

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 64 (1977)
Heft: 22: Lehrerfortbildung : Aufgabe und Bedeutung II

Artikel: Zur Methodik und Didaktik der Lehrerfortbildung
Autor: Weibel, Walter
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-535035>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 27.12.2025

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

Lehrerfortbildung Aufgabe und Bedeutung II

Zur Methodik und Didaktik der Lehrerfortbildung

Walter Weibel

Eine eigentliche Didaktik zur Lehrerfortbildung wurde bis heute noch nicht entwickelt. Von der sogenannten traditionellen Lehrerfortbildung zu sprechen, ist nicht richtig, da sie in dieser Form gar nicht existiert. Ähnlich wie in der Erwachsenenbildung kamen bestimmte Formen des Unterrichts stärker betont vor, wie z. B. Referate, Vortragsübungen usw. Lehrerfortbildung ist aber nicht etwas, was erst seit den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts bekannt wurde, denn die Lehrerkonferenzen wurden stets als Form der Fortbildung verstanden:

«Seit dem Bestehen einer Schullehrerausbildung im Kanton Luzern» – so schreibt HAEFLIGER (1975, 221) – «war dem Lehrerbildungsinstitut die Doppelaufgabe der Ausbildung angehender Schullehrer und der Fortbildung bereits angestellter Lehrer überbunden, und dies bereits seit Anfang des 19. Jahrhunderts. Eduard Pfyffer, der für das Luzerner Schulwesen verantwortlich war, sagte 1825: «Wenn wir auf die Förderung des Volksschulwesens mit Recht einen hohen Werth setzen und von diesem vorzüglich eine bessere Zukunft und eine tüchtigere Nachkommenschaft erwarten, so müssen und sollen wir stets die gehörige Bildung der Lehrer aus aller Kraft betreiben...» Als zweckmässigstes Hilfsmittel der LFB betrachtete Pfyffer die Lehrerkonferenz und die Lektüre geeigneter allgemeinbildender und methodischer Bücher. Erst eine zusätzliche Ausbildung werde «das betreffende Subjekt zu einem tüchtigen Manne in seinem Fache machen».

1. Standortbestimmung der Lehrerfortbildung

Institutionalisierte Lehrerfortbildung, wie sie sich in der Schweiz seit etwa zehn Jahren

in allen Kantonen abzeichnet, hat die Funktion, Lehrern die Möglichkeit zu geben, ihren Unterricht durch Anregungen, neue Inhalte und Ideen zu verbessern sowie in die derzeitigen Reformbestrebungen (Methoden, Inhalte, Lehrmittel und Strukturen) eingeführt zu werden. Lehrerfortbildung kann deshalb auch als Teil einer Innovationsstrategie zur Reform der Schule aufgefasst werden. Jedoch darf es nicht geschehen, dass Lehrerfortbildung nur als Implementationsinstrument einer Lehrplanrevision verstanden wird, d. h. in einen staatlichen Lehrplan für den Unterricht umzusetzen. Es könnte jedoch nur bedeuten, dass Lehrer im Rahmen ihrer Lehrerfortbildung Lehrpläne selbst erarbeiten und entwickeln. So gesehen, muss Lehrerfortbildung immer mehr einen wesentlichen Beitrag zur Schul-Entwicklung leisten.

Ungeklärt ist bis heute die Stellung der Lehrerfortbildung zur Lehrergrundausbildung. Es darf nicht länger der Fall sein, dass Lehrerfortbildung nur im Schatten der Grundausbildung betrachtet wird. Die Abklärung, was zur Grundausbildung gehört und was die Fortbildung zu vermitteln hat, muss auch im Rahmen der nachfolgenden Diskussion um die Auswertung der Stellungnahmen zum Bericht «Lehrerbildung von morgen» geschehen. Lehrerfortbildung kann auch nicht als Unternehmen staatlicher Bildungsverwaltung allein gesehen werden. Lehrerfortbildung wird erst dann zu einem tragenden Element des gesamten Schulwesens, wenn Lehrer, Bildungspolitiker und Bildungsplaner einsehen, dass Lehrerfortbildung als Educa-

tion permanente zu betrachten ist, nämlich längerfristige und dauerhafte Fortbildungsaktivitäten. Wenn Fortbildung nur als ein einmaliges, jährliches Kursangebot verstanden wird, dann erfüllt sie nur eine Alibifunktion in unserem Schulsystem.

KIELHOLZ, der Leiter der Abteilung Lehrerfortbildung am Pestalozzianum Zürich, schrieb im Jahresbericht 1974 (S. 1–2) über die regionalen Kaderkurse u. a. zur institutionellen Lehrerfortbildung:

Institutionelle Lehrerfortbildung als gezieltes, organisiertes und systematisches Lehren und Lernen in Gruppen setzt voraus:

- a) formelle Lerngruppen;
- b) artikulierbare Lernziele, Themen, Fragestellungen, bestimmte Inhalte, Lehr- und Lernformen und -verfahren;
- c) formelle Strukturierung der Lerngruppen, insbesondere formelle Leitungs-, Lehr- und Lernrollen in Gruppen;
- d) bestimmte Veranstaltungsformen;
- e) formelle Träger und Veranstalter;
- f) Sicherstellung von Finanzmitteln und weiteren Ressourcen;
- g) verfügbare Zeit der Teilnehmer (Freizeit und Arbeitszeit).

Institutionelle Lehrerfortbildung kann grundsätzlich verschiedene Aufgaben und Funktionen (gleichzeitig, wenn auch mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzung) erfüllen:

1. Kompensatorische Lehrerfortbildung

ergänzt eine unvollständige Lehrerausbildung, d. h. nicht nur die Grundausbildung, sondern auch noch die Lehrerfortbildung vermittelt grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten für die qualifizierte und vollverantwortliche Ausübung des Lehrerberufs.

Kompensatorische Lehrerfortbildung kann sich auf die Ergänzung individueller Ausbildungslücken beschränken, sie kann aber auch systematische Teile des gesamten Ausbildungsganges des Lehrers (vor allem solche berufspraktischer Art) umfassen.

2. Postgraduelle Lehrerfortbildung

schliesst an eine vollständige, zu voller Qualifizierung und Selbständigkeit hinführende Lehrerausbildung an. Sie dient der beruflichen Vervollkommnung und «Wiederauffrischung», dem organisierten Erfah-

rungsaustausch des Lehrers und erfolgt innerhalb eines verhältnismässig stabilen, wenig sich ändernden Bedingungs- und Aufgabenrahmens der Schule.

3. Innovatorische Lehrerfortbildung

schliesslich ist vor allem ein Qualifizierungsinstrument des Lehrers, durch welches er sich für die Bewältigung von Neuerungen und grösseren Entwicklungsaufgaben in der Schule befähigen kann.

Innovatorische Lehrerfortbildung geht davon aus, dass im heutigen und künftigen Schulwesen in zunehmendem Masse Neuentwicklungen zu erwarten sind, zu deren Meisterrung auch der qualifizierte und berufserfahrene Lehrer zusätzlicher berufsbegleitender Hilfe und Unterstützung bedarf.

2. Inhalte der Lehrerfortbildung

EDELHOFF (1976, 20–21) vom Hessischen Institut für Lehrerfortbildung fasst als LFB-Inhalte wesentlich die Formen kooperativen und sozialen Lernens zusammen, die entscheidende Reforminhalte von Schule sind. Dabei stellt er die These auf, dass *Lehrer in ihrer eigenen Fortbildung lernen müssen, mit Kollegen sozial zu interagieren und erst dadurch befähigt werden, Schüler zu kooperativem und sozialem Lernen anzuleiten*. Ziele von Lehrerfortbildung können deshalb sein:

- Sensibilität entwickeln für und Kenntnisse vermitteln über
 - die Berufssituation des Lehrers,
 - Lernvoraussetzungen, Bedürfnisse und Lernmöglichkeiten der Schüler;
- Defizite ermitteln und aufarbeiten in bezug auf
 - grundlegende Berufsqualifikationen wissenschaftlicher, didaktischer und methodischer Art,
 - Kooperationsbereitschaft und Fähigkeit;
- neue Berufsqualifikationen definieren und vermitteln in bezug auf
 - schulbezogene Curriculumerstellung
 - Schulkommunikation und -management;
- Rahmenrichtlinien umsetzen (Konkretisieren, Adaptieren).

Soweit diese deutsche Umschreibung. KIELHOLZ (1975, 3) meint, dass die Lehrerfortbildung folgende Aufgaben habe:

«– Hilfe in der Auseinandersetzung mit und in der Einführung von Neuerungen, welche aufgrund von Ansprüchen der Umwelt von aussen an die Schule herangetragen werden (neue Unterrichts- und Erziehungsziele, Lehr- und Lerninhalte, -formen und -verfahren).

– Hilfe in der Auseinandersetzung mit veränderten und sich verändernden Umweltbedingungen, in der Schule, in der Familie, in der Berufs- und Arbeitswelt, in der Freizeit, usw.»

Deshalb hat die Lehrerfortbildung alle Bereiche der Grundausbildung abzudecken, d. h. der Fächerkanon der Ausbildung wiederholt sich in etwa auch im Kursangebot der Lehrerfortbildung. Dabei muss man offen gestehen, dass Lehrerfortbildung in vielen Fällen ihre Aufgabe darin sehen muss, Defizite der Grundausbildung der verschiedenen Schulstufen (namentlich Oberstufe) zu verringern. Man darf deshalb nicht von Qualifikationserhalt oder Qualifikationserweiterung, sondern eher nur von Qualifizierung des Lehrers sprechen. Lehrerfortbildung muss zudem bedürfnisorientiert geplant werden. Voraussetzung dabei ist die Mitbeteiligung und Mitentscheidung der Lehrerschaft. Diese Mitarbeit muss sich auf die thematische Kursplanung, den Kursinhalt und die Kursgestaltung beziehen. Eine aktive Mitarbeit der Lehrer in der Kursleitung ist dabei Voraussetzung. Die Mitarbeit bei der Kursplanung richtet sich aber auch wesentlich an Schulinspektoren (wo werden Defizite im Unterrichten festgestellt?), an Junglehrerberater (wo zeigen sich Defizite in der Grundausbildung?), an Seminarlehrer (was muss in der Fortbildung verstärkt behandelt werden?), an Bildungsplaner und Schulpolitiker (wie zeichnen sich Schulreformprojekte ab?) und an Erziehungswissenschaftler (welche Forschungsergebnisse aus Pädagogik, Psychologie und Didaktik müssen in die Praxis umgesetzt werden?). Ohne diese breite Zusammenarbeit ist es nicht mehr möglich, ein Kursprogramm überhaupt noch zu gestalten. Dass dies eine interkantonale Zusammenarbeit im Rahmen der EDK-Regionen voraussetzt, sollte an sich selbstverständlich sein.

Lehrerfortbildung darf sich aus diesen oben angeführten Überlegungen nicht nur auf Re-

formprojekte und auf Einführungen neuer Lehrmittel beschränken. Das wäre eine gefährliche Verkürzung des Auftrages, Lehrer fortzubilden. Lehrerfortbildung hat immer den Zweck, den Unterricht zu verbessern und somit dem Lehrer zu helfen, wo und wie sein Unterricht in bezug auf neue Inhalte und Methoden besser gestaltet werden kann.

3. Methoden der Lehrerfortbildung

Die Vielfalt der methodischen Möglichkeiten der Erwachsenenbildung steht auch der Lehrerfortbildung offen. Die Zeiten, als nur mit der Vortragsform gearbeitet wurde, sind heute vorbei, wenn sie überhaupt in der Ausschliesslichkeit dieser Darstellung (BRUNNER 1976) je einmal existiert haben. Dass sich dabei alle Sozialformen des Unterrichts auch für die Lehrerfortbildung eignen, zeigt die LFB-Arbeit der letzten Jahre deutlich auf. Wenn sich die Lehrer nicht immer so sehr an Gruppenarbeit «freuen», dann hat dies verschiedene Gründe, die noch nicht näher untersucht sind. Aber es bestehen so einige vage Behauptungen: mangelnde Erfahrung in Gruppenunterricht; schlechte Voraussetzungen, im Team zu arbeiten; Angst vor Kollegen; unsorgfältig vorbereitete Gruppenaufträge usw. Die Tatsache, dass Lehrerfortbildung mit den Kursleitern steht und fällt, ist klar. Deshalb ist die Planung einer Kurseinheit wichtige Voraussetzung für einen sorgfältigen und erfolgreichen Ablauf eines Kurses. Dabei sind vor allem die methodischen Gesichtspunkte zu berücksichtigen. Lehrer als Kursleiter sind zusätzlich im Unterrichten mit Erwachsenen auszubilden. Methodische Prinzipien allein genügen nicht. Aus den Programmen der Kaderkurse der Kurskommission der Ostschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz ergeben sich diesbezüglich klare Hinweise:

Lernen von Erwachsenen

Das Ziel dieses Kurses ergibt sich aus folgenden zwei Fragen: Worin unterscheidet sich das Lernen von Erwachsenen vom Lernen der Kinder? Wie kann ich als Kursleiter diese Erkenntnisse bei der Planung und Durchführung von Fortbildungskursen anwenden? Dabei wird vor allem die Planung von Fortbildungsveranstaltungen aus lernpsychologischen Gesichtspunkten angegan-

gen. Das Problem der lernmotivierenden und lernhemmenden Wirkung biologischer und sozialer Faktoren bildet den zweiten thematischen Schwerpunkt.

Gruppendynamisches Seminar für Arbeits- und Berufsgruppen in der Schule

Das Seminar dient dazu, dynamische Abläufe in Arbeits- und Berufsgruppen der Schule zu erkennen und für die eigene Berufstätigkeit fruchtbar zu machen. Die Teilnehmer lernen, störende Vorgänge z. B. im Lehrerzimmer, in Arbeitsgruppen, in Konferenzen oder in Gruppen der Lehrerfortbildung und der Erwachsenenbildung wahrnehmen, erklären und ihr eigenes Verhalten arbeitsgerechter verändern.

Gruppendidaktisches Seminar über Erwachsenenengruppen

Das Seminar vermittelt verschiedene gruppendifferenzielle Elemente in ihrer Beziehung zu konkreten Lernsituationen, beispielsweise: Zusammenhänge zwischen Lernbereitschaft, Lernfähigkeit und Lernleistungen der Teilnehmer und Erscheinungen und Vorgängen in Gruppen, wie Entwicklungsphasen, Rollen, Rangordnungen und Normen; Bedeutung von Sympathie und Antipathie, Einfluss, Macht, Autorität, Führungsstil; Übertragungsphänomenen, Vorurteilen u. a.

Methoden der Gesprächsführung

Einführung in verschiedene Formen des Gesprächs, mit Betonung der methodisch-gesprächstechnischen Aspekte.

Arbeitsformen der Erwachsenenbildung

Die Teilnehmer lernen Möglichkeiten verschiedener Methoden der Erwachsenenbildung kennen, z. B. Einsatz von Referat und anderen Plenarmethoden, Rollenspiel, Gruppenarbeit, Verfahren der Kursauswertung.

Möglichkeiten der themenzentrierten Interaktion in der Lehrerfortbildung

Anhand von Themen und Fragen aus ihrer eigenen Fortbildungspraxis sollen sich die Teilnehmer wesentliche Elemente lebendigen Lehrens und Lernens nach dem Konzept der themenzentrierten Interaktion selbst erarbeiten, wie z. B. Finden, Formulieren und Einführen von Themen, Kursgestaltung usw.

Weitere Möglichkeiten, Lehrerfortbildung im Ansatz auszugestalten, sind folgende:

a) Themenzentrierte Interaktion (TZI)

Grundanliegen der themenzentrierten Interaktion (nach Ruth C. Cohn) ist die systematische Entwicklung lebendigen Lehrens und Lernens und lebendiger Kommunikation. Sie fördert die Fähigkeit von Pädagogen, Beratern, Eltern und anderen Gruppenleitern, sich selbst und ihre Gruppen effektiver und humaner zu leiten.

In der Schulpädagogik dient TZI als Ansatz, die sachlichen Anforderungen des Unterrichts mit den erzieherischen Bedürfnissen einer humanen Demokratie zu verbinden. TZI leistet diese Verbindung, weil sie

- die Reifung der persönlichen Fähigkeiten,
- die verstehende und kooperative Haltung Mitmenschen gegenüber und
- die sachlichen Erfordernisse thematischer Aufgaben gleichgewichtig behandelt.

Ich (Person), Wir (Klasse, Gruppe) und Es (Thema, Aufgabe) sind gleich wichtig und müssen in einem pädagogisch und didaktisch effektiven Unterricht in dynamischer Balance gehalten werden (nach Kursprogramm LFB Kanton Bern). Vermehrt haben gruppendifferenzielle Kurse in der Lehrerfortbildung Einzug gehalten, wobei diese Seminare nicht unbedingt LFB-spezifisch sind. Ziel dieser Seminare ist die Selbsterfahrung in der Gruppe. Es werden sowohl die einzelnen Teilnehmer in ihrer Individualität, als auch das Gruppengeschehen zu erfassen gesucht.

b) Lehrverhaltenstraining

In einem aufschlussreichen Artikel orientieren BUCHBERGER/FISCHER (1977, 174 ff.) über den Modellversuch, Lehrverhaltenstrainings bewusst in die LFB-Programme in Oberösterreich einzubauen: Dabei wird Lehrverhaltenstraining als intensive Verhaltensschulung von Lehrpersonal verstanden. «In diesem extrem allgemeinen Rahmen kann bisherigen Aktivitäten als gemeinsam zugebilligt werden, dass sich diese (a) um ein Training unterrichtlicher und erzieherischer Verhaltensweisen bemühen, (b) unterschiedliche Inhalte in Fragen der Lehreraus- und -fortbildung reflektieren, (c) schulische Situationen bei der Gestaltung von

Kursen möglichst exakt nachzuvollziehen trachten und (d) ein empirisch-wissenschaftliches Forschungsinteresse als diesen Versuchen gemeinsam analysiert werden kann.» Grobziel dieses Fortbildungsmodells ist: Erreichen eines grösseren Ausmasses an schülerzentriertem Unterricht. Folgende Trainingsziele werden als erreichbar erachtet:

- Erreichen eines höheren Ausmasses an psychischer Funktions- und Leistungstüchtigkeit beim Lehrer,
- Verstärkung der Selbstsicherheit beim Lehrer trotz Verminderung von Lenkung,
- Vertiefung pädagogischer Verhaltensweisen zur Behandlung von Konfliktsituationen und im Umgang mit verhaltensgestörten Schülern,
- Verbesserung der Kontaktfähigkeit und Beratungstechnik innerhalb der Berufsgruppe und bezogen auf Eltern und Schüler;
- auf Grund der höheren erzieherischen Sicherheit gewinnt der Lehrer mehr Freiheit für seine Auseinandersetzung mit fachlichen und didaktisch-methodischen Problemen.

In diesem Arbeitsbereich sind wir in der Schweiz für die Fortbildung der Volksschullehrer erst am Anfang. Ansätze in der Grundausbildung bestehen an zahlreichen Lehrerseminaren. Für die Praxislehrerausbildung sind verschiedene Modelle ausgearbeitet worden, die zum Teil bereits realisiert werden.

c) *Teachertraining*

«Teachertraining wird als Intensivform der Lehrerfortbildung verstanden, wie sie nötig erschien, um interessierte Lehrkräfte in Qualifikationen einzuüben, die für die Mitarbeit im Schulversuch gebraucht werden... Bei der Durchführung von Schulversuchen im grösseren Stil sind die Beteiligten auf eine Erscheinung gestossen, die zuvor weniger Beachtung gefunden hatte. Auch Lehrer brauchen Anleitung besonderer Art, um Einsichten und Verfahrensweisen, die ihnen erklärt worden sind, wirklich im Unterricht zu verwenden. Schulen mit Versuchsstatus müssen darüber hinaus darauf achten, dass Curriculummaterial – Geräte, Arbeitsbögen, Filme, Lernzieltests – so eingesetzt wird,

wie es der Versuchsplanung entspricht. Sie schliesst in der Regel mehrere Schulen ein, in denen das verwendete Curriculum vergleichbar sein muss, wenn aus den gewonnenen Informationen schulübergreifende Schlüsse gezogen werden sollen. Das System Schule bedarf ähnlich sorgfältiger Behandlung wie andere komplizierte Systeme... Teachertraining bezieht sich auf Beratung und Einübung in berufliche Tätigkeiten, die gerade im Vollzug sind, sei es die zeitökonomische Gestaltung von Lehrerkonferenzen, die gelernt wird, während man konferierend zusammensitzt, oder die Durchführung schülerzentrierten Unterrichts in der Zeit, in der ein Lehrer tatsächlich mit seiner Klasse zusammen ist. Dieser Zugriff auf die Lehrerpersönlichkeit, den man dahingehend missverstehen könnte, dass der Lehrer autoritär in eine Schülerposition genötigt wird, bedarf der Interpretation. Die Einübung in nicht-direktives Erziehungsverhalten sollte von Lehrern als Notwendigkeit empfunden werden. Zu diesem Zweck bedarf es der Einführung in den Kontext, in dem Teachertraining steht. Diese Einführung gliedert sich nach vorliegenden Erfahrungen in

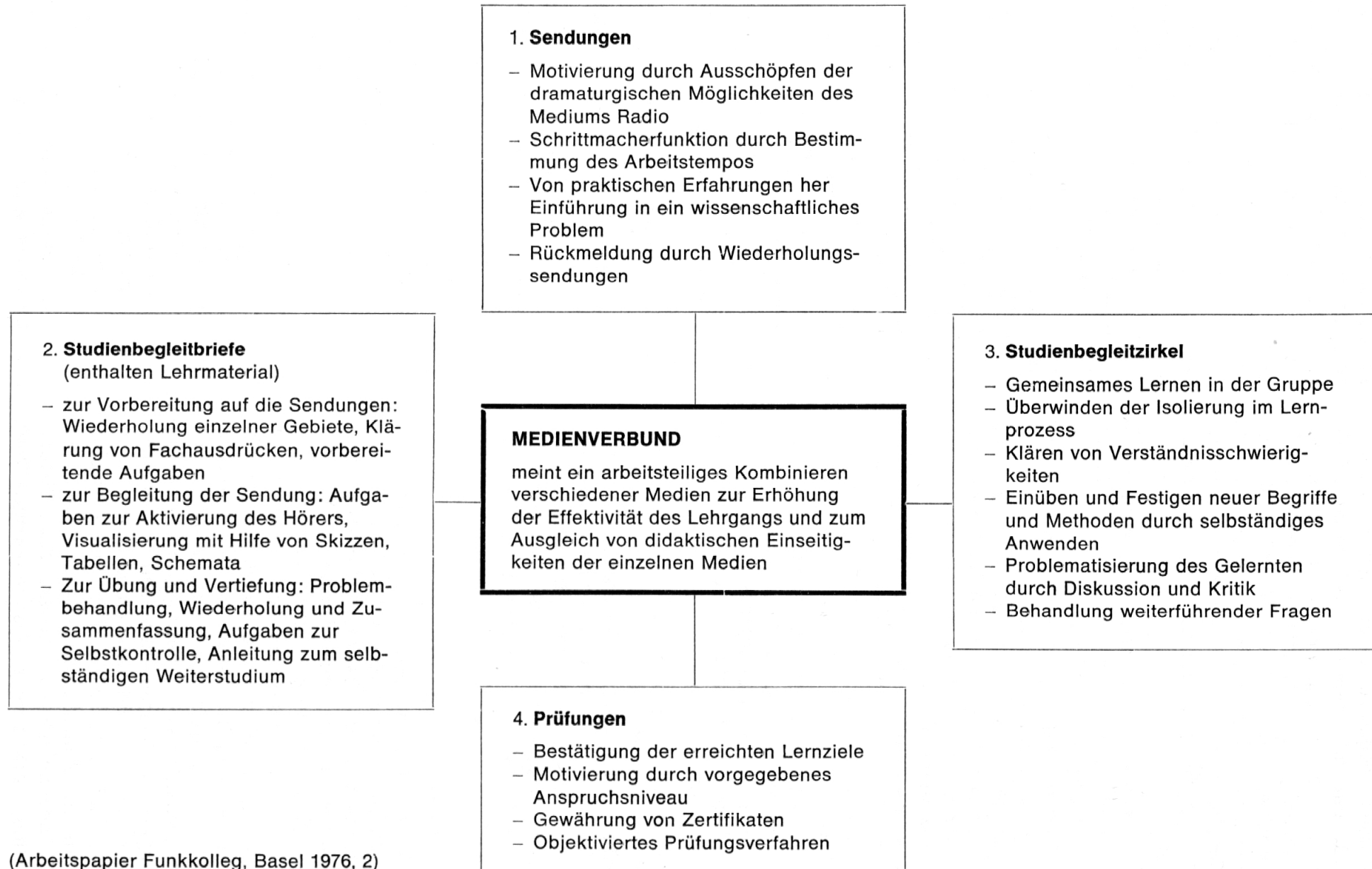
- sachstrukturelles Training mit Theorie und Praxisteil,
- verhaltenspsychologisches Training an Modellsituationen,
- gruppendynamisches Training an Modellsituationen» (ROYL/MINSEL 1973, 8–18).

Dieses Modell müsste in der Schweiz näher untersucht und erprobt werden, vor allem in der Durchführung von Schulversuchen, was z. B. beim provisorischen Einführen von neuen Lehrplänen der Fall sein könnte. Doch erfordern solche Projekte unbedingt die Mitarbeit von Pädagogischen Instituten.

d) *Fernstudienlehrgänge*

«Fernstudium ist ein indirekt (d. h. nicht durch direkt-persönlich lehrende Dozenten, sondern durch nicht-personale Medien) vermitteltes Studium, das mit Hilfe periodisch zugestellter objektivierter Studienimpulse, Studienmaterialien usw. angeleitet und unterstützt wird. Der Gegenbegriff zu Fernstudium ist das «Direktstudium», das direkt-persönlich durch Lehrpersonen vermittelt bzw. gesteuert wird» (DOHMEN, 1970, 16).

Die Didaktische Struktur des Funkkollegs: Der Medienverbund



(Arbeitspapier Funkkolleg, Basel 1976, 2)

Erste Erfahrungen mit Fernstudienlehrgängen wurden in der Schweiz mit der Übernahme der Funkkollegs des Deutschen Instituts für Fernstudien (DIFF) in Tübingen gemacht. Seit «Erziehungswissenschaft» wird nun alljährlich ein Funkkolleg zeitgleich mit der Bundesrepublik Deutschland ausgestrahlt. Verschiedene Ansätze zur Zusammenarbeit mit dem Schweizer Fernsehen (Telekurse) bestehen ebenfalls. Es ist ganz eindeutig, dass die Lehrerfortbildung in der Schweiz weiter ausgebaut werden muss, und zwar unter Einsatz der beiden Medien Radio und Fernsehen. Nicht nur im Sinne von Abwechslung, sondern als beinahe einzige Möglichkeit, eine grössere Anzahl von Schweizer Lehrern aus- und fortzubilden, braucht es Fernstudienlehrgänge mit den notwendigen Begleitzirkeln im Medienverbundsystem. Eine Einführung des obligatorischen Französischunterrichts in der Primarschule ist m. E. nicht realisierbar, wenn die Medien Radio und Fernsehen nicht mitbezogen werden.

e) *Individuelle Fortbildung*

In den Thesen zur Lehrerfortbildung forderte der Schweizerische Lehrerverein, dass als Fortbildung sowohl individuelle Anstrengungen als auch kollektive Unternehmungen gelten können: «Die individuelle Arbeit ist in der Tat die wichtigste Ebene, auf der sich die Fortbildung vollzieht. Es liegt in ihrem Charakter, dass sie praktisch nicht erfassbar oder messbar ist, darum auch nicht Gegenstand von verbindlichen Reglementen sein kann.» JOST (1974, 1263) führte diese Idee in einem Vorwort der Schweizerischen Lehrerzeitung weiter aus: «Niemand wird bestreiten, dass wir von Berufs wegen ein Recht auf Fortbildung haben; Fortbildung ist, wie Bildung überhaupt, nicht nur Recht, sondern auch individuelle Pflicht. Wir brauchen ein immer wieder durch neue Erkenntnisse ergänztes Wissen um die zweckmässige Organisation von Lernprozessen bei Schülern (und das schliesst unter anderem individual-, entwicklungs- und sozialpsychologische Kenntnisse und Verarbeitung von Erfahrungen ein), wir müssen uns informieren über neue Lehrmittel und mögliche apparative Hilfen, wir sollten orientiert sein über Ergebnisse der Bildungswissenschaften. Solche die Grundausbildung notwendig

ergänzende Aufhol- und Vertiefungsarbeit muss systematisch und kompetent in langfristig geplanten und gut durchdachten Kursen erfolgen. Angebot und Durchführungsbedingungen können nicht vielseitig und grosszügig genug sein. Die konzentrierte Darbietung durch kompetente Fachkräfte, die Begegnung und der Erfahrungsaustausch mit an der selben Sache interessierten Kolleginnen und Kollegen, die Loslösung von der beruflichen und familiären Wirkwelt mit ihren tausend und abertausend Bindungen und Verpflichtungen: dies alles kann solche Fortbildungsveranstaltungen unersetzlich und ausserordentlich wirksam machen. Nur: Im Grund genommen können wir gar nie genügend solcher Kurse besuchen (das würde eine völlig neue Einteilung der Arbeitszeit des Lehrers erfordern). So bleibt eben der nichtorganisierten individuellen Fortbildung (glücklicherweise) ein weites Feld. Das heisst keineswegs, dass jeder völlig allein seine Wege suchen müsste, gewisse «Landschaften» könnte er zusammen mit Kollegen in Gruppen erschliessen; manches liegt in unseren Fachzeitschriften schreibtschnah bereit (und einige Dienstleistungen liessen sich, bei entsprechendem Aufwand, durchaus verbessern). Mir scheint, wir sollten ob der in Programmen eindrücklich vorliegenden, organisierten Fortbildung die ebenso unerlässliche, persönliche, sozusagen «massgeschneiderte» individuelle Fortbildung nicht vergessen. So vielen ist sie eine Selbstverständlichkeit und ein Bedürfnis, und es würde ihnen nicht einfallen, sie sich amtlich bezeugen und sich dafür entschädigen zu lassen.» Nebst all diesen Vorschlägen müsste die Idee der individuellen Fortbildung doch noch klarer umschrieben und konkretisiert werden.

4. Offene Probleme und Postulate

Offene Probleme sind in der Lehrerfortbildung zahlreich vorhanden, die aber eine kantonale LFB-Stelle allein kaum lösen kann:

a) *Motivationsforschung*

Es muss dringend abgeklärt werden, warum Lehrer bestimmte Fortbildungskurse besuchen. Die Frage des Obligatoriums kann mitberücksichtigt werden (eine allgemeine und breitangelegte Bedürfnisabklärung wäre

notwendig). Wie können Lehrer für die Mitarbeit an Kursen motiviert werden, wie werden Lehrer als Kursmitarbeiter gewonnen, das sind grundsätzliche Fragen der weiteren LFB-Arbeit.

b) *Evaluation von Fortbildungsveranstaltungen*

Wenn man unter Evaluation das Sammeln von Daten, von Informationen mit dem Ziel versteht, einen Lernprozess festzustellen, zu beurteilen und zu verändern, dann ist es unbedingt notwendig und sehr dringend, verschiedene Evaluationsverfahren für die zahlreichen LFB-Tätigkeiten zu entwickeln. Verschiedene Ansätze bestehen (Pestalozzianum Zürich, Weiterbildungszentrale Luzern). Fragebogen, die nach der Zufriedenheit der Kursteilnehmer fragen, sind für die Effektivität der Kursveranstaltungen zu wenig ergiebig.

c) *Ausbildung von Kursleitern*

Die Ausbildung von Kursleitern (Kaderpositionen) muss gesamtschweizerisch realisiert werden. Die Arbeitsweise der Kursleiter ist für die Kursgestaltung entscheidend wichtig, deshalb kann mit einer gezielten Ausbildung nicht mehr länger zugewartet werden. Das Ostschweizer Modell kann wegweisend sein. Nur muss die Möglichkeit gesucht werden, dass Lehrer aus anderen Kantonen (während der Schulzeit) eine solche Ausbildung unter dem erwachsenenpädagogischen Aspekt absolvieren können. Die Arbeitsgemeinschaft für Lehrerfortbildung der Zentralschweiz versucht, zusammen mit der Akademie für Erwachsenenbildung in Luzern, eine solche Ausbildung ebenfalls aufzubauen.

d) *Finanzierungsgrundlage für Lehrerfortbildung*

In den meisten Kantonen ist die Lehrerfortbildung finanziell nicht abgesichert. Der jährliche Beitrag für die Kurskosten hängt von den Budgetberatungen in den kantonalen Parlamenten ab. Wohl besteht die LFB als Institution, doch ist es nicht selbstverständlich, dass die notwendigen Kredite für die Kursarbeit gesprochen werden. Hier müssen unbedingt Empfehlungen zuhanden der Kantone und Gemeinden erarbeitet werden.

e) *Zusammenarbeit Grundausbildung/Fortbildung*

Die Zusammenarbeit Grundausbildung/Fortbildung muss intensiv ausgebaut werden. Ansätze bestehen, doch genügen diese nicht. Schulreformprojekte können nicht über die LFB abgewälzt werden, wenn die Ausbildungsstätten Reformarbeiten zu wenig in ihr Ausbildungskonzept miteinbeziehen.

f) *Ausschuss LFB bei der Pädagogischen Kommission der Erziehungsdirektorenkonferenz als Koordinationsinstrument*

Wenn die EDK grosszügigerweise einen solchen Ausschuss gewählt hat, dann müssten ihm auch verbindliche Aufträge überbunden werden, und zwar nicht nur Informationsaufgaben. Deutliche Arbeitshinweise enthält auch der Bericht «Lehrerbildung von morgen» (S. 249): Regionale Zentralstellen für Lehrerbildung.

g) *Medienverbund für Lehrerfortbildung*

Radio und Fernsehen müssen in den Dienst der Fortbildung gestellt werden. Sendereihen zu Bildungsfragen müssen regelmässigen Bestandteil unserer beiden Monopolmedien werden. Bildungssendungen (Sendereihen mit Kurscharakter) sind ein ebenso deutlicher Auftrag für die SRG wie die Realisierung von Unterhaltungs- und Sportbeiträgen.

h) *Eigene Didaktik Lehrerfortbildung*

Eine eigentliche Didaktik zur Lehrerfortbildung fehlt. Gemeinsam mit Lehrern, Kursleitern, LFB-Leitern, Erwachsenenbildnern und Didaktikern muss in nächster Zeit eine Didaktik erarbeitet werden, die Informationen zur Kursgestaltung wie zu allen übrigen Formen von Lehrerfortbildung enthält.

Literatur

- Böwer, Christa et al (Hrsg.): Zur Didaktik und Methodik der Lehrerfortbildung. Dokumentation der überregionalen Fachtagung in Mühlheim/Ruhr vom 8. bis 10. September 1976.
- Brunner, Joe: Das Projekt als didaktische Konzeption in der Lehrerfortbildung. In: Aregger, Kurt: Lehrerfortbildung. Weinheim und Basel 1976.

- Buchberger, Friedrich / Fischer, Walter: Lehrer-verhaltenstraining – Ein Modell für den Bereich Lehrerfortbildung und dessen empirische Kontrolle: In: Erziehung und Unterricht. 127. Jg., Heft 3/77, S. 174–191.
- Dohmen, Günther: Fernstudium – Medienverbund – Erwachsenenbildung. Braunschweig 1970.
- Edelhoff, Christoph: Zur Didaktik und Methodik der Lehrerfortbildung. In: Böwer, Christa, op. cit. Essen 1976, S. 18–22.
- Häfliger, Alois: Schultheiss Eduard Pfyffer, 1782–1834. Förderer des Luzerner Schulwesens. Wil-lisau 1975.
- Jost, Leonhard: Individuelle Fortbildung. In: Schweizerische Lehrerzeitung, Nr. 34/74, Seiten 1263–1264.
- Kielholz, Jörg: Was bezweckt institutionelle Lehrerfortbildung? In: Jahresbericht über die regionalen Kaderkurse 1974. Zürich 1975.
- Royl/Minsel: Teachertraining. Hannover 1973.

Thesen zur Zukunft der Lehrerfortbildung

Toni Thurnreiter

Vorbemerkung: Das Problem der gegenwärtigen Lehrerfortbildung scheint uns weniger in der Notwendigkeit ihrer Begründung zu liegen – wenngleich dieser Begründung in einer Zeit der knappen Budgetmittel und Budgetkürzung hohe aktuelle Bedeutung zukommt –, als mehr darin zu bestehen, die Lehrerfortbildung aus einem oft diffus wirkenden Experimentierfeld und, wenn man so will, aus ihrer naiven Entstehungsphase herauszuführen. Mit anderen Worten: Es geht heute um eine wissenschaftlich abgesicherte und kontrollierte Lehrerfortbildung, die ihren Anschluss und Einbau in ein Gesamtsystem Lehrerbildung findet, das sowohl den Kriterien wissenschaftlicher Kontrolle wie den Bedürfnissen der Praxis standhält. In welche Richtung die Lehrerfortbildung zu gehen hat, wollen die folgenden vier Thesen anzeigen. Dass es sich hierbei nur um globale Richtungsangaben handeln kann, liegt ebenso im Wesen der Thesenbildung wie in der Offenheit des noch vor uns liegenden Feldes.

I.

Eine Theorie der Lehrerfortbildung bleibt solange wenig ergiebig und zukunftsweisend, als die Frage nach der bildenden Effizienz vernachlässigt und ausgeklammert bleibt. Nachdem nun mehrjährige Erfahrungen vorliegen, muss die Effektivitätsfrage – und dies nicht zuvorderst aus finanzwirtschaftlichen Gründen angesichts reduzierter Budgetansätze – für die Lehrerfortbildung gestellt werden.

Mit dieser Frage und ihrer sachgerechten

Beantwortung wird der Problemhorizont bildungstheoretischer und -politischer Erwägungen über angemessene Zielformeln und inhaltliche Gestaltung gleichermassen erweitert, wie sie den wohlmeinenden Diskussionen über genügende Organisationsformen und brauchbare Methoden vorausgeht. Viele Massnahmen der Lehrerfortbildung, seien sie inhaltlicher, methodischer oder organisatorischer Art, beruhen heute noch weitgehend auf Annahmen und Vermutungen. Erst wenn das Sollen und Können geprüft ist und der Anspruch sich an der Realität bewährt hat, erst dann können aus der systematisch kontrollierten Lehr- und Lernerfahrung didaktisch effektive Richtlinien mit inhaltlich konkret definierten Lernzielen für die Lehrerfortbildung entwickelt werden. Eine wesentliche Vorarbeit für ein solches Unternehmen, für eine pädagogisch-empirische Untersuchung also, würde schon dadurch getan, wenn das, was bisher an institutionalisierter Lehrerfortbildung auf verschiedenen Wegen, mit unterschiedlicher Schwerpunktbildung und differenzierten lehrorganisatorischen Massnahmen geleistet worden ist, unter Verwendung verfügbarer und geeigneter Untersuchungsverfahren aus dem Bereich der Humanwissenschaft erkundet werden könnte.

Der allgemeine Zweck einer Effektivitätsprüfung der Lehrerfortbildung ist in der Gewinnung verwertbarer Informationen über die weithin noch unbekannten Resultate eines durch die Veranstaltungen der Lehrerfortbildungsinstitute initiierten Lernprozesses zu sehen. Der eigentliche Zweck einer sol-