

Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 9 (1987)

Heft: 3

Artikel: Ein neues Modell für die berufliche Fortbildung der Lehrer

Autor: Huberman, Michael

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786364>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 06.05.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Ein neues Modell für die berufliche Fortbildung¹ der Lehrer

Michael Huberman

Das Thema «berufliche Fortbildung der Lehrer» ist in der Presse zu einem «Dauerbrenner» geworden, und das deutet doch auf eine Aktualität des Themas hin. In diesem Artikel wird versucht, ein Modell zu entwickeln, das funktioneller und empirisch überzeugender ist als das tradierte Modell der Lehrerfortbildung, und zwar unter Anwendung des «D & U» - Ansatzes («dissemination» und «utilisation» von Informationen). Über weite Strecken ist dieses neue Modell nichts anderes als eine Systematisierung (in einem Beziehungsnetz) von bestehenden, durchaus selbständig gewachsenen und in der Lehrerschaft allerdings unter schlechten Bedingungen schon verwendeten Praktiken.

Vorwort

Dieser Text ist für das französische Erziehungsministerium geschrieben worden und ist teilweise auf französische Verhältnisse abgestimmt. Damit soll gesagt sein, dass es nicht darum gehen kann, die Organisationsformen direkt auf schweizerische Verhältnisse zu übertragen. Die Figur 5 beispielsweise zeigt keineswegs die einzige Art, wie das im Text beschriebene Dispositiv zum Spielen kommen kann.

Einleitung

Verschiedene Organisationsanalytiker haben das Primar- und Sekundarschulwesen als «halbwegs freiberufliche» Domäne gekennzeichnet. «Halbwegs freiberuflich» ist jemand, dessen Status zwischen jenem des Beamten einerseits, jenem des Freiberufes andererseits liegt. Diese Charakterisierung ist nicht belanglos. Sie spielt eine Rolle, wenn es um Forderungen, um hierarchische Positionen, um die Festlegung von Freiräumen beim Staatspersonal geht. Was den Status des Beamten von jenem des freiberuflich Tätigen unterscheidet, kann mit einer Skala für folgende Kriterien festgelegt werden:

¹ Aus dem Französischen von Carlo Jenzer. Überarbeitete Fassung eines Aufsatzes, erschienen in: *Revue française de Pédagogie*. n° 75, 1986 p. 5-15.

- Level der Grundausbildung (Ausbildungsjahre, Diplome)
- Art der Kenntnisse, auf denen die Bildung beruht (wissenschaftlich vs. wenig wissenschaftlich)
- Grad der Kontrolle der Arbeitsbedingungen durch andere (mehr Autonomie = mehr freiberufliche Tendenz)
- Verantwortung für die Folgen der eigenen Aktivitäten.

Ein Arzt oder ein Advokat, zum Beispiel, wäre zu charakterisieren mit: lange Ausbildung, universitäres Niveau, mit einem wissenschaftlich bestimmten Arbeitsgebiet, mit einer sehr indirekten Aufsicht durch andere, mit einer hohen Verantwortung bezüglich der Folgen seines Tuns etc.

Im Falle des Lehrers sind die Dinge nicht so klar; es gibt auch Unterschiede zwischen Volks-, Mittelschul- und Universitätslehrer, und zwar bezüglich aller obgenannten Kriterien. Ein Primarlehrer beispielsweise wird «inspiziert», ein Mittelschullehrer untersteht einer Leitung, aber wird nicht eigentlich inspiziert, und ein Universitätsdozent wird nur sehr indirekt durch seine Berufsgruppe beaufsichtigt. Immerhin lässt sich allgemein sagen, dass z.Z. überall im Unterrichtswesen unzweifelhaft ein Trend in Richtung freiberufliche Ausrichtung, das heisst Professionalisierung, besteht.

Sehr vereinfachend kann man sagen, dass dieser Trend sichtbar wird in der längeren und «klinischeren» Ausbildung, auch darin, dass diese Ausbildung wissenschaftlicher geworden ist. Diese Entwicklung ist langsam, nicht geradlinig, oft verworren; aber ihre Richtung und ihr Charakter sind klar (vgl. Huberman 1978). Ebenso ist ein Trend zu mehr Freiraum am Arbeitsplatz feststellbar. Noch einmal die Dinge vereinfachend, könnte man sagen, dass die berufliche Ausbildung und die Arbeitsverhältnisse des Volksschullehrers sich mehr und mehr jenen eines Ingenieurs oder Architekten vor drei oder vier Jahrzehnten nähern.

Die Frage, die im folgenden zur Diskussion steht, ist die der Erhaltung der Professionalität im Erziehungswesen, bzw. die Erhöhung derselben dort, wo die Ausbildung und der Status noch die Kennzeichen der Halb-Professionalisierung tragen. Ich gehe davon aus, dass ein solches Ziel wünschbar und dass es erreichbar ist. Ich gehe weiter davon aus, dass es zu einem grossen Teil der Praktiker selbst ist, der die Richtung und den Gegenstand seiner Professionalisierung bestimmt, genau so wie es ein Ingenieur oder ein Zahnarzt tut. Dabei lasse ich mich nicht von einer normativen oder ideologischen, sondern eher von einer empirischen Prämisse leiten. Wenn die Grundausbildung professionalisiert wird, wenn der Anteil selbständiger Arbeit ansteigt (weniger direkte Inspektion, weniger detaillierte und kodifizierte Lehrpläne, mehr differenzierender Unterricht in der Klasse), dann begeben wir uns unweigerlich auf den Weg zu einer Fortbildung nach eigener Wahl und mit weniger Verpflichtungscharakter. Es kann sehr wohl sein, dass die Schulverwaltung weiterhin das Rahmenprogramm und auch die Form der

Fortbildung festlegt, auch die Dauer und Zertifizierung; sie wird aber dem dezentralisierenden und individualisierenden Trend nicht widerstehen können.

Wie «professionalisiert» man sich? Das ist eine komplexe Frage, auf die ich mir in einfacher Weise zu antworten erlaube. Wenn es um die Beherrschung der wesentlichen Aspekte des Unterrichtsvorganges geht, auch um die Beherrschung dieses oder jenes Faches, wendet man sich externen Informationsquellen und technischen Hilfsangeboten zu. Je tauglicher (valide) und zuverlässiger (fiable) diese Quellen im wissenschaftlichen Sinne des Wortes sind, umso «professioneller» werden die unternommenen Schritte.

Das heisst nicht, dass die universitären pädagogischen Quellen unbedingt professioneller sind als jene des benachbarten Schulzimmers. Oft ist ja das Gegenteil der Fall. Aber es heisst, dass die Kriterien nach den klassischen wissenschaftlichen Methoden festgelegt und überprüft werden können.

Bis jetzt hat man dazu geneigt, «Professionalisierung» und «Fortbildung» zu koppeln. Um zu einer grösseren Meisterschaft im Unterrichten zu gelangen, trachtet man danach, zu einem Zeugnis höherer Stufe zu gelangen, man besucht z.B. eine Kursreihe. Mit dem hier vorgelegten Text will ich, um es gleich rücksichtslos zu sagen, dieses Konzept vernichten und an seine Stelle ein anderes zu setzen versuchen. Man kann nämlich nicht nur das Konzept der «klassischen Fortbildung» als formalistisch und kurzsichtig einstufen, man kann ohne weiteres auch seine himmelschreiende Ineffizienz feststellen. Aber diese Vernichtung will ich ganz sanft bewerkstelligen, so, dass ich auf die Attraktivität des alternativen Konzepts zählen kann, das ich im folgenden entwickle, um den Leser zu überzeugen, die übliche Sicht der Dinge zu verlassen.

Dieses alternative Konzept stammt aus einem Forschungszweig, der in den anglo-amerikanischen und europäischen Ländern recht verbreitet ist und unter dem Namen «D & U - Ansatz» läuft. «D» heisst hier «Diffusion» (Verbreitung) oder «Dissemination» (wörtlich: Ausstreuung) und «U» heisst «utilisation» (Gebrauch). Man meint mit diesem Ansatz die Verbreitung und den Gebrauch von Informationen, die zwischen zwei Bereichen vermittelt werden. Wenn ich zum Beispiel sage, dass sich der Lehrer, um sich zu professionalisieren, externen Informations- und Hilfsmittelquellen zuwendet, denke ich gemäss dem «D & U - Ansatz», wenn ich angebe, wer der Benutzer ist und um welche Art von Kenntnissen es geht. Die Frage, die sich unweigerlich stellt, ist die, ob der Benutzer die Informationen findet, die er zu seiner Professionalisierung braucht, das heisst jene Informationen, die ihm erlauben, ein oder mehrere Dinge mehr im Klassenunterricht zu beherrschen.

Ein Vorteil dieses Ansatzes ist der, dass man sich vor allem praktische Fragen stellt, dass man das aber in konzeptgerechter Weise tut. Der kon-

zeptuelle Rahmen selbst kann von verschiedenen Orten herkommen: von der Kommunikationstheorie, von der Informations-Soziologie, von den Theorien über die interpersonellen Einflüsse und die Einstellungsänderungen, von der kognitiven Psychologie etc. - Es ist nicht meine Absicht, diese hier im einzelnen darzustellen; ich möchte sie einfach aufzählen und dazu bemerken, dass sie in jüngeren erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen relativ gut integriert worden sind. Das Standard-Werk in diesem Bereich ist jenes von Havelock (1969; gekürzt in französischer Sprache dargestellt von Huberman 1973). Die Zeitschrift, die über die Arbeiten auf diesem Gebiet berichtet, heisst «Knowledge».

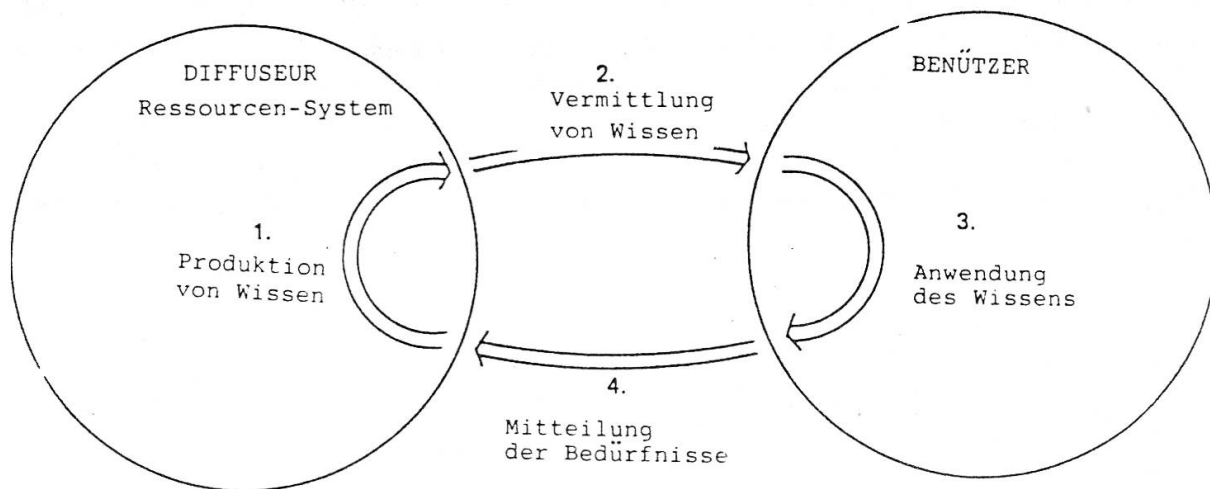
Bis jetzt ist der «D & U - Ansatz» in der erziehungswissenschaftlichen Forschung vor allem verwendet worden, um die Entstehung, die Generalisierung und die Wirkung von schulischen Innovationen zu untersuchen. Letztlich sind Innovationen im Grunde nichts anderes als Pakete von Kenntnissen, von «savoir faire», die man von einer bestimmten Quelle einer möglichen Benützerschaft zuzuführen versucht. Natürlich stellen sich sofort praktische Fragen ein: Wie macht man das rasch? Wie erreicht man eine grosse Benützerschaft? Wie handelt man die Konditionen aus? Wie erhöht man die Wirkung? Die Antworten sind oft komplex; aber sie sind in der genannten, empirisch ausgerichteten Literatur vorhanden.

Nur ist zu sagen, dass Innovation per definitionem der Ausnahmefall ist, selbst wenn sie beträchtliche Gelder und Energien freimacht. Andererseits sind die punktuellen Versuche, die Situation im Klassenzimmer täglich oder im Verlaufe des Jahres zu verbessern, viel zahlreicher, wenn auch bescheidener. Sie kommen oft durch Informationen und Ratschläge von ausserhalb zustande. So muss man sich schon fragen, ob es nicht - zumindest in unserem Zusammenhang - interessanter wäre, sich auf die bescheideneren und punktuelleren Bestrebungen zu konzentrieren. Wir werden bald sehen, dass ein Dispositiv zu schaffen, welches geeignet wäre, solche Bestrebungen auf breiterer Ebene (Region, Kanton, Gemeinde) zu unterstützen, keine bescheidene und punktuelle Angelegenheit ist. Aber im Augenblick sind wir noch nicht so weit...

Ein einfaches Modell

Gemäss «D & U - Modell» findet jede Informationsübermittlung zwischen einem Benutzer einerseits und einem «diffuseur» andererseits statt. Übertragen wir das Gesagte in den Bildungsbereich, dann können wir im Benutzer einen Lehrer oder auch eine Schule sehen und im «diffuseur», mit welchem er in Kontakt tritt, zum Beispiel einen Experten, einen Kollegen, auch ein Lehrbuch. Das Verhältnis lässt sich in folgender Weise darstellen:

Figur 1: Verbindung zwischen Benützer und Lieferant von beruflichen Hilfsmitteln («ressources»)



Wir unterscheiden zwei «Systeme»: ein Ressourcen-System (Information, Ratschläge, Material) und ein Benützer-System (Schule, Klasse). Die hauptsächlichste Rolle des Ressourcen-Systems ist es, für den Benützer Informationen zu produzieren und sie anschliessend in einer brauchbaren Form in die lokalen Verhältnisse zu übertragen (3).

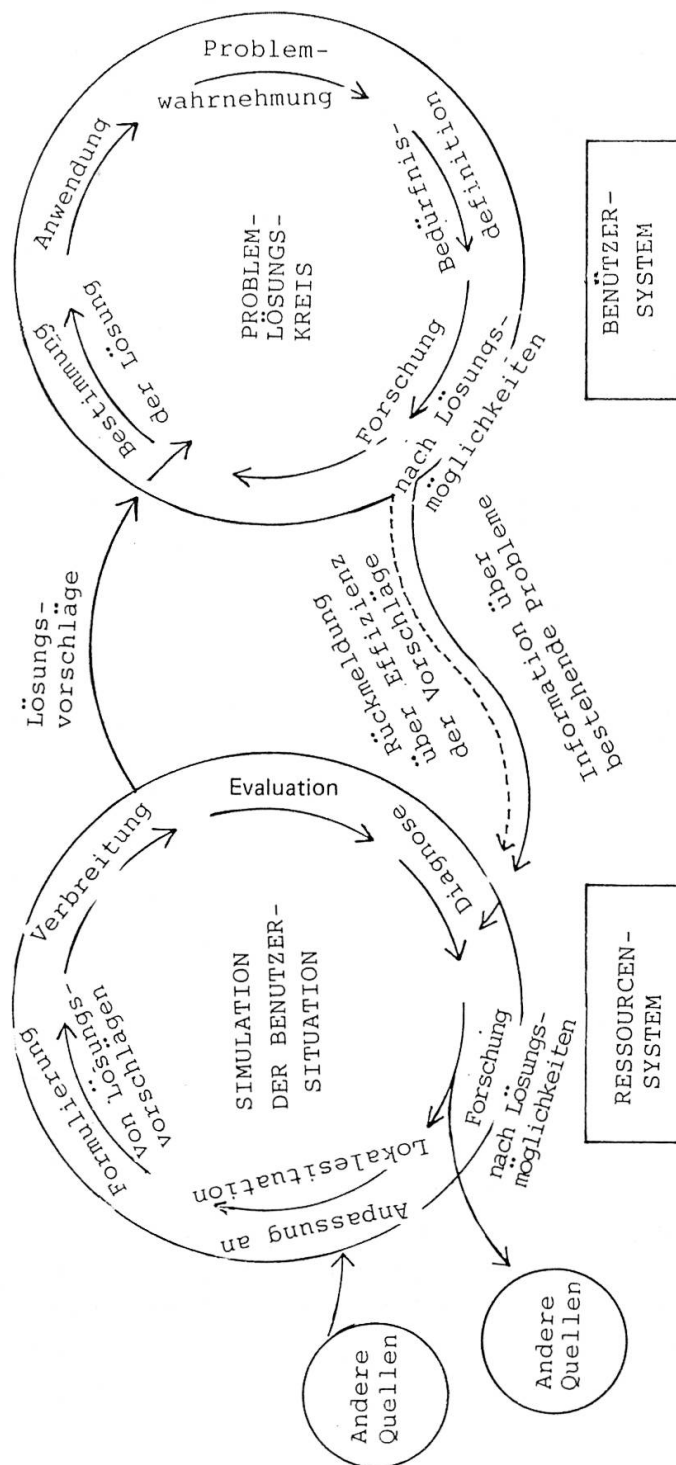
Im Idealfall ist diese Produktion von Informationen eine Antwort auf die Bedürfnisse bzw. auf die vom Benützer formulierten Probleme (3). Und in der Tat, wenn alles gut geht, garantiert dieses einfache Modell die Anlieferung aller ideellen oder technischen Ressourcen, die ein Lehrer in seiner Klasse oder - ganz allgemein gesprochen - in seiner Berufsausübung nötig hat. Anders gesagt, es handelt sich hier um eine schematische Konzeption der Lehrerfortbildung, losgelöst von jeder Rücksichtnahme auf institutionelle Gegebenheiten.

Nun wissen wir allerdings, dass die klassische Formel der Lehrerfortbildung anders läuft. Die Bedürfnisse werden selten mitgeteilt. Wenn sie mitgeteilt werden, dann werden sie durch das Ressourcen-System in Einheiten verwandelt, die für dieses leichter assimilierbar sind (nämlich in Theorien, in didaktische Einheiten, Schablonen, vorfabrizierten Strategien). Und so passt die Informationsproduktion (1) schlecht zusammen mit den mitgeteilten, eigentlichen Bedürfnissen (3). Man schiebt Informationen weiter, die im lokalen Kontext (3) wenig oder gar nicht brauchbar sind. Problematisch ist hier im wesentlichen die erkenntnismässige, institutionelle und interpersonelle Distanz zwischen den beiden Systemen.

Der «Dialog» zwischen Ressourcen-System und Benutzer

Offensichtlich muss ein Dienstleistungsdispositiv, damit es brauchbare Ressourcen liefert, in *funktioneller* Verbindung mit dem Benutzer stehen. Mit «funktionell» will ich sagen: nahe, gut informiert, schnell, sensibel für Bedürfnisse. Wiederum in ein Bild gebracht, lässt sich die Sache folgendermassen darstellen:

Figur 2: Modell einer Verbindung zwischen Ressourcen- und Benutzersystem



Das Modell ist sicher abstrakt, aber darum nicht minder interessant. Das «Ressourcen-System» kann ein Individuum (ein Berater) oder ein Dispositiv oder eine Institution sein. Und ebenso kann der Benützer ein Individuum, eine Schule oder eine Gruppe von Schulen sein. Das Modell büsst an Gültigkeit nichts ein, wenn man die Ebene wechselt.

Wie die Graphik zeigt, besteht das Haupt-Charakteristikum des Ressourcen-systems darin, dass es den Benützer *simulieren* kann, oder anders gesagt, dass es sich an die Stelle des Benützers stellen und sehr gut die Feedback-Informationen über die Wirksamkeit der bislang vorgeschlagenen Lösungen registrieren kann. Damit das möglich ist, muss das Hilfeleistungsdispositiv enge Beziehungen mit dem Benützersystem unterhalten, «multiplexe» Beziehungen, um den soziologischen Fachbegriff zu verwenden: eine Vielzahl von Beziehungen, Beziehungen verschiedener Art (formelle, informelle) und auf verschiedenen hierarchischen Stufen. Etwas einfach gesagt: Je mehr man in funktioneller Weise miteinander verkehrt, desto stärker wird diese Art Beziehung.

Wenn das Ressourcen-Dispositiv den Problemlösungszyklus des Benützers simuliert, muss es auch eine präzise Diagnose stellen, Lösungen entwickeln (innerhalb oder ausserhalb), geeignete Antworten formulieren und diese so verbreiten (diffuser) können, dass es *wirklich* zu Lösungen kommt. Nun weisen aber die empirischen Untersuchungen, die uns zur Verfügung stehen, darauf hin, dass wenig Dispositive existieren, die die Gesamtheit dieser Fähigkeiten haben, und zwar aus verschiedenen Gründen. Der Hauptgrund ist der folgende: man hat die Aufgabe der technischen Hilfe Institutionen übergeben, deren *Hauptrolle* eine andere war und vielleicht weiter ist. Das bekannteste Beispiel ist jenes des Lehrerseminars, dem man Aufgaben der Lehrerfortbildung oder der Animation überbürdet; aber diese Aufgaben werden sehr schlecht wahrgenommen, weil das Personal oft dazu unfähig ist und weil die Benützer sich hartnäckig weigern, ein solches Dispositiv ernst zu nehmen. Oder ein anderes Beispiel: die Universitäten, deren Struktur und «Verstärkungssystem» den funktionellen Beziehungen entgegenstehen, die für den Erfolg notwendig wären. Oder man verstärkt die Büros der Personalinspektoren, von denen man annimmt, dass sie eine solche Rolle spielen sollten: aber das führt sehr rasch zu einem Rollenkonflikt. Das heisst nicht unbedingt, dass es eigentlich eine neue administrative und logistische Struktur braucht, wohl aber, dass man dem Dispositiv eine einzige oder hauptsächliche Funktion geben muss, und zwar die, den Benützern für ihre spezifische Situation ideelle und technische Ressourcen zu liefern.

Es sind einige Untersuchungen über wirkungsvolle Dispositive durchgeführt worden; sie haben die Effizienz nachgewiesen (a) und auch Erklärungen für die guten Resultate gefunden (b). Ich habe selbst Gelegenheit gehabt, in amerikanischen und schweizerischen Verhältnissen in solchen Evaluationen mitzuwirken. Erlauben Sie mir, einiges aus meinem Erfahrungshintergrund zu den gestellten Fragen zu sagen.

Vorerst einmal: Was liefern diese Dispositive? Womit verbringen sie ihre Zeit? Im wesentlichen mit sechs Betätigungen:

1. **Umsetzung von Ressourcen.** Man nimmt Materialien, Ratschläge, Instrumente etc. von auswärts oder aus dem Dispositiv selbst und setzt sie so um, dass sie am Ort brauchbar werden. Das heisst, dass man sie nicht, so wie sie sind, weitergibt, sondern dass man sie «übersetzt», dem Kontext anpasst. Die Umsetzungs-Funktion unterscheidet ein solches Dispositiv ganz wesentlich von einem herkömmlichen Dokumentationszentrum.

2. **Lieferung von Ressourcen** direkt auf den Arbeitsplatz des Benützers und anschliessend eine Art «Service nach Verkauf», d.h. eine permanente Präsenz während der Versuchs- bzw. Anwendungsphase.

3. **Technische Ratschläge.** Hier geht es um die Rolle des technischen Beraters, des Katalysators, des Beraters in einem bestimmten Problem. In der Regel bringen diese Dispositive eine Vermehrung der Anzahl Stellen, wobei es aber eher zu einer Anhäufung von Teilzeitstellen als zu einer Equipe von 3 bis 4 Vollzeitarbeitenden kommt.

4. **Hilfe bei der Einführung.** Die meisten üblichen Dispositive überlassen die Kunden sich selbst, sobald die formelle Einführungsphase vorbei ist. Im Gegensatz dazu wird hier der Kontinuität viel Gewicht beigemessen, auch auf die Gefahr hin, dass die Zahl der bedienten Kunden vermindert werden muss.

5. **«Process help».** Damit ist die sozial-affektive Seite des Dispositivs gemeint: das aktive Zuhören, die Ermutigung, der Austausch von Meinungen, der Trost... Gelegentlich kommt eine Hilfe bei der «Strukturierung» der laufenden Arbeiten dazu. Vielleicht muss die Tendenz zum zu vielen Diskutieren, zum Abweichen von den Hauptaufgaben ins Auge gefasst werden.

6. **Die direkte Ausbildung:** die Werkseminare, die Kurse, die Besichtigungen. Es gibt hier auch einige Tricks, zum Beispiel jenen, Werkseminare in einem bestimmten Schulverband statt allgemein zugänglich zu organisieren. Oder: Angebote in Bereichen, in denen die Benutzer schwach sind, aber teilweise mit Animatoren, die *auch* noch verhältnismässig schwach sind, aber neben den Meistern ihrer Kunst... etc.

Es sei angemerkt, dass die genannten Rollen gleichzeitig gespielt werden, keinesfalls einzeln. Weiter sei angemerkt - und das ist ein wesentlicher Punkt -, dass alle genannten Rollen üblicherweise in einem Schulhaus schon gespielt werden, aber *schlecht*. Als Lehrer habe ich ständig und auf allen genannten Ebenen Hilfe nötig, und da muss ich mich immer an Leute um mich herum (oder in der Nähe) wenden, um einen Ratschlag zu haben, didaktisches Material, eine punktuelle technische Hilfe, eine kleine

Ermutigung etc. Nur ist die Qualität und die Verfügbarkeit (disponibilité) dieser Ressourcen sehr verschieden; allermeistens ist sie eher enttäuschend. Aber man muss die Bedürfnisse, die dahinter stehen, ernst nehmen und ein Dispositiv anlegen, welches auf diese eingeht, nicht nur auf Schulhausebene, aber für einen Verband (ensemble) von Schulhäusern.

In welcher Weise soll Unterstützung gewährt werden?

Bis jetzt haben wir in abstrakter Weise gesehen, wie ein Dispositiv zur Unterstützung der beruflichen Entwicklung der Lehrer aussehen kann: es ist ein Ressourcensystem, welches funktionell und im Sinne eines Problemlösungsmodells auf eine Benutzergruppe ausgerichtet ist. Wir haben jetzt eben auch die hauptsächlichen Funktionen, welche ein solches Dispositiv wahrnehmen kann, gesehen. Im folgenden sei von der Form die Rede, in welcher die Unterstützung in den Schulen tatsächlich zur Anwendung kommt.

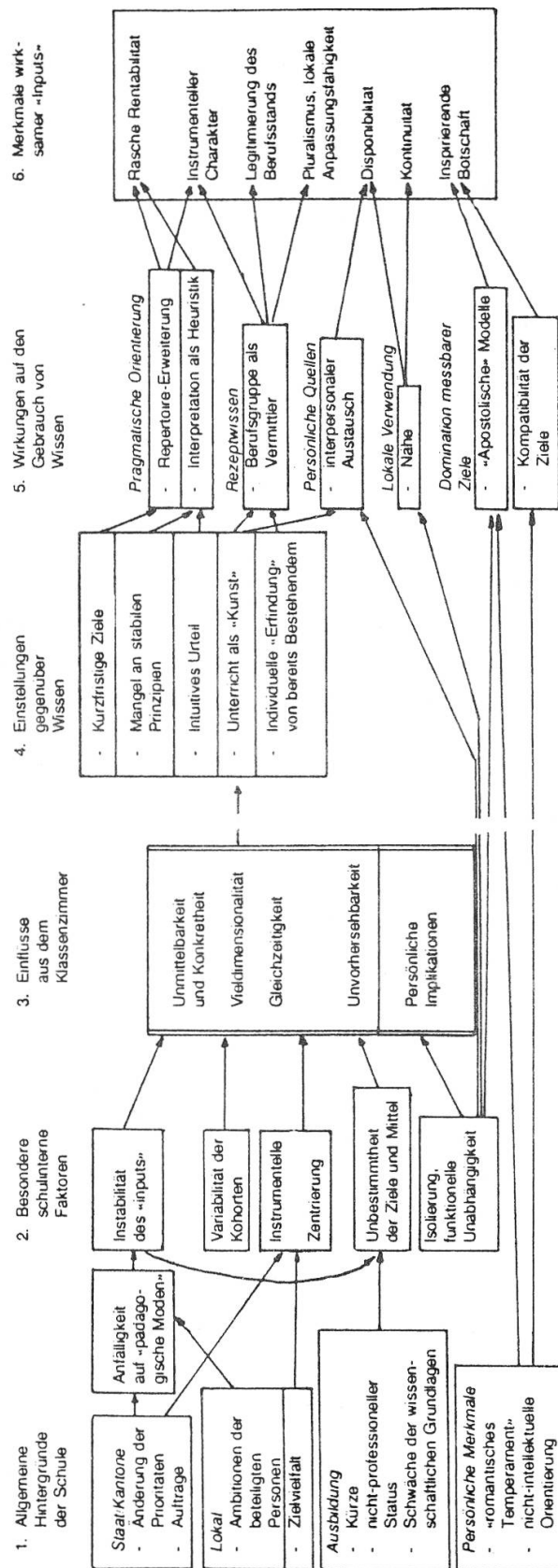
Damit sind wir erneut im Bereich von «D & U». Es gibt etwas über hundert Untersuchungen im Schulbereich, die versuchen, jene «Input»-Charakteristika festzuhalten, die am meisten tatsächliche Verwendung versprechen. Ich habe selbst jüngst die Gelegenheit gehabt, eine Synthese der angelsächsischen Arbeiten zu diesem Thema zu machen (Huberman 1980, französische Kurzfassung 1983). In dieser Zusammenfassung habe ich versucht, ein Interpretations-Modell aufzustellen (Figur 3). Betrachten wir im Detail *die letzte Kolonne* des Modells; sie führt genau die Charakteristika der von den Lehrern am meisten benutzten «Inputs» auf.

Das Modell bezieht sich vor allem auf die Volksschule (ca. 5. - 16. Altersjahr), aber es ist mit einigen Anpassungen auf der Sekundarstufe II nicht untauglich. Nur ist das Modell etwas überladen, mit zu viel Kästchen und Pfeilen versehen, und darum schlage ich vor, jetzt nur die Auflösung der Sache zu betrachten.

Die letzte Kolonne weist darauf hin, dass die Lehrer dazu neigen, vor allem Informationen, Ratschläge und Materialien zu benutzen,

- welche eine verhältnismässig schnelle Rentabilität und einen «instrumentellen» Gewinn versprechen (grösseres berufliches Repertoire im Klassenzimmer);
- welche direkt oder indirekt von Lehrern geliefert werden (eher als durch «reine» Forscher zum Beispiel);
- welche in der Benützungsphase angepasst und verändert werden können;
- welche an Personen gebunden sind, die verfügbar bleiben und Kontinuität garantieren;
- welche (insbesondere auf Primarschulstufe) anregend und begeisternd sind.

Figur 3: Informationsbenützungsmodell/Schulbereich



Diese Liste von Charakteristika kommt hartnäckig in fast allen empirischen Untersuchungen Nordamerikas *und* Europas immer wieder vor. Was das Modell weiter zufügt, ist eine Erklärung dafür, warum das so ist.

Im übrigen ist es genau diese Liste - jedenfalls annähernd -, die in allen Untersuchungen über die effizienten Ressourcen-Systeme vordergründig ist. Der Aspekt «Simulation» gewährleistet die Rentabilität, die Verwendbarkeit und lokale Anpassung. Der Aspekt «Verbindung» seinerseits gewährleistet die Legimitation, die Verfügbarkeit und Kontinuität. In der Belegschaft der Berater - meist sind es ehemalige Lehrer - sind immer fast «apostolische» Persönlichkeiten, die einen Einfluss auf das Unterrichtswesen haben, einen Einfluss, den sie wahrscheinlich im Bauwesen oder in der Meteorologie, zum Beispiel, nicht hätten. Anders gesagt, die Art Dispositiv, die wir etwas abstrakt gefasst haben, kann konkrete berufliche Probleme der Lehrer lösen, indem sie Dinge in dieser Form und im Rahmen der sechs geschilderten Funktionen liefert.

Skizze eines anwendbaren institutionellen Modells

Nehmen wir an, dass Sie als aufmerksamer Leser von dieser konzeptuellen Darlegung fast überzeugt worden seien. Sie sehen die Logik des Gegen-Modells (jenes der klassischen Lehrerfortbildung); sie sehen die Art Leistung, die im Gegenmodell möglich ist. Nur haben sie den unangenehmen Eindruck, etwas zu schweben - immer zu sehr losgelöst zu sein von den institutionellen Gegebenheiten, in denen Sie jeden Tag tätig sind. Die Distanz ist zu gross zwischen dieser Situation und dem Modell, zu dessen Uebernahme man Sie ermutigt. Dabei handelt es sich nicht unbedingt um eine unüberwindbare Distanz auf administrativer oder finanzieller oder gar politischer Ebene, aber um eine Distanz zwischen dem allgemeinen Konzept und der ganz konkreten Realisierung an Ort.

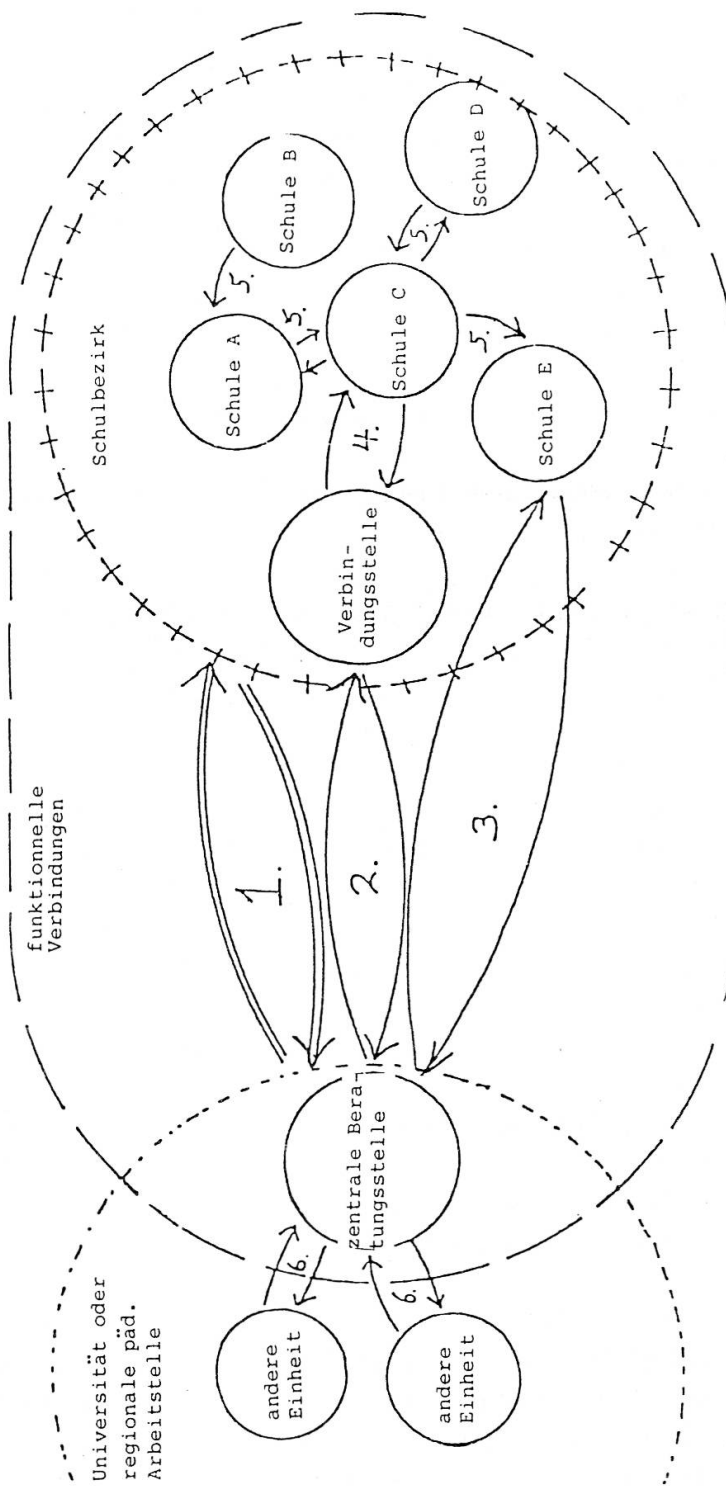
Versuchen wir also, uns dieses Dispositiv in organisatorischer Form vorzustellen. Das heisst, versuchen wir uns die verschiedenen Einheiten vorzustellen, die man im ersten Schema (Fig. 1) dieses Textes dargestellt sieht:

- eine administrative Einheit, welche die intellektuellen und technischen Ressourcen «liefert»;
- eine Benützungseinheit, welche sie «konsumiert»
- und schliesslich eine organisatorische Einheit, welche das Ganze in Gang bringt.

Ich will im folgenden die Ressourcen-Einheit in etwas schwülstiger Weise «Zentrum für berufliche Entwicklung» nennen, und administrativ will ich dieses in eine «Académie» oder ein «service régional» einbauen. Anschliessend will ich das neue «Zentrum für berufliche Entwicklung» mit einem Schulbezirk verbinden (es könnten auch mehrere sein), und zwar mittels

einer Koordinationseinheit der verschiedenen betroffenen Schulen. Die *Verbindung* zwischen dem Zentrum und dem Schulbezirk selbst soll einen Namen haben: «interinstitutionelle Verbindung». Versuchen wir jetzt, diese interinstitutionelle Verbindung graphisch darzustellen:

Figur 4: Realisierung eines beruflichen Ressourcensystems: Skizze eines institutionellen Modells



Die Verbindung fasst die genannte Einheit innerhalb der «Académie» und den vom Zentrum bedienten Schulbezirk (oder die Schulbezirke) zusammen. Wenn wir funktionelle Verbindungen innerhalb dieses Arrangements schaffen oder stärken wollen, müssen wir vor allem auf der Ebene des Zentrums und des Schulbezirks einerseits arbeiten (in der Graphik Nr. 1) und auf der Ebene des Zentrums und der Koordinations-Einheit innerhalb des Bezirks andererseits (in der Graphik Nr. 2). Aber es gibt noch andere wichtige Verbindungen, die extra geschaffen oder als Sekundärfolgen der Hauptverbindungen verstanden werden können. Das wären im besonderen die Verbindungen zwischen der Verbindungseinheit innerhalb des Schulbezirks und den verschiedenen Schulen (in der Graphik Nr. 4), zwischen den Schulen selbst (Nr. 5 in der Graphik) und zwischen dem «Zentrum für berufliche Entwicklung» und andern Einheiten innerhalb der «Académie» (in der Graphik Nr. 6).

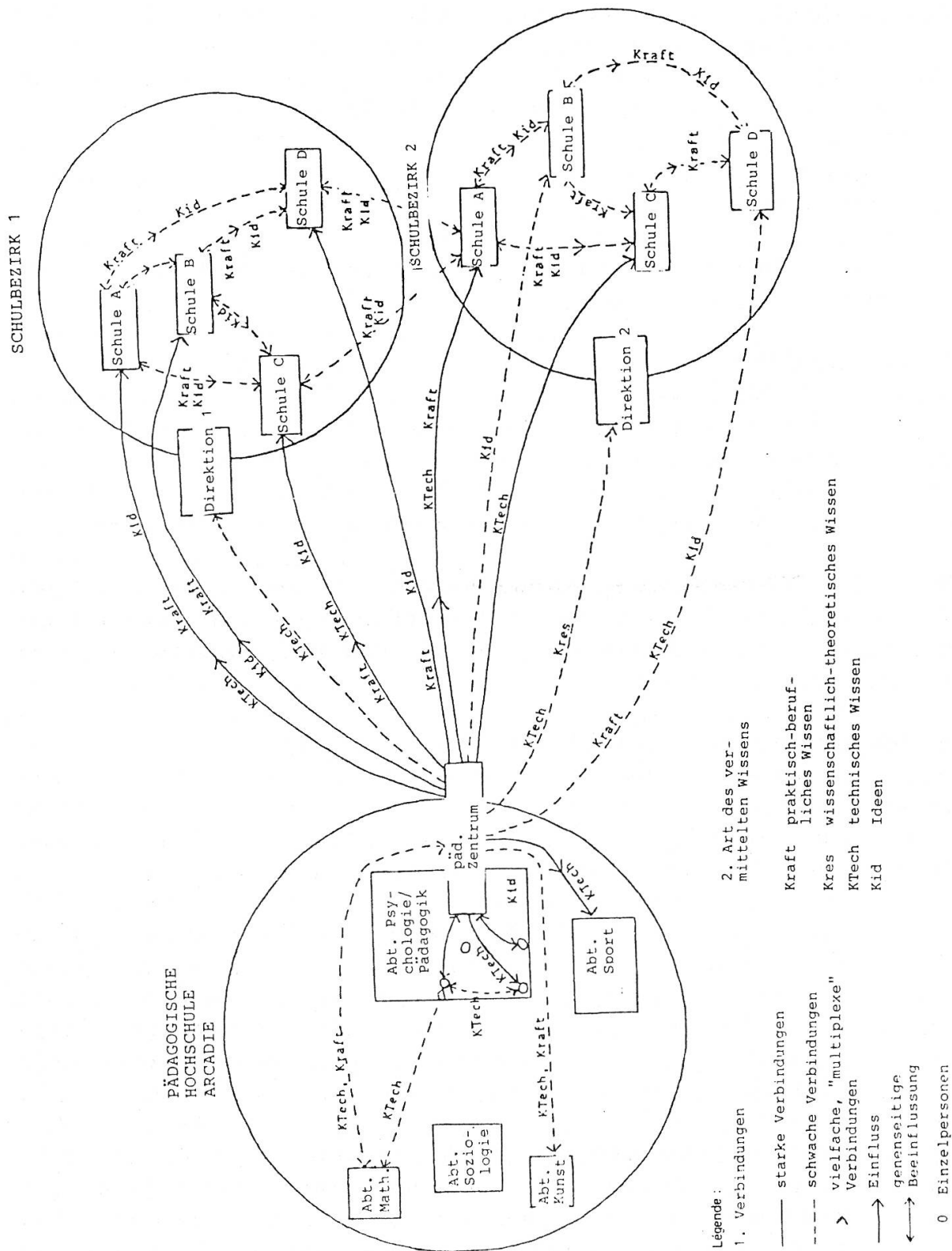
Diese zweite Reihe von Verbindungen ist sehr wichtig, besonders die Verbindungen 4 und 5, weil man mit ihnen die beruflichen Kontakte zwischen nahestehenden Personen sicherstellt (d.h. von Personen, die bereit sind, die zum Lehrkörper gehören, die an einer schnellen Rentabilität interessiert sind etc. [siehe Figur 3]). Dieses Netz kann die vom «Zentrum für berufliche Entwicklung» gelieferten Ressourcen verstärken, oft sogar ersetzen.

Wir wollen das veranschaulichen. In der Reihe von Evaluationen, die ich von 1979 bis 1982 geleitet habe, gab es verschiedene Dispositive dieser Art. Fig. 5 stellt eines davon dar, dessen Funktionsweise und Resultate besonders treffend sind.

Es handelt sich um das gleiche Modell wie bei Figur 4. Das Ressourcen-System ist ein «state college», eine Schule, die auf halbem Wege zwischen einer Universitätsinstitution und einem Oberseminar steht. Innerhalb der Abteilung für Psychologie/Pädagogik ist ein «Pädagogisches Zentrum» («teachers center») geschaffen worden, welches funktionelle Verbindungen zu verschiedenen Schulbezirken (von denen hier zwei gezeigt sind) unterhält. Diese Verbindungen spielen gleichzeitig zwischen der Verbindungseinheit des Bezirks (Schulleitung) und dem Pädagogischen Zentrum und zwischen diesem und den Schulen. Man stellt auch Verbindungen zwischen den Schulen selbst fest, zwischen den Schulbezirken und schliesslich zwischen dem Pädagogischen Zentrum und (a) der Abteilung für Psychologie/Pädagogik und (b) andern Abteilungen des «state college».

Was in diesem Fall überrascht, ist die Tatsache, dass vor der Gründung des Pädagogischen Zentrums alle diese Verbindungen inexistent oder doch äusserst schwach waren, die Verbindungen zwischen den Schulen eingeschlossen. Jetzt sind sie stark, vielfältig und zahlreich, und darum beschleunigen sie den Informationsfluss vom Pädagogischen Zentrum zu den Schulen. Oft sind diese Informationen bescheiden und beschränkt, aber periodisch kommt

Figur 5: Formalisierte interinstitutionelle Verbindung: der Fall Arcadie (Huberman, 1981)



es zu grösseren Innovationen für mehrere Schulen oder gar für den ganzen Bezirk. Die Graphik gibt an (oberhalb der Verbindungslinien), welche Arten von Informationen übermittelt worden sind.

Im weiteren ist zu bemerken, dass die primären Verbindungen (zwischen dem Pädagogischen Zentrum und der Schuldirektion) eine ganze Reihe von sekundären Verbindungen geschaffen haben: zwischen dem Zentrum und den Schulen, zwischen den Schulen, zwischen den Bezirken, zwischen dem Zentrum und seiner Abteilung, zwischen dieser Abteilung und andern. Mit «Verbindungen» meine ich in diesem Zusammenhang «Kontakte», «gemeinsame Projekte», «geleistete Dienste».

Was macht dieses Zentrum konkret? Es schafft oder animiert eine Reihe Aktivitäten, wie sie oben beschrieben sind: Umsetzung und Lieferung von Materialien und Ratschlägen, technische Beratung, Hilfeleistung bei Versuchen, die Schularbeit zu ändern, «process help» und periodisch Lehre Fortbildung in der Form von Werkstattseminaren und Kursen. Damit tritt das Zentrum in den Problemlösungskreis der Lehrer und der Kader ein. Das Zentrum gehört mehr und mehr gewissermassen zum Mobiliar; man benützt es, wie man die Dienstleistungen des Lehrers nebenan benützen würde. Nur sind die Informationen, Materialien und Ratschläge hier von eindeutig höherer Qualität als beim Nachbar, und das u.a. darum, weil das Zentrum seinerseits mit einem Ressourcen-System verbunden ist (mit dem «state college»), welches dieses Dispositiv intellektuell und technisch «nähren» kann. Das Pädagogische Zentrum von einem besser ausgestatteten Ressourcen-Zentrum abschneiden zu wollen (wie es die Engländer und Amerikaner in der Mehrzahl der Fälle gemacht haben), hiesse das Risiko der Sektiererei und Angebotsbeschränkung eingehen.

Im folgenden seien kurz die Benützungsgewohnheiten der Lehrer beschrieben. Hier eine recht typische Beschreibung des Prozesses, mit welchem die Benützung des Zentrums zur jährlichen beruflichen Routine wird:

Die interviewte Lehrerin sagt, dass sie sich vorerst in einem Theateratelier eingeschrieben habe, und zwar nach einer Diskussion mit einem Kollegen, der aus dem Pädagogischen Zentrum mit einer interessanten Schachtel voll Theaterstücken für Schüler zurückgekommen war. «Ich sah, dass es dort Sachen hatte, die ich selbst auch brauchen könnte». Dann schrieb sie sich für das Sommerprogramm ein («es diente mir dazu, mein berufliches Zertifikat zu erneuern»), dann für ein Projekt, in welchem Dichter und Lehrer zusammenarbeiteten («Ideen anderer können ebenso interessant wie die meinigen sein»). Jetzt befindet sie sich oft im Zentrum. «Ich gehe regelmässig hin, um zu sehen, was sie haben, um ein wenig zu diskutieren, um einen Rat zu holen, um Weihnachten vorzubereiten oder den Schulanfang oder Prüfungen, auch um Bücher zu holen» (Huberman 1982, p. 106).

Und hier finden wir möglicherweise das Wesentliche der beruflichen Entwicklung: in der regelmässigen Benützung der Ressourcen von hoher Qualität, die man fast automatisch in sein pädagogisches Repertoire aufnimmt. Das schliesst - wie das Zitat zeigt - die «klassische» Lehrerfortbildung nicht aus. Das Modell eignet sich auch für die Ingangsetzung grösserer Innovationen; in diesem Falle braucht der Prozess mehr Führung und Zentralisation. Anders gesagt, eine solche Konzeption kann Trägerin verschiedener Varianten dessen sein, was wir unter «beruflicher Entwicklung» verstehen: Fortbildung, Ingangsetzung von Innovationen, Austausch von Ideen und Material zwischen Lehrern, pädagogische «Animation» durch die Schulleitung, Vorbereitung des Schuljahres und Lösung punktueller Probleme.

Schliesslich ist zu sagen, dass ein solches Modell nicht sonderlich teuer zu stehen kommt. Eigentlich *reorganisiert* es nämlich nur Elemente, die schon da sind, bringt sie in eine andere Logik und in eine feinere administrative Form. Die Logik selbst ist höchst einfach: man geht von der Art und Weise aus, mit welcher Lehrer *spontan* berufliche Probleme, wie sie in der Schule auftreten, lösen, verfeinert sie und macht sie durchdachter. Man gibt dem Formlosen Form. Um dies zu tun, haben wir schon, was es braucht: einen konzeptuellen Rahmen, empirische Untersuchungen, bereits evaluierte Pilotversuche und eine bis heute eher schlecht genutzte materielle Infrastruktur. So bleiben wenig Entschuldigungen dafür, nicht ans Werk gehen zu wollen.

Literaturverzeichnis

- Havelock, R.: *Planning for Innovation through Dissemination and Utilization of Knowledge*. Ann Arbor, Mich.: CRUSK, University of Michigan, 1969.
- Hubermann, M.: *Comment s'opèrent les Changements en Education*. Paris/Genève: UNESCO/BIE, 1973.
- Huberman, M.: Une analyse contextuelle de la formation des enseignants aux Etats-Unis et quelques points de comparaison avec l'Europe francophone, in M. Debesse et G. Mialaret (eds.), *Traité des Sciences Pédagogiques*, vol. VIII. Paris: PUF, 1978, pp. 315-340.
- Huberman, M.: *Recipes for Busy Kitchens: A Situational Analysis of Routine Knowledge Use in Schools*. Washington, D.C.: National Institute of Education, 1980 (monographie).
- Huberman, M.: *School-University Collaboration Supporting School Improvement*, vol. 1. Washington, D.C.: Knowledge Transfer Institute and National Institute of Education, 1981.
- Huberman, M.: Making changes from exchanges: frameworks for studying the Teachers' Centers Exchange, in K. Devaney (ed.), *Networking on Purpose*. San Francisco, CA: Far West Laboratory for Educational Research and Development, 1982, pp. 87-114.

- Huberman, M.: Répertoires, recettes et vie de classe: comment les enseignants utilisent l'information, in *Education et Recherche*, 5, 2 (1983), pp. 157-177.
- Little, J.: *School Success and Staff Development*. Boulder, Colo.: Center for Action Research, 1981.
- Little, J.: Seductive images and organizational realities in professional development, *Teachers College Record*, 86, 1 (1984), pp. 84-102.
- Louis, K.: Dissemination of information from centralized bureaucracies to local schools: the role of the linking agent, *Human Relations*, 30, 1 (1977), pp. 25-42.
- Louis, K.: External agents and knowledge utilization: dimensions for analysis and action, in R. Lehming and M. Kane (eds.), *Improving Schools: Using What we Know*. Beverly Hills, CA: Sage, 1981, pp. 168-211.

RESUME

Un nouveau modèle pour la formation continue professionnelle des enseignants

Le thème du développement professionnel des enseignants est devenu en quelque sorte un serpent de mer, ce qui du moins témoigne de son actualité. Dans cet article, l'on cherche à élaborer un modèle plus fonctionnel et plus empiriquement plausible que le modèle conventionnel de formation continue, en appliquant le cadre de référence de «D & U» (dissémination et utilisation des connaissances). En grande partie, ce nouveau modèle n'est qu'une formalisation, sous forme notamment de réseau, des pratiques spontanées utilisées à l'heure actuelle, mais dans de mauvaises conditions, par les enseignants.

SUMMARY

A new model for the professional development of teachers

The professional development of teachers has become a fashionable theme. This, unfortunately, has also added to its conceptual diffuseness. In this article, the author sets out a functional, empirically-derived model of professional development, drawing on the framework of «D & U» (dissemination and utilization of knowledge). This model, combining networking with inter-institutional links, starts with and tries to improve on the spontaneous, but usually inefficient, practices of teachers in finding answers to their professional problems.