

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

**Artikel:** Thesen zur Zukunft der Lehrerfortbildung  
**Autor:** Thurnreiter, Toni  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-535036>

### **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:** 15.03.2025

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

- 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. Willisau 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 unbekanntem Resultate eines durch die Veranstaltungen der Lehrerfortbildungsinstitute initiierten Lernprozesses zu sehen. Der eigentliche Zweck einer sol-

chen Untersuchung muss daher darin liegen, sichtbar zu machen, wie und in welchem Ausmass durch Lehrerfortbildung Einstellungs- und Verhaltensveränderungen von Lehrern in der realen Schulsituation und im konkreten Unterricht bewirkt worden sind.

2.

Lehrerfortbildung kann nur dann aus den Zufälligkeiten ihres Angebots herausgeführt und von der Methode des Giesskannenprinzips befreit werden, wenn sie als gleichwertiger Teil des Systems Lehrerbildung verstanden und von der Schulverwaltung auch so behandelt wird. Was heute nottut, ist eine Systemanalyse und -planung des gesamten Verlaufs der Lehrerbildung, also der Berufsausbildung, Berufseinführung, Fortbildung und Weiterbildung.

Eine solche noch ausstehende Systemanalyse und -planung lässt sich jedoch nur dann gewinnen, wenn die Variablen und Invarianten des pädagogischen Feldes insgesamt einbezogen werden, wenn die Einbettung des pädagogischen Feldes in die grösseren Strukturzusammenhänge berücksichtigt werden und wenn bei den politisch verantwortlichen Instanzen Verständnis dafür besteht, dass die gründliche Systemanalyse des pädagogischen Feldes Voraussetzung für das Gelingen jeder einzelnen Phase der Lehrerbildung, also auch der Lehrerfortbildung ist. Allein aus solcher Systemanalyse und -planung sind Aufgaben, Inhalte, Methoden und Veränderungskonzeptionen der Lehrerfortbildung ableitbar. Sie geben nicht nur die Grundlage für eine effektive Koordination und Kooperation von freien und staatlichen Fortbildungsinstituten ab, sondern ermöglichen auf dieser Basis, dass die Lehrerfortbildung in eine sinnvolle und effektive Beziehung zur Berufsausbildung, Berufseinführung und Unterrichtsforschung wie zur Arbeit von Lehrplan- und Curriculumkommissionen gebracht wird. Durch Systemanalyse und -planung erkennt die Lehrerfortbildung im Netzwerk der Möglichkeiten, Notwendigkeiten und Abhängigkeiten nicht nur ihre dem Ganzen dienenden und über den Augenblick hinausgehenden Einsatzstellen, sondern findet auch jene Verbundstellen, die es ihr ermöglichen, Fortbildung realitätsnah eng mit Berufsausbildung und Berufseinführung zu verflechten.

Wer diesen Systemzusammenhang übersieht, begibt sich der Steuerungsmöglichkeiten; wer diese Wirkungszusammenhänge nicht mit einberechnet, macht Lehrerfortbildung zum Feld eines ungeordneten Aktivismus, das wenig zur Optimierung des Systems Lehrerbildung beiträgt, und trägt dazu bei, dass Fortbildungsaktivitäten bei den Lehrern zu einer bedenklichen «Privatheit» führen, so dass eine Rückwirkung auf die Schule als Institution vielfach ausbleibt oder allenfalls indirekt erfolgt.

Bildungsökonomisch bedeutet dies: der Aufwand für die beiden ersten Phasen der Lehrerbildung (Berufsausbildung und Berufseinführung) bleibt ohne den erhofften Optimierungseffekt, wenn die Lehrerfortbildung, verstanden als das Bemühen um Werterhaltung und Wertsteigerung des investierten Humankapitals, vernachlässigt wird. Andererseits bleibt der Effektivitätserfolg des Aufwands für Lehrerfortbildung gering, wenn die hier geleistete Arbeit nicht an jene der vorgelagerten Phasen anschliesst, d. h. sie verstärkt, ergänzt und erweitert. So ist z. B. Lehrerfortbildung fortgesetzte Berufseinführung, wie auch Berufseinführung der erste Abschnitt der Lehrerfortbildung ist.

Einer solchen Systemanalyse und -planung stehen heute Dissonanzen entgegen: Die verschiedenen Kompetenzzuständigkeiten in den einzelnen Phasen der Lehrerbildung sowohl in verwaltungsrechtlicher wie curricularer Hinsicht, die curriculare Isoliertheit jeder einzelnen Phase der Lehrerbildung und die Parzellierung jeder einzelnen Phase nochmals nach Schulform- oder Schulfachbezogenheit.

Die hier sichtbar werdende mangelnde Korrespondenz zwischen den einzelnen Phasen führt in der Lehrerfortbildung u. a. dazu, dass die Adressaten oft mehrmals mit den gleichen Themen konfrontiert werden, während andere Themen gänzlich ausfallen, dass in der Regel fachübergreifende Themen und Methoden in den Programmen der Lehrerfortbildung zu kurz kommen bzw. die Notwendigkeit ihrer Behandlung entweder von den Adressaten oder von der Schulverwaltung nicht eingesehen werden – mit einem Satz: dass bei einer fehlenden Korrespondenz zwischen den einzelnen Phasen der sinnvolle Aufbau (mit entsprechender Beteiligung der Lehrerfortbildung) eines

Curriculums Lehrerfortbildung nicht möglich ist. Andererseits fehlt es oft bei diesem unrationellen Nebeneinander an qualifizierten Ausbildnern bzw. die Wirksamkeit der (wenigen) vorhandenen Experten wird dadurch unnötig eingeschränkt.

Die mangelnde Korrespondenz zwischen den einzelnen Phasen der Lehrerbildung führt aber auch dazu, dass die in der Lehrerfortbildung gewonnenen Erfahrungen nur in geringem Masse für die anderen Phasen des Systems Lehrerbildung nutzbar gemacht werden können bzw. dass die dort entwickelten Verfahren und Planungen nicht in Veranstaltungen der Lehrerfortbildung ausgewertet, weiterentwickelt und konkretisiert werden. So könnten z. B. die Erfahrungen in der Lehrerfortbildung die Einsätze und Tätigkeiten in der Berufsausbildung und -einführung im Sinne grösserer Schulnähe konkretisieren bzw. korrigieren und das Datenmaterial für schulpolitische und schulpädagogische Planungen im Hinblick auf Lehrereinstellungen und -bedürfnisse sowie unterrichtlicher Notwendigkeiten ergänzen. Systemanalyse und -planung könnten ferner dazu verhelfen, Lehrerfortbildung enger auf die curriculare Arbeit der Lehrplankommissionen zu beziehen. Dadurch könnte einerseits die Fortbildung methodisch schon in der Planung so angelegt werden, dass die zu erarbeitenden oder schon in der Diskussion befindlichen Gegenstände der Kommissionen in der Lehrerfortbildung diskutiert, erprobt oder konkretisiert werden könnten, wie andererseits Impulse, Anregungen und Beiträge der Lehrerfortbildung in die Arbeit der Lehrplankommissionen einfließen und dazu verhelfen könnten, langwierige theoretische Grundsatzdiskussionen auf den realen, d. h. schul- und unterrichtskonkreten Ansatz zu konzentrieren. Auf diese Weise würde das geforderte curriculare Mitdenken der Lehrerschaft sich wohl eher und besser verwirklichen lassen als durch die Gründung neuer Institutionen und Organisationsformen, die es dem einzelnen Lehrer noch mehr erschweren, das ohnehin schon unübersichtliche System Lehrerbildung zu durchschauen.

### 3.

Die Aufgabe der Lehrerfortbildung lässt sich zusammenfassend beschreiben als eine Tä-

tigkeit, die darauf ausgerichtet ist, den Lehrer in seinem Einsatzbereich zum curricularen Mitdenken zu befähigen. Dazu müssen ihm die notwendigen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Informationen vermittelt und die entsprechenden pädagogischen Trainingsmöglichkeiten geboten werden, die ihm ein Umsetzen in pädagogisches, d. h. unterrichtsrelevantes Tun erleichtern.

Das aber bedeutet, dass der Kursleiter der Lehrerfortbildung in der Lage sein muss, diese umfassende curriculare Aufgabe zu leisten. Voraussetzung hierfür ist, dass er nicht nur das jeweilige Berufsfeld von innen kennt, also selbst Unterricht erteilt oder erteilt hat, sondern dass er auch möglichst viele Phasen des Lehrerbildungsprozesses übersehen muss, um in der Lage zu sein, im Rahmen seines Bereiches die curriculare Prozesssteuerung mit dem Blick auf das Ganze vornehmen zu können.

Einem solchen (noch zu schaffenden) Berufsbild des Kursleiters der Lehrerfortbildung stehen mannigfache Schwierigkeiten entgegen, die sich dahingehend zusammenfassen lassen, dass es keinen Fortbildner gibt, der aufgrund seiner Ausbildung und seines physischen und psychischen Vermögens in der Lage wäre, allen Aufgaben in seinem Fachbereich zugleich und umfassend nachkommen zu können. Von daher ergibt sich die ebenso dringende wie schwierige Aufgabe, die Fortbildner selbst in geeigneter Weise fortzubilden.

### 4.

Lehrerfortbildung, die den Lehrer zum curricularen Mitdenken befähigen will, muss nach Umfang und Tiefe des notwendigen Informiertseins fragen. Diese Fragen lauten etwa: Wie umfangreich und vielseitig muss der Lehrer eines bestimmten Lehrbereiches informiert werden, wie gründlich muss in den jeweiligen Kern- und Randbereichen die Information sein und wie verfügbar und schnell muss der Lehrer die Informationen in wechselnde Orientierungszusammenhänge bringen. Zur Beantwortung dieser Fragen bedarf es des Zusammenwirkens von Wissenschaft und Praxis.

So schwierig im einzelnen diese Fragen zu beantworten sein mögen – vor allem dann, wenn hierbei die Konkurrenz der verschie-

denen Lehrergruppen wirksam wird –, so unbefriedigend bleiben die Antworten, wenn sie sich im rein Fachwissenschaftlichen und Fachdidaktischen erschöpfen. Das wohl bekannte Tabu der Wertfreiheit der Wissenschaften (M. Weber) hatte bei der Frage «Wozu erziehen?» in der Geschichte der Pädagogik nie gegolten und wird auch in der gegenwärtigen Curriculumsdiskussion «Wozu unterrichten?» keinen Platz beanspruchen können.

Das Ziel der Lehrerfortbildung, der entscheidungsfähige Lehrer angesichts komplexer Strukturzusammenhänge, wäre nicht erreicht, wenn über die zunehmende Einsicht in curriculare Feldzusammenhänge nicht der Durchstoß zum anthropologischen Fundament derselben und von dort in die normative Dimension des menschlichen Lebens – nicht nur des gesellschaftlichen und politischen – gelänge. Die Sinnfrage allen pädagogischen Bemühens und eben auch der unterrichtlichen Bildungsanstrengungen ist eben nicht automatisch mit dem durch kognitive Methoden erzielten Erkenntnisgewinn beantwortet, sondern sie muss auch in ihrer ganzen Tragweite, in ihrer Sinnrelevanz diskutiert werden.

Lehrerfortbildung muss nicht nur informie-

rend, sondern auch orientierend sein. Die raffiniertesten Kommunikations- und Konsens-techniken, die Beschwörung von permanenten Revisionsmöglichkeiten, die Realisierung der Forderung nach mehr Transparenz und Beteiligung der Lehrer an Curriculumentscheidungen – all das führt keinen Schritt weiter zur Wahrheit und Richtigkeit jener Normentscheidung, die der einzelne Lehrer im Unterricht treffen muss und für die er Anspruch auf Hilfe und Unterstützung in der Lehrerfortbildung hat, ohne dass ihm die Normenkritik, Normenfindung und Normenentscheidung letztlich abgenommen wird.

Eine Lehrerfortbildung, die sich allein auf die Reproduktion wissenschaftlicher Ergebnisse für den Unterricht beschränkt, die auf pure Bewusstseinsweiterung abstellt, verbaut gerade dadurch den Weg, den Lehrer zum curricularen Mitdenken zu befähigen, weil sie ihn nicht zur Entscheidungsfähigkeit führt, vor welcher moralischen Instanz er sein Bildungsbemühen und sein unterrichtliches Wirken verantworten will und kann.

Leicht geänderter Nachdruck aus  
«Lehrerfort- und -weiterbildung. Konzepte – Erfahrungen – Kritik». Mainz 1975.

## **Die Schweizerische Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrer**

Fritz Egger

Die Schweizerische Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrer (Weiterbildungszentrale, WBZ) ist eine Institution der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Erziehungsdirektorenkonferenz, EDK). Sie wurde im Anschluss an die Genfer Studienwoche der Gymnasiallehrer (1967) auf Anregung des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG) und der Mittelschulleiter-Konferenzen geschaffen und nahm ihren Betrieb im Herbst 1969 in Luzern auf. Als besondere beitragsberechtigende Institution nach Hochschulförderungsgesetz ist sie vom Bund anerkannt und subventioniert. Sie ist direkt dem Vorstand der EDK unterstellt. Der lei-

tende Ausschuss der WBZ besteht aus 13 Mitgliedern und wird augenblicklich vom luzernischen Erziehungsdirektor, Regierungsrat Walter Gut, präsiert. In ihm sind die Behörden (EDK, Bund), die Schulleiter (Gymnasialrektoren, Handelsschulrektoren und Semindirektoren) sowie die Mittelschullehrer (VSG) vertreten.

Nach ihrem Statut hat die WBZ die Weiterbildung der Lehrer an den Mittelschulen zu vermitteln und zu fördern sowie die Erziehungsbehörden zu beraten. Sie arbeitet mit den kantonalen Erziehungsdirektionen, den Organisationen der Mittelschullehrer und der Mittelschullehrer sowie mit den Hochschulen und mit den Institutionen zusam-