der Konzeption berücksichtigt werden. Denn die Wahrscheinlichkeit, dass die alltäglichen Unterrichtsprobleme die Arbeit in Partnerschulen bestimmen und nicht die Forschungsabsichten, ist so gross, dass ohne klare Prioritätensetzung durch die Beteiligten die Prioritäten durch die Zeitökonomie gesetzt werden.

Zweitens wendet sich eine Kritik gegen eine allzu utilitaristische Position in der Lehrerbildung, welche die Ausbildung auf dem Hintergrund einer Theorie-Praxis-Dichotomie als 'training on the job' konzipieren will und der fachwissenschaftlichen und insbesondere der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung ihre praktische Relevanz abspricht (Beyer et al., 1989; Labaree, 1995). Mit den Partnerschaftsmodellen zwischen Lehrerbildungsinstitutionen und Schulen wird zwar ein Teil der Ausbildungsverantwortung an die Schulen delegiert. Damit gewinnt die Lehrerschaft Kontrollmöglichkeiten über die Ausbildung - ein wichtiges Merkmal klassischer Professionen. Aber gleichzeitig führt die Kompetenzorientierung dazu, dass der Reflexion sowie den pädagogischen, psychologischen, soziologischen, politischen und philosophischen Theorieelementen in der Ausbildung ein immer geringerer Stellenwert zukommt. Viel eher als die Theorie aus der Ausbildung zu eliminieren, sollte über eine andere Funktion dieser Theorie nachgedacht werden (vgl. Criblez & Wild-Näf, 1998). Theorie sei nötig, sollen Lehrerinnen und Lehrer nicht passive Konsumentinnen und Konsumenten von Wissen sein, sondern sinnvoll an der Wissensproduktion und der Wissensdistribution beteiligt sein, so Jim Garrison (Garrison, 1988, S. 501).³ Smith hat in der Absicht, die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in reflexiver und akademischer Theorie gegenüber der allzu einseitigen Praxisorientierung zu verteidigen, auf fünf Schlüsselaufgaben dieser Theorie in der Lehrerbildung aufmerksam gemacht, nämlich: "challenging implicit theory, ... showing that things can be otherwise, ... developing a sense of education, ... creating an intelligent profession, ... making education interesting" (Smith, 1992, S. 395 ff.). Als Spitze der Kompetenzorientierung gilt die Einführung der 'training-on-the-job'-Modelle, die vehement kritisiert werden. "Pedagogical knowledge ... is not hanging, ripe and fully formed, in the classroom, waiting to be plucked by inexperienced teachers" (Grossman, 1990, S. 141).

Drittens stellt sich die Frage, welche Rolle den unterschiedlichen Trägern der Ausbildung zukommt. In den USA ist ein Rollenwechsel im Gang, der die Verantwortung für die Ausbildung zunehmend von den traditionellen Lehrerbildungsinstitutionen zu den Schulen verlagert (dieser Prozess ist übrigens in England bereits viel weiter fortgeschritten). Diese Entwicklung wurde auch in dem Sinne kritisiert, dass die dreifache Aufgabe - Kinder zu unterrichten, Lehrpersonen auszubilden sowie Forschung zu betreiben und dadurch Lehrerinnen und Lehrer fortzubilden - von

³ Fraser hat deshalb gefordert, dass jede zukünftige Lehrperson zumindest *ein* Fach studieren müsse. Nur so, am fundierten Beispiel eines wissenschaftlichen Faches, könnten die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer lernen, wie wissenschaftliche Wissensbestände organisiert, aufgebaut, generiert werden und vor allem: wie diese Wissensbestände in Curricula und Lehrmittel transformiert werden (Fraser, 1992, S. 15).

den Schulen kaum geleistet werden könne: "The most significant criticism of the reform is perhaps that schools should not and cannot play a leading role in anything other than the education of children" (Atkinson, 1994, S. 79-80). Die Erwartung an die PDS, alle drei Aufgaben übernehmen zu können, sie alle drei optimal erfüllen zu können und dadurch einen grossen Beitrag sowohl zur Reform der Lehrerbildung wie auch zur Schulreform allgemein zu leisten, sind wohl sehr idealistisch.

Dazu kommt viertens, dass sich die Situation in der Schweiz im Vergleich mit den USA noch etwas komplizierter darstellt. Die Lehrerbildung in den USA ist vollständig akademisiert, findet an Universitäten und Colleges statt, so dass die Distanz zwischen Forschung und Ausbildung schon relativ gering ist. Die Reform im Sinne der PDS zielt deshalb darauf ab, Forschung und Ausbildung *mit den Schulen* zu verknüpfen. Geht man von der Regelsituation in der Schweiz aus, ist jedoch auch die Ausbildung mit der Forschung zunächst zu verknüpfen. Dies ist in der Schweiz bislang erst in einigen wenigen Lehrerbildungsinstitutionen gewährleistet. Es geht also um mehr, als zwei Kulturen zusammenzubringen. Nimmt man die Ideen, welche der Einführung von PDS zugrunde liegen, ernst, so geht es um ein fundamentales Neudenken der Lehrerbildung, von dem die erziehungswissenschaftliche Forschung, die Universitäten und insbesondere auch ein Teil der Fachwissenschaften betroffen ist. Soll ein solches Modell wirklich angestrebt werden, reicht es nicht aus, dass die Lehrerbildung das Modell realisieren will. Die Universitäten und die Erziehungswissenschaften müssen für ein solches Projekt gewonnen werden.

Fünftens - und letztens - lässt sich die Geschichte der modernen Wissenschaften und der modernen Bildungssysteme als Differenzierungsprozess beschreiben. Auch und gerade im pädagogischen Bereich haben sich die Profession, also die Lehrerinnen und Lehrer, und die wissenschaftliche Disziplin, also die erziehungswissenschaftliche Forschung an den Universitäten, auseinanderentwickelt (vgl. Stichweh, 1994). "Die Pädagogik als theoretisches System" ist in diesem Prozess unterscheidbar geworden "von der Profession als dem Handlungskontext pädagogischer Berufe" (Tenorth, 1994, S. 26). Diese Entwicklung kann man mit einigem Recht beklagen und mittels Reformprojekten wie der Einführung von Professional Development Schools rückgängig zu machen versuchen. Wer sich jedoch auf diesen Reformweg begibt, sollte den erreichten Grad der Spezialisierung auf beiden Seiten nicht unterschätzen und bedenken, dass Professionalisierung immer auch Differenzierung und entsprechende Spezialisierung bedeutet hat. Wie die Spezialisierung zu vermindern ist und gleichzeitig die Professionalität beider Seiten, der Profession und der Disziplin, gesteigert werden können, bleibt im Moment zumindest unklar, wenn nicht ein unmögliches Projekt.

"Are we producing better prepared teachers"? (McBride, 1996, S. 2). Durch internationale Vergleiche lässt sich aus Fehlern zwar theoretisch lernen, auch wenn es jeweils schwierig sein dürfte, die Fehler trotzdem nicht zu wiederholen. Jedenfalls hängt die Antwort auf die Frage auch davon ab, welche Rolle Wissenschaft und Forschung in der Lehrerbildung spielen werden und wie die fachwissenschaftliche Ausbildung mit einer sinnvollen erziehungswissenschaftlichen Ausbildung einerseits und der auf Kompetenzen des Berufes ausgerichteten praktischen Ausbildung andererseits verknüpft wird. Welche Rolle dabei die partnerschaftliche Zusam-

menarbeit zwischen Ausbildungsinstitutionen und Schulen spielt, muss sicher auch in der Schweiz neu diskutiert werden. Dabei gilt es wohl drei Fehler zu vermeiden: Die aufzubauende Forschung und Entwicklung darf sich einerseits nicht von der Ausbildung der Profession verabschieden und nur ihrer eigenen Rationalität und Logik folgen. Andererseits darf die Praxisorientierung nicht zur Ausserkraftsetzung wissenschaftlicher Standards führen und die praktischen Unterrichtsprobleme dürfen nicht allein die Forschungsthemen bestimmen. Letztlich muss eine so konzipierte Forschung 'mittlerer Reichweite' unterschiedliche Kulturen von Praxis, unterschiedliche Lern- und Arbeitskulturen zusammenbringen. In der Schweiz sind dies nicht einfach die Schulkultur und die akademische Kultur. Wenn man die heutige Schweizer Situation genau betrachtet, sind eigentlich vier Kulturen miteinander in einen Dialog zu bringen: die Schulen mit ihren täglichen Unterrichtsproblemen, die Lehrerbildung mit ihrer heutigen Ausbildungskultur, die Erziehungswissenschaften bzw. die Bildungsforschung mit ihrem traditionellen Forschungsverständnis und die Fachwissenschaften, die sich bislang kaum um didaktische Fragen ihrer Wissenschaftsdisziplin gekümmert haben. Das Zusammenbringen dieser vier unterschiedlichen Kulturen ist in seiner Problematik nicht zu unterschätzen. Denn Mentalitäten ändern sich noch langsamer als Institutionen. Die Kooperation zwischen diesen vier Bereichen ist jedoch zwingend, soll Forschung in der künftigen Lehrerbildung eine Chance - und nicht eine Belastung sein.

Literatur

- AACTE [American Association of Colleges for Teacher Education] (1994). *Teacher Education Policy in the States. A 50-State Survey of Legislative and Administrative Actions*. Washington DC.
- Atkinson, T. (1994). Professionalisation of Teaching: United Kingdom. *European Journal of Teacher Education*, 17, 79-82.
- Beyer, L.E. et al. (1989). *Preparing Teachers as Professionals. The Role of Educational Studies and Other Liberal Disciplines*. New York & London.
- Book, C.L. (1996). Professional Development Schools. In J. Sikula et al. (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd. Ed.) (p. 194-210). New York.
- Bullough, R.V. et al. (1997). Professional Development Schools. Catalysts for Teacher and School Change. *Teaching and Teacher Education*, 13, 153-169.
- Carnegie Forum on Education and the Economy (1986). *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century. The Report of the Task Force on Teaching as a Profession*. Washington DC.
- Criblez, L. (1998). Die Reform der Lehrerbildung in England und Amerika. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44 (1) (im Druck).
- Criblez, L. & Wild-Näf, M. (1998). Lehrerbildungsforschung in der Schweiz. Forschungsdesiderata zur Stellung der Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44 (1) (im Druck).
- Darling-Hammond, L. (Ed.) (1994). *Professional Development Schools. Schools for Developing a Profession*. New York & London.
- Fraser, J. (1992). Preparing Teachers for Democratic Schools: The Holmes and Carnegie Reports Five Years Later - A Critical Reflection. *Teachers College Record*, 94, 7-40.
- Garrison, J.W. (1988). Democracy, Scientific Knowledge, and Teacher Empowerment. *Teachers College Record*, 89, 487-504.
- Goodlad, J.I. (1990). Connecting the Present to the Past. In J.I. Goodlad, R. Soder & K.A. Sirotnik (Eds.), *Places Where Teachers Are Taught* (S. 3-39). San Francisco.
- Goodlad, J.I. (1994). *Educational Renewal. Better Teachers. Better Schools*. San Francisco.

- Grossman, P. (1990). *The Making of a Teacher. Teacher Knowledge and Teacher Education*. New York & London.
- Harris, R.C. & Fox Harris, M. (1995). Launching and Sustaining a Partner School. In R.T. Osguthorpe et al. (Eds.), *Partner Schools. Centers for Educational Renewal* (S. 127-165). San Francisco.
- Holmes Group (1986). *Tomorrow's Teacher*. East Lansing MI.
- Holmes Group (1990). *Tomorrow's Schools. Principles for the Design of Professional Development Schools*. East Lansing MI.
- Holmes Group (1995). *Tomorrow's Schools of Education*. East Lansing MI.
- Hunkins, F.P., Wiseman, D.L. & Williams, R.C. (1995). Supporting Collaborative Inquiry. In R.T. Osguthorpe et al. (Eds.), *Partner Schools. Centers for Educational Renewal*, (S. 99-123). San Francisco.
- Labaree, D.F. (1995). A Disabling Vision: Rhetoric and Reality in Tomorrow's Schools of Education. *Teachers College Record*, 97, 166-205.
- Lange, D.L. (1993). Professional Development Schools and Teacher Education: Policies, Problems, and Possibilities. In M.J. Guy (Ed.), *Teachers and Teacher Education: Essays on the National Education Goals, Washington DC* (=ERIC Teacher Education Monographs No. 16).
- Levine, M. (Ed.) (1992). *Professional Practice Schools. Linking Teacher Education and School Reform*. New York & London.
- Lieberman, A. (1988). The Metropolitan School Study Council: A Living History. In K.A. Sirotnik & J.I. Goodlad (Eds.), *School-University Partnerships in Action. Concepts, Cases and Concerns* (S. 69-86). New York & London.
- McBride, R. (Ed.) (1996). *Teacher Education Policy. Some Issues Arising from Research and Practice*. London.
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Washington DC.
- O'Hair, M.J. & Odell, S.J. (Eds.) (1994). *Partnerships in Education*. Fort Worth TX.
- Osguthorpe, R.T. et al. (1995). The Promise of Partner Schools. In R.T. Osguthorpe et al. (Eds.), *Partner Schools. Centers for Educational Renewal* (S. 263-282). San Francisco.
- Petrie, H.G. (1995). *Professionalization, Partnership, and Power. Building Professional Development Schools*. New York.
- Raths, J., McAninch, A. & Katz, L. (1991). A Plight of Teacher Educators: Clinical mentalities in Scientific Culture. In L.G. Katz & J.D. Raths (Eds.), *Advances in Teacher Education, Bd. 4*. (S. 37-49). Norwood NJ.
- Richardson, V. (1996). The Case for Formal Research and Practical Inquiry in Teacher Education. In F.B. Murray (Ed.), *The Teacher Educator's Handbook. Building a Knowledge Base for the Preparation of Teachers* (S. 715-737). San Francisco.
- Sikula, J. (1990). National Commission Reports of the 1980s. In W.R. Houston, M. Haberman & J. Sikula (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education. A Project of the Association of Teacher Educators* (S. 72-82). New York & London.
- Sirotnik, K.A. & J.I. Goodlad (Eds.) (1988). *School-University Partnerships in Action. Concepts, Cases and Concerns*. New York & London.
- Smith, R. (1992). Theory: An Entitlement to Understanding. *Cambridge Journal of Education*, 22, 387-398.
- Stichweh, R. (1994). Professionen und Disziplinen: Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In R. Stichweh (Hrsg.), *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen* (S. 278-336). Frankfurt/M.
- Tenorth, H.-E. (1994). Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In H.-H. Krüger & Th. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*, (S. 17-28). Weinheim & München.