

Studien- und Forschungsberichte  
aus dem Pädagogischen Institut  
der Universität Freiburg/Schweiz

Herausgegeben von Prof. Dr. L. Räber  
Band 6



Lothar Kaiser

# Die Fortbildung der Volksschullehrer in der Schweiz

Eine empirische Untersuchung der Situation  
in den 25 Kantonen der Schweiz, bei den  
Volksschullehrern und den Bezirksinspektoren  
des Kantons Luzern

Verlag Julius Beltz · Weinheim · Berlin · Basel

# Inhaltsverzeichnis

Verzeichnis der Tabellen zu den empirischen Untersuchungen	XIII
Hinweise auf Abkürzungen	XVI
Vorwort	XVII

## A. EINLEITUNG; BEGRÜNDUNG UND METHODE

### I. EINFÜHRUNG

1. "Fortbildung" oder "Weiterbildung" - zur Begriffsbestimmung	1
2. Ausgangspunkt und Ziele der Untersuchung	2
2.1. Ausgangspunkt	3
2.2. Ziele	4
3. Historischer Aufriss	6
3.1. Kurse des Schweizerischen Vereins für Handarbeit und Schulreform	7
3.2. Aus der Geschichte der Lehrerfortbildung im Kanton Luzern	8
3.3. Zusammenfassung	12
4. Uebersicht zur Lehrerfortbildung in vergleichbaren Ländern Europas	13
4.1. Bundesrepublik Deutschland	13
4.2. Oesterreich	18
4.3. Belgien	18
4.4. Frankreich	19
4.5. Dänemark	20
4.6. Schweden	20
4.7. Norwegen	21
4.8. England	21
4.9. UdSSR	22
4.10. Zusammenfassung der internationalen Tendenzen	24
5. Lehrerfortbildung als Forschungsgegenstand	25
5.1. Empirische Untersuchungen	25
5.2. Weiteres Schrifttum aus der Schweiz	26
5.3. Wichtige allgemeine Schriften zur Lehrerbildung, Lehrerfortbildung und zum Lehrerstand	28

Best-Nr.: 14806

Druck nach Typoskript

© 1970 Verlag Julius Beltz · Weinheim · Berlin · Basel

Gesamtherstellung: Offsetdruckerei Julius Beltz, Weinheim/Bergstr.

Printed in Germany

6. Elemente der Bedürfnisstruktur für die Lehrerfortbildung	30
6. 1. Bildungssoziologisch	30
6. 1. 1. Bildung in der modernen Gesellschaft	30
6. 1. 2. Die Rolle des Lehrers	35
6. 2. Bildungspolitisch	37
6. 2. 1. Bildungspolitische Grundfragen	37
6. 2. 2. Gesellschaftliche Funktionen des Bildungssystems	39
6. 2. 3. Das gegenwärtige Schulsystem und die laufenden Reformen	41
6. 3. Pädagogisch - anthropologisch	43
6. 3. 1. Der Bildungsbegriff	44
6. 3. 2. Anthropologische Bedeutung des Lernens	45
6. 3. 3. Neue Erziehungsaufgaben	48
6. 3. 4. Die Bildungsinhalte; Neue Informationsfelder	48
6. 3. 5. Die Methoden; Neue Strukturierung der Informationen	50
6. 3. 6. Die Medien; Neue Informationsträger	51
II. ZUR METHODE DER UNTERSUCHUNG	51
1. Volksschullehrer als Zielpersonen	51
2. Das Forschungsinstrumentarium	52
2. 1. Grundsätzliche Erörterung der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Methoden bezogen auf die Fragestellung	52
2. 1. 1. Das Verstehen als Grundform des hermeneutischen Verfahrens	53
2. 1. 2. Die dialektische Methode	54
2. 1. 3. Die phänomenologische Methode	55
2. 1. 4. Die empirischen Forschungsmethoden	55
2. 2. Unsere Fragebogenuntersuchung	59
2. 2. 1. Fragebogen an die Erziehungsdepartemente der Schweiz	59
2. 2. 2. Fragebogen an die Volksschullehrer des Kantons Luzern	61
2. 2. 3. Fragebogen an die Bezirksinspektoren des Kantons Luzern	65

B. HAUPTTEIL: DIE EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNGEN	67
I. DER AKTUELLE STAND DER VOLKSSCHULLEHRER- " FORTBILDUNG IN DER SCHWEIZ IN BEZUG AUF DIE AUSSERE ORGANISATION (Umfrage bei den Erziehungsdepartementen der Schweiz)	67
1. Probleme der Bestandesaufnahme	
1. 1. Umfrage des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich (1963)	67
1. 2. Eigene Fragebogenerhebung 1968	68
1. 3. Fortbildungsarbeit der Lehrerorganisationen	69
1. 4. Zusammenfassung	70
2. Allgemeines	70
2. 1. Gesetzliche Grundlagen	70
2. 2. Motive der Lehrerfortbildung	72
2. 3. Zahl der Volksschullehrer in der Schweiz	72
2. 4. Anzahl der im Schuljahr 1967/68 fortgebildeten Lehrer	73
3. Organisation	76
3. 1. Leiter und Kommission für die Fortbildung	76
3. 2. Oertliche Zentren	77
3. 2. 1. Was spricht für ein Fortbildungszentrum?	79
3. 2. 2. Was spricht zur Zeit gegen ein Fortbildungszentrum?	80
3. 2. 3. Ungelöste Fragen in bezug auf ein Lehrerfortbildungszentrum	81
3. 3. Zeitpunkt der Kursorganisation	81
3. 4. Thematik	82
3. 5. Obligatorium und Fakultativum	83
3. 6. Bibliotheken	83
3. 7. Publikationsorgane	85
3. 8. Konferenzen	85
4. Finanzielles	86
4. 1. Finanzieller Aufwand im Jahr 1967	86
4. 2. Budget 1968 und 1969	89
4. 3. Kostenträger der obligatorischen Kurse	90
4. 4. Beiträge an fakultative Kurse	92
4. 5. Finanzielle Unterstützung der Lehrerorganisationen	92
5. Tendenzen zur Gestaltung der Lehrerfortbildung	93
5. 1. Organisation der obligatorischen Fortbildung	93
5. 2. Organisation der fakultativen Fortbildung	93
5. 3. Schweizerisches Lehrerbildungszentrum	94
5. 4. Bereiche der Lehrerfortbildung	94
5. 5. Einsatz des Fernsehens	94
5. 6. Aufstiegsmöglichkeiten für Lehrer durch Fortbildung	95

6. Zusammenfassung	99
II. DIE VOLKSSCHULLEHRER DES KANTONS LUZERN UND DIE GEGENWÄRTIGE FORTBILDUNG	102
1. Beschreibung der Stichprobe	102
1.1. Zusammensetzung der Zielpersonengruppe	102
1.2. Angaben zur Ausbildung und zur dienstlichen Tätigkeit	109
1.3. Besitz eines Autos und eines Fernsehgerätes	114
2. Zufriedenheit im Lehrberuf	114
2.1. Zusammenhang von Zufriedenheit und Fortbildung	114
2.2. Das Sozialklima im Kollegium	115
2.3. Einstellung der Eltern und Behörden zur Schule	117
2.4. Beabsichtigte Berufswechsel	118
2.5. Berufszufriedenheit	123
2.6. Möglichkeiten zur Steigerung der Berufszufriedenheit	127
2.7. Vorschläge für Änderungen im Schulsystem	129
2.8. Kurzzusammenfassung und erste Vorschläge	130
3. Die persönliche Berufsfortbildung	130
3.1. Systematische Fortbildung	130
3.2. Schwerpunkte der beruflichen Fortbildung	135
3.3. Beweggründe für berufliche Fortbildung	136
3.4. Möglichkeiten zur beruflichen Fortbildung in der Nähe des Arbeitsortes	138
3.5. Zeitaufwand für die Fortbildung im Schuljahr 1967/68	139
3.6. Kurzzusammenfassung und erste Vorschläge	141
4. Fachzeitschriften als Mittel der Fortbildung	142
4.1. Abonnierte Fachzeitschriften	142
4.2. Lektüre der Fachzeitschriften	143
4.3. Qualitative Einschätzung der Schweizerischen Fachzeitschriften	144
4.4. Weltanschaulich orientierte Fachzeitschriften	147
4.5. Verwertung der Fachzeitschriften	147
4.6. Kurzzusammenfassung und erste Vorschläge	148
5. Fachbibliotheken	149
5.1. Lehrerbibliotheken im Schulhaus	149
5.2. Persönliche Fachbibliotheken	150
5.3. Kurzzusammenfassung und erste Vorschläge	153
6. Schulbesuche als Mittel der Fortbildung	154
7. Arbeitsgemeinschaften und autodidaktische Studien	154
7.1. Arbeitsgemeinschaften	154
7.2. Autodidaktische Studien	155
7.3. Beitrag des Fernsehens	156
7.4. Fernkurse	156
7.5. Kurzzusammenfassung und erste Vorschläge	157

8. Möglichkeiten zur Allgemeinbildung	157
III. DIE VOLKSSCHULLEHRER DES KANTONS LUZERN UND DIE KÜNFTIGE FORTBILDUNG	
1. Grundsätzliche Entscheidung	159
1.1. Wunsch nach permanenter und systematischer Fortbildung	160
1.2. Obligatorische und fakultative Fortbildung	160
1.3. Kurzzusammenfassung und erste Vorschläge	162
2. Formen der Fortbildung	162
2.1. Geschätzte Formen der heutigen Fortbildung	162
2.2. Zukünftige Formen	164
2.3. Einbezug des Fernsehens	165
2.4. Kurzzusammenfassung und erste Vorschläge	166
3. Zeitliche Beanspruchung	166
3.1. Ferien oder Schulzeit	166
3.2. Zeitaufwand pro Jahr für die obligatorische Fortbildung	167
3.3. Kurzzusammenfassung und erste Vorschläge	168
4. Träger der Fortbildung	169
4.1. Kostenträger	169
4.2. Zentrale Fortbildungsinstitute	169
4.3. Kurzzusammenfassung und erste Vorschläge	170
5. Aufstiegsmöglichkeiten	171
5.1. Wahrnehmung von Aufstiegchancen	172
5.2. Fortbildung und Lohnerhöhung	175
5.3. Kurzzusammenfassung und erste Vorschläge	176
6. Bereiche der Lehrerfortbildung	176
6.1. Hauptbereiche	177
6.2. Einzeluntersuchungen zu verschiedenen Fachbereichen	178
6.3. Zusammenschau der Ergebnisse der Einzeluntersuchungen zu verschiedenen Fachbereichen	187
6.4. Kurzzusammenfassung und erste Vorschläge	188
IV. ZUSATZUNTERSUCHUNG BEI DEN BEZIRKSINSPEKTOREN DES KANTONS LUZERN	189
1. Begründung	189
1.1. Ansatzpunkt der Untersuchung	189
1.2. Ziele der Umfrage, Hypothesen	189
1.3. Die Untersuchungsgruppe und ihre Funktion im Schulwesen des Kantons Luzern	190



2. Das System der Lehrerkonferenzen und die obligatorische Fortbildung	191
2.1. Eignung des Systems für die Lehrerfortbildung	191
2.2. Vor- und Nachteile der Konferenzen	192
2.3. Einfluss der Konferenzarbeit auf die Schule	194
2.4. Arbeitsgemeinschaften	196
2.5. Erziehungsrätliche Konferenzthemen	196
2.6. Einschätzung der Konferenzen durch die Lehrer und die Bezirksinspektoren	198
2.7. Einführung von Stufenkonferenzen	199
2.8. Vorschläge für neue Arbeitsformen	199
3. Die Junglehrerbetreuung	200
4. Obligatorische Fortbildung	201
5. Inhaltliche Schwerpunkte	202
5.1. Obligatorische Fortbildung	202
5.2. Fakultative Fortbildung	204
5.3. Hauptprobleme der Lehrer	204
6. Neues Inspektionssystem und Fortbildung	206
7. Fortbildungskurse für Inspektoren	206
8. Weitere Anregungen der Bezirksinspektoren	207
9. Zusammenfassung und Vergleich mit der Befragung der Volksschullehrer	208
9.1. Zusammenfassung und Ueberprüfung der Hypothesen	208
9.2. Vergleich mit der Befragung der Volksschullehrer	209
9.3. Organisationssoziologischer Ausblick	210
C. SCHLUSS: ZUSAMMENFASSUNG UND FOLGERUNGEN	211
I. ZUSAMMENSCHAU DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE	211
1. Grundsätzliche Einstellung	211
2. Rechtliche und finanzielle Träger	213
3. Oertliche Zentren	215
4. Inhalte und Bedürfnisansätze	216
5. Aufstiegsmöglichkeiten	218
6. Obligatorium und/oder Fakultativum	219
7. Zeitliche Ansetzung obligatorischer Kurse	220
8. Dauer der obligatorischen Kurse	221
9. Hinderungsgründe und Störfaktoren, Berufszufriedenheit	222

10. Formen der Fortbildung	223
11. Fachzeitschriften und Bibliotheken	225
12. Rationalisierungsmöglichkeiten	226
II. FOLGERUNGEN UND GENERALISIERUNGEN	228
1. Grundsätzliche Einstellung	228
2. Rechtliche und finanzielle Träger	228
3. Oertliche Zentren	229
4. Inhalte und Bedürfnisansätze	230
5. Aufstiegsmöglichkeiten	230
6. Obligatorium und Fakultativum	232
7. Zeitliche Ansetzung obligatorischer Kurse	232
8. Dauer der obligatorischen Kurse	233
9. Berufszufriedenheit	233
10. Formen der Fortbildung	234
11. Fachzeitschriften und Bibliotheken	235
12. Rationalisierungsmöglichkeiten	236
13. Schlussfolgerungen	236
III. MODELL DER LEHRERFORTBILDUNG FÜR DIE SCHWEIZ	238
1. Die Bedeutung eines Modells	238
2. "Modell der Lehrerweiterbildung" von WIDMER	238
3. Vergleich: "Modell WIDMER" mit den Ergebnissen der empirischen Untersuchungen	241
4. Leitlinien für das "Modell Luzern 69"	244
4.1. Strategische Zielsetzung	244
4.2. Prospektive Ausrichtung	244
4.3. Realisierbarkeit	245
4.4. Weitere Richtlinien	245
5. Ansätze zu einem "Modell Luzern 69"	246
5.1. Verwaltungsstruktur und allgemeine Organisation	246
5.2. Drei Phasen der Lehrerausbildung	250
5.3. Art und Dauer der Fortbildung	252
5.4. Uebersicht: Personelle Situation bei der Einführung	254
5.5. Gestaltung der obligatorischen Fortbildung für alle Lehrer	256
5.6. Thematik der Fortbildung, Aufstiegsmöglichkeiten	258
5.7. Zeitliche Verteilung der Kurse in einem Schuljahr	260

- 5.8. Finanzielle Auswirkungen 262  
 5.9. Schlussbemerkung zum "Modell Luzern 69" 265

#### IV. WEITERE FORSCHUNGSANSÄTZE, OFFENE FRAGEN

1. Adressaten der Fortbildung 266  
 2. Bedürfnisstruktur 266  
 3. Lehrplan 267  
 4. Methodik der Fortbildung 267  
 5. Organisation der Fortbildung 268  
 6. Kontrolluntersuchungen 268

#### D. ANHANG

- I. Fragebogen: Umfrage bei den Erziehungsdepartementen der Schweiz (1963 und 1968) 271  
 II. Fragebogen: Umfrage bei den Volksschullehrern des Kantons Luzern 284  
 III. Fragebogen: Umfrage bei den Bezirksinspektoren des Kantons Luzern 309  
 IV. Anmerkungen 314  
 V. Literaturverzeichnis 332  
 VI. Personenregister 346  
 VII. Sachregister 348

### Verzeichnis der Tabellen zu den empirischen Untersuchungen

Tabelle Nr.:	Titel der Tabelle:	
1	Zahl der im Schuljahr 1967/68 eingesetzten Lehrer an Volksschulen	74
2	Volksschullehrer, die sich im Schuljahr 1967/68 fortgebildet haben	75
3	Kostenaufwand der Kantone für die Fortbildung der Volksschullehrer im Kalenderjahr 1967 oder Schuljahr 1967/68	87
4	Budgetierte Beträge für die Fortbildung der Volksschullehrer in den Jahren 1968 und 1969	89
5	Kostenträger für die obligatorische Fortbildung	91
6	Einstellung der Erziehungsdepartemente der Schweiz zum Vorschlag, dass sich Lehrer durch gezielte freiwillige Fortbildung Anspruch auf höhere Besoldung erwerben	96
7	Geschlechterverteilung der Volksschullehrer im Kanton Luzern	102
8	Altersverteilung der Volksschullehrer im Kanton Luzern	104
9	Zusammensetzung der Altersgruppen nach Geschlecht	105
10	Familienstand	106
11	Zahl der Kinder von Lehrern und Lehrerinnen	107
12	Soziale Struktur des Arbeitsortes	108
13	Arbeitsorte	109
14	Ausbildungsorte der Primar-, Oberschul- und Sonderschullehrer des Kantons Luzern	110
15	Dauer der Ausbildungszeit der Primar-, Oberschul- und Sonderschullehrer	111
16	Studienrichtungen der Sekundarlehrer	112
17	Verteilung der Lehrer und Lehrerinnen auf die Schulstufen	113
18	Aemter und Sonderaufgaben in der Schule	114

Tabelle Nr.:	Titel der Tabelle:	
19	Einschätzung des Sozialklimas im Kollegium	116
20	Einstellung der Eltern zur Schule in der Sicht des Lehrers	117
21	Jetzt oder früher beabsichtigte Berufswechsel	119
22	Angestrebte Berufe jener Lehrer(innen), die einen Berufswechsel vornehmen wollten	122
23	Berufszufriedenheit	124
24	Gründe für eine Steigerung der Berufszufriedenheit	127
25	Pflege der systematischen beruflichen Fortbildung in den letzten drei Jahren	131
26	Bisher hauptsächlich gepflegte Formen der Fortbildung	132
27	Hinderungsgründe für systematische Fortbildung	134
28	Schwerpunkt der beruflichen Fortbildung	135
29	Entscheidende Beweggründe für die berufliche Fort- bildung	137
30	Möglichkeiten zur beruflichen Fortbildung in der Nähe des Arbeitsortes	138
31	Zeitaufwand für die Fortbildung im Schuljahr 1967/68	140
32	Hauptsächliche Lektüre in Fachzeitschriften	143
33	Verwertung der Fachzeitschriften	148
34	Lehrerbibliothek im Schulhaus	150
35	Umfang der persönlichen Fachbibliothek	151
36	Allgemeine Bildungsmöglichkeiten, die regelmässig oder gelegentlich wahrgenommen wurden	158
37	Wunsch nach permanenter und systematischer Fortbildung	160
38	Obligatorische oder fakultative Gestaltung der Fortbildung	161
39	Geschätzte Formen der heutigen Lehrerfortbildung	163
40	Zukünftige Gestaltung der Lehrerfortbildung	164
41	Zeitpunkt der obligatorischen Kurse	167
42	Zukünftiger Zeitaufwand pro Jahr für die obligatorische Fortbildung	168
43	Organisation zentraler Fortbildungsinstitute	170
44	Wahrnehmung der Aufstiegschancen	172
45	Gründe jener Lehrer(innen), die innerhalb des Berufes nicht aufzusteigen wünschen	173

Tabelle Nr.:	Titel der Tabelle:	
46	Bereiche der Lehrerfortbildung für die nächste Zukunft	177
47	Persönliche Fortbildungsbedürfnisse im Bereich der Pädagogik	179
48	Persönliche Fortbildungsbedürfnisse im Bereich der Psychologie	180
49	Persönliche Fortbildungsbedürfnisse im Bereich der Didaktik und Methodik	181
50	Persönliche Fortbildungsbedürfnisse im Bereich "aktuelle Probleme"	182
51	Fortbildungswünsche im Bereich der Fächergruppe "Sprache"	183
52	Fortbildungswünsche im Bereich der Fächergruppe "Realien"	184
53	Fortbildungswünsche in der Gruppe "Kunstfächer"	185
54	Fortbildungswünsche in der Fächergruppe "Verschiedenes"	186
55	Gesamtrangfolge der Erhebung über die Bedürfnisse in verschiedenen Farbbereichen	187
56	Vorteile der Bezirkskonferenzen	192
57	Nachteile der Bezirkskonferenzen	193
58	Einfluss der Bezirkskonferenzen auf die Schulführung und auf den Fortschritt der Schule	195
59	Andere Formen der Fortbildung in den Konferenzen an Stelle von Vorträgen	200
60	Jährliche Dauer der obligatorischen Fortbildung nach der Meinung der Bezirksinspektoren	201
61	Inhaltliche Schwerpunkte der obligatorischen Lehrerfort- bildung in der Sicht der Bezirksinspektoren	203
62	Hauptprobleme der Volksschullehrer in der Sicht der Bezirksinspektoren	205
63	Zukünftiger Zeitaufwand pro Jahr für die obligatorische Fortbildung in der Sicht der Bezirksinspektoren und der Volksschullehrer	209

## Hinweise auf Abkürzungen

### Kantone

Als Abkürzungen für die Kantonsnamen wurden die offiziellen Autokennzeichen verwendet.

### Signifikanzniveau

Alle Signifikanzen wurden mit dem Chi-Quadrattest im Deutschen Rechenzentrum in Darmstadt berechnet. Wenn der Ausdruck "signifikant" verwendet wurde, so bedeutet dies immer:  $p = 5\%$  oder kleiner als  $5\%$ .

### Zitate aus Fragebogen

Bei den Zitaten aus den Fragebogen der Volksschullehrer des Kantons Luzern wurde in Klammern "männlich" immer mit "m" und "weiblich" mit "w" abgekürzt. Die nachfolgenden Zahlen bezeichnen immer die fortlaufenden Nummern der Original-Fragebogen.

Bei der Inspektorenuntersuchung bedeuten die in Klammern angeführten Zahlen ebenfalls die Nummer des Original-Fragebogens.

### Anmerkungen im Schlussteil

Im Kapitel "C.; Schluss: Zusammenfassung und Folgerungen" wurde auf Anmerkungen verzichtet, weil alle Titel bereits früher genannt wurden. Die in Klammern aufgeführten Autoren und Erscheinungsjahre beziehen sich immer auf das Literaturverzeichnis im Anhang.

## Vorwort

Die vorliegende Untersuchung verdankt ihr Entstehen dem Bemühen des Kantons Luzern, die Fortbildung der Volksschullehrer auf eine sichere institutionelle Basis zu stellen und die Inhalte zu systematisieren. Der Verfasser versuchte mit dieser Untersuchung möglichst alle bedeutsamen Probleme anzugehen, selbst auf die Gefahr hin, nicht alle Fragen auf Anhieb endgültig beantworten zu können. Neben Nachteilen weist dieses Vorgehen doch den entscheidenden Vorteil auf, die Teilergebnisse mit ihrer Gewichtung in den Gesamtzusammenhang einbetten zu können. Am Schluss der Arbeit sind noch sechs grosse Problemfelder aufgezeigt, die in andern Untersuchungen angegangen werden müssen. Damit dürften aber noch nicht alle Fragen gelöst sein; wir sind im Gegenteil der Ansicht, dass die "éducation permanente" in Zukunft einen grossen Raum in der Bildungsforschung einnehmen wird, weil hier ein Angelpunkt für die Realisierung künftiger Reformen und Innovationen liegt. Insbesondere sind heute schon Rationalisierungsmöglichkeiten der Fortbildung durch Fernstudien Objekte umfassender wissenschaftlicher Bemühungen.

Unser Forschungsvorhaben fügt sich in ein grösseres Projekt "Lehrerbildung" ein, das zur Zeit durch die Mitarbeiter des Päd. Instituts der Universität Freiburg/Schweiz unter der Leitung von Prof. Dr. L. Räber bearbeitet wird. Unsere Untersuchung kann darin als Komponentprojekt gewertet werden.

Die Ergebnisse hätten nicht in so kurzer Zeit vorgelegt werden können, wenn nicht das Pädagogische Institut der Universität Freiburg/Schweiz zwei Studentinnen für die Ausarbeitung von Dokumentationen delegiert hätte; Mirella Skerlj wertete die vom Autor ausgearbeitete Umfrage bei den Erziehungsdepartementen statistisch aus, und in gleicher Weise stellte Maria Kaufmann die Daten der Inspektorenuntersuchung zusammen.

An dieser Stelle möchten wir besonders Herrn Prof. Dr. L. Räber, dem Direktor der deutschsprachigen Abteilung des Päd. Instituts der



Universität Freiburg/Schweiz, für seine wertvollen Bemühungen und Anregungen danken, die diese Arbeit von Anfang an begleiteten. Unser Dank gilt auch Herrn Dr. Karl Frey, der mit steter Aufmerksamkeit und gutem Rat die Untersuchung verfolgte.

Eine empirische Untersuchung bringt es mit sich, dass viele Personen durch das Ausfüllen der Fragebogen und weitere schriftliche und mündliche Auskünfte zum Gelingen eines Forschungsvorhabens beitragen. Ihnen allen möchten wir bestens danken.

Einen Teil der umfangreichen administrativen Arbeiten besorgte meine Frau; ihre treue Mithilfe darf ich auch hier erwähnen und herzlich verdanken. Das Typoskript schrieb Fräulein Pia Muff; auch ihr gebührt aufrichtiger Dank.

Dass dieser Ansatz zur Grundlagenforschung im Bereich der Lehrerfortbildung letztlich meinen Kollegen in der Volksschule dienen möchte, das ist der eindringliche Wunsch des Verfassers.

Hitzkirch, 31. Mai 1969

Lothar Kaiser

## A. Einleitung: Begründung und Methode

### I. Einführung

#### 1. "Fortbildung" oder "Weiterbildung" - zur Begriffsbestimmung

Der Titel der Arbeit spricht von der *F o r t b i l d u n g* der "Volksschullehrer" in der Schweiz. Wegen der föderalistischen Staatsstruktur werden diese Begriffe nicht in allen Kantonen gleich angewendet, weshalb eine Klärung nötig ist.

Fortbildung und Weiterbildung werden oft als sinngleiche Begriffe gebraucht und bezeichnen dann sowohl das berufsbegleitende Studium im Sinne der "éducation permanente" u n d das Studium an einer Universität oder Fachschule, um eine neue Berechtigung für eine andere Schulstufe zu erlangen. Einige Autoren gebrauchen für das berufsbegleitende Studium den Ausdruck *W e i t e r b i l d u n g* (in der Schweiz vorwiegend gebräuchlich) und *F o r t b i l d u n g* für das Studium an Universitäten und Fachschulen. Wieder andere verwenden die Ausdrücke umgekehrt.

#### Fortbildung

Im Sinn der heutigen Verwendungsweise und der Terminologie neuerer Fachbücher<sup>1</sup> gilt für diese Arbeit:

Unter *F o r t b i l d u n g* verstehen wir jene Studien, die ein Berufsausübender neben dem Beruf freiwillig oder obligatorisch absolviert, um sich in seinem Beruf zu vervollkommen oder die neuesten Erkenntnisse der Wissenschaft und Praxis anzueignen. Im französischen Sprachraum verwendet man dafür den Ausdruck "éducation permanente". Wer sich

also in diesem Sinne fortbildet, versteht seine Bildung als Prozess des Werdens und nicht als einmal erworben und damit auch abgeschlossen. Fortbildung wird berufsbegleitend betrieben (ausgenommen sind Studienurlaube, z.B. Sabbatjahr) und führt zu keiner Berechtigung zum Unterricht an höherer Schulstufe. Normalerweise wird bei offiziellen Kursen und Veranstaltungen nur ein Ausweis als Bescheinigung des Kursbesuches abgegeben. Die Kosten der Fortbildung werden in den meisten Fällen ganz oder teilweise vom Arbeitgeber getragen.

### Weiterbildung

Als Weiterbildung bezeichnen wir jene Studien, die ein Student oder Werkstudent an einer Universität, einem Institut oder einer andern Schule freiwillig absolviert, um in einem kontinuierlichen, zielbewussten Lehrgang entweder einen akademischen Grad oder die Berechtigung (Diplom etc.) für den Unterricht an einer höhern Schulstufe zu erwerben. Die Kosten der Weiterbildung trägt der Student, wobei Stipendien möglich sind, die aber selbstverständlich eine andere Bedeutung haben als die Kostenübernahme durch den Staat bei der Fortbildung.

Diese Begriffsunterscheidung, obwohl sie in der Schweiz in Lehrerkreisen nicht überall üblich ist, schlägt auch BUCHER<sup>2</sup> vor. Auch DOHMEN<sup>3</sup> trifft die gleiche Unterscheidung für Deutschland.

Um bei den Zitaten innerhalb der Arbeit die genaue Begriffsbedeutung der Verfasser, die sich zwar meist aus dem Zusammenhang ergibt, klar hervorzuheben, werden wir sie, wenn sie nicht gleichbedeutend wie unsere Definitionen verwendet werden, in Klammern mit unseren Begriffen erklären.

### Volksschullehrer

Unter Volksschullehrer verstehen wir nach schweizerischem Gebrauch jene Lehrer, die Schüler während der obligatorischen Pflichtschulzeit (7 - 9 Jahre) unterrichten (Primar- und Abschlussklassen- oder Werklehrer). Die Lehrer an Real-, Sekundar- und Bezirksschulen zählen ebenfalls dazu, soweit sie Schüler während der obligatorischen Schuljahre unterrichten. FREY charakterisiert diese in der Schweiz sehr uneinheit-

liche Schulstufe so: "Diese Züge (der Real-, Sekundar- und Bezirksschule) setzen nach dem 4. bis 6. Schuljahr ein und bereiten in weiteren 2 bis 4 Jahren entweder für den Eintritt ins Berufsleben (Berufslehre) oder in eine höhere Schule vor"<sup>4</sup>. Sie unterscheiden sich von den letzten Pflichtschuljahren der Abschluss- oder Werkklassen dadurch, dass noch eine obligatorische Fremdsprache dazukommt und allgemein die Anforderungen gesteigert sind. Die oben zitierte Studie von FREY stellt diese Stufe mit ihren mannigfaltigen Varianten dar. Unsere Untersuchung klammert Gymnasiallehrer, die z. T. auch Schüler vor Erreichung des 15. Altersjahres, also bis zur Vollendung der Schulpflicht unterrichten, vorsätzlich aus, weil dort die Verhältnisse für die Fortbildung eigens untersucht werden müssen. In unseren weiteren Ausführungen verwenden wir den abgekürzten Begriff "Lehrer" nur in dieser Beschränkung auf die Volksschule; zudem schließen wir in die Bezeichnung "Lehrer" immer auch die "Lehrerin" mit ein.

Weil wir uns intensiver mit den Verhältnissen im Kanton Luzern beschäftigen, zeigen wir in der folgenden Darstellung den Aufbau der Volksschulen im Kanton Luzern:

Schul- Weiterführende Schulen  
jahre

9	Gymnasien *	(3. Schuljahr freiwillig)			Hilfs- und Sonderschulen
8		Sekundarschule	Oberschule		
7					
6					
5	Primarschule				
4					
3					
2					
1	Kindergarten				

\* Uebertritt von der Primarschule ins Gymnasium nach dem 5. oder 6. Schuljahr möglich.

- Abgrenzung der Volksschule
- Abgrenzung der Schultypen innerhalb der Volksschule
- Abgrenzung der Schuljahre

## 2. Ausgangspunkt und Ziele der Untersuchung

### 2.1. Ausgangspunkt

Im April 1966 wurde der Verfasser zum Leiter einer "Studienkommission für die Weiterbildung (Fortbildung) der Volksschullehrer im Kanton Luzern" bestimmt. Die neungliedrige Kommission, die sich aus Vertretern der Lehrerschaft (alle Schulstufen und Schultypen der Volksschule), den Berufsverbänden und den Lehrerseminarien zusammensetzte, erhielt den Auftrag, alle Fragen der Weiterbildung (Fortbildung) zu studieren und eine Gesamtplanung für den Kanton Luzern<sup>5</sup> vorzulegen. Die Kommission arbeitete Grundsätze aus und legte diese zusammen mit der Arbeit von Prof. Dr. Konrad Widmer<sup>6</sup>, die wir als Grundlage für eine weitere gesamtschweizerische Diskussion betrachteten, dem Erziehungsrat des Kantons Luzern am 27. Februar 1967 vor. In der Folge teilte uns die Erziehungsbehörde des Kantons mit, sie sei mit den Vorschlägen einverstanden und bat uns, ein Reglement für die Fortbildung der Volksschullehrer im Kanton Luzern zu entwerfen. Beim Ausarbeiten dieses Reglementes zeigte es sich, dass man bei vielen Detailfragen und auch bei grundsätzlichen Entscheidungen auf blosses Meinen und vage Vermutungen angewiesen war. Es fehlte eine Uebersicht über den Stand der Fortbildung in den Kantonen und auch bei den einzelnen Lehrern. Hier liegt der Ausgangspunkt zur vorliegenden empirischen Untersuchung.

### 2.2. Ziele

Die Ziele der Untersuchung müssen klar formuliert werden, denn das Thema ist so vielschichtig und wegen der föderalistischen Struktur des schweizerischen Staates so weitläufig, dass nur durch Beschränken und Ausklammern nebensächlicher Aspekte in nützlicher Frist grundlegende Ergebnisse vorgelegt werden können.

Die Untersuchungsziele:

1. Wir bauen auf dem Stand der Forschung auf und versuchen, die wenigen empirischen Arbeiten und das weitere Schrifttum im Ueberblick darzustellen.
2. Die geschichtliche Entwicklung kann nicht in der ganzen Breite in allen Kantonen aufgezeigt werden. Wir beschränken uns deshalb exemplarisch auf den Kanton Luzern und als Beispiel für eine nichtstaatliche Fortbildungsgelegenheit auf den "Schweizerischen Verein für Handarbeit und Schulreform".
3. Soweit uns die internationalen Entwicklungen im Bereich der Lehrerfortbildung zugänglich waren, haben wir sie mit ausgewählten Beispielen im Ueberblick aufgereiht, um Anregungen zu gewinnen und Tendenzen festzustellen.
4. Die bisherigen Möglichkeiten der Lehrerfortbildung in den einzelnen Kantonen sollen dargelegt werden, soweit sie überhaupt erfassbar sind. Zu diesem Zwecke veranstalteten wir eine Umfrage bei allen Erziehungsdepartementen der 25 Kantone und Halbkantone der Schweiz.
5. Die Fortbildungsmöglichkeiten, die von Lehrerverbänden, privaten Institutionen usw. veranstaltet werden, sind wegen ihrer Mannigfaltigkeit sehr schwer zu erfassen. Wir beschränken uns deshalb auf das Beispiel des "Schweizerischen Vereins für Handarbeit und Schulreform", der als Hauptträger der fakultativen Fortbildung in der Schweiz gilt.



6. Neben die institutionellen und organisatorischen Möglichkeiten müssen aber auch die Ansichten und Meinungen der Lehrerschaft gestellt werden. Die konkrete Situation des einzelnen Lehrers soll erfasst werden. Neben dem Status möchten wir auch die Bedürfnisse und Wünsche für eine zukünftige Gestaltung der Lehrerfortbildung darstellen. Ueber eine Umfrage mittels Fragebogen (Anlage) versuchten wir auf statistischem Weg dieses Problem zu lösen.
7. Die Anforderungen der heutigen Zeit, der Wissenschaft an den Lehrer, soweit sie überblickbar sind, sollen in der Begründung unserer Arbeit dargestellt werden.

Aus diesen Faktoren:

- Stand der Forschung,
  - Geschichte der Lehrerfortbildung in der Schweiz,
  - Internationale Uebersicht,
  - Möglichkeiten der Kantone,
  - Möglichkeiten der Verbände und Vereine,
  - Bedürfnisse und Wünsche der Lehrer,
  - Anforderungen der Wissenschaft und Praxis an den heutigen Lehrer,
- sollten sich zukunftsweisende Leitlinien für die Fortbildung in der Schweiz ergeben.

### 3. Historischer Aufriss

(Beispiele aus der Geschichte der Lehrerfortbildung)

Es kann sich hier nicht darum handeln, die ganze Geschichte der Lehrerfortbildung in der Schweiz darzustellen. Das Bewusstsein, dass Fortbildung zu den Pflichten eines Lehrers gehört, war in der Lehrerschaft schon immer lebendig. Jeder Lehrer verspürt im täglichen Unterricht das Bedürfnis nach Fortbildung. An zwei Beispielen soll knapp gezeigt werden, dass Lehrerfortbildung einen immer grösseren Raum einnimmt:

### 3.1. Kurse des Schweizerischen Vereins für Handarbeit und Schulreform

Zum hauptsächlichsten Träger der freiwilligen Lehrerfortbildung ist im Verlaufe der Zeit der "Schweizerische Verein für Handarbeit und Schulreform" geworden. Er wurde "1886 in Bern, anlässlich eines zweiten Fortbildungskurses"<sup>7</sup> gegründet, nachdem 1884 in Basel ein erster Kurs stattgefunden hatte. "1896 wurde eine zweisprachige Monatsschrift geschaffen: "Schweizerische Blätter für Knabenhandarbeit, Le Travail Manuel Scolaire" (später wurde der Name abgeändert in "Handarbeit und Schulreform" und seit 1968 heisst die Zeitschrift "schule 68"<sup>8</sup>. Eine Tabelle der Kursteilnehmerzahlen veranschaulicht die Entwicklung sehr gut<sup>9</sup>:

Jahr	Kursort	Teilnehmer
1884	Basel	39
1900	Neuchâtel	104
1920	Bern	150
1935	Baden	367
1951	Luzern, Glarus	794
1965	Fribourg	1865
1966	Winterthur	1739
1967	Aarau	1917
1968	Genève	2041

Es handelt sich hier immer um jene Kurse, die während der Sommerferien zentral durchgeführt wurden.

Nach der Volkszählung von 1960 (andere statistische Unterlagen liegen nicht vor) wirkten in der Schweiz 4506 Sekundarlehrer und 18894 Primarlehrer, gesamthaft Volksschullehrer: 23400<sup>10</sup>. Im gleichen Jahr nahmen an den Lehrerbildungskursen in Basel 919 Lehrer teil<sup>11</sup>. Das sind 3,92 % der gesamten Volksschullehrerschaft. Schätzungsweise nahmen 1967 ca. 7 % der Lehrer an den Kursen in den Sommerferien teil (1917 Teilnehmer). Die genaue Zahl der Lehrer an Volks-



schulen ist für 1967 nicht bekannt, dürfte aber sicher höher sein als 1960. Diese Zahlen sind aber insofern irreführend, als die kantonalen Sektionen dieses Schweizerischen Vereins während der übrigen Zeit des Jahres eigene Kurse durchführen. So geht aus dem Tätigkeitsbericht 1967<sup>12</sup> hervor, dass allein der Kanton Bern 1967 25 Kurse mit 480 Teilnehmern durchgeführt hat. Auch andere Sektionen melden beachtliche Kursangebote und Kursbesuche. Das sind aber nur die Kurse dieses Vereins. Auch andere Vereinigungen, Lehrerverbände, Erziehungsdepartemente usw. führen Kurse durch. Wenn man auf Grund dieser Zahlen eine Schätzung wagen will, dürften sich etwa rund 15 - 25 % der Volksschullehrer jährlich in Kursen offiziell fortbilden. Nicht einbezogen ist dabei die private autodidaktische Fortbildung. Genauere Auskünfte wird unsere Umfrage liefern können.

### 3.2. Aus der Geschichte der Lehrerfortbildung im Kanton Luzern

Unsere Umfrage richtet sich an die Volksschullehrer im Kanton Luzern; deshalb ist es hier sinnvoll, auch geschichtliche Zeugnisse zusammenzutragen. Wir stützen uns dabei auf das vielschichtige Werk von ALBISSER<sup>13</sup> über die Luzernische Schulgeschichte. Die Konferenzen, d.h. die obligatorische und periodische Zusammenkunft der Lehrer aller oder nur gewisser Stufen oder Kreise, waren im Kanton Luzern, wie auch in andern Kantonen, von Anfang an die Hauptträger des Fortbildungsgedankens. Die gesetzlichen Konferenzreglemente spiegeln diese Tatsache. Reglement vom 20. Sept. 1849:

"§ 2: Die Aufgabe der Konferenzen ist: die wissenschaftliche und praktische Fortbildung der Lehrer sowie Beförderung eines ächt kollegialischen Sinnes zur Unterstützung einer segensreichen gemeinschaftlichen Wirksamkeit<sup>14</sup>."

"§ 10: ... Jedes Mitglied ist verbunden, im Laufe des Jahres wenigstens eine schriftliche Arbeit zu liefern.

§ 11: Jede Aufgabe ist von wenigstens zwei Lehrern zu bearbeiten. Wenn sich niemand freiwillig zur Uebernahme derselben

anbietet, so soll sie durch Wahl zweien übertragen werden. Die Aufsätze sind in der Konferenz durch mündliche Besprechung zu ergänzen und zu begutachten. Sodann ist die nach dem Urteile der Konferenz gelungenste Arbeit an die Volksschuldirektion einzusenden, welche dem Erziehungsrate darüber Bericht erstattet, und je nach Gutfinden für vorzügliche Leistungen eine Gratifikation beantragen wird<sup>15</sup>."

"Die KLK (Kantonale Lehrer-Konferenz) von 1849 war kein freier, von den Mitgliedern selber gegründeter, selber organisierter und selber geleiteter Berufsverband im Sinne des verfassungsmässigen Vereinsrechtes, sondern vielmehr eine amtliche Institution zur Förderung des luzernischen Volksschulwesens<sup>16</sup>."

Die Fortbildung der Volksschullehrer wurde also noch mehr oder weniger von oben befohlen. Interessanterweise hat sich die in den §§ 10 und 11 erwähnte schriftliche Arbeit in abgewandelter Form erhalten. Noch heute (1968) wird den Bezirkskonferenzen<sup>17</sup> vom Erziehungsrat auf Antrag des Kant. Lehrervereins jährlich eine sogenannte Konferenzaufgabe gestellt. Die Lehrerschaft hat unter Führung des Bezirksinspektors die Aufgaben zu lösen und dem Erziehungsrat einzureichen (Thema z.B. 1967: Heimatkunde des Konferenzkreises).

Ein drittes Konferenzreglement vom 1. Oktober 1881 hält noch immer an der Fortbildung fest. ALBISSER kommentiert: "Es genügte die KLK (Kantonale Lehrer-Konferenz) als amtliches Institut zur Fortbildung der Lehrer und als Instrument zur Vereinheitlichung des Volksschulwesens"<sup>18</sup>. Nach langen standespolitischen Kämpfen kam am 2. Februar 1932 ein Vereinsstatut zustande. Die KLK blieb als amtliche Institution für die Lehrerfortbildung bestehen, der Lehrerverein des Kantons Luzern verfocht mehr die standespolitischen Interessen und pflegte die eigene und freie Fortbildung anderseits<sup>19</sup>.

ALBISSER<sup>20</sup> vermittelt uns eine knappe Chronik der Lehrerfortbildung im Kanton Luzern, vor allem aus der Sicht des kantonalen Lehrervereins.

- "1949 ersuchte DULA<sup>21</sup> um die unentgeltliche Benützung der Kantonsbibliothek durch die Lehrerschaft.
- 1851 Die Benützung der Kantonsbibliothek wurde gewährt. Mehrere Konferenzen verlangten die Zustellung eines Kataloges über den pädagogischen Teil der Kantonsbibliothek, was unseres Wissens nie geschah, während andere Konferenzen
- 1874 eine vermehrte Anschaffung neuerer pädagogischer Literatur durch die Kantonsbibliothek forderten. Gleichzeitig wurde auch die Gründung von Lehrerbibliotheken angeregt. ...
- 1919 kam unter Adolf JUNG, Luzern, Alfred FISCHER, Meggen, und Johann REINHARD, Horw, die Gründung des schon 1911 angeregten kantonalen Sekundarlehrervereins zustande, der sich für die Fortbildung des Lehrkörpers, wie die meisten Unterverbände, viele Verdienste erwarb.

#### Wiederholungs- und Fortbildungskurse

Zur Weiterbildung der Lehrerschaft sorgten schon in den 30er-Jahren des 19. Jh. die üblichen Wiederholungskurse am Seminar für amtierende Lehrer, ferner die Bezirkskonferenzen, häufige Schulbesuche bei Kollegen und das Vereinsblatt. - Alljährlich fanden auf Wunsch der Lehrerschaft vierwöchige Wiederholungskurse am Seminar statt, wahrscheinlich bis 1877. ... Zu einem Kurs wurden 20 bis 30 Lehrer aufgeboten. Die Kurse dauerten drei bzw. zwei volle Monate. In den Jahren 1850, 1859 und wohl noch häufiger fanden sich sämtliche Bezirkslehrer zu einem vierwöchigen Kurs im Seminar zusammen. ... 1877 verlangte die Lehrerschaft, dass nur noch alle zwei Jahre Wiederholungskurse durchgeführt würden. In der Folgezeit finden wir solche nur noch alle zwei bis vier Jahre, und die Kursdauer ging auf zwei bis drei Wochen zurück. ... Trotz sorgfältig vorbereiteter Kursprogramme durch Seminardirektion und Erziehungsrat war darum die Aufnahme bei der Lehrerschaft bald eine "kühle und abweisende". Solange die Unentgeltlichkeit nicht bestand, konnte der Erziehungsrat aus rechtlichen Gründen aber nicht vom Obliga-

torium Gebrauch machen. Die Unentgeltlichkeit wurde anfangs der 70er Jahre endlich gewährt. Nun änderte sich auch der ursprüngliche Charakter der Wiederholungskurse. Die Lehrer, welche eines solchen Kurses "am meisten bedürftig", waren von allen Inspektoren an den Kantonschulinspektor zu melden. Dieser legte die Liste dem Erziehungsrat vor, welcher die Lehrpersonen zum Wiederholungskurs "aufforderte", später "einlud". ... Behandelt wurden sämtliche Fächer, insbesondere Arithmetik und Deutsch in steter Verbindung mit Lehrübungen. ... Gegen Ende des 19. Jahrhunderts gingen die obligatorischen Wiederholungskurse in freiwillige Fortbildungskurse von 5 bis 10 Tagen über. Sie dienten mehr speziellen Gebieten wie Handfertigkeit, Zeichnen, Turnen und anderem mehr. Die Sektion Luzern des Schweizerischen Lehrervereins machte 1898 eine Eingabe an den Erziehungsrat zur Verwandlung der Wiederholungskurse in jährlich 14-tägige Ferienkurse. Diese sollten in Luzern an der Kantonsschule stattfinden, freiwillig und unentgeltlich sein, wenn möglich ein bescheidenes Taggeld an die Teilnehmer von der Landschaft verabreichen, die private Fortbildung ergänzen und Stoffe behandeln, die dem Einzelnen nicht leicht zukommen. In diesem Sinne bildeten sich alsdann Lehrerwiederholungskurse in die heutigen Ferienkurse um, unter Führung besonderer Arbeitsgemeinschaften sowie kantonalen und eidgenössischer Lehrerorganisationen, wie wir sie in der Tätigkeit der Unterverbände verzeichnet finden. Nach dem Erziehungsgesetz von 1953 kann der Erziehungsrat je nach Bedürfnis fakultative oder obligatorische Fortbildungskurse mit oder ohne Unterstützung durch Gemeinde und Staat veranstalten."

ALBISSER<sup>22</sup> zeigt noch, dass der Sekundarlehrerverein des Kantons Luzern, der Lehrer-Turnverein des Kantons Luzern und andere Vereine in Tagungen und Referaten viele Fortbildungsmöglichkeiten boten. Besonders erwähnenswert in der neuen Schulgeschichte sind die obligatorischen Fortbildungskurse für die Volksschullehrerschaft des Kantons Luzern<sup>23</sup>. 1965 stellte der Kanton Luzern vom Frühjahr- auf den Herbstschulbeginn um. Durch das verlängerte Schuljahr 1964/65 war Gelegenheit geboten, diese Kurse auszuschreiben.



Unter der Kursdirektion von Bernhard PETER<sup>24</sup> wurden insgesamt 137 Kurse von 1 - 2 Wochen Dauer ausgeschrieben, die von allen Volksschullehrern besucht wurden. Das Echo war durchaus positiv und veranlasste den Erziehungsrat des Kantons Luzern, eine Kommission zum Studium der Fragen der Weiterbildung (Fortbildung) einzusetzen, womit wir wieder beim Ausgangspunkt unserer Untersuchung angelangt wären.

### 3.3. Zusammenfassung

Aus den beiden Beispielen der geschichtlichen Entwicklung des "Verein für Handarbeit und Schulreform" und der Lehrerfortbildung im Kanton Luzern lassen sich folgende Feststellungen und Tendenzen ableiten:

1. Der Gedanke der obligatorischen Lehrerfortbildung war in der Mitte des 19. Jahrhunderts sehr lebendig, weil die Lehrerausbildung noch recht unvollkommen war.
2. Im Verlaufe der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gingen obligatorische Kurse in fakultative über, und die Lehrerschaft übernahm als Träger die Kurse in eigene Regie (Lehrervereine, Handarbeit und Schulreform).
3. Im 20. Jahrhundert, besonders nach dem Jahre 1960, bildete sich im Stand der Lehrerschaft ein eigentliches Fortbildungsbewusstsein und bei den Eifrigen auch ein entsprechendes Pflichtgefühl heraus. Der Kursbesuch steigt von Jahr zu Jahr, er erfasst allerdings erst 15 - 25 % der Lehrerschaft, was nach den Gesetzen der biologischen Verteilung dem oberen Quartil, also der "Spitze" entspricht.
4. Die Institutionalisierung der Lehrerfortbildung zeichnet sich auch bei der obligatorischen Fortbildung ab, denn die Probleme können nicht mehr durch sporadische Kurse gelöst werden.
5. Im allgemeinen sind die Lehrer fortbildungswillig, wenn ihnen entsprechende Kursangebote zur Verfügung stehen.
6. Neben die fakultative Fortbildung muss heute eine Form der obli-

gatorischen treten, die von den Lehrern ebenfalls begrüsst wird.

### 4. Uebersicht zur Lehrerfortbildung in vergleichbaren Ländern Europas

Im Rahmen unserer Arbeit kann es sich nicht darum handeln, die gesamte internationale Entwicklung der Lehrerfortbildung darzustellen. Diese Arbeit ist zum Teil bereits von MAJAULT<sup>25</sup> geleistet, und wir können uns auf einen Auszug beschränken. Mit den Lehrerfortbildungswerken von Hamburg und Hessen sollen in exemplarischer Weise moderne Fortbildungsinstitute vorgestellt werden. In der Zusammenschau werden die Entwicklungstendenzen und Möglichkeiten für die Schweiz aufgezeigt.

#### 4.1. Bundesrepublik Deutschland

Die BRD kennt mit ihren elf Ländern ähnliche föderalistische Probleme wie die Schweiz, auch wenn dort einzelne Länder grösser sind als die ganze Eidgenossenschaft. Die Lehrerbildung als solche ist mit den Pädagogischen Hochschulen anders organisiert und aufgebaut. Sie schliesst mit der ersten Lehrerprüfung ab, der frühestens nach zwei Jahren Praxis (nach der 2. Phase der Lehrerbildung) die zweite folgen kann. Das bringt während der ersten zwei Jahre im Schuldienst eine obligatorische Fortbildung mit sich, die anschliessend nur noch fakultativ weitergeführt wird<sup>26</sup>. SEIDMANN<sup>27</sup> stellt die Situation für 1963 zusammen. Es folgt daraus, dass die Lehrerfortbildung in jedem Bundesland auf andere Weise gelöst wird, zum Teil sind es Akademien und feste Fortbildungsheime, wissenschaftliche Institute für freiwillige Lehrerfortbildung oder die Ministerien, die als Träger auftreten. Die verschiedenartige Intensität lässt sich aus den Berichten nicht ablesen, da keine Statistiken oder Zahlen genannt werden. Aus dem Bericht SEIDMANNs<sup>28</sup> geht aber hervor, dass die in der Schweiz feststellbaren Unterschiede im Fortbildungsgefülle der Lehrer von Kanton zu Kanton auch in Deutschland von

Land zu Land feststellbar sind. Auf persönliche Anforderung hin haben uns Hessen<sup>29</sup> und Hamburg<sup>30</sup> ihre Unterlagen zur Verfügung gestellt. Auf diese exemplarischen Fälle, die zwar Hochformen der heutigen Lehrerfortbildung in Deutschland darstellen, soll näher eingegangen werden, weil sie für die Schweiz Vergleichswert besitzen und näher dokumentiert werden können.

#### Hessen

Mit seinen 5,218 Millionen Einwohnern (1966)<sup>31</sup> ist dieses Bundesland annähernd mit der Schweiz vergleichbar. Seine Fortbildungsinstitutionen gliedern sich wie folgt<sup>32</sup>:

- Hauptstelle Reinhardswaldschule,
- Aussenstelle Kassel,
- Zweigstelle Frankfurt a. Main,
- Zweigstelle Weilburg/Lahn.

Dieses Lehrerfortbildungsinstitut arbeitet im Auftrage des Ministeriums unter Mitarbeit der Lehrer und Lehrerverbände. Im Rahmen des Instituts werden auch Vollzeitkurse zur Vorbereitung auf die Erweiterungsprüfung für solche Lehrer durchgeführt, die beabsichtigen, Realschullehrer zu werden<sup>33</sup>. Es sind nach unserer Terminologie also auch Weiterbildungskurse untergebracht, die unter "Weiterzahlung der Dienstbezüge"<sup>33</sup> absolviert werden können und ein halbes Jahr dauern. Daneben gibt es noch eine den jeweiligen regionalen Bedürfnissen angepasste Lehrerfortbildung mit und ohne Prüfungsziel. Die Kursangebote gliedern sich für die Monate September bis Dezember 1968 nach den vier örtlichen Zentren und bieten an<sup>34</sup>:

Hauptstelle Reinhardswaldschule:	48 Kurse zu 1 Woche
	5 Kurse zu 3 Tagen
Aussenstelle Kassel:	10 Kurse zu 2 Tagen
	2 Kurse zu 3 Tagen
	11 Seminare
Zweigstelle Frankfurt a. M.:	23 Kurse zu 1 Woche
	9 Kurse zu 2 - 3 Tagen
	19 Seminare

Zweigstelle Weilburg/Lahn:	13 Kurse zu 1 Woche
	2 Kurse zu 3 Tagen
	3 Seminare

Die Themen lassen sich kaum in Kategorien einteilen, weil sie ausserordentlich vielfältig sind. Sie reichen von "Die Demokratisierung der Schule" bis "Junge Menschen fragen im Religionsunterricht" und von "Mathematisierung des Rechenunterrichts in der Grundschule" bis zu "Fragen der Leistungsmessung in der Sekundarstufe". Insgesamt werden also (ohne die Vollzeitkurse) 84 Kurse zu 1 Woche, 28 Kurse von 2 bis 3 Tagen Dauer und 33 Seminare, d. h. 145 Fortbildungsmöglichkeiten innerhalb von 4 Monaten geboten. Im Durchschnitt nehmen an einer Veranstaltung rund 30 Lehrer teil<sup>35</sup>. Im Jahre 1967 betrug die Teilnehmerzahl gesamthaft 10 901<sup>36</sup>. Die Gesamtzahl der hessischen Lehrer beträgt rund 27 000 (alle Schulgattungen: Volks- und Realschullehrer, Sonderschullehrer, Gymnasiallehrer und Lehrer an berufsbildenden Schulen)<sup>36</sup>. Die finanziellen Belange sowie einen entsprechenden Vergleich mit schweizerischen Verhältnissen fügen wir bei der Diskussion über den Status in der Schweiz (Umfrage bei den Erziehungsdepartementen) an. Die Altersverteilung der Teilnehmer im Jahre 1967<sup>37</sup>:

Unter 30 Jahren	32 %
30 - 45 Jahre	45 %
Ueber 45 Jahre	23 %

Der Besuch von Fortbildungsveranstaltungen ist grundsätzlich freiwillig, und es wird auch zur Zeit keine Aenderung angestrebt<sup>37</sup>. Zielvorstellung nach Verwirklichung des "Grossen Hessenplanes" (langfristige Budgetplanung; der Verf.) im Jahre 1974 ist die planmässige Fortbildung von etwa 10 000 Lehrern jährlich. Nach Erreichung dieses Zieles kann jeder hessische Lehrer im Abstand von drei Jahren einen Lehrgang bei dem Hessischen Lehrerfortbildungswerk besuchen<sup>38</sup>.



### Hamburg

Die Freie und Hansestadt Hamburg besitzt seit 1925 ein eigenes "Institut für Lehrerfortbildung" <sup>39</sup>, das neben dem örtlichen Zentrum folgende Beratungsstellen unterhält <sup>40</sup>:

- Beratungsstelle für den politischen Unterricht,
- Beratungsstelle für den neusprachlichen Unterricht,
- Beratungsstelle für den altsprachlichen Unterricht,
- Beratungsstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht,
- Beratungsstelle für den Werkunterricht,
- Beratungsstelle für Musik,
- Beratungsstelle für Leibeserziehung.

Ausserdem unterhält das Institut eine grosse Bibliothek.

Aus dem Veranstaltungsverzeichnis <sup>40</sup> geht hervor, dass im Sommerhalbjahr 1968 insgesamt 249 Veranstaltungen durchgeführt wurden und zwar der Form nach Einzelvorträge, Semesterkurse, Seminare, Kolloquia, Arbeitskreise usw.. Zeitlich sind die Veranstaltungen meist nach Schulschluss auf den frühen Abend (ab 16.00 Uhr) festgelegt. Es gibt aber auch Kurse, die während der Schulzeit stattfinden. Die Inhalte sind mannigfaltig und gliedern sich im Verzeichnis einerseits nach Schultypen (Volksschule, Realschule, Sonderschule, Gymnasium, Berufs- und Fachschulen) und andererseits nach Fachgebieten (Deutsch, Dichtung, Spracherziehung, Geschichte, Politische Bildung, Erdkunde, Heimatkunde, Film, Funk, Fernsehen, Religion, Neue Sprachen, Alte Sprachen, Rechnen, Mathematik, Natur und Technik, Bildnerisches Gestalten, Werken, Nadelarbeit, Musik, Leibeserziehung, Hauswirtschaft). Das Institut für Lehrerfortbildung in Hamburg gab auf Anfrage folgende statistischen Auskünfte <sup>41</sup>:

#### "Oktober 1965 - Oktober 1966

Semesterkurse	242	(11 Doppelstunden)	mit 4330 Teilnehmern
Arbeitswochen	61	(14 Doppelstunden)	mit 2232 Teilnehmern
Einzelveranstaltungen	192	(1 Doppelstunde)	mit 7558 Teilnehmern
Hospitationen	15	(1 Doppelstunde)	mit 148 Teilnehmern
Die Bezugszahl:	Hamburg beschäftigt rund 10 000 Lehrer.		

Diese Zahlen machen auf den ersten Blick einen guten Eindruck. Es muss aber dazu gesagt werden, dass Mehrfachzählungen bei unserer Statistik nicht vermieden werden können. Tatsächlich handelt es sich bei unseren Hörern um eine fraglos beträchtliche Gruppe von interessierten Lehrern, die immer wieder kommen (schätzungsweise 35 - 40 %)."

Aus dem Bericht SEIDMANNs, der sich allerdings auf das Jahr 1963 bezieht <sup>42</sup>, geht hervor, dass in diesen Zahlen auch jene Kursteilnehmer eingeschlossen sind, die vor der zweiten Lehrerprüfung stehen und jene, die zur Teilnahme beurlaubt werden. Im Jahre 1963 nahmen rund 500 Lehrer pro Semester freiwillig an den Veranstaltungen teil bei einer Gesamtzahl von rund 8 000 Hamburger Lehrern, das sind 13,5 % jährlich <sup>43</sup>. Darin ist allerdings die Beratungstätigkeit nicht eingeschlossen. Erwähnenswert sind der hauptamtliche Leiter, die haupt- und halbamtlichen Dozenten und ein nebenamtlicher Mitarbeiterstab von rund 150 Dozenten <sup>44</sup>. Aus den (allerdings erst im Entwurf vorliegenden) Arbeitspapieren geht hervor, dass das Institut sich mit grossen Ausbauplänen beschäftigt. Unter anderem plant man zur Zeit <sup>45</sup>:

- Systematisierung des Lehrgangsaufbaues,
- vermehrtes Obligatorium durch Stundenentlastung und Einbau der obligatorischen Fortbildung in den Stundenplan (Vormittag),
- Vergrösserung des Dozentenstabes,
- neue Beratungsstellen für: Rechnen/Mathematik, Programmiertes Lernen, Vergleichende Leistungsmessung usw.,
- Erweiterung der Bibliotheken,
- Rationalisierung der Lehrerfortbildung durch Fernstudium.

Zusammenfassend lässt sich über dieses grossstädtische Fortbildungswerk sagen, dass es ein reiches Kursangebot darbietet und mit seinen Beratungsstellen und der Bibliothek viele Fortbildungsmöglichkeiten obligatorischer und fakultativer Art in verschiedenen Formen schafft. Eine grosse Zahl von Lehrern (35 - 40 %) wird so zur Fortbildung verpflichtet oder auch angeregt.

BECKMANN veröffentlichte 1968 eine Arbeit über "Das Verhältnis von Theorie und Praxis in drei Epochen der Volksschullehrerbildung" in Deutschland<sup>46</sup> und stellt im Anhang in einem Länderüberblick die Verhältnisse der Fortbildung dar. Wir verweisen ausdrücklich auf diese Zusammenstellungen, die für Deutschland den Status quo klar festhalten.

#### 4.2. Oesterreich

Ueber Oesterreich finden sich ausführliche Informationen bei SEIDMANN<sup>47</sup>, die wir im folgenden zusammenfassen:

Allen Lehrern der allgemeinbildenden Pflichtschulen wird eine "Bildungszulage" bei der Besoldung gewährt, die im weitesten Sinne der Lehrerfortbildung dient (Veranstaltungen, Bücher, Bildungsreisen). Pädagogische Institute sind Träger der Kurse, die vom Bundesministerium für Unterricht, den Landesregierungen und den Bildungszulagen finanziert werden. Die Kurse und mannigfaltig gegliederten Veranstaltungen finden in den Hauptferien statt. Bei diesen freiwilligen Veranstaltungen nehmen rund 25 % aller Lehrer an allgemeinbildenden Pflichtschulen teil.

#### 4.3. Belgien<sup>48</sup>

Die Fortbildung der amtierenden Lehrer geschieht in Kursen, die ausserhalb der Schulzeit von den regionalen pädagogischen Instituten veranstaltet werden. Nach dreijähriger Teilnahme erhält der betreffende Lehrer ein Diplom, das Anrecht auf eine Besoldungserhöhung gibt. Regionale, vom Staat finanzierte Bibliotheken stehen den Lehrern jederzeit zur Verfügung.

#### 4.4. Frankreich

Nach der Grundausbildung, wenn die Amtszeit beginnt, müssen die jungen Lehrer im "Probendienst" (in der Schweiz etwa: provisorische Wahl) Fortbildungskurse obligatorisch besuchen, um sich zu qualifizieren. Die Angaben von MAJAL<sup>49</sup> geben Aufschluss über die vielfältigen Formen der Lehrerfortbildung, die in Frankreich gepflegt werden.

- "Art und Weise der Fortbildung: Lehrgänge in Lehrerbildungsstätten oder Unterrichtspraktika in den diesen Einrichtungen angeschlossenen oder andern hierfür vorgesehenen Schulen;
- pädagogische Tagungen (Vorlesungen über Pädagogik, Modellunterricht, Unterrichtskritik),
  - jährliche pädagogische Konferenzen für alle Lehrer eines Bezirks,
  - Radio- oder Fernsehsendungen, Filmvorführungen,
  - Fernkurse,
  - Erfahrungsaustausch innerhalb eines Bezirks,
  - Studienreisen und Stipendien für bestimmte Kategorien von Primarschullehrern,
  - Herausgabe von Fachzeitschriften durch das Nationale Pädagogische Institut,
  - Pädagogische Bibliotheken usw..

Die meisten Fortbildungseinrichtungen sind für Lehrpersonal im Probendienst obligatorisch, mit Ausnahme der jährlich stattfindenden Pädagogischen Konferenz für hauptamtlich tätiges Lehrpersonal freiwillig<sup>50</sup>. "

HAMM - BRÜCHER berichtet aus eigener Anschauung: "Fernsehen wird auch gern als Mittel der Lehrerfortbildung benutzt, beispielsweise zur Einführung der ... "neuen Mathematik"<sup>51</sup>. Wenn man diese Informationen über das Fortbildungswesen in Frankreich überblickt, so fällt auf, dass ein reiches Instrumentarium zur Verfügung steht, besonders werden auch die Massenmedien einbezogen.

## 4.5. Dänemark

Nach MAJAULT sind nach unserer Terminologie Fort- und Weiterbildung in diesem Land gekoppelt, d. h. durch Spezialisierungskurse kann sich der Primarlehrer das Recht erwerben, gewisse Fächer an den Sekundarschulen zu erteilen. Hildegard HAMM - BRÜCHER liefert uns dazu einen Erfahrungsbericht<sup>52</sup>, den sie nach ihren Bildungsreisen geschrieben hat.

"Dafür ist die Lehrerfortbildung für uns beneidenswert und hervorragend in Schwung - vor allem in Dänemark mit seiner eigenen Lehrerfortbildungshochschule. Jeder skandinavische Volksschullehrer spezialisiert sich während seiner Ausbildung auf ein Wahlfach. In diesem Wahlfach kann er dann bis zur 10. Klasse - unserer mittleren Reife entsprechend - unterrichten. So ist es möglich, dass in der dänischen Realschule sowohl Volksschullehrer unterrichten als auch sogenannte "Adjunkte" (Mittelschullehrer) und gelegentlich sogar Philosophen. Die Besoldung entspricht immer der Ausbildung und den Examina, nicht der Schulart. In der Praxis ist also keinem Lehrer nur eine Schulart vorbehalten - und eine andere verschlossen<sup>53</sup>."

## 4.6. Schweden

Ueber dieses Land vermittelt uns SEIDMANN<sup>54</sup> sehr gute Informationen: Die Fortbildung wird vom nationalen Erziehungsministerium organisiert, dem drei Fortbildungsinstitute (1963) zur Verfügung stehen. Zwei weitere sind geplant. Diese Institute sind mit den Lehrerbildungs-Hochschulen verbunden. Die Hauptfunktion dieser Institute besteht darin, eine Art Mentoren und Berater auszubilden, die ihrerseits Fortbildungskurse organisieren. Es handelt sich nach unseren Begriffen um eine Kursleiterausbildung. Das Ziel der Fortbildung besteht darin, die Mängel und Lücken im Wissen und Können eines

Lehrers zu schliessen und zu beheben.

"In jedem Schuljahr bekommen die Schüler des ganzen Landes 5 Tage (abgesehen von den Ferien) frei, aber die Lehrerschaft bleibt an diesen Tagen im Dienst, und zwar ausschliesslich zu Weiterbildungszwecken (Fortbildung). Entweder werden die 5 Tage miteinander verbunden, oder sie werden als Einzeltage über das ganze Schuljahr verteilt. Ausserdem werden für freie Weiterbildung (Fortbildung) einzelne Nachmittage, Abende und Ferienwochen vorgesehen<sup>55</sup>."

HAMM - BRÜCHER fügt dem noch bei:

"Schliesslich erfährt die Lehrerfortbildung fast die gleiche Förderung wie die Lehrerausbildung; denn wenn die Lehrer eines Tages nicht mehr zurechtkommen und resignieren, dann müsste die Schulreform an der entscheidenden Stelle scheitern<sup>56</sup>."

## 4.7. Norwegen

Wie SEIDMANN<sup>57</sup> darstellt, weist Norwegen neue Möglichkeiten auf. Die Universitäten werden mit besondern Kursen für Lehrer in den Dienst der Fortbildung gestellt. Das Unterrichtsdepartement koordiniert alle Kurse im ganzen Land und organisiert auch Kurse zur eigentlichen Weiterbildung zu Fachlehrern. Es besteht die Absicht, die Fortbildungsinstitutionen zu verselbständigen. Auch die Vertreter der Schulverwaltungen und Inspektoren werden in längeren Kursen fortgebildet. Aufstiegsmöglichkeiten durch Fortbildung innerhalb der gleichen Schulstufe sind gegeben und führen zu höherer Besoldung.

## 4.8. England

Die Lehrerfortbildung in England ist dezentralisiert organisiert in den "Instituts of Education", welche als Verbindungen zu den Uni-



versitäten gedacht sind. Auch das Unterrichtsministerium führt Kurse durch. Fort- und Weiterbildung sind verbunden. HAMM - BRÜCHER schreibt dazu in ihrer engagierten Art:

"Es gibt keine Standesunterschiede unter den Lehrern. In Elementarschulen trifft man von Universitäten graduierte Lehrer und an Sekundarschulen eine Menge Absolventen von Lehrerbildungsanstalten. Besoldet wird nach der Ausbildung, nicht nach der Verwendung. Die Lehrerfortbildung in England nimmt schon beinahe sowjetische Ausmasse an. Eine relativ kleine Grafschaft, wie Hertfordshire mit knapp 800 000 Einwohnern unterhält in einem alten Herrensitz eine eigene Lehrerfortbildungsstätte und mehrere örtliche Zentren für Kurse und Tagungen der Lehrer. Dafür gibt sie alljährlich mehr Geld aus als das Land Bayern mit einer elffachen Bevölkerungszahl <sup>58</sup>."

#### 4. 9. UdSSR

Nigel GRANT, ein Kenner der russischen Verhältnisse, gibt uns wertvolle Aufschlüsse <sup>59</sup>:

"In der UdSSR gibt es heute mehr als 100 solcher (Fortbildungs-) Institute. ... Die allgemeinen Fortbildungskurse werden in der Regel so durchgeführt, dass die Lehrer, die zu diesem Zweck vom Schuldienst beurlaubt werden, jede Woche an einem ganztägigen Kurs teilnehmen; jedoch wird diese Regel nicht immer befolgt, zumal einige etablierte Lehrer sich nur äusserst zögernd dazu bequemen, ihre Unterrichtsmethoden zu revidieren. ... Im grossen und ganzen scheinen sich nur wenige Lehrer um die Fortbildungsinstitute gar nicht zu kümmern; das Problem jedenfalls ist nicht, sie heranzuziehen, sondern genügend Platz für diejenigen zu finden, die an den Kursen teilnehmen wollen <sup>60</sup>."

Aus dem weitem Text geht hervor, dass die Institute sich hauptsächlich mit Fragen der Unterrichtsmethodik befassen. Daneben publizieren sie Broschüren über verschiedene Schulprobleme. Auch das Fern-

studium für amtierende Lehrer ist im Ausbau. Hildegard HAMM - BRÜCHER bestätigt diese Informationen; sie hebt besonders den "Fortbildungszwang" hervor und schreibt im weiteren:

"Der Lehrerberuf gilt in der Sowjetunion als einer der aussichtsreichsten Karriereberufe. Viele junge Leute fangen nach kurzer pädagogischer Ausbildung als Pionierleiter, einer Art Erzieher, in der Schule an. Diese Tätigkeit lässt genügend Zeit für ein Abend- oder Fernstudium an einer pädagogischen Hochschule (von rund 620 000 Lehrerstudenten sind es knapp ein Drittel), und wenn die angehenden Lehrer ihre erste Lehramtsprüfung ablegen, haben sie bereits eine mehrjährige praktische pädagogische Erfahrung hinter sich. Was dann folgt, geht immer den gleichen Weg: Zusatzstudium - Zusatzprüfung - Aufstieg, bis hinein in die Dozentenlaufbahn der pädagogischen Hochschulen. Ausser den Unterstufenlehrern, die während der ersten vier Schuljahre alle Fächer betreuen, unterrichtet jeder Lehrer nur in einem Fach. Diese "Durchlässigkeit der Lehrerlaufbahn" hat nicht nur den Vorteil, dass auch die meisten wissenschaftlichen Lehrer eine gründliche pädagogische Ausbildung und Praxis erhalten, sondern dass es allen Lehrern während ihrer beruflichen Laufbahn viele Möglichkeiten des Aufstiegs und des Umstiegs eröffnet. Ich habe an pädagogischen Hochschulen, an Universitäten und Instituten der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften immer wieder Dozenten oder Kandidaten der Wissenschaften (eine Art habilitierter Dozenten) getroffen, die aus dem Lehrerstand herausgewachsen sind und sich deshalb der Schulpraxis zeit ihres Lebens verbunden fühlen <sup>61</sup>."

"Ausser diesem Fortbildungstag ist in Abständen von fünf Jahren eine längere Lehrerfortbildung amtlich vorgeschrieben. Entweder besuchen die Lehrer während der Ferien für vier Wochen einen Fortbildungskurs oder sie haben die Möglichkeit, während eines Jahres einmal in der Woche an abendlichen Fortbildungs-



kursen teilzunehmen. Die Sowjetunion ist von einem Netz von Lehrerfortbildungsanstalten überzogen <sup>62</sup>."

#### 4.10. Zusammenfassung der internationalen Tendenzen

1. Die Notwendigkeit der Lehrerfortbildung wird überall anerkannt. Es bilden sich aber durchschnittlich nur 20 - 40 % der Lehrer freiwillig fort.
2. Es gibt bis jetzt in keinem Land ein System der Fortbildung, das als optimale Lösung bezeichnet werden könnte. Überall bemüht man sich, neue Lösungen zu finden.
3. Fortbildung und Weiterbildung sind oft verbunden und vermischt. Durch Fortbildung kann sich der Lehrer in einzelnen Ländern eine Besoldungserhöhung erwerben, in andern durch eine berufsbegleitende, fortbildungsähnliche "Weiterbildung" die Berechtigung zum Unterricht an höherer Schulstufe erwerben.
4. In den ersten Jahren der Lehrtätigkeit nach der Diplomierung wird eine obligatorische Fortbildung gefordert.
5. Obligatorische Kurse finden bei gleichzeitiger Beurlaubung in der Schulzeit statt, fakultative Veranstaltungen in den Ferien. Der Lehrermangel erschwert in einigen Ländern die Beurlaubung für den Besuch fakultativer Kurse während der Schulzeit.
6. Institute mit örtlichen Zentren sind Träger und Organisatoren der Lehrerfortbildung.
7. Die Formen der Veranstaltungen sind sehr variabel und den örtlichen Verhältnissen angepasst.
8. Die Inhalte richten sich nach den jeweiligen Bedürfnissen, wobei den Lehrern und ihren Verbänden von den Ministerien und Instituten ein Vorschlagsrecht eingeräumt wird.
9. Eine langfristige, geplante und systematisch aufgebaute Lehrerfortbildung ist nach unseren Quellen nur in Schweden anzutreffen, wird aber in vielen Ländern gefordert und angestrebt.
10. Um künftige Probleme zu lösen, müssen die Massenmedien in

den Dienst der Lehrerfortbildung gestellt werden. Das Fernstudium in Verbindung mit Fernsehen und Präsenzkursen wird teilweise in Frankreich angewandt, in Hamburg z.B. geplant. Für die deutschen Bundesländer forscht das "Deutsche Institut für Fernstudien" in Tübingen in dieser Richtung und versucht Möglichkeiten für die Lehrerfortbildung zu entwickeln.

#### 5. Lehrerfortbildung als Forschungsgegenstand

##### 5.1. Empirische Untersuchungen zur Lehrerfortbildung

Soweit uns bekannt ist, existieren auf dem Gebiet der Lehrerfortbildung in der Schweiz keine wissenschaftlichen empirischen Untersuchungen. Das geht auch aus unserer Befragung der Erziehungsdirektionen (Frage Nr. 3 des Ergänzungsfragebogens) hervor. Einzig in der Arbeit von IMHOF <sup>63</sup> ist die Frage zu finden "In welcher Richtung möchten Sie sich weiterbilden (fortbilden)?" Wir werden die Ergebnisse dieser Untersuchung an jener Stelle diskutieren, wo wir in unserem Fragebogen eine ähnliche Frage gestellt haben. Es geht daraus hervor, - das sei vorweg genommen -, dass die Lehrerschaft fortbildungswillig ist. Auch aus dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung liegt eine Untersuchung vor <sup>64</sup>, die sich mit der beruflichen Weiterbildung (Fortbildung) teilweise befasst. Wir haben uns bei der Konstruktion unseres Fragebogens davon inspirieren lassen und einige Fragen in gleichem Wortlaut, andere leicht verändert, übernommen, um für die Diskussion der Ergebnisse Vergleichsmaterial bereitzustellen. Eine summarische Zusammenstellung der Fortbildungsmöglichkeiten in den einzelnen Ländern Europas gibt MAJAULT <sup>65</sup>.

## 5.2. Weiteres Schrifttum aus der Schweiz

Wir beschränken uns auf wichtige Publikationen, die nach 1950 erschienen sind.

HANSELMANN stellte die Probleme der Erwachsenenbildung in seinem Buch "Andragogik" <sup>66</sup> (1951) umfassend dar, wobei er nicht in erster Linie an berufsbezogene Fortbildung, sondern an die in der "Volkshochschule" zusammengefassten Bestrebungen dachte.

1952 forderte WALDNER im Zuge der Seminarreform <sup>67</sup> ein "Nachstudium" für Junglehrer:

"Oft hört man von jungen Lehrern, die ein oder mehrere Jahre im Beruf stehen, den Ausspruch: 'Jetzt möchte ich wieder ans Seminar zurück, jetzt verstehe ich vieles besser, jetzt wäre ich eher in der Lage, durch eigene Arbeit an einer Erkenntnis mitzuwirken. Aber allein ist mir das nicht möglich, ich brauche Anregung und Anleitung dazu.' Hier zeichnet sich eine Aufgabe für die Lehrerbildungsanstalt ab. Wohl können auch die Lehrervereine diese Aufgabe z. T. übernehmen, doch handelt es sich bei den jungen Lehrern immer wieder um dieselben Probleme, die nach einer gewissen Zeit aktuell werden; zudem lohnt die verhältnismässig kleine Zahl ein dezentralisiertes Vorgehen nicht. Am Seminar muss also Gelegenheit bestehen, in einem bestimmten, noch festzulegenden Zeitpunkt ein N a c h s t u - d i u m betreiben zu können."

Damit hatte WALDNER ein wichtiges Merkmal künftiger Lehrerfortbildung in den Zusammenhang mit der Lehrerbildung gebracht.

1955 zeigte die Zeitschrift SCHWEIZER SCHULE <sup>68</sup> in einer Sondernummer die Fortbildungsmöglichkeiten des Lehrers auf und leistete damit vielen Lehrern gute Dienste. Auffallend ist, dass das Schwergewicht noch auf der autodidaktischen Arbeit durch Bücher und Zeitschriften liegt. Das Kursangebot war damals noch relativ klein.

In grösserem Zusammenhang finden wir erstmals 1963 bei SEIDMANN einen Abschnitt unter dem provokatorischen Titel "Die Nacherziehung der Berufserzieher". Der Verfasser schlägt folgende

Inhalte einer zukünftigen Lehrerfortbildung vor <sup>69</sup>:

1. Soziologie und erzieherische Sozialpsychologie,
2. Allgemeine Tiefenpsychologie als Basis zur Persönlichkeitspsychologie und zur individuellen Selbsterkenntnis,
3. Lebensalterpsychologie auf anthropologischer Grundlage,
4. Sexualpsychologie und Sexualpädagogik,
5. Psychologische Anthropologie,
6. Einführung in die Technik der geistigen Arbeit.

Es fällt auf, dass bei diesem Katalog die didaktischen und methodischen Problemkreise nicht genannt werden. Weiter sieht SEIDMANN den Staat als Träger der Weiterbildung (Fortbildung) und nennt als Voraussetzungen "möglichst viele dezentralisierte Weiterbildungsstätten" und "erhöhten offiziellen Anreiz, Weiterbildung (Fortbildung) zu betreiben" <sup>70</sup>. Der nachweislich fortgebildete und geprüfte Lehrer sollte auch besser bezahlt werden.

Im gleichen Jahr (1963) schrieb SEIDMANN einen "Bericht über eine Tagung vom 27. - 29. November 1963, Moderne Formen der Lehrerweiterbildung (Lehrerfortbildung)" <sup>71</sup>. Darin werden die internationale Thematik der Lehrerfortbildung, die Frage nach den Inhalten und der Didaktik und die Frage der Motivationen, sowie Aspekte der Organisation abgehandelt. Auf Einzelheiten dieses anregenden Berichtes kommen wir zurück. In den Jahren 1964/65 brachte der Schweizerische Lehrerverein in seiner Verbandszeitschrift die Fortbildung erneut und eingehend zur Sprache <sup>72</sup>. Diese vier Nummern dürften die heutige Diskussion um die Lehrerfortbildung wesentlich beeinflusst haben, weil sie die Notwendigkeit begründeten, Ausblicke auf deutsche Fortbildungsstätten vermitteln und Hoffnungen und Forderungen für die Zukunft darlegten.

TUGGENER befasste sich in seinen Büchern im Zusammenhang mit der Lehrerbildung <sup>73</sup> ("Der Lehrer", 1962) und mit dem Lehrermangel <sup>74, 75</sup> ("Der Lehrermangel", 1963; "Lehrerstand - Lehrermangel", 1966) am Rande auch mit dem Thema Lehrerfortbildung.

"Stand und Probleme der Lehrerweiterbildung (Fortbildung) in der Schweiz" behandelte EGGER <sup>1968</sup> in einem polykopierten Manuskript <sup>76</sup>.

Die Lehrerbildung als Ganzes stellte BUCHER (1968) in seinem Aufsatz "Grundbildung, Fortbildung und Weiterbildung des Lehrers" <sup>77</sup> dar. Seine grundsätzlichen Gedanken zur begrifflichen Unterscheidung und die Zusammenschau der Probleme waren auch für unsere Arbeit wegleitend.

Die wichtigste und grundlegendste Schrift aus neuerer Zeit stammt von WIDMER, der ein umfassendes "Modell der Lehrerweiterbildung" entworfen und dem Schweizerischen Verein für Handarbeit und Schulreform vorgetragen hat <sup>78</sup>. Seine Gedanken haben zu einem neuen Aufbruch in den Fortbildungsbestrebungen geführt. Man könnte sich fragen, ob eine Untersuchung wie die unsere danach noch notwendig ist, da ja WIDMER bereits ein Modell der Lehrerfortbildung vorlegt. Dem ist entgegenzuhalten, dass seine Schrift die grossen Linien aufzeigt, Postulate aufstellt und den Gesamtrahmen darlegt. Unsere Untersuchung möchte dazu nicht im Gegensatz stehen, sondern eine konsequente Fortführung der Arbeit WIDMERs anstreben. Wir möchten vor allem mit unsern Umfragen die fehlenden empirischen Daten und die Realisierungsmöglichkeiten, Einzelheiten der Organisation und die Meinung der Lehrerschaft ergründen. So dürfen die Modellvorstellungen WIDMERs durch unsere empirischen Untersuchungen ergänzt werden und Schritte der Realisierung sowie konkrete Ansatzpunkte aufzeigen. Wir werden am Schluss der Arbeit eingehend das "Modell der Lehrerweiterbildung" nach WIDMER mit unsern Ergebnissen konfrontieren.

### 5.3. Wichtige allgemeine Schriften zur Lehrerbildung, Lehrerfortbildung und zum Lehrerstand

Die Fortbildung der Volksschullehrer kann nur im grossen Zusammenhang mit der gesamten Lehrerbildung gesehen werden. Hierzu

liegt ein grosses Schrifttum vor, das vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung <sup>79</sup> im Februar 1967 mit 1059 Titeln zusammengestellt worden ist. Die wichtigsten Werke werden im Zusammenhang zitiert und diskutiert. Ueber die Schweiz lassen sich im allgemeinen nur kleine Abschnitte finden. In der folgenden Uebersicht über die Forschungsliteratur referieren wir absichtlich nicht über die Ergebnisse, weil diese erst einsichtig werden, wenn sie im Zusammenhang mit unseren Resultaten dargestellt werden. Wir müssen in dieser Vielfalt Grenzen setzen und beschränken uns auf jene Werke, die Berührungspunkte mit dieser Arbeit aufweisen und wenigstens am Rand das Fortbildungsproblem behandeln. Die neuere Forschung scheint vom "Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt/Main" auszugehen, insbesondere unter der Leitung von Prof. LEMBERG, der die soziologischen Aspekte fördert <sup>80</sup>. Als Herausgeber zeichnet er vor allem für die wichtigen Untersuchungen von GAHLINGS/MOERING (1961) über die Volksschullehrerin <sup>81</sup> und KRATZSCH/VATHKE/BERTLEIN (1967) über "Studien zur Soziologie des Volksschullehrers" <sup>82</sup>. Die letztere Arbeit ist für die Fortbildung bedeutsam und liefert am meisten Vergleichsmöglichkeiten mit unserer Umfrage bei den Volksschullehrern des Kantons Luzern. LEMBERG stellt auch die Grundfrage für jegliche Fortbildungsbestrebung, wenn er den Forschungsansatz formuliert:

"Es ist die Frage, ob es denn ein unabänderliches Schicksal sei, dass, wie in unserem öffentlichen Bildungswesen üblich, der Mensch zunächst völlig aus der Produktion herausgehalten, nur seiner Bildung zugewandt lebe, während sein ganzes übriges Leben in der sogenannten Produktion ohne weitere Bildungsprozesse verläuft <sup>83</sup>."

GAHLINGS neuere Untersuchung, die mit den Forschungen von 1961 (siehe oben) zusammenhängt, über "Die Volksschullehrer und ihre Berufsverbände" <sup>84</sup> korrespondiert zum Teil mit unseren Forschungen.

Im weitern sei auch auf die Arbeiten von NEBOISA (1960) <sup>85</sup>,



SCHUH (1962)<sup>86</sup>, HILBIG (1963)<sup>87</sup>, KAMP (1964)<sup>88</sup>, FOSCH (1967)<sup>89</sup> und MÜLLER (1968)<sup>90</sup> verwiesen. In der Schriftenreihe "Bildung in neuer Sicht" aus dem Kultusministerium Baden-Württemberg finden sich in den Bänden "Strukturmodell für die Lehrerbildung und Lehrerweiterbildung in Baden-Württemberg"<sup>91</sup>, "Aktionsprogramm gegen den Lehrermangel"<sup>92</sup> und "Fernstudium und Programmierter Unterricht in Baden-Württemberg"<sup>93</sup> interessante und bedeutsame Hinweise für die Lehrerfortbildung.

Rationalisierungsmöglichkeiten der Lehrerfortbildung zeigten DOHMEN und REBEL in ihren Schriften auf<sup>94/95</sup>, über die wir im Textzusammenhang referieren.

Gesamthaft kann gesagt werden, dass seit 1960 die Bildungsfor- schung, insbesondere auch die Forschung über den Lehrerstand, auf empirischer Grundlage einen erfreulichen Aufschwung genommen hat. Hauptansatzpunkte waren der Lehrermangel (TUGGENER, POSCH, MÜLLER, Kultusministerium Baden-Württemberg), soziologische Fragestellungen (NEBOISA, GAHLINGS/MOERING, KAMP, KRATZSCH/VATHKE/BERTLEIN, GAHLINGS), der Beruf des Lehrers in pädagogisch-psychologischer Sicht (TUGGENER, IMHOF, SCHUH) und die Rationalisierung der Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten der Lehrer (DOHMEN, REBEL; Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen).

## 6. Elemente der Bedürfnisstruktur für die Lehrerfortbildung

### 6.1. Bildungssoziologisch

#### 6.1.1. Bildung in der modernen Gesellschaft

Bildung kann als Zustand oder Prozess verstanden werden, wie dies noch zu zeigen ist. In der Vergangenheit wurde in der Praxis (nicht in theoretischen Schriften) Bildung eher als ein "bestimm-

ter Status, das Gebildetsein"<sup>96</sup> aufgefasst. Die heutigen vielfältigen Bestrebungen in der Erwachsenenbildung legen auch in der Praxis den Akzent auf das Prozesshafte, auf das Werden in der Bildung.

Es ist heute zu einem Gemeinplatz geworden, über die dynamische Gesellschaft, die ungemein raschen Wandlungen in unserer Gesellschaft, die Anforderungen der Industriegesellschaft usw. zu sprechen. Ein reiches soziologisches, pädagogisches und bildungspolitisches Schrifttum orientiert ausreichend darüber. Die Phänomene als solche sind bekannt, dennoch wollen wir auf einige Aspekte näher eingehen.

BEHRENDT spricht als Soziologe von einer "Gänsemast-Bildungsprozedur"<sup>97</sup> und verlangt den "Verzicht auf endgültige Bildungsreife". Er fordert vermehrte Erwachsenenbildung und sagt voraus, dass sie "eine früher nie geahnte Bedeutung" erlangen werde. Diese Kritik an unserem Bildungssystem, das immer auf Abschlüsse hinzielt, und so das Abgeschlossene betont, wird von allen uns bekannten Autoren wiederholt.

Die hauptsächlichsten Anforderungen der modernen Industriegesellschaft an die Bildung und Erziehung beschreibt VOGT, H. und postuliert eine antinomische Zielstellung: "... auf der einen Seite müssen die jungen Menschen dazu befähigt werden, den Anforderungen der modernen Arbeitswelt leistungsmässig zu entsprechen, und auf der andern Seite sollen sie gegen die Gefahren und Schäden eben dieser Welt widerstandsfähig gemacht werden"<sup>98</sup>.

Auch in dieser Studie wird die Fortbildung der Erwachsenen immer wieder gefordert und im besonderen das Bildungsfernsehen als Mittel und Weg dargestellt, um die Steigerung des Bildungsniveaus aller und eine gewisse Effektivität der Bildungsveranstaltungen zu sichern.

HENTIG geht in einem Aufsatz den gleichen Problemen nach und zeigt, dass wir von der "Urgesellschaft" über die "Standesgesellschaft" und die "Leistungsgesellschaft" zur "Bildungsgesellschaft"<sup>99</sup> gelangt sind und "dass der Wandel, die Veränderlich-



keit, nicht etwas Unvollkommenes und also zu Ueberwindendes ist, sondern eine notwendige Voraussetzung für den Fortbestand" <sup>99</sup>. Auch damit ist Fortbildung nicht nur für den Lehrer, sondern für alle Berufe gefordert.

DOHMEN zeigt, dass die geforderte Fortbildung, im besonderen der Akademiker, gar nicht mehr autodidaktisch über Fachzeitschriften oder sporadische Fortbildungsvorträge geleistet werden kann. Als Lösung dieses Problems schlägt er Fernstudien vor <sup>100</sup>.

KEILHACKER analysierte den Unterschied zwischen vorindustrieller und industrieller Gesellschaft und versucht eine neue pädagogische Grundkonzeption an die Stelle blosser Reformen zu setzen <sup>101</sup>.

Während LITT <sup>102</sup> in seiner Auseinandersetzung mit dem Bildungsideal der deutschen Klassik und der modernen Arbeitswelt von der philosophischen Anthropologie her Licht auf die heutige Situation wirft und grundsätzlich eine Anpassung befürwortet, geht KEILHACKER von der Praxis aus und stellt "Thesen zur Bildungs- und Schulreform im Uebergang von der vorindustriellen Gesellschaft zu Industriegesellschaft" auf, von denen wir wegen ihrer Wichtigkeit einige auszugsweise zitieren:

"Die Grundkonzeption für ein der Industriegesellschaft angemessenes Schul- und Bildungssystem muss vor allem folgende Gesichtspunkte berücksichtigen:

- a) Im Vergleich mit der vorindustriellen Gesellschaft ist die Industriegesellschaft wesentlich dynamischer, aber auch labiler, befindet sich in ständiger Veränderung. Für die Industriegesellschaft ist deshalb eine lebenslange Bildung und Fortbildung ihrer Glieder ("éducation permanente") und zwar sowohl im Sinn von Bildung wie auch Ausbildung, Umschulung usw. lebensnotwendig. Die dafür notwendigen Einrichtungen müssen grösstenteils erst geschaffen werden. ...
- b) Den bisherigen Schulen (für das Kindes- und Jugendalter)

kommt in der Industriegesellschaft lediglich vorbereitender Charakter zu. Ihre Aufgabe ist eine zweifache:

- aa) den Kindern und Jugendlichen eine phasenspezifische Allgemeinbildung zu ermöglichen, die den jeweiligen Altersstufen wirklich angemessen ist und nicht Inhalte vorwegnimmt, für die die Kinder und Jugendlichen nicht reif sind, die sie deshalb nur langweilen oder verbilden (halbbilden); dies gilt im besondern für die Oberstufe der Volksschule und die Oberstufe der Höheren Schule, zum Teil auch für die Hochschulen.
- bb) im Hinblick auf die Aufgabe, eine breite Grund-Ausbildung zu vermitteln, auf der die späteren Lebensphasen sinnvoll weiterbauen können. Eine Hauptaufgabe der Schulen in der Industriegesellschaft ist Hilfe zur Selbsttätigkeit und Selbsthilfe.
- c) ...
- d) Die ununterbrochene buchmässige Schulung der Heranwachsenden vom 6. - 25. Altersjahr, zum Teil darüber hinaus, dürfte eine der schlimmsten Fehlentwicklungen des abendländischen Schulwesens sein; sie sollte so schnell wie möglich geändert werden.
- e) Die fortlaufende Weiterbildung (Fortbildung) parallel mit der Berufsausübung ist für die Industriegesellschaft wegen ihrer Dynamik und Labilität nicht nur lebensnotwendig, sondern vermutlich auch wesentlich fruchtbarer als Verlängerung der Studien vor der Berufsausübung <sup>103</sup>.

Im weitem tritt KEILHACKER für den Ausbau des zweiten Bildungsweges (auch über Fernstudien) ein, für die Umstellung vom bisherigen Klassensystem zum Kern-Kurssystem und für eine permanente Fortbildung der Lehrer aller Schulen. Didaktisch bedeutet das bisher Aufgearbeitete, dass wir im Sinne des Elementaren, Fundamentalen und Exemplarischen den Unterricht an allen Schulen gestalten müssen <sup>104</sup>.

Die "Grundformen des Gegenstandsbezuges im Unterricht", wie sie auch MARTIN <sup>105</sup> aus anderer Sicht darstellt, sind aber erst

Gegenstände einer zukünftigen Lehrerfortbildung. Es bleibt zum Schluss noch die Frage zu beantworten, ob sich unsere Schulen tatsächlich inadäquat zur heutigen Gesellschaftsstruktur verhalten.

FREY<sup>106</sup> und WIDMER<sup>107</sup> haben gezeigt, dass dies für die Schulen der Schweiz zutrifft. Die im wesentlichen im 19. Jahrhundert konzipierte Volksschule hat die stürmische Entwicklung nicht mitgemacht, was sich in ihren Lehrplänen, Lehrbüchern, Erziehungsgesetzen und im didaktischen und methodischen Handeln der Lehrer zeigt. Der Soziologe LÜSCHER begründet das mit folgendem sozialpsychologischen Befund:

"Der Lehrer fühlt sich von den Formen der industriellen Gesellschaft bedroht; er fürchtet, in das Schlepptau der Wirtschaft zu geraten; er verurteilt das materialistische Denken der Zeit. Gleichzeitig erwähnt er, dass eine angemessene materielle Entschädigung und moderne Arbeitsbedingungen Grundvoraussetzungen zur befriedigenden Erfüllung seiner Aufgabe und für die Rekrutierung des Nachwuchses sind<sup>108</sup>."

Ein Beispiel zur Erhärtung dieses Sachverhalts gibt die soeben erschienene Schrift "Programmiertes Lernen. Kein Weg für unsere Kinder"<sup>108</sup>. Darin wird nicht sachlich das Für und Wider erwogen, es werden nur negative Aspekte in subjektiver Sicht dargestellt. Aus allen ist die Angst vor dem Einbezug der Technik herauszuspüren. Hier wird ein weitverbreiteter Mangel an prospektivem Denken sichtbar. Man stellt sich nur negativ gegen etwas Neues und kämpft solange gegen Windmühlen, bis man weit hintenherhinkend merkt, dass man gleich zu Beginn einen positiven Einfluss auf die neue Entwicklung hätte nehmen sollen. Z.B.: Im Jahre 1950 wurde das Fernsehen verketzert: "Wenn es einmal nicht notwendig ist, dass die Schweiz das Rennen mit dem Ausland aufnimmt, dann ist dies heute beim Fernsehen der Fall"<sup>109</sup>. Heute, 1969, beginnt das Fernsehen ohne grosses Zutun der Pädagogen mit dem Bildungsfernsehen. Daraus ergibt sich: In der Haltung des "Bedrohten" wehrt sich der Lehrer gegen Neues, das aus der ihm

meist unbekannten Welt der Technik und Industrie kommt. Darin ist aber nicht ein schuldhaftes Versagen der Lehrer zu sehen; sie sind vielmehr überfordert, denn es ist heute nicht möglich, sich autodidaktisch genügend fortzubilden. Das trifft auch auf die nahe-  
liegende pädagogische, psychologische und didaktische Fortbildung zu wie auf die entfernteren Bezüge zur Wirtschaft und der damit verbundenen Technik. Nach der Ausbildungszeit im Seminar oder in der Hochschule fehlt bis jetzt jede systematische Führung, welche die Bedürfnisse der Lehrer und der industriellen Gesellschaft auf-  
fangen könnte. DOHMEN hat dafür den Ausdruck "konstitutionelle Rückständigkeit der Schule und Lehrerbildung" geprägt, und er sieht dafür die Ursache in dem Tatbestand, "dass die Lehrer bei ihrem Unterricht in besonderem Masse von dem zehren, was sie sich in ihrer mehr oder weniger weit zurückliegenden eigenen Studienzeit angeeignet haben"<sup>110</sup>. Auch er sieht die Lösung nur in der gezielten Fortbildung der Lehrer. Unsere Ueberlegungen führen also - zusammengefasst - zu der allseits gestützten und allgemein anerkannten These, dass die Lehrer aller Schulstufen als Multiplikatoren des Wissens selber dringend der Fortbildung bedürfen, um die jeweils für ihre Lehr- und Erziehungstätigkeit wichtigen modernen Einsichten zu integrieren<sup>111</sup>.

#### 6.1.2. Die Rolle des Lehrers

LEMBERG bezeichnet eine "Soziologie des Lehrerstandes als eine unserer nächsten und dringendsten Aufgaben"<sup>112</sup>, was bereits zeigt, dass dieser Bereich der Soziologie noch wenig erforscht ist. Ueber die vorhandenen Ansätze berichteten wir unter "Lehrerfortbildung als Forschungsgegenstand", wobei zu bemerken ist, dass aus rein soziologischer Sicht einzig die Untersuchungen von KRATZSCH/VATHKE/BERTLEIN<sup>113</sup> umfangreichere und vergleichbare Befunde enthalten, die mit unserer Fragestellung in Beziehung stehen. Andere Analysen beschäftigen sich mehr mit der "Rollenproblematik des Lehrerberufes" wie etwa KOB<sup>114</sup>, LEMBERG<sup>115</sup>, GAHLINGS/MOERING<sup>116</sup>, BUNGART<sup>117</sup>, LÜSCHER<sup>118</sup>.

KOB sagt über die Schule und damit auch über den Lehrer:

"Die Funktion der Schule als Regulativ für den sozialen Auf- und Abstieg, ihre Rolle als Verteilerin der grundsätzlichen Sozialchancen, bestimmt bekanntlich sehr stark das Interesse, das die beteiligte Öffentlichkeit an ihr nimmt<sup>119</sup>".

Damit beschreibt er eine der möglichen Rollen, die im besonderen auch dem Volksschullehrer im sozialen Feld zukommen.

Von einer andern Seite her beleuchtet TUGGENER die Funktion des Lehrerberufes innerhalb der gesamten soziologischen Struktur der Gesellschaft. In einer differenzierten Analyse weist er unter anderem nach, dass der Volksschullehrerberuf sich von einem "Aufstiegsberuf" zu einem "Durchstiegsberuf" entwickelt<sup>120</sup>.

Unter dem Aspekt der Bildung fällt dem Lehrer die Rolle zu, die Kulturgüter im weitesten Sinne zu tradieren und zugleich die Schüler bereit zu machen, zukünftige Aufgaben zu bewältigen. Diese Antinomie erzeugt in unserer dynamischen Gesellschaft eine Spannung zwischen "Altbewährtem" und "prospektivem Aufbruch", die sich in etwa auch in den Studentenunruhen zeigt. In dieser Unsicherheit des Lehrers im Verhältnis von Altem und Neuem ist die Tendenz gross, sich aus psychologischen Gründen auf die Position des Bewahrens zurückzuziehen. Hier muss nun die Fortbildung einsetzen, die vermittelnd eine Brücke schlägt zu den neuen Ufern unserer sich ständig verändernden Welt.

Dieses Bedürfniselement der Fortbildung aus gesellschaftlichen Gründen lässt sich weiter belegen durch die Altersstruktur der Lehrerschaft (siehe Erhebung bei den Volksschullehrern!), die je individuellen Begabungs- und Bildungsniveaus und die unterschiedliche Dauer der Ausbildung. Dazu kommen noch die Ansprüche vom Schultyp her, von den Sozialstrukturen des Arbeitsortes und von geschlechtsspezifischen Bedingungen.

Viele Lehrer erfüllen wichtige Funktionen in Sonderaufträgen der Gesellschaft, in Vereinen, Organisationen, Kirchen, in der Armee und in politischen Ämtern. Auch von diesen nicht zu unter-

schätzenden Aufgaben her werden Fortbildungsbedürfnisse angemeldet. In diesen Bereichen bringt es die Urbanisierung mit sich, dass im besonderen der Volksschullehrer mehr und mehr vom Modell des "Gemeindegelehrten" (zusammen mit Pfarrer und Arzt) abzurückt und sich in der Rolle des Angestellten und Beamten wiederfindet. Dieses neue Selbstverständnis beeinflusst auch seine Haltung gegenüber der Lehrerfortbildung, wie wir noch zeigen werden.

Die vorliegende empirische Arbeit möchte vorläufig mehr in quantitativer Hinsicht inventarisieren und nach Möglichkeit in diesem ersten Schritt abklären, wie weit sich individuelle Fortbildungswünsche und Fortbildungsanforderungen der Wissenschaft decken resp. widersprechen.

## 6.2. Bildungspolitisches

### 6.2.1. Bildungspolitische Grundfragen

"Quantität und Qualität sind die Pole moderner Bildungspolitik<sup>121</sup>". Solange ständische Bildungsprivilegien bis zum 19. Jahrhundert die Entscheidungen der Behörden beeinflussten, stand nur die Qualität der Oberschicht im Mittelpunkt der Interessen. Die Bevölkerungszunahme, die industrielle Entwicklung und die dadurch angeregte Begabtenförderung aus allen Schichten der Bevölkerung liessen mehr quantitative Aspekte in den Vordergrund treten. Oekonomi- und soziale Grössen wurden relevant und bewirkten, dass diese in der Bildungsforschung und Bildungsplanung weitgehend das Feld beherrschen. Mehr und mehr versucht die Politik, die sozialwissenschaftlichen Grundlagenforschungen anzuregen und ihre Entscheidungen von den Ergebnissen inspirieren zu lassen. BECKER fasst die Problematik so zusammen:

"Da die geistigen Kräfte über die politische Zukunft der Völker entscheiden werden, werden die Fragen der Bildung und der Wissenschaftsentwicklung zu politischen Problemen ersten Ranges<sup>122</sup>".



Eine wichtige Dimension der Bildungspolitik stellen die ökonomischen Aspekte dar, die EDDING<sup>123</sup> in seinen Werken begründet. Die prinzipielle Frage lautet bei der angespannten Finanzlage aller Staaten: Wie können die begrenzten finanziellen Mittel so eingesetzt werden, dass bei möglichst kleinem finanziellem Aufwand ein möglichst grosser Bildungsertrag in quantitativer und qualitativer Hinsicht erreicht werden kann? Oder: "Conditio sine qua non jeder aktiven Bildungspolitik ist ein rationaler, effizienter Einsatz der knappen Ressourcen im Bildungswesen<sup>124</sup>."

WIDMAIER formuliert die allgemeinen Ziele der Bildungspolitik so:

- " a) Die Demokratisierung des Bildungs- und Ausbildungswesens im Zuge kontinuierlicher Expansion und gezielter Verteilung der Bildungs- und Ausbildungsplätze,
- b) die Bildung und Ausbildung einer zunehmenden Zahl junger Menschen für eine wachsende Wirtschaft und zur Stärkung der nationalen Position im internationalen Konkurrenzkampf,
- c) die effiziente Organisation und Verwaltung des Bildungs- und Ausbildungssystems und der wirtschaftliche Einsatz der knappen Ressourcen,
- d) die entsprechende Planung und Reform des Bildungs- und Ausbildungswesens unter dem Aspekt der neuen Aufgaben und Grössenordnungen<sup>125</sup>."

Da in der Schweiz die Fortbildung der Volksschullehrer noch nicht institutionalisiert ist, müsste sich die Anwendung dieser bildungspolitischen Ziele mit folgenden Themenkreisen befassen: Anzahl der Volksschullehrer, mögliche Fortbildungsorte, zeitliche Staffe- lung und Einpassung der Veranstaltungen in den Schulbetrieb, not- wendige Thematik, finanzielle Auswirkungen, Rationalisierungs- möglichkeiten, leistungsfähige Organisation, Effizienz in Bezug auf den Unterricht. Dies bedingt eine rationale Durchdringung des Bil- dungswesens, eine Bildungsplanung, die nicht nur einseitig die Hochschulpolitik oder die Fortbildung der Volksschullehrer heraus-

greift. Vielmehr müsste das gesamte Bildungswesen der Schweiz einer Analyse unterzogen werden, um die verschiedenen Interdepen- denzen herauszustellen und aufeinander abzustimmen.

## 6.2.2. Gesellschaftliche Funktionen des Bildungssystems

Innerhalb des Bildungssystems nimmt der Lehrer eine Schlüssel- funktion ein; sie bewirkt, dass jede Reform nur gelingen kann, wenn eine genügende Anzahl von Lehrern mit einer guten Aus- und Fort- bildung zur Verfügung steht.

WIDMAIER analysiert in seinem Buch "Zur Strategie der Bil- dungspolitik"<sup>126</sup> die sozialen Funktionen des Bildungssystems. Er unterscheidet:

### 1. Die kulturelle Funktion: Reproduktion und Erneuerung

" Eine wichtige Funktion der den Hochschulen vorgelagerten Bildungsstufen ist das Tradieren von Normen und Werten sowie die Vermittlung geltenden Wissens. In diesem Sinne sind die Schulen Institutionen, mit deren Hilfe sich die Ge- sellschaft reproduziert. ... Gleichzeitig kann in einem ex- pandierenden Bildungssystem über eine Verwirklichung des Prinzips der gleichen Bildungschancen die Voraussetzung für sozialen Wandel geschaffen werden, indem es immer mehr begabte Menschen aus allen Schichten einer besseren und den individuellen und gesellschaftlichen Ansprüchen adäquaten Bildung zuführt. Damit ist das Bildungssystem zugleich eine Organisation von Institutionen, durch die sich die Gesellschaft erneuert. Die kulturelle Funktion des Bildungswesens kenn- zeichnet demnach die Polarität zwischen Reproduktion und Erneuerung<sup>127</sup>."

### 2. Die Verteilungsfunktion

Die moderne Gesellschaft orientiert sich weitgehend am Lei- stungsprinzip. Diplome und Zeugnisse aller Art mit verschiede- nen Berechtigungen weisen soziale Stellungen zu, wobei heute be-

sonders die "Ungleichheit der Bildungschancen" <sup>128</sup> (und damit auch der Lebenschancen) als Forschungsobjekt im Vordergrund steht.

### 3. Die Selektionsfunktion

Die Selektion kann einerseits durch die leistungsorientierte Beurteilung der Schüler entstehen, andererseits gibt es auch eine sozio-kulturelle Benachteiligung <sup>129</sup>, die mehr unbewusst zur Auslese beiträgt. Begabtenförderung wird heute unausgesprochen als "Hochbegabtenförderung" gesehen und mit den Schultypen der Sekundarstufe und der Gymnasien verknüpft. Da aber jeder Mensch auf individuelle Weise begabt ist, müsste Begabtenförderung auf alle Schüler bezogen werden. Die Förderung der Begabungen beginnt im Elternhaus und setzt sich fort in den Primarschulen, die als Zubringerschulen für Sekundar- und Mittelschulen vorselektionieren. Das Sitzenbleiberproblem wird in diesem Zusammenhang vom einzelnen Lehrer kaum in den wirklichen Dimensionen erfasst. Bedenkt man, dass nach FROMMBERGER <sup>130</sup> in Deutschland 1953 ca. 30 % der Schüler das Ziel der Volksschule nicht erreichten, so kann man ermessen, wieviele Begabungen hier nur mangelhaft betreut werden. Nach eigenen statistischen Sondierungen liegen die Verhältnisse im Kanton Luzern ungefähr gleich <sup>131</sup>. Genaue Untersuchungen fehlen allerdings für die ganze Schweiz.

### 4. Die Demokratisierungsfunktion

In der Demokratie hängen die rational begründeten Entscheidungen vom Bildungsstand des Bürgers ab, weil ihm im Bildungsprozess das notwendige Rüstzeug für das Verständnis der demokratischen Spielregeln vermittelt wird. Der zweite Aspekt der Demokratisierung bezieht sich auf das Recht jedes Jugendlichen auf die seinen Fähigkeiten und Neigungen entsprechende bestmögliche Bildung <sup>132</sup>.

### 5. Die ökonomische Funktion

Die Einsicht in die Zusammenhänge zwischen Bildung - Wirtschaftswachstum - Prosperität gehört heute zum Allgemeinut. Der steigende Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften für Verwaltung und Wirtschaft ist eines der sichtbaren Zeichen dieser Verknüpfung <sup>133</sup>.

### 6. Die Dienstleistungsfunktion

WIDMAIER umschreibt sie als "die Vorbereitung der Individuen auf eine Gestaltung der sich aus der Arbeitszeitverkürzung ergebenden vermehrten Menge Freizeit" <sup>134</sup>.

Die eingangs erwähnte "Schlüsselfunktion" des Lehrers ist in dieser Ausfaltung der Funktionen im Bildungswesen in allen Bereichen enthalten und damit hinlänglich begründet, denn von der Qualität des Lehrers hängt die Effizienz der vermittelten Bildung zum grossen Teil ab. Fortbildung - verstanden als Anpassung an den dynamischen Wandel der Bildungsgüter und der Bildungsfunktionen - ist daher eine grundlegende Forderung der Gesellschaft an den Lehrer.

### 6.2.3. Das gegenwärtige Schulsystem und die laufenden Reformen

Es soll hier nicht versucht werden, alle Zusammenhänge zwischen Lehrerfortbildung und Schulsystem aufzuzeigen. Vielmehr möchten wir nur in kurzen Zügen eine Auswahl von Problemen andeuten, die heute diskutiert und nur dann gelöst werden, wenn gleichzeitig die Lehrerfortbildung die personellen Voraussetzungen im Ausbildungsstand der Lehrer schafft. Das Problem als Ganzes müsste eigens studiert und dargestellt werden.

#### 6.2.3.1. Gesamtschule <sup>135</sup>

Weltweit wird heute die Frage einer neuen Schulorganisation mit grösserer Durchlässigkeit studiert, um die starren Formen zu verlassen und allen Begabungsrichtungen gerecht zu werden. Die vielzitierte "Begabtenförderung" ist eng mit Fragen des Schulsystems verknüpft.

SCHULTZE <sup>136</sup> hat festgestellt, dass eine frühe Auslese zugleich eine soziale Auslese ist und dass gesamtschulartige Systeme den niedrigsten Grad sozialer Auslese zeigen. Schweden <sup>137</sup> hat die Gesamtschule verwirklicht, und in Deutschland liegt in Hessen zur Zeit ein Gesetzesentwurf vor, nachdem im Jahre 1955 mit den ersten Versuchen begonnen wurde.

Für andere Länder erinnern wir an die high school (USA), die comprehensive school (England), die Einheitsschule (UdSSR, Osteuropa).

Diese horizontale Schulgliederung (im Gegensatz zur heute in der Schweiz üblichen vertikalen) wird als ein Schulsystem definiert, "das allen schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen zwischen sechs und zwanzig Jahren Unterricht und Gelegenheit zu sozialem Lernen bietet, ohne den Zugang nach dem Geschlecht, nach sozialer Herkunft, Interessenrichtung oder Leistungsniveau prinzipiell zu beschränken" <sup>138</sup>.

Dieser allgemein feststellbare Trend zur Gesamtschule wird voraussichtlich auch die Schweiz erreichen. Ob Gesamtschule oder nicht, für die Begabtenförderung müssen wir unsern Lehrern das didaktische und methodische Instrumentarium in die Hand geben. Lohmann stellt dazu fest: "Die Gesamtschulen sind daher in besonderer Weise von dem Stand der Lehrerbildung abhängig und in wenigstens gleichem Masse von dem der Arbeitsmittel" <sup>139</sup>. Jede organisatorische und didaktisch-methodische Neuerung findet nur über den Weg der Lehrerfortbildung in nützlicher Frist den Weg in die Schule.

Für die Gesamtfrage verweisen wir auf die entsprechende Literatur <sup>140</sup>.

#### 6.2.3.2. Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts

Im vertikal aufgebauten Schulsystem beginnt der Fremdsprachenunterricht nach der Primarschule im Gymnasium, in der Real- oder Sekundarschule oder in den Abschluss- und Werkklassen. In der Schweiz variiert der Beginn des Fremdsprachenunterrichts zwischen dem 4. (Waadt) und 8. (Thurgau, Kantonsschule) Schuljahr <sup>141</sup>. Die "Konferenz der nordwestschweizerischen Erziehungsdirektoren" hat deshalb eine Kommission zum Studium der Frage "Einheitlicher Beginn und Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts" eingesetzt. In ihrem Zwischenbericht <sup>142</sup> vertritt die Kommission die Auffassung, dass nach den Ergebnissen

der neueren Forschung der Fremdsprachenunterricht schon in der Primarschule beginnen sollte. Entsprechende Versuche laufen zur Zeit in verschiedenen Klassen der Nordwestschweiz. Wenn aber der Fremdsprachenunterricht in die Primarschule verlegt werden soll, bedeutet dies, dass eine grosse Anzahl von Lehrern in die entsprechenden Methoden (audiovisuelles Verfahren, Sprachlabor) eingeführt werden müssen. Auch Repetitionskurse zur Auffrischung der Sprachkenntnisse werden notwendig sein.

#### 6.2.3.3. Weitere Hinweise

Die geplanten Koordinationsbestrebungen in der Schweiz werden weitere Probleme aufwerfen, indem die Lehrer neue Methoden und Stoffe integrieren müssen, um der Koordination zum Durchbruch zu verhelfen.

Der Vorschulunterricht wird unter Umständen eine Umstrukturierung des Elementarunterrichts mit sich bringen (LÜCKERT, DOMAN <sup>143</sup>)

Das Wahlfachsystem, Kern- und Kursunterricht, Schülermitverantwortung usw. bringen Änderungen des Schulsystems und fordern eine entsprechende Bildung der Lehrer.

Am Rande wäre noch zu vermerken, dass auch Schulverwaltungsfunktionäre, Politiker, Inspektoren und Schulpfleger in speziellen Kursen an der Fortbildung aktiv teilnehmen müssen, wenn sie die neuen Aufgaben verstehen und sachgerecht behandeln wollen. Dieses Gebiet ist in der Schweiz noch kaum erschlossen, obwohl von ihm für eine Niveauehebung der Schule sehr viel abhängt.

#### 6.3. Pädagogisch - anthropologisch

Im Begründungszusammenhang kann das ganze Problem nur in Umrissen dargestellt werden.



### 6.3.1. Der Bildungsbegriff

Die Notwendigkeit der Lehrerfortbildung lässt sich von der verschiedenen Seiten her begründen. Letztlich gehen diese Begründungen alle auf den Bildungs- und Lernbegriff zurück.

Der Begriff der Bildung ist umstritten; einerseits bezeichnet er einen Vorgang, andererseits einen Zustand. Der Schüler bildet sich; (Vorgang); er ist gebildet (Zustand). SCHORB spricht für die Gegenwart von einer "dynamischen Auffassung" des Bildungsbegriffs. Er bezeichnet Bildung als das "Wechselgeschehen zwischen dem Menschen und der Welt"<sup>144</sup>. DOLCH weist mit Nachdruck darauf hin, dass heute der Begriff Bildung von vielen kritischen Fachpädagogen abgelehnt wird, weil er "vieldeutig, umstritten und abgegriffen" ist. "Der Vorgang der Bildung ist nie abgeschlossen, er geht ständig mehr oder minder weiter; Bildung ist nie statisch, immer dynamisch aufzufassen. ... Zustand ist Bildung als Ergebnis gleichsam nur als Augenblicksquerschnitt"<sup>145</sup>. Von daher stimmen wir MESSERSCHMID zu, der sagt, dass "die Lehrerbildung vom Wesen her unvollendbar ist. Kein Institut zur Ausbildung von Lehrern ist imstande, den fertigen Lehrer zu liefern. Die Ausbildung kann den künftigen Lehrer auf den Weg bringen, nicht mehr"<sup>146</sup>. Lehrerbildung und Lehrerfortbildung gehören deshalb im Prozess der Selbstbildung eines jeden Lehrers nahtlos zusammen und werden höchstens institutionell, nicht aber von innen her, getrennt.

Die Bildung und Fortbildung betreffen also den je einzelnen Menschen, und es geht immer darum, "die in seiner Natur vorgegebenen Entfaltungsmöglichkeiten so zu entwickeln, dass dieser konkrete Mensch in seinem Individuationsprozess eine möglichst hohe Stufe, nämlich die ihm mögliche Stufe geistig-sittlichen Menschseins, erreiche"<sup>147</sup>. Bezogen auf die Lehrerfortbildung heisst das, dass jeder Lehrer eine möglichst hohe Stufe seiner persönlichen Bildung erreichen muss, wenn er als Lehrender seine Bildung weitergibt und Bildungsprozesse in jugendlichen Menschen anregen soll. Einerseits kann er von seinem Wissen nur das weitergeben, was er selber

besitzt, andererseits kann er den Bildungsprozess in andern nur in Gang bringen, wenn er selber als Lernender nicht in der Routine, d. h. im "Gewohnheitshandeln" und im "Nach-der-Schablone-arbeiten"<sup>148</sup> erstarrt ist. Die eigene, ständige Denkbewegung, das Nach-Denken und Neu-Denken, übertragen sich auf den Schüler, der damit nicht nur zum bloss reproduzierenden, sondern zum selbständigen Denkenden wird. Vom Bildungsbegriff her gehört also Fortbildung als Fortsetzung der Bildung in der Jugend notwendig zur Wesensform des Lehrers.

### 6.3.2. Anthropologische Bedeutung des Lernens

Wenn die neuere Lernpsychologie Lernen als einen "Prozess der Verhaltensänderung"<sup>149</sup> definiert, so ist dies eine behavioristisch gefärbte Ausformung des Bildungsbegriffs, den wir eben diskutiert haben. Unsere Fragestellung muss aber weiter gehen: Was bedeutet Lernen im gesamten menschlichen Leben?

Von der Biologie her wird der "Mensch als Lernwesen"<sup>150</sup> bezeichnet, das "weltoffen und entscheidungsfrei"<sup>151</sup> ohne die Sicherung durch Instinkte lebt und damit auf die stete Auseinandersetzung mit der Natur und damit auch auf das Lernen angewiesen ist. Eine biologische Deutung, die den Menschen als "Mängelwesen" sieht, vermag uns nicht zu befriedigen: Der Mensch kann wohl als Gegenstück zum Tier gesehen werden, aber diese Betrachtungsweise darf nicht die einzige bleiben.

Die Psychologie, insbesondere die Lernpsychologie, hat versucht, den Begriff des Lernens genauer zu fassen. Sie hat viele Lerntheorien entwickelt, die alle ihren eigenen Lernbegriff geformt haben; deshalb besteht auch noch keine umfassende Definition<sup>152</sup>.

HILLEBRAND<sup>153</sup> setzt sich in seiner anthropologisch-psychologischen Grundlegung des Lernens und Lehrens mit dem Lernbegriff auseinander, wobei er die neueren Theorien der "Pädagogischen Verhaltenspsychologie" und das "Lernen in kybernetischer

Sicht" miteinbezieht. Auch er kommt nicht zu einer eindeutig formulierten Auffassung und Definition, vielmehr begnügt er sich, folgende "Merkmale des bildenden Lernens" <sup>154</sup> herauszustellen:

- " 1. Bildendes Lernen vollzieht sich nur dann in rechter Weise, wenn es den Schüler in seinem Personsein erfasst und umfasst <sup>155</sup>."
- " 2. Die spezifische Aufgabe des bildenden Lernens ist einmal die Weltorientierung, die Hinführung zum richtigen Verhältnis zu den Gegenständen, zum andern die Wertorientierung <sup>156</sup>."
- " 3. ... der Kern des bildenden Lernvorganges (liegt) in der Gewinnung von Einsichten, genauer von Erkenntnissen bzw. in der Erfassung von Sinngehalten <sup>157</sup>."
- " 4. Menschentum als Richtungsgesetz der Bildung verlangt eine gesinnungsmässige Zuspitzung des bildenden Lernens <sup>158</sup>."
5. Als letztes verlangt HILLEBRAND, dass "im Lernen auch eine formale Bildung angestrebt werden müsse <sup>159</sup>." Hierin können wir zwar nicht mehr ganz folgen, wenn der Verfasser Mathematik, alte Sprachen usw. als besonders wertvoll hinstellt, denn die Lernpsychologie hat nachgewiesen, dass der Transfereffekt der sogenannten "formalen Bildung" klein ist <sup>160</sup>.

Diese anthropologisch fundierte Schau des Lernens, die auf die Frage "Was ist Lernen?" mit psychologischen Mitteln zu antworten versucht, führt uns zu einer letzten und philosophisch begründeten Antwort.

LUYTEN hebt das menschliche Lernen von jenem der Tiere und der "lernenden Maschinen (Computer)" ab, indem er vom Lernen im weiteren Sinn zum Lernen im engeren, auf den Menschen bezogenen Sinn hinweist <sup>161</sup>.

Die "eigen-menschliche Dimension des Lernens" <sup>162</sup> "besagt eine Möglichkeit, die es zweckmässig zu aktualisieren gilt" <sup>163</sup>,

und zwar eine Möglichkeit der geistigen Dimension. "Jede eigentlich-menschliche Möglichkeit ist grundgelegt in seiner geistigen Erkenntnis und Entscheidungsmöglichkeit <sup>164</sup>."

In diesem Sinne sagt auch WILLMANN: "Lernen ist ein geistiges Wachsen" <sup>165</sup>. Der Mensch, als "weltoffenes und entscheidungsfreies Wesen" (PORTMANN) muss sich selbst verwirklichen, er ist "sich selber Aufgabe" (LUYTEN). Aber nur durch unsere geistigen Möglichkeiten können wir diese Aufgabe bewältigen und dabei erfahren, dass wir nie alle Möglichkeiten realisieren können, die uns durch Anlage und Umwelt gegeben sind. Mit andern Worten: Es gibt immer noch etwas für den menschlichen Geist, das zu lernen wäre. Wenn der Mensch durch "Anlage, Umwelt und Selbststeuerung" (MONTALTA) bestimmt ist, so könnte man in Bezug auf das Lernen sagen, dass er durch geistige Selbststeuerung aus den vorhandenen Möglichkeiten der Anlagen und der Umwelt auswählt. "Sich nährend an der nie zu sättigenden Dynamik seines Geistes, fasziniert und angezogen von der unausschöpfbaren Fülle des Seins, erarbeitet sich der Mensch im ständigen Vorgreifen und Fortschreiten eine wachsende Vertrautheit mit der ihn umgebenden Wirklichkeit, und in reflexiver Rückbesinnung mit sich selber <sup>166</sup>." Von daher eröffnet sich die Möglichkeit, diese "Vertrautheiten" an andere Menschen weiterzugeben, zu lehren.

Bezogen auf unser Untersuchungsthema kann man zum Schluss sagen, dass das Lernen in der Dimension des menschlichen Geistes grundgelegt ist, dass der Lernende frei aus der Vielfalt der Möglichkeiten aktualisieren kann, was seinen Anlagen und seiner Umwelt entspricht. Das Lehren baut auf dem eigenen Lernen, auf dem aktiven und dynamischen Suchen des Geistes auf, Lehren ohne geistige Regsamkeit, ohne stetiges Lernen, erstarrt in der Routine, im Tun ohne geistige Anteilnahme.

Damit ist gezeigt, dass Fortbildung der Volksschullehrer nicht irgend eine pädagogische oder bildungspolitische Spitzfindigkeit darstellt, im Gegenteil, der Volksschullehrer als Lehrender muss ein ständig Lernender sein, damit er die ihm anvertrauten jungen Menschen zu ihrer eigenen Geistigkeit führen kann.

### 6.3.3. Neue Erziehungsaufgaben

WIDMER<sup>167</sup> spricht von den "Erschwerungen des Erziehungsauftrages" in der heutigen Zeit. Er weist auf die "Veränderungen in der Familienstruktur" und die "Veränderungen in den Lebens- und Verhaltensformen der jungen Generation" hin. Daraus leiten sich sehr viele Postulate für die Lehrerfortbildung ab, die dem Lehrer die notwendigen Begründungen, Einsichten und Erziehungshilfen anzubieten hat, damit er seiner Aufgabe gerecht werden kann. Wir erinnern etwa an: Medienerziehung, Schülermitverantwortung, Akzelerationsprobleme, Berufswahlvorbereitung, Erziehung zum Dialog, Sexualerziehung, Erziehung zur sinnvollen Gestaltung der Freizeit, Erziehung zur Hygiene (Zahnpflege usw.) und Verkehrserziehung. Neben Fragen von allgemeiner Bedeutung, die von der gesamten Lehrerschaft integriert werden müssen, hat aber der je einzelne Lehrer seine besonderen Probleme, die durch die Fortbildung einer Erhellung bedürfen. Auch die psychologische Forschung (Lern-, Entwicklungs-, Tiefenpsychologie) zeitigt immer neue Resultate, die ebenfalls in der pädagogischen Situation aufgearbeitet und angewandt werden müssen, wenn der Abstand von Theorie und Praxis nicht ständig grösser werden soll.

### 6.3.4. Die Bildungsinhalte: Neue Informationsfelder

In der Bildungsökonomie spricht man heute von der Veraltungsrate des Wissens<sup>168</sup>. Auch die Schule ist davon nicht ausgenommen, denn in ihr lehrt man heute nicht mehr einen festgefügtten Kanon von Kulturgütern, vielmehr ist dieser Kanon des 19. Jahrhunderts in vielen Bereichen durch den ständigen Fortschritt der Wissenschaften z. T. veraltet. Paradigmatisch möchten wir das an wenigen Modellfällen zeigen:

#### 6.3.4.1. Sprachlehre nach GLINZ

Der Grammatikduden, Ausgabe 1959, brachte erstmals die Ergebnisse der deutschen Linguistik in die grosse Öffentlichkeit.

Seither sind bald zehn Jahre verstrichen, und man lehrt in unseren Schulen noch immer die vom Latein her geprägte undeutsche Grammatik unserer Väter. Nur wenige Kantone haben die "neue" Grammatik übernommen. Ferner bemühen sich Fachzeitschriften und die Interkantonale Mittelstufenkonferenz schon seit Jahren, der neuen Sprachbetrachtung zum Durchbruch zu verhelfen. Diese Bemühungen scheinen aber deshalb wenig Erfolg zu haben, weil das Instrumentar für die Verbreitung dieses Wissens an alle Lehrer fehlt. Nur breit angelegte, im Detail durchdachte und geplante obligatorische Fortbildungsveranstaltungen könnten diese Umschulung herbeiführen, weil die heutige Generation der Lehrer nicht nur einige Begriffe neu lernen muss, sie muss auch umdenken lernen und sich die neue Sprachbetrachtung in Übungen zu eigen machen<sup>169</sup>.

#### 6.3.4.2. Moderne Mathematik

Ähnlich wie im Bereich der Sprache macht sich auch in der Mathematik eine neue Betrachtungsweise bemerkbar. Die Bewegung wurde vor allem durch Prof. DIENES<sup>170</sup> in die Schule hineingetragen. Heute stehen bereits viele Arbeitsmittel und Fachbücher zur Verfügung<sup>171</sup>, die aber unseres Wissens erst von wenigen Pionieren unter der Lehrerschaft verwendet werden. Wir betreiben in der Schule immer noch Rechnen, nicht Mathematik, wie DIENES<sup>172</sup> sich ausdrückt. Auch hier gilt: Nur gezielte, breit angelegte Fortbildung der Lehrerschaft kann der Mathematik zum Durchbruch verhelfen.

#### 6.3.4.3. Medienerziehung

Bedingt durch soziologische Umstrukturierungen hat die Schule immer mehr Erziehungsaufgaben aus dem ursprünglichen Bereich des Elternhauses zu übernehmen. Als Beispiel dafür wählen wir die Vorbereitung des Schülers auf den sinnvollen Gebrauch von Buch und Presse, Rundfunk und Schallplatte, Film, Fernsehen und Werbung. BUCHER hat darüber eine eingehende



Studie veröffentlicht, die sich als Lehrmittel für die Lehrerfortbildung verwenden lässt<sup>173</sup>. Die Schulwirklichkeit, wie wir sie aus unserer zwar nur beschränkten eigenen Erfahrung kennen, hat davon aber noch zu wenig Notiz genommen. Also: Ein weiterer Bereich für die Lehrerfortbildung!

#### 6.3.4.4. Weitere Hinweise

Die Aufzählung weiterer Sachgebiete liesse sich leicht verlängern; wir verweisen etwa noch auf die politische Bildung und die Sozialkunde, Soziologie der Schulklasse usw. In allen Fächern werden ständig durch die Wissenschaft neue Erkenntnisse gewonnen, die sich bis in die Volksschule auswirken (Beispiele: neue Sprachbetrachtung, moderne Mathematik, Physik usw.)

DOHMEN<sup>174</sup> weist auf den "konstitutionellen Charakter der Rückständigkeit der Schule" hin, auch im fachlichen Bereich, doch diskutierten wir diese Frage bereits an anderer Stelle.

#### 6.3.5. Die Methoden: Neue Strukturierung der Informationen

Der Aufbereitung und Vermittlung der Unterrichtsinhalte wird heute sehr grosses Gewicht beigemessen, weil man den Unterricht effizienter gestalten möchte. Lernpsychologische Ergebnisse<sup>175</sup> haben gezeigt, dass tatsächlich durch eine verbesserte Methodik in kürzerer Zeit mehr gelehrt und gelernt werden kann. Wir erinnern nur an folgende Problemkreise, die heute wissenschaftlich z.T. noch diskutiert werden, z.T. aber als bereits gesichert gelten können: Programmierter Unterricht<sup>176</sup>, audiovisuelle Methoden<sup>177</sup>, Sprachlabor<sup>177</sup>, Gruppenunterricht<sup>178</sup>, exemplarisches Lehren und Lernen<sup>179</sup>, Arbeitsmittel<sup>180</sup> und CAI (Computer unterstützter Unterricht)<sup>181</sup>. Alle diese Methoden verlangen ein sicheres Wissen um die wissenschaftlichen und theoretischen Grundlagen und eine Beherrschung der Techniken und des Instrumentariums. Zudem dürfte die Entwicklung neuer Methoden weitergehen, was wiederum bedingt, dass sich die Lehrerfortbildung der gesicherten Ergebnisse annimmt und sie in die Schule hinein trägt.

#### 6.3.6. Die Medien: Neue Informationsträger

War bis vor wenigen Jahren das Buch einziger Träger der objektivierten Information, ausgenommen vielleicht noch der Schulfunk, der aber mehr als gelegentliche Bereicherung aufgenommen wurde, so melden sich heute im Zuge der technischen Entwicklung eine ganze Reihe von neuen Informationsträgern an, die alle technisches Verständnis und Wissen und dazu neue didaktische und methodische Konzeptionen erfordern. Wir beschränken uns bewusst auf eine blosser Aufzählung: Schulfernsehen, Schulfilm, Tonband, Projektoren für Dias, Sprachlabor, Lehrmaschinen, programmierte Bücher und Computer. Einige dieser Medien werden heute schon im Unterricht angewandt, doch zeigen sich überdies bereits neue Verbindungsmöglichkeiten im audiovisuellen Unterricht und im computergesteuerten Lernen. Wie weit die Objektivierung des Unterrichts fortschreitet, lässt sich nicht genau abschätzen. Dass aber viele dieser Medien Einzug in die Schule und auch in die Volksschule halten werden, ist heute unumstritten<sup>182</sup>. Nach den ersten Erfahrungen mit Sprachlabors hat sich gezeigt, dass nur durch eine fundierte Einführung dieser Hilfsmittel der Unterricht wirklich effizienter wird.

## II. Zur Methode der Untersuchung

### 1. Volksschullehrer als Zielpersonen

Vor einer empirischen Untersuchung mit sozialwissenschaftlichen Methoden muss man auch feststellen, ob die Zielpersonengruppe gewillt ist, aktiv mitzutun und einen umfangreichen Fragebogen (19 Seiten) auszufüllen. Nach Vorgesprächen mit vielen Kollegen, die alle eine solche Untersuchung begrüsst, gelangte der Verfasser an den Vorstand des Lehrervereins des

Kantons Luzern, der sofort interessiert war und bereitwillig die Befragung mit einem Empfehlungsschreiben unterstützte (siehe Anhang). Rund 60 % aller Volksschullehrer des Kantons Luzern beantworteten den Fragebogen, was als überdurchschnittliches Resultat einer Briefbefragung gelten darf. Die Bemerkungen am Schluss des Fragebogens zeigten, dass 93 Probanden die Gelegenheit wahrnahmen, ihre Probleme, Anliegen - zum Teil emotional gefärbt - niederzuschreiben. Auf die Umfrage als solche, ihre Anlage, Durchführung und Ziele reagierten 13 Probanden, davon 9 positiv, 4 negativ.

#### Positive Stimmen:

" Diese Umfrage finde ich sehr gut. Die Ausfüllung der Fragebogen wurde mir zu einer kleinen Gewissenserforschung. Besten Dank für den Stupf! " (m, 112)

" Gute Idee! Endlich eine Grundlagenforschung, die in der Schweiz vernachlässigt wird. " (m, 284)

#### Negative Stimmen:

" Mehr handeln und weniger reden und schreiben! " (m, 245)

" Hoffentlich folgen bald praktische Ergebnisse. Die Fortbildung droht in einer Papierflut von Untersuchungen und Artikeln zu ersticken! " (m, 75)

Gesamthaft gesehen war die Reaktion sehr erfreulich und zeigte, dass die Volksschullehrer im Kanton Luzern engagiert an ihren beruflichen Problemen teilnehmen und gewillt sind, zur Verbesserung und zur permanenten Reform des Schulwesens beizutragen.

## 2. Das Forschungsinstrumentarium

### 2.1. Grundsätzliche Erörterung der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Methoden, bezogen auf die Fragestellung

In Sicht auf das Ziel unserer Arbeit müssen wir die zur Verfügung stehenden Methoden überprüfen und adäquat anwenden. Das Fortbildungsproblem der Volksschullehrer stellt einerseits pädagogische

Ansprüche, andererseits sind auch soziologische und wirtschaftliche Fragestellungen zu berücksichtigen, wenn wir realistisch bleiben wollen. Nach Hermann RÖHRS<sup>183</sup> stehen uns grundsätzlich folgende Methoden in der Erziehungswissenschaft zur Verfügung:

- a) das Verstehen als Grundform des hermeneutischen Verfahrens,
- b) die dialektische Methode,
- c) die phänomenologische Methode,
- d) die empirischen Forschungsmethoden.

Bei den Vorarbeiten und Vorüberlegungen galt es, aus diesen Möglichkeiten die angepasstesten Methoden auszuwählen, denn die Resultate beziehen ihre Valenz aus der Güte der Methoden. Im folgenden diskutieren wir diese vier Methoden und zeigen auf, wie weit sie für unsere Arbeit in Betracht kommen. Insbesondere liegt uns auch daran, mögliche Einwände in die Methodenkritik einzubauen. Die Lehrerfortbildung ist der Umschlagsplatz von der Theorie zur Praxis und umgekehrt; sie stellt eine Art Reibfläche zwischen beiden dar. Gleichermassen sind an ihr Praktiker und Theoretiker interessiert, noch mehr: engagiert. Das bedeutet, dass nicht nur fachwissenschaftliche Überlegungen, sondern auch sozialpsychologische Elemente relevant werden. Die Methodenwahl muss dem Rechnung tragen, wenn objektive Ergebnisse erreicht werden wollen. Ferner wirkt auf die ganze Untersuchung auch der subjektive Standpunkt des Verfassers mit hinein, der niemals einen "standpunktfreien Standpunkt" (RÖHRS) einnehmen kann und soll. Als Lehrer, der sich selber fort- und weitergebildet hat und jetzt an einem Lehrerseminar wirkt und auch Kurse in der Lehrerfortbildung erteilt, kann er einerseits durch Einfühlen und Verstehen viele Probleme sehen, andererseits könnte er der Gefahr einer partiellen Betriebsblindheit verfallen.

#### 2.1.1. Das Verstehen als Grundform des hermeneutischen Verfahrens

Die Hermeneutik, als "das wissenschaftliche Verfahren (die Kunst) der Auslegung und Erklärung von Texten oder Kunstwerken; auch



Verstehen des menschlichen Selbstseins" <sup>184</sup>, "muss ein natürlich ergänzender Bestandteil jeder Methode sein" <sup>185</sup>. Als Argument gegen das Verstehen als einer wissenschaftlichen Methode kann man die mangelnde Objektivierbarkeit anführen. Auch durch eine überzeugende Selbstkontrolle lässt sich die Subjektivität nicht ganz auslöschen. Obwohl wir in unserer Untersuchung auf weite Strecken empirisch arbeiten, können wir bei der Auslegung der "offenen Fragen" wie auch der Statistiken und graphischen Darstellungen nicht auf das verstehende Verfahren verzichten. Eine Grenze ist wiederum im Verfasser gesetzt, weil er nur soviel verstehen und erschliessen kann, wie er in eigener Begegnung mit der Wirklichkeit der Fortbildung und in den Fragebogen gesehen und erspürt hat. Die verschiedenen Sichtweisen der Aussagen in den Fragebogen lassen sich nie ganz mit dem Verstehenshorizont des Verfassers zur Deckung bringen, weil neben anderen bildungsmässigen Erfahrungen mit verschiedenen Denkmitteln geurteilt wird. Es geht in der Forschung nicht um einfach-naives Verstehen, sondern um kritisches Verstehen und distanzliertes Einfühlen. Nach RÖHRS <sup>186</sup> gehört auch das "historische Bewusstsein" zur hermeneutischen Aufgabe. Insofern sind auch unsere knappen geschichtlichen Abrisse hier einzureihen, die versuchen, aus der Geschichte der Lehrerfortbildung verstehend die Grundanliegen herauszuschälen.

#### 2.1.2. Die dialektische Methode

"Die Dialektik ist der lebendige Dialog, dessen Ziel in der Aufdeckung der Wahrheit durch das ausgleichende Gegeneinander der Meinungen liegt" <sup>187</sup>. "Der Dialog ist die Ausmittlung der Wahrheit durch Frage und Antwort, wobei die sokratische Art des Fragens ein anregendes Auslösen des im Innern ruhenden Wissens ist" <sup>188</sup>. Von daher gesehen lebt unsere Untersuchung, vor allem im Fragebogen an die Lehrerschaft des Kantons Luzern, von der Dialektik, denn es zeigen sich verschiedene Gegensätze, z. B. zwischen Theorie und Praxis, zwischen verschiedenen Meinungen

der Befragten, zwischen Angebot und Nachfrage und in gegensätzlichen Antwortmöglichkeiten. Unsere Aufgabe wird es sein, jene optimale Wahrheit zu finden, die für die nächste Zukunft zu realistischen Verwirklichungsformen der Lehrerfortbildung führen kann. Es sei hier ausdrücklich festgestellt, dass es uns nicht darum geht, die Gegensätze in einer überspitzten, nicht realisierbaren Form zu verbinden. Wir wollen eine Grundlagendokumentation für die Verwirklichung schaffen. (Vergleiche zur Methode auch KLAFFKI <sup>189</sup> / LINKE <sup>190</sup> / OPPOLZER <sup>191</sup>!)

#### 2.1.3. Die phänomenologische Methode

"Die Phänomenologie ist ein Wiederanschliessen an das Schauen im ursprünglichen Sinne. ... Das eigentliche Ziel ist eine schauende Hinwendung zu den Gegenständen in objektiver Grundhaltung, d. h. bei völliger Ausschaltung der eigenen Wünsche und Gefühlsregungen, ja möglichst sogar der wissenschaftlichen Vorgeschichte, die Einordnung, Vergleich und Abschätzung nahegelegt und dadurch die unmittelbare Zuwendung erschwert" <sup>192</sup>. Die Tatsachenforschung Peter PETERSENS bediente sich dieser Methode, die für unsere Arbeit nicht verwendet werden kann. Phänomenologisch arbeiten bedeutet auch, in direkter Auseinandersetzung mit der Erziehungswirklichkeit stehen und nicht die Medien sekundärer Quellen zu gebrauchen. Das Phänomen der Fortbildung können wir für unsere Zielsetzung nicht unmittelbar "anschauen"; wir müssen für Erhebungen Fragebogen einsetzen, so dass wir diese Methode nur ganz am Rande, dort wo wir eigenes "Schauen" verarbeiten, anwenden können.

#### 2.1.4. Die empirischen Forschungsmethoden

Auch wenn wir uns streckenweise der hermeneutischen und dialektischen Methoden bedienen, so liegt doch das Gewicht auf den empirischen. Im Hauptteil der Arbeit, der Befragung der Volksschullehrer im Kanton Luzern, wollten wir die Praxis angehen mit dem



sich aufdrängenden Hilfsmittel eines Fragebogens, der statistisch ausgewertet wurde. Andere empirische Hilfsmittel wie Beobachtung, Experiment, und Gruppendiskussionen kommen kaum in Frage, wenn man als Einzelner die Untersuchung bewältigen muss. Vor allem Gruppendiskussionen oder Tiefeninterviews würden in unserem Fall sicher das Beziehungsgeflecht entwirren helfen. Wir beschränken uns aber auf den Fragebogen, der als Methode von der Sozialwissenschaft entlehnt ist. Die Anlage unserer Untersuchung folgt jenen Arbeitsschritten, die Heinrich ROTH<sup>193</sup> für einen empirischen Forschungsgang unterscheidet:

- a) Die Untersuchung wurde durch eine erlebte Not ("Ausgangspunkt der Untersuchung") angeregt.
- b) Das Problem wurde genauer formuliert und die Untersuchungsziele bestimmt (Siehe: "Ziele der Untersuchung").
- c) Die auftauchenden Fragen wurden gesichtet, hierarchisch geordnet, Beobachtungen wurden gesammelt und die einschlägige Literatur konsultiert.
- d) Die möglichen Ergebnisse wurden überschlagen und in Arbeitshypothesen umgesetzt.
- e) Die Ueberprüfung der Hypothesen geschah in zwei Schritten.
  - Nach vier Vorentwürfen für einen "Fragebogen über die Fortbildung der Volksschullehrer im Kanton Luzern" wurde u. a. eine Voruntersuchung mit einer Gruppe von Volksschullehrern durchgeführt. Der endgültige Fragebogen wurde in der "Lochkartenabteilung des Kantons Luzern" in Luzern programmiert und anschliessend versandt.
  - Wir wählten als repräsentative Stichprobe den Kanton Luzern mit seinen Volksschullehrern. Die Lehrerschaft setzt sich im Schuljahr 1968/69 gemäss "Status" folgendermassen zusammen:

- 862 Lehrer an Primarschulen, 1. - 6. Kl.
- 108 Lehrer an Oberschulen, 7. und 8. Kl. (abschliessende Volksschule mit handwerklicher Ausrichtung)
- 214 Lehrer an Sekundarschulen, 7. bis 9. Schuljahr (abschliessende Volksschule mit erhöhten Anforderungen, andernorts auch Realschule genannt)
- 97 Lehrer an Hilfs- und Sonderschulen
- 1281 Volksschullehrer 194

====

Repräsentativ kann der Kanton Luzern für unsere Untersuchung aus folgenden Gründen genannt werden:

Der Kanton umfasst rund 1300 Lehrer, was für die statistische Auswertung genügt. Wir finden im Kantonsgebiet eine mittlere Stadt, Luzern, mit 74'610 Einwohnern<sup>195</sup>. Um Luzern finden sich in der Agglomeration zwei industrialisierte Vorortsgemeinden, Kriens und Emmen, mit über 10'000 Einwohnern. Die ländlichen Gegenden erstrecken sich vom verkehrstechnisch gut erschlossenen Mittelland bis zu abgelegenen Dörfern im sogenannten Hinterland und im Voralpengebiet des Entlebuch. Die Lehrer des Kantons wurden grösstenteils in vier verschiedenen strukturierten Lehrerbildungsanstalten ausgebildet:

- Hitzkirch: Kantonales Lehrerseminar: Internat  
(nur für männliche Kandidaten)
- Luzern: Städt. Lehrerseminar: Externat  
(Koinstruktion)
- Baldegg: Privates Lehrerinnenseminar: Internat  
(nur für Kandidatinnen)
- Luzern: Kantonaler Lehramtskurs,  
Umschulungskurs für Kandidaten beiderlei Geschlechts, die eine abgeschlossene Berufslehre hinter sich haben. Dauer 2 1/2 Jahre (Externat).

Auch von der Bevölkerungsstruktur her dürfte der Kanton Luzern für die Schweiz, soweit das überhaupt möglich ist, repräsentativ sein.

	1960	1960
Bevölkerungsstruktur	Im Kanton Luzern (% der Bevöl- kerung)	In der Schweiz (% der Bevölke- rung) 196
Wohnhaft in Städten mit über 10 000 Einwohnern	44	42
Wohnhaft in Ortschaften unter 10 000 Einwohnern	56	58
Total	100	100

In konfessioneller Hinsicht ist der Kanton Luzern nicht repräsen-  
tativ <sup>196</sup>.

Konfession	Im Kanton Luzern (% der Bevöl- kerung)	In der Schweiz (% der Bevöl- kerung) 196
Protestantisch	15,5	52,7
Katholisch	83,0	45,4
Andere	1,5	1,9
Total	100	100

Gesamthaft gesehen kann man sagen, dass das Gebiet des Kantons Luzern mit seinen städtischen, vorstädtischen und ländlichen Siedlungsformen und Sozialstrukturen und seinen vier Lehrerbildungsanstalten die Situation der Schweiz annähernd vertreten kann. Unsere Untersuchung darf daher als repräsentative Stichprobe gewertet werden.

- f) Die logische und statistische Verarbeitung geschah zum Teil durch den Verfasser in Zusammenarbeit mit der "Lochkartenabteilung des Kantons Luzern" und deren Per-

sonal auf einer IBM 82, Card Sorter-Maschine. Die Gesamtauswertung der Lochkarten übernahm das DRZ (Deutsche Rechenzentrum) in Darmstadt und verwendete dabei das Programm DL - EDC.

- g) In den Ergebnissen wird zum Schluss versucht, die allgemeinen Gesetzmässigkeiten und Prinzipien zu formulieren.  
h) In einem weiteren Schritt soll das Erarbeitete in das geordnete Ganze des Forschungsstandes und des allgemeinen Wissens ein-geordnet werden. Ferner muss der Grad der Allgemeingültigkeit an dieser Stelle untersucht werden.  
i) In einem letzten Schritt versuchen wir, die gesamten Ergebnisse der Untersuchungen und Vergleiche für die Praxis verfü- und dienstbar zu machen. Dies ist heute umsomehr nötig, als das Thema von grosser Aktualität ist.

Nach dieser allgemeinen Diskussion der verschiedenen Methoden wollen wir in einem besonderen Abschnitt die Fragebogen unserer Untersuchung erläutern und methodenkritisch beleuchten.

## 2.2. Unsere Fragebogenerhebungen

### 2.2.1. Fragebogen an die Erziehungsdepartemente der Schweiz

#### 2.2.1.1. Konstruktion

Durch die "Zentrale Informationsstelle für Fragen des Schul- und Erziehungswesens" <sup>197</sup> in Genf erhielten wir bei den Vorarbeiten den in der Anlage beigegebenen Fragebogen der "Arbeitsgemeinschaft des Pädagogischen Seminars der Universität Zürich", der im Jahre 1963 an alle Erziehungsdepartemente der Schweiz (25 Kantone) versandt wurde. Die Beantwortungen lagen in Reinschrift vor, doch hatte keine Auswertung stattgefunden, die eine grössere Uebersicht erlaubt hätte. Wir entschlossen uns deshalb, einen Ergänzungsfragebogen zu konstruieren, der mehr Informationen bot, auf die neuere Entwicklung Rücksicht nahm und auch die zukünftige Gestaltung einbezog. Fotokopien der Antworten von

1963 legten wir diesen neuen Fragebogen bei und baten die Erziehungsdepartemente, allfällige Ergänzungen anzubringen.

#### Chronik der Erhebungen

1963           Umfrage: "Pädagogisches Institut der Universität Zürich"  
25. 7. 1968   Versand der Ergänzungsfragebogen und der Fotokopien der Umfrage 1963  
bis Ende 1968 Auswertung der Umfrage

Zur Konstruktion: Die Untersuchung war an die Umfrage 1963 gebunden. Es konnte den Erziehungsdepartementen nicht nochmals zugemutet werden, z. T. die gleichen Fragen unter anderen Gesichtspunkten zu beantworten. Wir entschlossen uns deshalb, nur ergänzende Fragen zu stellen und den Informationsgehalt des Begleitbriefes und der vorangehenden Bemerkungen wie auch der Fragestellung zu erhöhen. Die Durchsicht der Antworten aus dem Jahre 1963 hatte gezeigt, dass das Antwortmaterial entsprechend der föderalistischen Struktur unseres Landes heterogen, vielfältig und ungleich war. Einige Fragen konnten deshalb nicht in eine statistische Untersuchung einbezogen werden und werden deshalb gesondert behandelt.

Die Umfrage 1963 war unseres Erachtens nicht in allen Teilen befriedigend formuliert; sie nahm zu wenig Rücksicht auf die Erfordernisse der Fragebogenkonstruktion. Die stichwortartigen Fragen resp. Hinweise lieferten den Beantwortern zu wenig präzise Fragestellungen und hatten damit zu wenig Informationsgehalt. Die verwendeten Fremdwörter aus der pädagogischen Fachsprache, wie "Motivation der kantonalen Lehrerweiterbildung" usw. waren für gewisse Beantworter nicht ganz verständlich. Die Durchsicht der Antworten ergab auch, dass von verschiedenen Departementen einige Fragen gar nicht beantwortet wurden. Deshalb stellten wir ganz präzise Alternativfragen, um diese Nachteile auszugleichen.

#### 2. 2. 1. 2. Methodenkritik

In den Departementen waren die meisten Bearbeiter der Fragebogen durch Arbeit überlastet; dies zeigte sich aus dem schleppenden Eingang der Antworten und den Begleitbriefen. Darunter litt sicher in gewissen Kantonen die Sorgfalt beim Ausfüllen. Durch die Verschiedenheit der Beantworter, zum Teil waren es Regierungsräte, andernorts Schulinspektoren und an dritten Orten Sachbearbeiter oder Departementssekretäre, ergaben sich verschiedene Standpunkte. Weil hier die Kompetenzen und die Einsicht in die Zusammenhänge der Lehrerfortbildung nicht gleichartig waren, kann nicht allen Antworten das gleiche Gewicht beigemessen werden. Immerhin kann diese Teiluntersuchung gewisse Tendenzen, Einstellungen und Tatsachen klar festhalten. Im Grunde genommen müsste man für jeden Kanton eine besondere, umfangreiche Untersuchung durch einen im Kanton ansässigen Bearbeiter durchführen, um dann die Resultate in gemeinsamen Konferenzen zu besprechen und in der Terminologie anzugleichen. Unsere Arbeit kann nur als Uebersicht gewertet werden.

#### 2. 2. 2. Fragebogen an die Volksschullehrer des Kantons Luzern

##### 2. 2. 2. 1. Konstruktion

Auf Grund der eigenen Einsichten und Erfahrungen, des Literaturstudiums, der Arbeit der "Kommission für die Fortbildung der Volksschullehrer im Kanton Luzern" (der Verfasser ist Vorsitzender dieses Gremiums) und vieler Gespräche und Interviews wurde ein erster Entwurf angefertigt, der die Inhalte des Fragebogens enthielt. Prof. Dr. L. Räber und Dr. Karl Frey vom Pädagogischen Institut der Universität Fribourg besprachen diesen Entwurf und zwei weitere eingehend mit dem Verfasser und gaben wertvolle Ratschläge und Hinweise. Die Entwürfe wurden laufend mit Volksschullehrern besprochen, um zu sehen, ob die verwendeten Begriffe und die Art der Fragestellung für die



Empfänger verständlich waren. Insgesamt entstanden vier Entwürfe. Der dritte wurde 30 Volksschullehrern aller Schularten (Primar-, Sekundar-, Oberschul- und Sonderschullehrern) vorgelegt. Nach kleinen Abänderungen und Umstellungen resultierte der letzte Entwurf zu Händen des Programmierers. Aus den Zielen unserer Untersuchung ergab sich, dass neben den üblichen persönlichen Angaben, der beruflichen Tätigkeit usw. zuerst der Stand der persönlichen beruflichen Fortbildung angegangen werden musste. Wir versuchten dabei Formen, Inhalte, Motivationen, Mittel und Hinderungsgründe zu erfassen. In einem zweiten Teil gaben wir Gelegenheit, die Auffassungen über die zukünftige Gestaltung darzulegen, wiederum nach Form, Inhalt und Mittel gegliedert, wobei wir auch die finanziellen und zeitlichen Aspekte zu erfassen suchten. Am Schluss hatte jeder Gelegenheit, noch frei seine Meinung zu nicht erfassten Bereichen zu äussern.

Wie wir im Kapitel "Lehrerfortbildung als Forschungsgegenstand" darlegten, konnten wir aus dem Fragebogen der Untersuchung von KRATZSCH/VATHKE<sup>198</sup> Anregungen empfangen. Um Vergleiche anzustellen, haben wir folgende Fragen wörtlich oder leicht verändert und unseren Verhältnissen angepasst übernommen:

Aus Kapitel II: 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13.

Aus Kapitel III: 1, 3, 4, 9, 11, 15.

Die Feingliederung ist dem spontanen Betrachter nicht sofort ersichtlich. Sie wurde auch absichtlich verschleiert, um nicht den Eindruck einer einengenden Systematik aufkommen zu lassen. Die Fragen sollten für den Ausfüllenden organisch zusammenhängen, sich gegenseitig ergänzen, aber nicht stören. Mehrmals wurden Umstellungen vorgenommen. Die Fragen selber sind zum Teil "geschlossen", d.h. alle Antwortmöglichkeiten sind vorgegeben, zum Teil sind sie "offen" und erlauben eine freie Beantwortung. Andere sind sowohl offen als auch geschlossen. Dadurch erhält der Beantworter den Eindruck, dass er überall Gelegenheit hat, seine Meinung frei zu sagen. Die Auswertung der

offenen und halboffenen Fragen war nicht überall auf statistischem und maschinellern Weg möglich, weshalb wir bei den Interpretationen diese Antworten zum Teil zitieren.

#### 2.2.2.2. Erhebungsverfahren

Die ganze Umfrage wurde anonym durchgeführt. Den Versand besorgte der Kant. Lehrmittelverlag des Kantons Luzern in Luzern. Das Erziehungsdepartement des Kantons Luzern und der Kantonale Lehrerverein legten je ein Empfehlungsschreiben bei (siehe Anhang!). Die Erhebungsbogen gingen an alle Volksschullehrer des Kantons. Die folgende Uebersicht gibt Auskunft über Versand und Rücklauf der Erhebungsbogen.

Versand 5. - 15.9.68	Rücklauf bis 20.10.68	davon auswertbar	Rücksendequote in %
1281	749	740	58,5

#### 2.2.2.3. Methodenkritik

Gewisse Nachteile können bei der Fragebogenmethode aber nicht behoben, höchstens gemildert werden. Unter den gegebenen Voraussetzungen an Zeit, Arbeitskraft und Erreichbarkeit der Lehrer muss das Optimum angestrebt werden.

Als Nachteile nennen wir:

- Der persönliche Kontakt mit den Befragten fehlt, was den Grad der Wahrscheinlichkeit für sachliche Missverständnisse erhöht. Gemildert wird diese Tatsache dadurch, dass die meisten Lehrer des Kantons den Verfasser durch seine Vorträge und Publikationen kennen, insbesondere durch eine Sondernummer des Luzerner Schulblatt über Lehrerfortbildung<sup>199</sup>.

Die Starrheit des Antwortschemas wirkt in einem standardisierten Interview einengend und wohl auch suggestiv. Wir bemühten uns, durch offene und halboffene Fragen und durch die Aufforderung zur freien Stellungnahme diesem Umstand Rechnung zu tragen.

- Obwohl die Befragung anonym durchgeführt wurde, muss berücksichtigt werden, dass jeder Beantworter mindestens unbewusst bestrebt ist, sein besseres Ich, psychologisch gesagt: seine hochwertigen Motivationen, darzustellen<sup>200</sup>. Die wahren Verhaltensmotive werden nicht ergründet. In verschiedenen Fragebogen konnte aber auch festgestellt werden, dass - dank der Anonymität - die Befragten offen zu wenig erfreulichen Tatsachen standen. Bei der Interpretation der Ergebnisse muss immer berücksichtigt werden, dass dennoch die Resultate eher zu positiv als zu schlecht ausfallen. Da nicht alle Lehrer antworteten, nur 58,5 % im ganzen, gehen uns Einwände und Ansichten jener Gruppe verloren, die der Fortbildung indifferent oder ablehnend gegenüberstehen.
- Die Länge des Fragebogens (19 Seiten) und die dazugehörenden Informationen (2 Seiten) wirkten auf einzelne Lehrer eher abschreckend, weil er eine zu grosse zeitliche Belastung fürchtete. Persönliche Umfragen haben ergeben, dass für das sorgfältige Ausfüllen durchschnittlich 30 bis 60 Minuten zu rechnen waren.
- Die Begriffshorizonte der Befragten stimmen nicht in allen Teilen mit dem eigentlich Gemeinten überein. Das zeigte sich, trotz der Vorversuche, bei Begriffen wie etwa "systematische Fortbildung", "Aufstiegschancen", "Fernkurse", "Lehrbriefe", "Sozialpsychologie", "Fortbildungsinstitut" usw..
- Einzelne Fragen, besonders über die zukünftige Gestaltung der Fortbildung, dürften für viele zum ersten Mal gestellt worden sein. Die Entscheidungen waren also unter einem gewissen Zeitdruck zu treffen. Nicht alle werden durch reifliche Ueberlegungen zu ihren Schlüssen gekommen sein. Auch darf angenommen

werden, dass Emotionen und Vorurteile mitbestimmend waren. Von daher ergibt sich die Pflicht, die Ergebnisse als punktuellen Querschnitt zu betrachten und auch vom Standort der Wissenschaft aus Postulate aufzustellen, die gegen Ergebnisse aus den Fragebogen sprechen.

- Als letzten Einwand fügen wir noch an, dass eine Umfrage überhaupt nie alle Aspekte berücksichtigen kann. Auch durch die Programmierung und die Art der Datenverarbeitungsmaschinen werden Grenzen gesetzt. Alle eingegangenen Bogen wurden sorgfältig geprüft und für die maschinelle Auswertung eingerichtet. Die Bemerkungen aus den offenen und halboffenen Fragen, die nicht codiert werden konnten, wurden abgeschrieben und gesammelt, um das Bild bei der Interpretation der statistischen Tabellen zu ergänzen.

### 2.2.3. Fragebogen an die Bezirksinspektoren des Kantons Luzern

Die Antworten zur eben beschriebenen Umfrage zeigten, dass viele Volksschullehrer mit dem Inspektionssystem und den Lehrerkonferenzen im Kanton Luzern unzufrieden waren. Es drängte sich im Sinne des "audiatur et altera pars" auf, auch die Inspektoren des Kantons zu befragen. Zur Zeit der Umfrage (November 1968) waren die Volksschullehrer einem hauptamtlichen Kantonschulinspektor und 43 Bezirksinspektoren unterstellt. Einem Bezirksinspektor werden ca. 25 bis 35 Klassen eines örtlich fest umgrenzten Bezirkes zugewiesen, also Lehrer aller Klassen und Stufen der Volksschule. Neben der Inspektion muss er aber jährlich in zwei bis drei Konferenzen auch die Fortbildung für die Volksschullehrer seines Kreises organisieren. Dieser Doppelrolle als Inspektor und Leiter der örtlichen Fortbildung galt zur Hauptsache die Umfrage unter den Bezirksinspektoren des Kantons Luzern. Die Gelegenheit wurde aber auch benützt, um andere Fragen im Zusammenhang mit der Fortbildung zu stellen.



### 2. 2. 3. 1. Konstruktion des Fragebogens

Die Fragen ergaben sich aus den Ergebnissen der Umfrage bei den Volksschullehrern und wurden durch eigene Erfahrungen, schriftliche Anregungen von drei Bezirksinspektoren und die Kritik von WEY<sup>201</sup> ergänzt und angeregt. Sie bezogen sich systematisch auf folgende Fragenkomplexe:

- Organisation der Konferenzen,
- Konferenzen und Fortbildung,
- Einfluss der Konferenzen auf den Schulalltag,
- Obligatorium und Fakultativum in der Fortbildung,
- Inhalte der Fortbildung,
- Organisation des Inspektionssystems,
- Fortbildung der Inspektoren.

Wiederum wurden geschlossene, halboffene und offene Fragen gestellt. Der Fragebogen war relativ klein, er umfasste nur 23 Fragen.

### 2. 2. 3. 2. Erhebungsverfahren

Versand am 23. Oktober 1968	43 Fragebogen
Rücklauf bis 30. November 1968	41 Fragebogen
Davon auswertbar	40 Fragebogen
Die Rücksendequote in % betrug 95,3, auswertbar waren 91 %.	

### 2. 2. 3. 3. Methodenkritik

Die unter 2. 2. 2. 3. angeführten kritischen Hinweise gelten sinngemäss auch für unsere Umfrage. Die Vermehrung der halboffenen und offenen Fragen vermindert die Eindeutigkeit der Antworten. In den tabellarischen Übersichten mussten sehr lange Antworten auf einzelne Stichworte zusammengefasst werden, was den Informationsgehalt herabsetzte. In Begleitbriefen wurde der Verfasser darauf aufmerksam gemacht, dass die Gefahr bestehe, aus der Sicht des Fragestellers einseitig auszuwählen und zu interpretieren. Obwohl diese Schwierigkeit bei allen Umfragen dieser Art besteht, konnte ihr weitgehend begegnet werden, indem eine Mitarbeiterin des Pädagogischen Instituts der Universität Erlbourg die Zusammenstellung der Dokumentation besorgte<sup>202</sup>.

## B. Hauptteil: Die empirischen Untersuchungen

### I. Der aktuelle Stand der Volksschullehrerfortbildung in der Schweiz in bezug auf die äussere Organisation

(Umfrage bei den Erziehungsdepartementen der Schweiz)

#### 1. Probleme der Bestandesaufnahme

##### 1. 1. Umfrage des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich (1963)

Die Notwendigkeit einer Bestandesaufnahme im Bereich der Lehrerfortbildung wurde schon 1963 gesehen; damals bildete sich unter der Leitung von Prof. Dr. Leo Weber an der Universität Zürich eine Arbeitsgemeinschaft, die sich zum Ziele setzte, die schweizerischen Schulverhältnisse zu erforschen. Mit einer Erhebung über die Lehrerweiterbildung (Lehrerfortbildung) wurde versucht, den Status mit Hilfe der 25 Erziehungsdepartemente der Schweiz zu ergründen. Wir verweisen auf den Fragebogen im Anhang! Kritisches zur Methode findet sich unter A., II., 2. 2. 1. 2. .

Die Antworten lagen in einer Abschrift vor<sup>1</sup>, doch war das originale Antwortmaterial vernichtet. Eine quantitative und qualitative Analyse hatte nicht stattgefunden. Der Versuch, diese Arbeit nachzuholen, scheiterte weitgehend an den heterogenen und oft zu knappen Antworten.



Aus diesem Grunde beschlossen wir, eine eigene Umfrage durchzuführen und jene des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich in einer Fotokopie mit der Bitte beizulegen, allfällige Aenderungen nachzutragen. Vor allem in den Abschnitten "Gesetzliche Grundlagen", "Motivation der Lehrerfortbildung" und "Konferenzen" stützen wir uns teilweise in unseren Informationen auf diese Umfrage ab, während in allen anderen Bereichen in erster Linie unsere eigene Umfrage als Datenbank dient, und die "Umfrage 1963" nur zu Vergleichszwecken herangezogen wird.

### 1.2. Eigene Fragebogenerhebung 1968

Gewisse Fragestellungen aus der "Umfrage 1963" regten uns zu einer Uebernahme, andere zu einer Erweiterung, Vertiefung oder Neukonzipierung an. Die beiden Erhebungen können also nicht getrennt gesehen werden; sie bilden zusammen eine Einheit. Die Grundfragen für die Gestaltung des neuen Fragebogens lauteten:

- Worauf können Beamte eines Erziehungsdepartementes antworten?
- Welche Informationen stehen ihnen zur Verfügung?
- Aus welcher Sicht können Verwaltungsfachleute den Status der Fortbildung beurteilen?

Die Antworten darauf: In den Erziehungsdepartementen beschäftigt man sich vorab mit politischen Entscheidungen, Verwaltungsangelegenheiten und finanziellen Belangen. Der pädagogische Aspekt wird eher zurücktreten und kann nicht in seiner ganzen Breite gesehen werden, weil die entsprechenden Fachkenntnisse oft fehlen. Bei Entscheidungen wird diese Sicht von Pädagogen vertreten. Aus diesen Gründen beschränkten wir die Fragestellung auf die Abschnitte Organisation, Finanzen und Zukunftspläne. In unseren Tabellen erscheinen die Kantone alle mit gleichem Aussagewert; bei der Interpretation muss aber auch die ungleiche Gewichtung berücksichtigt werden. Das Fortbildungsproblem stellt sich in einem Kanton mit nur 61 Lehrern (AI) anders als in einem Kanton mit über 5000 Lehrern (BE). Ein fast reiner Stadtkanton wie

Basel kann die Probleme anders lösen als ein grosser Gebirgskanton wie Graubünden. Zu beachten ist ferner, dass einzelne Kantone die Lehrerbildung akademisiert haben (z.B. BS, ZH, GE), viele bilden die Lehrer im traditionellen Lehrerseminar aus, kleine Kantone wiederum besitzen meist keine eigene Lehrerbildungsstätte, was sich auf die Fortbildungsfrage auswirkt. Ungleiche Gewichtung, unterschiedliche Grösse und Struktur, Probleme von Stadt und Land und uneinheitliche Lehrerbildung erschweren also die Statusaufnahme und vor allem den Vergleich der Kantone in bezug auf die Lehrerfortbildung. Wir verweisen auch auf das Kapitel A., II., 2.1.1.2., das weitere Aussagen zur Methodenkritik enthält<sup>2</sup>.

### 1.3. Fortbildungsarbeit der Lehrerorganisationen

Um die Ergiebigkeit einer Umfrage bei den Lehrerorganisationen der Schweiz abzuklären, versuchten wir zuerst in unserem Wohnortskanton Luzern den Status aufzunehmen. Dabei zeigte es sich, dass Aufwand und Ertrag in keinem ausgewogenen Verhältnis stehen. Durch den öfteren Wechsel der Verantwortung in Vereinen ist es fast nicht möglich, die massgebenden Leute zu erreichen. Ebenso lassen sich Dauer, Intensität, Programme und Teilnehmer der Kurse nachträglich kaum überprüfen. Wir beschlossen daher, durch die Befragung aller Volksschullehrer des Kantons Luzern entsprechende Informationen zu beschaffen. Aber es zeigte sich auch dort, dass die Fortbildung innerhalb der Vereine mit Fragebogenerhebungen wissenschaftlich nicht genügend gesichert erfasst werden kann. Im Abschnitt "Historischer Abriss" sind zwei exemplarische Fälle beschrieben, die auch wissenschaftlich begründet sind. Obwohl die Fortbildung in den Lehrerorganisationen einen grossen Anteil der gesamten Fortbildungsbemühungen darstellt, verzichten wir in dieser Arbeit auf die Beschreibung. Immerhin wird sie indirekt dadurch gewürdigt, dass beim Abschnitt "Finanzielles" in der Umfrage bei den Kantonen alle Subventionen an die Lehrerorganisationen eingeschlossen sind. Auch in den Erhebungen bei

den Volksschullehrern des Kantons Luzern nennen die Befragten ihre Teilnahme in diesen Fortbildungsveranstaltungen. Doch kommen die Leistungen der verschiedenen Vereine, Verbände und Organisationen nirgends namentlich vor.

#### 1.4. Zusammenfassung

Wegen der extrem föderalistischen Struktur unseres Staates konnten mit der angewandten Methode des Fragebogens nicht alle Bereiche in ihrem jetzigen Stand exakt erfasst werden. Die vorliegende Deskription stellt nur annähernd den wirklichen Status dar, wobei grösstes Gewicht auf gesicherte Ergebnisse gelegt wurde. Es handelt sich also um eine Minimaldarstellung, in der Praxis nimmt die Fortbildung einen noch grösseren Raum ein.

### 2. Allgemeines

#### 2.1. Gesetzliche Grundlagen (gestützt auf die Umfrage 1963)

Solange die Fortbildung der fakultativen und privaten Sphäre zugewiesen ist, spielen gesetzliche Bestimmungen keine Rolle. Das Obligatorium von Kursen (und jede andere Fortbildungsverpflichtung) verlangt nach gesetzlicher Regelung. Will man die Fortbildung auf eine breitere Basis stellen, neue Stoffe oder Methoden einführen, so braucht der Staat für das verpflichtende Aufgebot eine gesetzliche Grundlage. Alle Kantone kennen ein Erziehungsgesetz, das in einer Vollziehungsverordnung, in Reglementen und Verordnungen ergänzt wird. Die drei letzteren werden meist von der Erziehungsbehörde erlassen, während das Erziehungsgesetz vom Parlament und vom Volk verabschiedet wird. Die Rechtskraft und die Möglichkeiten zur Abänderung sind also nicht gleichwertig. Ausser den Kantonen AR, GE, SZ und UR kennen

alle Stände der Schweiz in den Erziehungs- und Schulgesetzen Paragraphen, die sich mit der Fortbildung der Lehrerschaft beschäftigen. Darauf stützen sich meist auch verschiedene Reglemente. AR, SZ und UR kennen nur Reglemente, resp. Verordnungen, während GE überhaupt keine Regelung getroffen hat. Zu beachten ist, dass diese gesetzlichen Bestimmungen nicht überall gleichwertig sind, was die folgenden Beispiele belegen möchten:

#### Kanton Bern (Primarschulgesetz vom 2.12.1951)

"Art. 49: Der Staat beteiligt sich an den Kosten für die Fortbildung der Lehrer."

#### Kanton Luzern (Erziehungsgesetz, Ausgabe Januar 1968)

" § 46: Für die Weiterbildung der Lehrer veranstaltet der Erziehungsrat nach Bedürfnis Fortbildungskurse. Er kann die Teilnahme obligatorisch erklären.  
Für den freiwilligen oder obligatorischen Besuch der vom Erziehungsrat oder von Verbänden veranstalteten Kurse können von Gemeinden und Staat Beiträge gewährt werden."

#### Kanton Thurgau (Gesetz über das Unterrichtswesen vom 29. Aug. 1875)

" § 41: Wenn der Regierungsrat Fortbildungskurse anordnet, so sind die Lehrer verpflichtet, einem Rufe zur Teilnahme zu folgen. Lehrer, welche einen solchen Kurs mitmachen, beziehen eine angemessene Entschädigung an die Unterhaltungskosten."

In den Gesetzestexten zeichnet sich die erfreuliche Tendenz ab, die Fortbildung der Lehrer aller Stufen zu fördern. Da heute Gesetze oft revidiert werden, dürfte der Lehrerfortbildung von dieser Seite her keine enge Schranke gesetzt sein. Gesetzliche oder reglementarische Grundlagen sind vorhanden oder können noch geschaffen werden.



## 2.2. Motive der Lehrerfortbildung

Verschiedene Bedürfnisansätze können den Bildungsprozess in der Lehrerfortbildung steuern:

- Bedürfnisse der Lehrerschaft (kollektive und individuelle),
- Bedürfnisse des Schulsystems (neue Informationen, Methoden, Lehrbücher usw.),
- Bedürfnisse aus der veränderten Erziehungssituation,
- Bedürfnisse der Gesellschaft (Begabtenförderung usw.).

Die Aussagen in den Erhebungsbogen (Umfrage 1963) sind zuwenig präzise, um ein genaues Bild zu erhalten. Immerhin geht daraus hervor, dass Bedürfnisse in erster Linie von den Lehrern angemeldet wurden. Eine eigentliche Planung, die alle Bedürfnisansätze einschliesst, konnten wir auf Grund der vorliegenden Dokumente in keinem Kanton völlig ausgeprägt finden. Ansätze dazu zeigen sich in den Kantonen AG, BS, BE, SO, ZH. Es fällt auf, dass dies alles Kantone mit hoher Lehrerzahl sind. Die Probleme scheinen erst dann ins Licht zu rücken, wenn eine Planung von der Anzahl der fortzubildenden Lehrer her notwendig wird. Eine zukünftige Planung müsste aber zuerst alle Bedürfnisansätze sichten, integrieren und in einer Synthese zusammenfassen, um das Ziel jeder Lehrerfortbildung zu erreichen, nämlich den Bildungsprozess in der Lehrerpersönlichkeit zu fördern und dadurch das Niveau der Schule zu halten und wenn möglich zu steigern. Eine einseitige Motivation von der Lehrerschaft her trägt in sich die Gefahr, dass die Uebersicht über die schweizerischen und internationalen Fragestellungen verlorengeht und deshalb nur reaktiv und nicht in prospektiver Sicht geplant wird.

## 2.3. Zahl der Volksschullehrer in der Schweiz

Leider fehlt bis jetzt eine einheitliche Schulstatistik für die Schweiz. Zur Zeit der Niederschrift dieser Arbeit wurde diese von der Erziehungsdirektorenkonferenz der Schweiz angeregt; sie befindet sich

jetzt im Aufbau und zum Teil schon in Auswertung. Die genauen Zahlen für die Volksschullehrer konnten wir auch über den Fragebogen nicht ermitteln, weil die Bezeichnung der Schulstufen uneinheitlich ist und sich damit der Begriff "Volksschullehrer" nicht überall klar definieren lässt. Die nachstehenden Zahlen können wiederum nur als Annäherungswerte bezeichnet werden, weil durch den Lehrermangel und die damit verbundenen Stellvertretungen selbst die Erziehungsdepartemente die Bestände nicht genau angeben können. Ferner ist zu berücksichtigen, dass in den einzelnen Kantonen die Uebertritte in die Sekundarschulstufe nach dem 4., 5. oder 6. Schuljahr angesetzt sind, was die Proportionen erheblich verschiebt. Auch die Dauer der Schulzeit variiert noch zwischen sieben und neun obligatorischen Schuljahren, was wiederum die Zahl der Lehrer beeinflusst. Immerhin vermittelt Tabelle 1 doch eine Uebersicht über die Zusammensetzung der Lehrerschaft und die Verhältnisse der Kantone zueinander.

Siehe Tabelle Nr. 1, Seite 74!

## 2.4. Anzahl der im Schuljahr 1967/68 fortgebildeten Lehrer

Hält es heute noch schwer, die genaue Anzahl der Volksschullehrer zu erfahren, so ist es noch schwieriger, die Zahl jener Lehrer zu erfassen, die einen beitragsberechtigten Kurs besucht haben. Es fehlt auch hier die amtliche Statistik. Die folgenden Angaben sind deshalb mit Vorsicht aufzunehmen, weil darin die unterschiedliche Dauer der Kurse, Doppelzählungen, Intensität und Effektivität nicht zum Ausdruck kommen. Als wichtigstes Ergebnis kann man der Tabelle 2 entnehmen, dass nicht alle Kantone im gleichen Mass Kurse subventionieren.

Siehe Tabelle Nr. 2, Seite 75!



Tabelle 1:

Zahl der im Schuljahr 1967/68 eingesetzten Lehrer an Volksschulen

Kanton	Primarlehrer	Sekundarlehrer	Gesamthaft
AG	1 300	522	1 822
AR	168	41	209
AI	52	9	61
BL	680	229	909
BS	382	475	857
BE 1)	3 948	1 094	5 042
FR	760	160	920
GE	-	-	1 120
GL	142	48	190
GR	761	177	938
LU	1 045	203 2)	1 248
NE	703	367	1 070
NW	102	20	122
OW	100	18	118
SH	314	103 3)	417
SZ	307	77	384
SO	831	252	1 083
SG	1 295	706 4)	2 001
TI	631	295	926
TG	692	163	855
UR	177	35	212
VD	2 200 5)	-	2 200
VS	1 078	165	1 243
ZG	297	61	358
ZH	2 814	1 265	4 079
Total			28 384

1) Per 1.11.1967.

2) Ohne Real- und Gymnasiallehrer, da an der Kantonsschule und an den Landmittelschulen nach Fächersystem unterrichtet wird.

3) 80 vollamtlich und 23 Hilfslehrkräfte.

4) 368 und 338 Arbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnen.

5) environ 2 200.

Tabelle 2:

Volksschullehrer, die sich im Schuljahr 1967/68 fortgebildet haben

Kanton	Anzahl der Lehrer 67/68	davon fortgebildet absolut	in %	Prozentsatz nach An- gabe der Erziehungs- departemente
AG	1 822	879	48	- 1)
AR	209	30	14	-
AI	61	10	16	15 - 20
BL	909	502	55	-
BS	857	1 200 2)	-	-
BE	5 042	-	-	-
FR	920	240 3)	26	30
GE	1 120	400 4)	35,7	-
GL	190	20	10,5	15
GR	938	-	-	-
LU	1 248	- 5)	-	-
NE	1 070	425 6)	40	-
NW	122	10	8,1	7 - 8
OW	118	25	21	-
SH	417	50	12	15
SZ	384	92	13,5	20
SO	1 083	108 7)	10	10
SG	2 001	- 8)	-	-
TI	926	40	4	-
TG	855	628	74	40 - 60
UR	212	24 9)	11	15
VD	2 200	- 10)	-	-
VS	1 243	788	63,4	-
ZG	358	250 11)	70	15
ZH	4 079	3 500 12)	86	-

(Anmerkungen siehe folgende Seite!)

- 1) Wir kennen nur die Zahl der Lehrer, an die ein kantonaler Beitrag ausgerichtet wurde.
- 2) Zahl der Volksschullehrer nicht errechenbar.
- 3) Kalenderjahr 1967.
- 4) 400 environ. Pourcentage variable.
- 5) Kann nicht festgestellt werden. Wir führen darüber keine Kontrolle.  
Um genau zu gehen, müsste alles in den Akten der einzelnen Kurse gesucht werden.
- 6) 425 pour primaires et préprofessionnels.
- 7) Sehr schwer zu erfassen, gut 10 %.
- 8) Unbekannt.
- 9) Ca. 15 %, wobei Lehrkräfte einbezogen sind, die mehr als einen Kurs im Jahr besuchten.
- 10) Impossible de répondre.
- 11) % ändern von Jahr zu Jahr.
- 12) Genaue Angaben fehlen! Keine statistische Unterlagen.

### 3. Organisation

#### 3.1. Leiter und Kommission für die Fortbildung

In der Lehrerfortbildung ist eine funktionstüchtige Organisation auf leitende Organe angewiesen. Von ausländischen Fortbildungsinstituten (z.B. Hessen, Hamburg) kennt man die Organisationsmodelle mit Leiter und Kommission. Wenn auch in der Schweiz die Bestrebungen um die Fortbildung intensiviert werden sollen, ist abzuklären, ob schon für die Führung bestimmte Ansatzpunkte vorhanden sind. Unsere Umfrage hat ergeben, dass nur der Kanton Solothurn einen vollamtlichen Leiter der Fortbildung kennt, der aber zugleich auch gewisse Funktionen in der Lehrerweiterbildung zu übernehmen hat. Nebenamtliche Leiter haben die Kantone BS, FR, NE und ZG gewählt. Die Kantone BL, LU, SG, TG und UR planen, solche Stellen zu schaffen.

Bereits 16 Kantone (AG, AI, BS, BE, FR, LU, OW, SH, SZ, SO, SG, TI, TG, UR, VS, ZG) besitzen spezielle Kommissionen, die sich mit Fragen der Lehrerfortbildung befassen. Einschränkend ist zu bemerken, dass diese Gremien zum Teil von den Lehrerverbänden gebildet worden sind, zum Teil auch amtliche Stellen (Inspektorate) einschliessen. Aus der Datenbank lässt sich kein Prinzip für die Zusammensetzung und die Funktion der Kommissionen ablesen. Wenn man die aufgezeigten Bedürfnisansätze berücksichtigen will, müssten sowohl Vertreter der Lehrerschaft und ihrer Verbände als auch des Staates (Inspektoren), der Gesellschaft (Industrie, Handel) und weiterführender Schulen vertreten sein. Einige der Kommissionen (AG, UR, ZG als Beispiele) sind sowohl mit der Planung als auch mit der Organisation der Kurse betraut, während andere (z.B. BE, LU) nur Planungs- und Begutachtungsaufgaben zugewiesen erhalten. Im Interesse einer klaren Trennung der Verantwortungen müsste wohl der Leiter vor allem die Organisation übernehmen; die Kommission wäre als Aufsichts- und Planungsinstrument einzusetzen. Diese Scheidung der Funktionsfelder zeichnet sich bis jetzt nur undeutlich ab.

#### 3.2. Oertliche Zentren

Wenn sich eine Organisation bildet, braucht sie auch eine örtliche Fixierung, einen bestimmten Raum für ihre Entfaltung. Die Untersuchung hat ergeben, dass zum Zeitpunkt der Befragung nur zwei kantonale Zentren bestehen:

- Institut für Unterrichtsfragen und Lehrerfortbildung des Kantons Basel, Rebgasse 1, 4000 Basel<sup>3, 4</sup>,
- Pestalozzianum, Beckenhofstr. 31 - 37, 8006 Zürich  
(Das Pestalozzianum erfüllt diese Aufgaben nur de facto; es ist rechtlich eine Stiftung und weder durch behördliches Dekret noch durch Deklaration der Lehrerorganisationen als örtliches Zentrum der Lehrerfortbildung im Kanton Zürich in aller Form als solches bezeichnet<sup>5</sup>).



Beide Institute organisieren nur fakultative Fortbildungsgelegenheiten. Die Kantone SO und UR planen örtliche Zentren. Die Frage eines "Schweizerischen Zentrums für die Lehrerfortbildung" wurde zuerst vom "Schweizerischen Verein für Handarbeit und Schulreform" aufgenommen<sup>6</sup>. WIDMER vertrat ebenfalls die Ansicht, dass kantonale oder regionale Lehrerfortbildungszentren und eine Schweizerische Lehrerfortbildungs-Zentrale geschaffen werden müssten<sup>7</sup>. Im Jahre 1966 griff der Zentralvorstand des Schweizerischen Lehrervereins die Anregung auf und lud drei andere Lehrervereine zur Mitarbeit ein, nämlich den Verein für Handarbeit und Schulreform, den Verein Schweiz. Gymnasiallehrer und die "Société pédagogique de la Suisse romande"<sup>8</sup>. Nachdem die Bedürfnisfrage abgeklärt war, baten diese vier Organisationen um die Unterstützung durch die Erziehungsdirektorenkonferenz der Schweiz und brachten gleichzeitig das Postulat vor, "dass der Lehrerschaft für den Besuch nützlicher Fortbildungsgelegenheiten in angemessenem Umfang auch die Schulzeit zur Verfügung gestellt, d.h. Urlaub gewährt werden muss"<sup>9</sup>. Mitte April 1969 legte die Initiantengruppe der Lehrerschaft in der Schweiz, Lehrerzeitung das Projekt "Das Fortbildungsheim in Le Pâquier bei Greyerz, ein Gemeinschaftswerk der schweizerischen Lehrerschaft" vor<sup>10</sup>. Aus den vorläufigen Plänen ist ersichtlich, dass das Gebäude in Doppel-T-Form erbaut werden soll mit einem Hotel, einem vorgelagerten Kurstrakt und einem Verbindungsbau mit Büros und Nebenräumen. Das Hotel weist 60 Einerzimmer auf, das Kursgebäude drei Kurszimmer und eine Aula. Das Heim soll nur eine administrative Leitung erhalten, für die pädagogische Führung der Veranstaltungen sind die jeweiligen Benützer verantwortlich. Die Finanzierung ist noch nicht geregelt, doch rechnet man damit, dass die Lehrerschaft mit ihren Verbänden und die Kantone Beiträge leisten. Der Pensionspreis wird mit rund Fr. 30.- veranschlagt, die Benützungsgebühr für Kursräume und Einrichtungen mit rund Fr. 10.-. Bei einer durchschnittlichen Kursdauer von vier Tagen könnten die rund 35 000 Lehrer der Schweiz ungefähr alle acht Jahre einen Kurs besuchen. Die Initianten weisen deshalb selber darauf hin, dass dieses Angebot in Zukunft keineswegs

genügt und man weitere Zentren bauen müsste.

Für die Gymnasiallehrer ist inzwischen ein Zentrum verwirklicht worden: Die Generalversammlung des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer nahm am 20. Oktober 1967 eine Resolution ihrer Arbeitsgruppe "Weiterbildung" an und forderte unter anderem eine "Schweizerische Zentralstelle für die berufliche Weiterbildung (Fortbildung) der Gymnasiallehrer"<sup>11</sup>. Ein Jahr später, am 16. Oktober 1968, hat die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren die Statuten und das Budget dieser Institution angenommen<sup>12</sup>. Diese Weiterbildungszentrale für Gymnasiallehrer richtete ihre Verwaltung in der Kantonsschule Luzern (Gymnasium) ein und wird ab 1969 Kurse veranstalten. Auch in der französischsprachigen Westschweiz gibt es zur Zeit Bestrebungen, ein "Centre" zu schaffen<sup>13</sup>.

In unserer "Uebersicht zur Lehrerfortbildung in vergleichbaren Ländern Europas" (vergl. A., I., 4.) konnten wir zeigen, dass in allen diesen Ländern feste Fortbildungszentren für die Lehrer zur Verfügung stehen. Man kann daher annehmen, dass sich solche Zentren bewährt haben und deshalb auch in der Schweiz nach Kräften gefördert werden müssen.

Prinzipiell ist aber zur Schaffung eines Schweizerischen Lehrerfortbildungsinstitutes folgendes zu bedenken:

### 3.2.1. Was spricht für ein Fortbildungszentrum?

- Alle Kantone müssen daran interessiert sein, dass auch die Lehrerverbände als Träger der Lehrerfortbildung auftreten.
- Ein festes Zentrum ist in der Lage, internationale Kontakte zu pflegen und auszubauen.
- Durch Zentralisierung können die ökonomischen Aspekte besser überwacht und optimal gelöst werden.
- Die Lehrer aller Schulstufen kommen zu gemeinsamen Tagungen unter einem Dach zusammen, was mithelfen könnte, die bestehenden sozialpsychologischen Barrieren zwischen den einzelnen Schulstufen abzubauen.



- Der Kontakt unter den Kollegen der verschiedenen Regionen und Sprachgruppen wird gefördert, was auch für die Koordinationsbestrebungen nützlich ist.
- An einem festen Standort kann auch das Kursklima optimal gestaltet werden.
- Ein gesamtschweizerisches Zentrum kann Impulse ausstrahlen, die das Niveau aller Schulen heben.
- Der Ausbau der Lehrerfortbildung über Fernstudien, Television, Beratungsstellen und Leihbibliothek ist nur durch Zentren besser möglich.
- Die Ausbildung von Leitern kantonaler und regionaler Zentren und von Kursleitern könnte bald verwirklicht werden.

### 3. 2. 2. Was spricht zur Zeit gegen ein Fortbildungszentrum?

- Der Lehrermangel erschwert die Beurlaubung von Lehrkräften während der Schulzeit.
- Die Anreisewege verursachen für viele Teilnehmer hohe Fahrtkosten, wenn das Zentrum - wie geplant - im Greyerzerland aufgebaut werden sollte.
- Dringend notwendige obligatorische Kurse für die Gesamtlehrerschaft können nicht untergebracht werden.
- Die Aufnahmemöglichkeit von höchstens 60 Lehrern ist zu klein. Jeder schweizerische Lehrer kann so im Durchschnitt höchstens alle acht Jahre einen Kurs von vier Tagen Dauer besuchen. Die Fortbildungsprobleme auf breiter Basis sind damit nicht gelöst.
- Gegenwärtig sind Reformbestrebungen zur Vereinheitlichung der Lehrerausbildung in der Schweiz im Gange, die unseres Erachtens unbedingt auch die Lehrerfortbildung einbeziehen sollten. Von dieser Gesamtkonzeption aus wird es sich erweisen, ob und wie ein schweizerisches Zentrum für die Lehrerfortbildung geschaffen werden müsste.

### 3. 2. 3. Ungelöste Fragen in Bezug auf ein Lehrerfortbildungszentrum

Folgende Fragen müssten näher untersucht und gelöst werden:

- Wie kann die Lehrerfortbildung gesamtschweizerisch so konzipiert werden, dass jeder Lehrer jedes Jahr Gelegenheit zur Fortbildung erhält?
- In welchem Masse koordinieren und kooperieren die Kantone in der Lehrerfortbildung?
- Wie können Obligatorien eingebaut werden?
- Wie soll die Zusammenarbeit mit wissenschaftlichen Institutionen gesichert werden, damit Theorie und Praxis sich begegnen können? (Davon hängt auch zum Teil die Standortfrage ab!)
- Die u. E. wichtigste Frage: Wer soll in Zukunft die Fernstudien (über Fernsehen, Lehrbriefe, Radio usw.) betreuen?

Kantonale Instanzen können diesen Aufgabenkreis nicht übernehmen, zweifellos müsste eine zentrale Stelle eingeschaltet werden<sup>14</sup>. Standortfrage, räumliche und personelle Ausgestaltung werden dadurch beeinflusst.

Das Problem "Fortbildungszentrum für Volksschullehrer" müsste durch die Konferenz der Erziehungsdirektoren besprochen und gelöst werden. Eine Konzeption über nachstehende Problemkreise drängt sich auf: Gesamtschweizerisches Zentrum, Zentren nach Sprachgruppen, regionale Zentren, kantonale Zentren, Fernstudien, inhaltsbezogene Schwerpunkte der Veranstaltungen, Träger, Finanzierung.

### 3. 3. Zeitpunkt der Kursorganisation

Die Dauer der Schulzeit ist in jedem Kanton im Erziehungsgesetz oder in Verordnungen und Reglementen umschrieben; es können durch die Lehrerfortbildung nicht beliebig viele Tage beansprucht werden. Im allgemeinen beträgt die vorgeschriebene Schulzeit rund 40 Wochen.

Auf die Frage: "Wann sollten obligatorische Kurse nach Ihrer Auffassung durchgeführt werden?" trafen folgende Antworten ein:

- Während der Ferien: 5 Kantone (AG, AR, AI, GR, VS)
- Während der Schulzeit: 2 Kantone (NE, ZG)
- Zum Teil während der Schulzeit und zum Teil während der Ferien: 18 Kantone (BL, BS, BE, FR, GE, GL, LU, NW, OW, SH, SZ, SO, SG, TI, TG, UR, VD, ZH)

Es zeigt sich die eindeutige Tendenz, obligatorische Fortbildungsveranstaltungen zum Teil in die Schulzeit und zum Teil in die Ferien zu verlegen (72 %). Diese Frage berührt die Freiheit der Lehrer und ihre Ferienprivilegien. Die Diskussion dieser Ergebnisse wird darum sinnvoll erst dort aufgenommen, wo auch die Stellungnahme der befragten Volksschullehrer vorliegt.

### 3.4. Thematik

"Auf welchen Gebieten sind nach Ihrer Ansicht dringend Fortbildungskurse für Volksschullehrer notwendig?" Mit dieser mehr pädagogischen Fragestellung wollten wir ergründen, ob die Erziehungsdepartemente klare Zielvorstellungen für die inhaltliche Gestaltung der Lehrerfortbildung besitzen. Die Auswertung ergab, dass keine einheitliche Konzeption bei den Kantonen zu finden ist. Acht Kantone nannten "neue Sprachbetrachtung" (GLINZ), sieben "neue Mathematik" (Mengenlehre). Im allgemeinen waren die Aussagen wenig konkret und beschränkten sich auf "neue Aufgaben der Schule", "neue Methoden", "moderne Unterrichtsmethoden", "gegenwärtige Schulprobleme" usw. Als gemeinsamen Nenner kann man den Begriff "Neuerungen" (Innovationen) bezeichnen, denn die meisten Beantworter möchten zeigen, dass sich die Schule den Wandlungen unserer Gesellschaft anpassen und die neuen Forschungsergebnisse integrieren muss. Ausgangspunkt der Forderungen und Vorschläge ist immer die Schule. Die Gesellschaft (Industrie, Handwerk, Handel etc.) wird als Bedürfnisansatz nicht genannt.

Ergänzend zu unserer Umfrage müsste auch der ausserschulische Lebensbereich befragt werden, um die Volksschule aus dem Ghetto der Selbstreform in den grösseren Raum einer Gesamtreform aller Bildungseinrichtungen hineinzustellen.

### 3.5. Obligatorium und Fakultativum

Fast alle Kantone der Schweiz kennen für die Volksschullehrer sowohl die obligatorische wie auch die fakultative Form der Fortbildung. Die obligatorischen Kurse wurden mit folgenden Begründungen eingeführt: Einführung neuer Lehrmittel (AG); "actualisation" de l'enseignement (GE); Einführung neuer Erkenntnisse (GR); Erwerb neuer Kenntnisse und Fähigkeiten, um den Anforderungen der Zeit zu genügen (UR); im Seminar genossene Ausbildung ergänzen und erweitern (VS). Das Obligatorium erstreckt sich meistens auf die Konferenzen, die pro Jahr 1 - 3 Tage in Anspruch nehmen. Genaue Informationen liegen dazu nicht vor.

### 3.6. Bibliotheken

Eine zentrale Bibliothek mit einer speziellen und grossen Abteilung für pädagogisch - psychologisch - methodisch ausgerichtete Bücher besitzen - nach unseren Angaben - 15 Kantone, 9 Kantone verblieben ohne Aussage. Diese Bibliotheken sind unterschiedlich zu bewerten; denn zum Teil sind es offizielle Kantonsbibliotheken (LU, TG) oder Bibliotheken an Seminarien (NE, TG, VD, SH) und Schulinspektoren (BL, OW), zum Teil sind es eigentliche pädagogische Büchereien (BS, BE, GE, NE, SG, ZG, ZH). Die grösste Leihbibliothek für Lehrer besteht in Zürich am Pestalozzianum.

Welche Funktion erfüllt eine Lehrerbibliothek im Rahmen der Fortbildung? Hier drängt sich eine dreifache Betrachtungsweise auf.



Die persönliche Fachbibliothek, die jeder Lehrer in seinem privaten Arbeitsraum daheim aufbaut, sollte die grundlegenden fachwissenschaftlichen und didaktisch-methodischen Handbücher umfassen, die der täglichen Unterrichtsvorbereitung dienen.

Die Lehrerbibliothek im Schulhaus kann den Rahmen erweitern und zu den grundlegenden Werken auch noch andere wichtige fachwissenschaftliche und methodische Bücher sowie grössere Lexika und Nachschlagewerke aufnehmen. Das Angebot an Fachzeitschriften sollte in einem Schulhaus möglichst gross sein. FREY hat gezeigt, dass die Lehrerbibliotheken in der deutschsprachigen Schweiz ausgebaut werden sollten<sup>15</sup>.

Eine zentrale Bibliothek ist in der Lage, beinahe alle einschlägigen Bücher anzuschaffen und zur Ausleihe bereit zu halten, damit jeder Lehrer Gelegenheit erhält, seine Informationsbedürfnisse zu befriedigen. Die zitierte Untersuchung von FREY, die Umfrage bei den Departementen und die noch darzustellende Befragung der Volksschullehrer zeigen alle, dass in der Schweiz den Lehrern zu wenig Informationsquellen zur Verfügung stehen. Für die persönlichen Bibliotheken und die Schulhausbüchereien gibt es keine Musterbibliotheken, keine Modelle, so dass ohne Konzeption gekauft wird, was dem jeweiligen Bibliothekar als richtig erscheint. Nach FREY<sup>16</sup> sind die Kredite auch zu klein und die bisherigen Bestände veraltet; die Bibliotheken stimmen mit den Vorstellungen in den Lehrplänen nicht überein. Hier drängen sich wiederum Lösungen auf, die nur im kooperativen Föderalismus gelöst werden können. Den zentralen Bibliotheken könnten auch eigentliche pädagogische Dokumentationsstellen für Lehrmittel, Unterrichtshilfen usw. angegliedert werden, wofür wir in Zürich mit dem Pestalozzianum bereits einen Modellfall besitzen. Aus persönlicher Erfahrung kann noch beigelegt werden, dass viele Lehrer zu wenig Informationen über mögliche Informationsquellen besitzen.

### 3.7. Publikumsorgane

Sogenannte "Schulblätter", die von den Erziehungsdepartementen (oft auch in Verbindung mit den Lehrerorganisationen) herausgegeben werden, besitzen 18 Kantone (AG, BL, BS, BE, GR, LU, NE, NW, OW, SH, SZ, SO, SG, TI, TG, UR, VS, ZH; SO/AG gemeinsam). Alle diese Informationsbulletin dienen nach Angabe der Erziehungsdepartemente zugleich auch der Fortbildung. Rechnet man dazu noch das halbe Dutzend grösserer Fachzeitschriften der Schweiz, so darf man den Schluss ziehen, dass die Fortbildungsabsichten gut gemeint sind, aber sie zersplittern sich zu sehr. Sicher brauchen wir Informationskanäle, die notwendige Mitteilungen amtlicher und halbamtlicher Natur möglichst rasch an die Lehrer herantragen. Die Analyse der Schulblätter zeigt, dass nicht nur rein interne Probleme behandelt werden, sondern auch Beiträge fachwissenschaftlicher oder methodischer Art möchten im Dienste der Fortbildung aufgenommen werden. Dieses vielfältige Informationssystem müsste nach unserer Ansicht neu überdacht und konzipiert sowie ökonomisch rationalisiert werden, um der Fortbildung wirklich dienen zu können.

### 3.8. Konferenzen

Alle Kantone kennen sogenannte Konferenzen, die in irgend einer Form der Fortbildung zur Verfügung stehen. Sie sind entweder kantonal und regional oder nach Stufen organisiert, wobei die Organisation oft den Lehrerverbänden übertragen wird. Die Funktion der Konferenzen wird in Erziehungsgesetzen und Reglementen umschrieben. "Zur Förderung der Berufstüchtigkeit und zur Behandlung von Schulfragen vereinigen sich die Lehrer der öffentlichen Schulen zu obligatorischen Konferenzen<sup>17</sup>." Für diese Konferenzen stehen den Lehrern jährlich, je nach Kanton, 3 bis 5 Schulhalbtage zur Verfügung. Der Verfasser hat viele Konferenzen als Teilnehmer erlebt und auch



selber einige geleitet. Die gesammelten Erfahrungen haben ihn bestimmt, auch dazu die Lehrerschaft und die Bezirksinspektoren zu befragen. In einer Zusatzuntersuchung (vgl. B., III.) wurde besonders das Problem der Konferenzen angegangen. Dort wird das Thema ausführlich diskutiert.

#### 4. Finanzielles

##### 4.1. Finanzieller Aufwand im Jahre 1967

Siehe Tabelle 3, Seite 87!

An dieser Tabelle wird besonders deutlich, dass in unserem Staat mit seiner extremen föderalistischen Struktur statistischen Erhebungen dieser Art Grenzen gesetzt sind. Die bezeichneten Summen stellen nur Minimalbeträge dar; denn es fließen noch Gelder über andere Konti (siehe z. B. SZ, Bemerkung d) der Fortbildung zu. Ferner sind die Anteile der Gemeinden und der Lehrer nicht einbezogen. Der effektive Gesamtbetrag, der im Kalenderjahr 1967 (oder Schuljahr 1967/68) für die Lehrerfortbildung durch die Kantone, die Gemeinden und die Lehrer für öffentliche Kurse ausgegeben wurde, dürfte schätzungsweise annähernd 2 Millionen Franken betragen. Mit der "Pro Kopf - Berechnung" wollten wir feststellen, wieviel jeder Kanton im Durchschnitt für jeden Lehrer der Volksschule ausgibt. Diese Zahlen sind mit Vorsicht aufzunehmen, denn es handelt sich nicht um mathematisch genaue Werte, sondern um proportionale Vergleichsbeträge. Stellt man dagegen fest, dass das Jahresgehalt eines Volksschullehrers rund zwischen 15 000.- und 30 000.- Franken liegt, so darf man folgern, dass die Beträge für die Fortbildung verschwindend klein sind.

Tabelle 3:

Kostenaufwand der Kantone für die Fortbildung der Volksschullehrer im Kalenderjahr 1967 oder Schuljahr 1967/68

Kanton	Summe in Fr. 1967 oder Schuljahr 1967/68	Gesamt- anzahl der Lehrer (Volksschule)	"Pro Kopf" ausgerechnet Fr.	angegeben durch Departement Fr.	Bemerkungen
AG	100 000.-	1 822	55.-	-	viele zwei- oder dreimal erfasst
AR	9 445.-	209	45.-	-	-
AI	5 415.-	61	89.-	-	-
BL	74 235.-	909	82.-	-	-
BS	84 550.-	857	99.-	-	-
BE	89 630.-	5 042	18.-	14.-	-
FR	28 000.-	920	30.-	-	-
GE	121 000.-	1 120	108.-	-	a)
GL	14 800.-	190	78,4	-	-
GR	44 200.-	938	47.-	-	-
LU	50 020.-	1 248	40.-	-	b)
NE	72 000.-	1 070	67.-	-	c)
NW	600.-	122	5.-	-	-
OW	6 000.-	118	51.-	-	-
SH	40 075.-	417	96.-	120.-	-
SZ	36 000.-	384	94.-	-	d)
SO	178 129.-	1 083	164.-	-	-
SG	-	2 001	-	-	-
TI	9 000.-	926	9,7	-	e)
TG	74 398.-	855	87.-	-	f)
UR	8 867.-	212	42.-	-	g)
VD	100 000.-	2 200	45.-	-	100 000 environ
VS	80 000.-	1 243	64.-	-	-
ZG	10 000.-	358	28.-	25.-	-
ZH	151 560.-	4 079	37.-	-	h)
Total	1 387 924.-	29 384	47,23		

- a) Non. Lors de l'élaboration du budget, il est tenu compte des expériences faites antérieurement et des intentions concrètes pour l'année à venir.
- 2) Ja schon. Man müsste aus den verschiedenen Akten zuerst die genaue Zahl der Teilnehmer an allen Kursen ermitteln.
- c) Non, parce que c'est inutile et qu'on n'a pas de temps à perdre.
- d) Nein. Die Kosten für die Insp. Kommission, die Aufwendungen des Lehrervereins und der versch. Sektionen und Fachverbänden sowie der Anteil des Lehrerseminars sind in der Summe von 36 000.- nicht inbegriffen und lassen sich nicht errechnen.
- e) Fr. 26 482.- per corsi facoltativi destinati ai docenti di tutte le scuole.
- f) Kursdauer, Kursgeld und Kosten sind verschieden.
- g) "Pro Kopf - Rechnung" ist möglich, ergibt aber kein gerechtes Bild.
- h) Nein, genaue Zahl ist nicht bekannt.

Auf die Frage: "Was wurde mit der genannten Summe finanziert?" antworteten fast alle Kantone: Reisespesen, Verpflegung, Uebernachtung, Kursbeiträge, Honorare. Einschränkend machten NW, OW und SH geltend, dass auch die Gemeinden und die Lehrer Beiträge übernehmen.

Aus der Einsicht in die Abrechnungen und Budgeteingaben der verschiedenen Organisationen im Kanton Luzern<sup>18</sup> ergibt sich, dass mindestens die Hälfte aller Spesen für Reise, Verpflegung und Unterkunft ausgegeben wird. Hier stellt sich die Frage, ob nicht durch Rationalisierungsmassnahmen, z.B. durch Fernstudien, die vorhandenen Beiträge für die Fortbildung effektiver eingesetzt werden könnten.

#### 4.2. Budget 1968 und 1969

Tabelle 4:

Budgetierte Beträge für die Fortbildung der Volksschullehrer in den Jahren 1968 und 1969; Zunahme resp. Abnahme der Budgetbeträge in %.

Kanton	Budget 68	Budget 69	Zunahme in %	Abnahme in %
AG	100 000.-	160 000.-	60	-
AR	7 000.-	10 000.-	42,8	-
AI	6 000.-	5 000.-	-	16,7
BL	150 000.-	225 000.-	50	-
BS	104 200.-	113 800.-	9,2	-
BE	140 000.-	220 000.-	57	-
FR	35 000.-	42 000.-	20	-
GE	120 000.-	130 000.-	8,3	-
GL	11 000.-	19 600.-	7,8	-
GR	50 000.-	25 000.-	-	50
LU	90 000.-	105 000.-	16,7	-
NE	75 000.-	80 000.-	6,7	-
NW	6 000.-	5 000.-	-	16,7
OW	6 000.-	10 000.-	67	-
SH	40 000.-	45 000.-	12,5	-
SZ	37 000.-	44 200.-	19,4	-
SO	233 000.-	240 500.-	3,2	-
SG	52 300.-	66 200.-	26,5	-
TI	12 500.-	16 500.-	32	-
TG	85 000.-	85 000.-	-	-
UR	11 800.-	11 200.-	-	5,1
VD	100 000.-	120 000.-	20	-
VS	80 000.-	85 000.-	6,2	-
ZG	16 000.-	16 000.-	-	-
ZH	60 000.-	60 000.-	-	-
Total	1 627 800.-	1 940 000.-	19,2	-



Wenn man die angespannte Finanzlage der Kantone kennt, so ist es erstaunlich, dass 19 Kantone eine Zunahme der Budgetbeträge zu verzeichnen haben, die im Durchschnitt für die Schweiz 19,2 % ergibt. Es lässt sich daraus schliessen, dass die überwiegende Mehrheit der Kantone die dringende Notwendigkeit der Lehrerfortbildung einsieht und bereit ist, die finanziellen Aufwendungen zu erhöhen.

Ein Vergleich mit dem "Hessischen Lehrerfortbildungswerk" zeigt, dass die Schweiz im finanziellen Vergleich mit dem Ausland durchaus konkurrieren kann:

- Haushaltplan des Hessischen Lehrerfortbildungswerkes im Rechnungsjahr 1968<sup>19</sup>: DM 2 136 800.-
  - Budgetbeträge aller Kantone der Schweiz für die Lehrerfortbildung im Rechnungsjahr 1968: Fr. 1 627 800.-
- Die Gegenüberstellung dürfte erlaubt sein, zählt doch Hessen<sup>20</sup> rund 27 000 Lehrer und die Schweiz rund 35 000. Stellt man noch in Rechnung, dass die Gemeinden und die Lehrer noch einen wesentlichen Kostenanteil für die Fortbildung übernehmen, der hier nicht enthalten ist, so darf man annehmen, dass sich die beiden Beträge die Waage halten.

Hessen gibt pro Jahr und Lehrer im Schnitt DM 79.- aus, oder DM 195,80 pro Kursbesucher. Es nahmen im Jahre 1967 über 10 000 Lehrer an den Fortbildungsveranstaltungen teil<sup>21</sup>. Wie wir schon unter A., I., 4.1. dargestellt haben, wird das Hessische Lehrerfortbildungswerk zentral verwaltet und geführt. Exakte quantitative Vergleiche sind leider nicht möglich, weil für die Schweiz die Anzahl der fortgebildeten Lehrer und die finanziellen Aufwendungen nicht ermittelt werden konnten.

#### 4.3. Kostenträger der obligatorischen Kurse

Folgende Tabelle gibt über die Ansichten der Kantone Auskunft:

Tabelle 5:

Kostenträger für die obligatorische Fortbildung

Kanton	Kanton	Gemeinde	Lehrer	Bemerkung
AG	x	-	x	-
AR	x	x	-	Hier ist das Anstellungsverhältnis zu beachten. Der Kanton zahlt den Lehrern eine Staatszulage direkt aus.
AI	x	x	x	Bisher wurden dem Lehrer die Auslagen voll entschädigt. Es ist aber eine Aenderung vorgesehen.
BL	x	x	x	-
BS	x	-	x	-
BE	x	x	x	-
FR	x	-	-	-
GE	x	-	-	-
GL	x	x	-	-
GR	x	x	-	-
LU	x	x	-	-
NE	x	-	-	-
NW	x	x	-	-
OW	x	x	x	-
SH	x	x	x	je 1/3
SZ	x	-	-	-
SO	x	x	x	Gemeinde + Lehrer für fakultative K.
SG	-	x	x	Gemeinde 2/3, Lehrer 1/3.
TI	x	-	-	-
TG	x	x	x	je 1/3
UR	x	x	-	Die Gemeinde evt. teilweise mit kleinerem Prozentsatz als der Kanton. Auch Lehrer selbst sollten etwas beitragen; dies scheint aber heute als Zumutung betrachtet zu werden.
VD	x	-	-	-
VS	x	x	x	-
ZG	x	-	-	-
ZH	x	-	-	-



Ausser dem Kanton SG sind alle Befragten der Ansicht, dass der Kanton wenigstens einen Teil der Kosten übernehmen sollte. Aus der angespannten finanziellen Lage der meisten Kantone ist verständlich, dass 15 Kantone die Gemeinden und 11 Kantone auch die Lehrer die finanzielle Last mittragen lassen.

Eine Interpretation dieser Ergebnisse nehmen wir erst im Zusammenhang mit der Auswertung der gleichen Frage im Lehrerfragebogen vor.

#### 4.4. Beiträge an fakultative Kurse

Ausser GE und VD, die keine Angaben lieferten, richten alle Kantone Beiträge an die fakultative Fortbildung der Lehrer aus. Einheitliche Richtlinien für die ganze Schweiz sind nicht zu ermitteln. Die Kantone AR, GL, NW, OW, SH, SG, UR und ZH melden ausdrücklich, dass auch die Gemeinden Beiträge an die fakultative Fortbildung zu leisten haben. Die Verteilerschlüssel sind von Kanton zu Kanton verschieden, doch wird immer mindestens ein Viertel der Kurskosten vom Kanton übernommen.

#### 4.5. Finanzielle Unterstützung der Lehrerorganisationen

Eine Besonderheit der schweizerischen Fortbildung besteht darin, dass keine eindeutige Trennungslinie zwischen staatlich geführter und durch die Lehrerverbände organisierter Fortbildung besteht. Sehr oft delegiert der Staat seine Aufgabe an bestehende Institutionen, gewährt ihnen Mitspracherecht und übernimmt die Kurskosten. Von daher ist es verständlich, dass fast alle Kantone in irgend einer Form die Lehrerverbände in ihren Fortbildungsbemühungen unterstützen. Das geschieht durch globale Beiträge, Uebernahme der Kurskosten oder indirekt durch Beiträge an die Lehrer, die solche Kurse besuchen.

### 5. Tendenzen zur Gestaltung der Lehrerfortbildung

#### 5.1. Organisation der obligatorischen Fortbildung

Eine kantonale Regelung bevorzugen: AI, GE, GR, LU, NE, SH, SZ, SO, TI, UR, VS, ZG, ZH.

Eine regionale Regelung wünschen: AI, BL, BS, GL, LU, NW, OW, SH, SZ, SO, TG, UR, VD.

Eine Regelung nach Sprachgruppen befürworten: FR, SO.

Eine gesamtschweizerische Lösung erstreben: GL, LU, SH, SZ, SO, TG.

(Einige Mehrfachangaben!)

Es besteht die Tendenz, die obligatorischen Kurse kantonal oder regional zu organisieren. Dabei ist zu beachten, dass mehrere Kantone sowohl kantonale wie regionale Lösungen anstreben. LU, SZ und SO möchten dazu auch noch gesamtschweizerische Kurse einbeziehen. Solange wir mit konventionellen Kurssystemen arbeiten müssen, sind kantonale und regionale Lösungen sinnvoll. Sobald sich aber Massenmedien gezielt einsetzen lassen, sind pro Sprachgruppe gesamtschweizerische Lösungen oder Organisationsmodelle denkbar, wobei kantonale und regionale Veranstaltungen impliziert wären.

#### 5.2. Organisation der fakultativen Fortbildung

Eine kantonale Regelung wünschen 13 Kantone, eine regionale 15 Kantone, nach Sprachgruppen 6 Kantone und eine gesamtschweizerische 14 Kantone. Wichtig scheint uns die Bemerkung: "... mit gesamtschweizerischer Koordination" (ZH). Es ist unökonomisch, wenn alle Kantone sich mit allen hängigen Fragen befassen. Durch eine geschickte Koordination können Schwerpunkte geschaffen, Referenten und Kursmaterialien ausgetauscht werden.

### 5.3. Schweizerisches Lehrerbildungszentrum

Die grundsätzlichen Erwägungen sind unter B., I., 3.2. formuliert; wir beschränken uns deshalb auf die reine Dokumentation.

---

An der Zusammenarbeit für ein	20 Kantone:
Fortbildungszentrum interessiert:	AG, AI, BE, BL, FR, GE, GL, GR, LU, OW, SH, SZ, SO, SG, TI, TG, UR, VS, ZG, ZH.
Frage zur Zeit noch diskutiert:	3 Kantone: AR, BS, NE.
Ohne Angabe:	NW, VD.

---

Es besteht der eindeutige Wille, an der Schaffung eines Fortbildungszentrums mitzuarbeiten.

### 5.4. Bereiche der Lehrerfortbildung

Es werden in erster Linie methodische, psychologische und pädagogische Gebiete genannt. Ausdrücklich werden vor allem die "neue Sprachbetrachtung (nach GLINZ)" und die "moderne Mathematik (Mengenlehre)" mehrmals angesprochen. Genaue Zielvorstellungen und Kursprogramme im Sinne von geplanten Lernsequenzen werden nicht bezeichnet. An dieser Stelle zeigt sich die Notwendigkeit eines relativ kurzfristigen Lehrplans (Curriculum), der z. B. in Dreijahresplänen zielstrebig alle Volksschullehrer über neue Gebiete unterrichtet.

### 5.5. Einsatz des Fernsehens

Grundsätzlich befürworten alle Kantone eine Zusammenarbeit mit der Television, auch wenn aus den Bemerkungen hervorgeht, dass

sich nicht alle klare Vorstellungen über das Funktionieren einer solchen Fortbildung machen können. Inzwischen ist das Telekolleg am Schweizer Fernsehen eingeführt worden, was sicher dazu beitragen wird, weiten Kreisen die Möglichkeiten des Bildungsfernsehens zu zeigen. FREI, Guido, der Direktor der Schweizer Fernsehens, weist in einem Aufsatz<sup>22</sup> darauf hin, dass die Television im Dienste der Fortbildung und der Erwachsenenbildung ganz allgemein weiterentwickelt werde. Die Projekte der Lehrerfortbildung in Deutschland<sup>23</sup> versuchen, das Fernsehen im grösseren Rahmen der Fernstudien zu integrieren, wobei vor allem auch an die Möglichkeit der Bildspeicherung in Videorecordern gedacht wird. Gesamthaft gesehen eröffnet das Fernsehen für die Lehrerfortbildung ganz neue Perspektiven, indem die besten Kursleiter mit relativ wenig Aufwand eine sehr grosse Zahl von Lehrern erreichen können. Schriftliches Fernstudienmaterial und Direktkurse (Seminare, Kontaktstudium) sorgen für umfassende Verarbeitung. Die ökonomischen Vorteile und die Perfektion der Darstellung sind weitere Punkte, die nach unserer Ansicht dafür sorgen werden, dass das Fernsehen zu einem wichtigen Mittel der Lehrerfortbildung wird. Offen ist heute noch die Frage, wer als Träger einer solchen Fortbildungsinstitution zeichnen soll.

### 5.6. Aufstiegsmöglichkeiten für Lehrer durch Fortbildung

Siehe Tabelle 6, Seite 96!

Nach unserer Erhebung besteht bis jetzt nur für Sonderschullehrer, Abschlussklassenlehrer (Oberschule, Werkschule) die Möglichkeit, durch Kursbesuche und gezielte Fortbildung in den Genuss einer höheren Besoldung zu kommen. Es handelt sich aber in diesen Fällen um Weiter- und nicht um Fortbildung, da diese Lehrkräfte die Besoldungszulage nur erhalten, wenn sie nachher an einer andern Schulstufe unterrichten.



Tabelle 6:

Einstellung der Erziehungsdepartemente der Schweiz zum Vorschlag, dass sich Lehrer durch gezielte, freiwillige Fortbildung Anspruch auf höhere Besoldung erwerben.

Kanton	Text
AG	Sehr ablehnend! Kursbesuch ist kein glaubhaftes Kriterium für Fortbildung. Viel Fortbildung privat: Lektüre, Theater, Reisen usw.
AR	Dieses Problem wurde bei uns offiziell noch nicht diskutiert.
AI	Ohne Angabe.
BL	Prüfenswert.
BS	Ohne Angabe.
BE	Es scheint uns richtig, dass das Leistungslohnprinzip in bescheidenem Masse auch bei den Lehrerlöhnen angewendet wird.
FR	Ablehnend; schwierig in die Tat umzusetzen.
GE	Ohne Angabe.
GL	Auf alle Fälle prüfenswert.
GR	Prüfenswert.
LU	Es können noch keine verbindlichen Auskünfte erteilt werden.
NE	Ohne Angabe.
NW	Durch Besoldungsreglement geregelt; nach 15 und 20 Dienstjahren Versetzung in die je höhere Besoldungsklasse.
OW	Ohne Angabe.

SH	Prüfenswert.
SZ	Positiv. Sollte an der Schweiz, Erziehungsdirektorenkonferenz und an der Konferenz der Kant. Finanzdirektoren ernsthaft besprochen werden.
SO	Eher ablehnend, weil die individuelle Fortbildung, die wesentlich ist, nicht erfasst werden kann.
SG	Das Erziehungsdepartement begrüsst den Vorschlag. Doch werden Schwierigkeiten mit Rücksicht auf das Verwaltungspersonal zu überwinden sein.
TI	Il sistema presenta dei lati positivi soprattutto perchè agirebbe da stimolo. E perciò meritevole di attenzione e di studio nonostante le prevedibili difficoltà di ordine legislativo, finanziario e organizzativo.
TG	Ohne Angabe.
UR	Kann diskutiert werden, besonders, wenn solche Lehrkräfte nicht bloss Testate von vielerlei Kursen bringen, sondern sich dementsprechend einsetzen und bewähren. Möglichkeit einer Gehaltseinstufung nach Qualifikation, aber mit vielen Schwierigkeiten verbunden.
VD	Ohne Angabe.
VS	Positiv.
ZG	Positiv.
ZH	Grundsätzlich Positiv.



Für einige Erziehungsdepartemente scheint der Vorschlag neu zu sein. Die Antworten gehen von "sehr ablehnend" über "prüfenswert" bis zu "grundsätzlich positiv". Ueber das Problem der Aufstiegsmöglichkeiten, die weitgehend im Volksschullehrerberuf fehlen, referiert WIDMER: "Der Lehrer hat innerhalb seines Berufes weder soziale noch finanzielle Aufstiegsmöglichkeiten. ... Dazu kommt, dass der Junglehrer mit 21 Jahren - mit Ausnahme von Dienstalterszulagen - bereits den Höhepunkt seiner Karriere erreicht hat und keine Möglichkeiten des Aufstiegs sieht, dieweil seine früheren Kameraden mit Fleiss und Anstrengung sich immer weiter aufwärts schaffen können <sup>24</sup>." WIDMER schlägt ein System verschiedener Lohnstufen vor, die sich durch obligatorische und freiwillige Fortbildung erreichen lassen. Dem Einwand "Kursbesuch ist kein glaubhaftes Kriterium für Fortbildung" muss entgegnet werden, dass es keineswegs nur darum geht, einige Testate vorzuweisen; vielmehr soll der Lehrer Gelegenheit erhalten, über das erworbene Wissen und Können Prüfungen abzulegen. Auch BUCHER fordert mehrere Besoldungsklassen: "Die Einstufung würde nicht mehr auf Grund der Grund- und Weiterbildung, sondern auch auf Grund der mit Erfolg besuchten Fortbildungskurse, der persönlichen Qualifikation als Lehrer und der besonderen zusätzlichen Funktion im Rahmen der Berufstätigkeit ermittelt <sup>25</sup>." In diesem weitergehenden Vorschlag ist ein Leistungslohn impliziert. Die Aufstiegsmöglichkeiten müssen heute auch im Zusammenhang mit dem Lehrermangel gesehen werden. POSCH hat diese Fragen eingehend untersucht <sup>26</sup>. Unter einer Vielzahl koordinierter Massnahmen zur Behebung des Lehrermangels schlägt er auch vor, den materiellen Anreiz zu erhöhen und eine Arbeitsplatzbewertung einzubauen, wobei er die Arbeit von PLATTNER <sup>27</sup> als eine der Grundlagen sieht. In unserem föderalistischen Staat mit kantonaler Schulhoheit dürfte diese Massnahme nur dann zum Ziele führen, wenn gesamtschweizerisch ein Abkommen zustande käme, das Abwerbungstendenzen verhindert.

## 6. Zusammenfassung

Es ist ohne genaue Kenntnis der kantonalen Verhältnisse und ohne besondere Sachbearbeiter in jedem einzelnen Kanton unmöglich, den genauen Stand der Fortbildung der Volksschullehrer zu erfassen. Unsere Untersuchung liefert deshalb mehr globale und allgemeine Informationen, die einigermaßen die Proportionen widerspiegeln.

### 6.1. Gesetzliche Grundlagen

Beinahe alle Kantone besitzen gesetzliche Grundlagen für die Förderung der beruflichen Fortbildung der Lehrer. AG und BS haben für die Fortbildung spezielle Reglemente geschaffen. Organisatorische und inhaltliche Konzeptionen fehlen oder sind erst in Ansätzen vorhanden.

### 6.2. Anzahl fortgebildeter Lehrer im Schuljahr 1967/68

In der ganzen Schweiz wirken rund 28 000 Volksschullehrer. Die Zahl jener, die sich fortgebildet haben, ist über die Erziehungsdepartemente nicht mit Sicherheit zu ermitteln, denn es werden keine Statistiken geführt.

### 6.3. Organisation

Es zeichnet sich allgemein die Tendenz ab, für die Planung der Fortbildung Kommissionen einzusetzen und für die Durchführung spezielle Leiter zu beauftragen. Oertliche Zentren kennen bis jetzt BS und ZH; in andern Kantonen diskutiert man das Problem. Schweizerische Lehrerorganisationen planen gemeinsam im Greyerzerland ein Fortbildungsheim zu errichten, das allen Verbänden und staatlichen Organisationen offen steht. Obligatorische Kurse sollten nach der mehrheitlichen Meinung der Erziehungsdepartemente zum Teil während der Schulzeit und zum Teil in den Ferien stattfinden.

Das pädagogische Bibliothekswesen ist zur Zeit nur im Kanton Zürich (Pestalozzianum) vorbildlich geregelt. Schulblätter besitzen 18 Kantone; sie vermitteln damit sowohl amtliche Informationen als auch Fortbildungsbeiträge.

#### 6.4. Thematik

"Neue Sprachbetrachtung" (nach GLINZ) und "Neue Mathematik" (Mengenlehre) werden für die nächste Zukunft als Kursthemen am meisten genannt. Gemeinsam sind allen Aussagen zu dieser Frage die Begriffe "Anpassung" und "Neuerung". Mit der Formel "Reform und Innovation" lässt sich die Thematik und die Absicht der Fortbildung am besten kennzeichnen.

#### 6.5. Finanzielles

Der finanzielle Aufwand für die Fortbildung lässt sich nicht genau berechnen, doch nahmen die Ausgaben von Jahr zu Jahr zu und erreichten 1969 (gemäss Budgets) beinahe die Zweimillionengrenze. Als Kostenträger für die obligatorische Fortbildung sehen alle Erziehungsdepartemente den Staat, 15 Kantone möchten auch die Gemeinden zu Beiträgen verpflichten und 11 Kantone sind der Ansicht, dass auch die Lehrer einen Teil der Kosten tragen müssten.

#### 6.6. Tendenzen zur Gestaltung der Lehrerfortbildung

Für die obligatorische Fortbildung sehen die meisten Kantone kantonale oder regionale Lösungen; für die fakultative zeichnet sich eher eine Entwicklung in Richtung von regionalen oder gesamtschweizerischen Lösungen ab. An der Zusammenarbeit für ein schweizerisches Fortbildungszentrum sind grundsätzlich 20 Kantone interessiert, in den restlichen wird die Frage noch diskutiert. Bei den Bereichen der Lehrerfortbildung werden in erster Linie methodische, psychologische und pädagogische Gebiete genannt, die mit der Formel "Reform und Innovation" zusammengefasst werden können. Der Einsatz des Fernsehens in der Lehrerfortbildung wird

prinzipiell von allen Kantonen befürwortet. Das Problem der Aufstiegsmöglichkeiten innerhalb des Berufes durch gezielte Fortbildung wird erst in 11 Kantonen anerkannt und diskutiert.

Gesamthaft hat die Untersuchung gezeigt, dass in der Schweiz in Bezug auf die Lehrerfortbildung viel mehr getan wird, als sich auf den ersten Blick erkennen lässt. Was als grosser Nachteil empfunden wird, sind die fehlende Koordination und Kooperation der Kantone und die mangelnde Konzeption bezüglich der Organisation und der Inhalte.



## II. Die Volksschullehrer des Kantons Luzern und die gegenwärtige Fortbildung

### 1. Die Beschreibung der Stichprobe

Nach aufbauthеoretischen Ueberlegungen gehört dieser Teil zum Abschnitt "Methode der Untersuchung". Um aber dem Leser diese grundlegenden Fakten ständig präsent zu halten, stellen wir sie den eigentlichen Forschungsergebnissen voraus.

#### 1.1. Zusammensetzung der Zielpersonengruppe

Wenn in den folgenden Abschnitten mit wenigen Ausnahmen Vergleiche mit der amtlichen Statistik fehlen, so ist der Grund darin zu suchen, dass solche Statistiken noch nicht vorliegen. Die Schulstatistik befindet sich im Kanton Luzern erst im Aufbau.

##### 1.1.1. Geschlecht

Tabelle 7:

Geschlechtsverteilung der Volksschullehrer im Kanton Luzern

Geschlecht	Untersuchung		Amtliche Statistik*	
	absolut	in %	absolut	in %
Männlich	506	68,3	776	60,6
Weiblich	234	31,7	505	39,4
Total	740	100,0	1281	100,0

\* Siehe folgende Seite oben!

\* Unveröffentlichte Statistik, mitgeteilt in einem Brief des Statistischen Amtes des Kantons Luzern vom 4. 2. 69. Die amtliche Statistik bezieht sich auf den Stichtag 31. 1. 1968. Unsere Untersuchung wurde im darauffolgenden Schuljahr im Oktober 1968 durchgeführt. Geringfügige Verschiebungen in der Zahl der Lehrer sind wahrscheinlich, konnten aber nicht ermittelt werden.

In unserer Stichprobe sind die Lehrerinnen leicht "unterrepräsentiert"; die Lehrer überwiegen dementsprechend. Während bei unserer Statistik dieser abweichende Prozentsatz 7,7 beträgt, macht er bei der vergleichbaren Untersuchung von KRATZSCH/VATHKE<sup>1</sup> 7 % aus. Daraus lässt sich folgern, dass die Lehrer im allgemeinen an solchen Untersuchungen und im speziellen an der Fortbildung stärker interessiert sind als ihre Kolleginnen.

#### 1.1.2. Alter

Die Stichprobe wurde in 5 Altersgruppen eingeteilt, die jeweils 10 Jahrgänge umfassen:

Altersgruppe	I: Jahrgänge 1948 - 1939, 20 - 29 Jahre alt,
Altersgruppe	II: Jahrgänge 1938 - 1929, 30 - 39 Jahre alt,
Altersgruppe	III: Jahrgänge 1928 - 1919, 40 - 49 Jahre alt,
Altersgruppe	IV: Jahrgänge 1918 - 1909, 50 - 59 Jahre alt,
Altersgruppe	V: Jahrgänge 1908 und älter, 60 Jahre und älter.

Eine amtliche Statistik über die Altersverteilung der Lehrerschaft im Kanton Luzern fehlt, sodass wir nicht abklären können, ob unsere Stichprobe in dieser Hinsicht repräsentativ ist.

Tabelle 8:

Altersverteilung der Volksschullehrer im Kanton Luzern nach den Ergebnissen der Untersuchung

Altersgruppe	absolut	in %
I	299	40,5
II	192	26,0
III	110	14,9
IV	100	13,5
V	33	4,3
Ohne Angaben	5	0,8
Total	N 740	100,0

Auffallend ist der hohe Anteil jüngerer Lehrkräfte in unserer Untersuchung, was den tatsächlichen Verhältnissen entsprechen dürfte. Es sind in den letzten 10 Jahren durch Parallelisierung der Klassen in den Lehrerbildungsanstalten des Kantons Luzern viele junge Lehrer in den Schuldienst getreten.

Siehe Tabelle 9, Seite 105!

Aus der Uebersicht wird deutlich, dass der Anteil der Lehrerinnen in der Altersgruppe I überwiegt, dass jedoch in den mittleren Jahrgängen die Lehrerinnen gegenüber den Lehrern zurücktreten. Diese Zahlen lassen die Tendenz zur Feminisierung des Volksschullehrerberufs erkennen, wobei die Ausfallquote durch Heirat zu berücksichtigen ist. Diese internationale Erscheinung<sup>2</sup> belegt auch TUGGENER<sup>3</sup> für den Kanton Zürich.

Tabelle 9:

Zusammensetzung der Altersgruppen nach Geschlecht (in %)

Alter	Männlich	Weiblich	Total
I Jahrgänge 1948 - 1939, 20 - 29 Jahre alt	33,8	55,1	40,5
II Jahrgänge 1938 - 1929, 30 - 39 Jahre alt	30,2	16,7	26,0
III Jahrgänge 1928 - 1919 40 - 49 Jahre alt	16,2	12,0	14,9
IV Jahrgänge 1918 - 1909, 50 - 59 Jahre alt	15,0	10,3	13,5
V Jahrgänge 1908 - 1899, 60 - 69 Jahre alt	4,2	4,7	4,3
Ohne Angaben	0,6	1,2	0,8
Total	100	100	100
N	506	234	740

### 1.1.3. Familienstand

Auch der Familienstand ist in den amtlichen Statistiken nicht nachgewiesen; wir können deshalb nur die Ergebnisse der Stichprobenauszahlung mitteilen.



Tabelle 10:

Familienstand, aufgeteilt nach Lehrer und Lehrerinnen (in %)

Familienstand	Lehrer	Lehrerinnen	Total
ledig	25,7	86,8	45
verheiratet	73,5	10,7	53,7
verwitwet	-	1,3	0,4
geschieden	0,2	0,8	0,4
ohne Angabe	0,6	0,4	0,5
Total	100	100	100
N	506	234	740

Erwartungsgemäss findet sich der höchste Prozentsatz für "ledig" bei den Lehrerinnen, für "verheiratet" bei den Lehrern. Die Anteile der verwitweten oder geschiedenen Lehrkräfte sind unbedeutend. Rund 3/4 der Altersgruppe I sind ledig, bei den restlichen Gruppen nur noch je 1/4. Bei den Verheirateten ist das Verhältnis genau umgekehrt.

#### Kinderzahl

Amtliche Statistiken fehlen auch hier.

Siehe Tabelle 11, Seite 107!

Ob diese Ergebnisse für die Volksschullehrerschaft repräsentativ sind, könnte erst in Kontrolluntersuchungen festgestellt werden, wobei nach den Variablen Stadt/Land, Konfession, Alter, Schulstufe u. a. verglichen werden müsste. Da wir aber kein soziologisches Thema bearbeiten, beschränken wir uns auf reine Deskription.

Tabelle 11:

Zahl der Kinder von Lehrern und Lehrerinnen (in %)

Zahl der Kinder	Lehrer	Lehrerinnen
keine	31,6 1)	73,5 3)
1 Kind	11,9	1,7
2 Kinder	13,8	0,9
3 Kinder	14,4	0,4
4 Kinder	9,3	-
5 Kinder	7,3	1,5
6 Kinder	3,4	0,4
7 Kinder	1,6	-
8 und mehr Kinder	1	-
ohne Angaben	5,7 2)	21,8 2)
Total	100	100
N	506	234

1) davon ledig	20,8
verheiratet	10,7
ohne Angabe	0,2
2) alle ledig	
3) davon ledig	64,9
verheiratet	8,6

Eine Aufgliederung nach Schulorten ergab, dass die Lehrer der Landschaft dreimal so oft eine Kinderzahl von 4 oder mehr als die Lehrer der Stadt aufweisen; das Verhältnis von Stadt zu Agglomeration beträgt hier 1:2. Die bekannte Tatsache, dass die Urbanisierung eine Verminderung der Kinderzahl herbeiführt, zeigt sich auch in unserer Untersuchung.

### 1.1.5. Soziale Struktur des Arbeitsortes

Tabelle 12:

Soziale Struktur des Arbeitsortes, aufgegliedert nach Geschlechtern (in %)

Soziale Struktur	Lehrer	Lehrerinnen	Total
Städtisch (über 10 000 Einwohner)	34	42,7	36,8
Industrialisierte Landgemeinde	26,9	26,1	26,7
Bäuerliche Landgemeinde	37,6	24,8	33,5
Ohne Angaben	1,5	6,4	3
Total	100	100	100
N	506	234	740

Der Tabelle kann entnommen werden, dass alle drei hauptsächlichsten sozialen Siedlungsformen in unserer Untersuchung gut vertreten sind. Lehrerinnen wirken mehr in der Stadt; Lehrer sind in bäuerlichen Landgemeinden stärker vertreten.

### 1.1.6. Arbeitsorte

Siehe Tabelle 13, Seite 109!

Eine Gruppierung der Probanden nach "Arbeitsort" drängte sich für diese Untersuchung auf, weil angenommen werden muss, dass sich diese 3 Gruppen bei gewissen Fragestellungen signifikant unterscheiden werden.

Die Lehrerschaft der Stadt Luzern ist zum grössten Teil im kommunalen städtischen Seminar ausgebildet worden. Zudem ist

der "Städtische Lehrerverein" in Fortbildungsfragen sehr aktiv und veranstaltet viele Kurse.

Die ländlichen Teile des Kantons Luzern umfassen Gebiete des Mittellandes und der Voralpen. Für die Lehrer in zum Teil abgelegenen Gegenden stellen sich bei der Fortbildung Probleme, die der Stadtlehrer nicht kennt.

Da auch hier keine amtliche Statistik vorliegt, müssen wir auf Vergleiche verzichten.

Tabelle 13:

Arbeitsorte, aufgegliedert nach Geschlechtern (in %)

Arbeitsort	Lehrer	Lehrerinnen	Total
Luzern	16,2	32,1	21,2
Agglomeration um Luzern	23,9	19,2	22,4
Anderer Arbeitsort (Land)	58,5	46,6	54,7
Ohne Angaben	1,4	2,1	1,7
Total	100	100	100
N	506	234	740

### 1.2. Angaben zur Ausbildung und zur dienstlichen Tätigkeit

#### 1.2.1. Ausbildungsorte

Siehe Tabelle 14, Seite 110!

Die meisten Lehrer des Kantons wurden in Hitzkirch ausgebildet, während das Seminar der Stadt Luzern, das gleich gross wie Hitzkirch ist, nur 18,5 % der heute im Kanton tätigen Lehrkräfte vorbereitet hat. Das hängt damit zusammen, dass im Seminar Luzern



der Anteil der Seminaristinnen sehr gross ist.

Die Ausbildungsorte der Sekundarlehrer wurden nicht ermittelt, weil diese an den verschiedensten Universitäten der Schweiz ihre Studien absolvierten.

Tabelle 14:

Ausbildungsorte der Primar-, Oberschul- und Sonderschullehrer des Kantons Luzern (in %)

Ausbildungsort	Lehrer	Lehrerinnen	Total
Kantonales Lehrerseminar Hitzkirch *	68,9	-	46,2
Seminar der Stadt Luzern	12,6	32,7	18,5
Lehrerinnenseminar Baldegg **	-	32,2	10,3
Lehramtskurs in Luzern ***	10,7	5,5	9
Anderer Ort	6,6	27,6	14,5
Ohne Angaben	1,2	2	1,5
Total	100	100	100
N	421	199	620

\* Hitzkirch bildete zur Zeit der Untersuchung nur Lehrer aus.

\*\* Baldegg bildet nur Lehrerinnen aus.

\*\*\* Lehramtskurse sind in der Schweiz Umschulungskurse für Kandidaten, die bereits eine Berufslehre oder eine Mittelschule mit Matura oder einen ähnlichen Ausbildungsgang absolviert haben.

### 1.2.2. Ausbildungsdauer der Primar-, Oberschul- und Sonderschullehrer

Die Frage nach der Dauer der reinen Berufsausbildung (Seminarzeit) war nicht ergiebig und vermittelte nur das Ergebnis, dass rund 57 % eine fünfjährige, 23 % eine vierjährige, 26 eine

drei- und 11 % eine zweijährige (Lehramtskurs!) Ausbildung erhielten. Die folgende Tabelle hingegen gibt einen Ueberblick über die gesamte Schulzeit (Schuleintritt bis Abschluss der Berufsausbildung).

Tabelle 15:

Dauer der Ausbildungszeit der Primar-, Oberschul- und Sonderschullehrer (in %)

Dauer	Lehrer	Lehrerinnen	Total
11 Schuljahre	0,5	0,9	0,5
12 Schuljahre	9,7	13,1	10,8
13 Schuljahre	36,6	39,2	37,6
14 Schuljahre	32,3	37	33,9
15 Schuljahre	13,5	5,4	10,8
16 Schuljahre	3,3	1,5	2,7
17 Schuljahre	1,9	-	1,2
18 Schuljahre	0,9	-	0,7
19 Schuljahre	-	0,9	0,2
Ohne Angaben	1,3	2	1,6
Total	100	100	100
N	421	199	620

Die relativ grosse Steuung der Ausbildungszeiten ist auf die unterschiedliche Dauer der Lehrerausbildung zurückzuführen. Bis zum Jahre 1937 wurde das Kant. Lehrerseminar in Hitzkirch mit 4 Jahreskursen geführt, anschliessend erhöhte man die Ausbildung auf 5 Jahre. Das Seminar der Stadt Luzern verlangte früher eine dreijährige Sekundarschule und liess eine vier- resp. fünfjährige Ausbildungszeit folgen. Der Lehramtskurs dauert nach mindestens 6 Jahren Primar- und 2 Jahren Sekundarschule und einer Berufslehre zwei bis zweieinhalb Jahre. Es lohnt sich für unsere Unter-

suchung nicht, die Verhältnisse weiter auseinanderzufalten. Doch lässt sich daraus schliessen, dass die verschiedenen langen Ausbildungszeiten in der Fortbildung nach Ergänzung verlangen.

### 1. 2. 3. Ausbildungszeit der Sekundarschullehrer

Auch hier zeigt sich nochmals das gleiche Bild; die Ausbildungszeiten liegen zwischen 12 und 20 Jahren, wobei die Schwerpunkte bei 15 Jahren (24,2 %), 16 Jahren (34,2 %) und 17 Jahren (15,8 %) liegen. Die Anzahl absolvierter Hochschulsemester schwankt zwischen 1 und 8. Vier Semester lang haben 39,2 %, 5 Semester 30 % und 6 Semester 15 % der Sekundarlehrer studiert.

### 1. 2. 4. Studienrichtungen der Sekundarlehrer

Tabelle 16:

Studienrichtungen der Sekundarlehrer (in %)

Studienrichtung	Lehrer	Lehrerinnen	Total
Phil. I	57,7	82,9	65
Phil. II	31,8	5,7	24,2
andere	7,0	2,8	5,8
ohne Angaben	3,5	8,6	5
Total	100	100	100
N	85	35	120

Die Richtung "Phil. I" überwiegt innerhalb aller Sekundarlehrer und zugleich zugunsten der Lehrerinnen. Zudem zeigen Lehrer eine bedeutsame Vorliebe für die Richtung "Phil. II". Beizufügen ist an dieser Stelle, dass 57,5 % der Sekundarlehrer vor dem Hochschulstudium ein Lehrerseminar besucht haben, 35 % ein Gymnasium und 7,5 % wurden anderswo ausgebildet oder verblieben ohne Angabe.

### 1. 2. 5. Berufliche Tätigkeit

Tabelle 17:

Verteilung der Lehrer und Lehrerinnen auf die Schulstufen (in %)

Schulart		Lehrer	Lehrerinnen	Total
Primarschule	1.- 6. Schuljahr	66,6	66,2	66,5
Oberschule	7.- 8. Schuljahr	9,5	6	8,4
Sekundarschule	7.- 9. Schuljahr	16,8	14,5	16,1
Sonderschule	1.- 8. Schuljahr	5,9	9,4	7
Andere und unbekannt, da ohne Angaben		1,2	3,9	2
Total		100	100	100
N		506	234	740

Die wünschenswerte Aufgliederung nach Klassen war nicht möglich, weil viele Lehrer und Lehrerinnen in Mehrklassenschulen unterrichten, die nicht eindeutig zugeordnet werden konnten.

### 1. 2. 6. Aemter und Sonderaufgaben in der Schule

Darunter sind Aemter und Sonderaufgaben wie Inspektor, Rektor, Schulhausvorsteher, Lehrmittelverwalter, Uebungsschullehrer usw. zu verstehen, die das Sozialprestige erhöhen und meistens auch mit einer finanziellen Zulage verbunden sind. Wie in den Untersuchungen von KRATZSCH/VATHKE<sup>4</sup> und GAHLINGS/MOERING<sup>5</sup>, nehmen auch in unserer Stichprobe die Lehrer in signifikant stärkerem Masse besondere Funktionen innerhalb der Schule an. Dieses Ergebnis kann darauf zurückgeführt werden, dass die Lehrerinnen im Durchschnitt jünger sind als ihre männlichen Kollegen, deshalb werden ihnen in geringerem Masse spezielle Funktionen übertragen.



Tabelle 18:

Aemter und Sonderaufgaben in der Schule (in %)

Aemter / Sonderaufgaben	Lehrer	Lehrerinnen	Total
Ja	44,3	11,5	33,9
Nein	54,2	82,9	63,2
Ohne Angaben	1,5	5,6	2,9
Total	100	100	100
N	506	234	740

### 1.3. Besitz eines Autos und eines Fernsehgerätes

Für die Fortbildung, insbesondere der Lehrer in ländlichen Gegenden, spielen Fahrzeuge und in Zukunft vermehrt noch Fernsehgeräte eine grosse Rolle. Den Besitz eines Autos bejahen 54,1 % aller Probanden, wobei keine wesentlichen Unterschiede zwischen Stadt und Land und innerhalb der Altersgruppen gefunden wurden. Fernsehgeräte besitzen 40,3 % aller Befragten, wiederum traten keine signifikanten Unterschiede zwischen Stadt und Land und bei den Altersgruppen auf. Einzig die über 50 Jahre alten Lehrkräfte nehmen mit 45,5 % eine Sonderstellung ein.

## 2. Zufriedenheit im Lehrberuf

### 2.1. Zusammenhang von "Zufriedenheit" und "Fortbildung"

Die Anregung zur sozialpsychologischen Fragestellung dieses Abschnittes verdanken wir den vergleichbaren Untersuchungen von

KRATZSCH/VATHKE/BERTLEIN<sup>6</sup>. Unter "Zufriedenheit" verstehen wir hier einen personalen Zustand der ungestörten Ordnung, der Harmonie zwischen dem Probanden und seiner Umwelt, wobei wir uns auf die Bezugfelder Kollegen, Elternschaft, Behörden, Gemeinde und berufliche Tätigkeit beschränkten. Den Zusammenhang mit der Fortbildung sehen wir darin gegeben, dass der Zufriedene die Normen seiner sozialen Umwelt übernimmt, sie anerkennt und zu erfüllen bestrebt ist. Der Unzufriedene hingegen befindet sich im Ungleichgewicht mit seiner Umgebung und ist dadurch motiviert, entweder die Verhältnisse zu verbessern oder ihnen zu entinnen. Die Frage nach dem jetzt oder früher geplanten Berufswechsel und jene nach der Steigerung der Zufriedenheit im Lehrberuf könnten deshalb - das ist unsere Hypothese - näheren Aufschluss über Faktoren geben, die zu grösserer Berufstreue führen können. Wer mit seiner Arbeit zufrieden ist, möchte alle seine Funktionen möglichst gut erfüllen, damit die Harmonie bestehen bleibt. Angewandt auf unsere Fragestellung: Lehrer, die sich fortbilden, empfangen einen Teil ihrer Motivation aus dem Bestreben, durch die "éducation permanente" auch den sozial gesetzten Normen zu entsprechen.

### 2.2. Das Sozialklima im Kollegium

Das "Arbeitsklima" mit seinen vielfältigen sozialen Beziehungen kann den Lehrer in seinen Tätigkeiten fördern oder hemmen. Im besonderen kann das Kollegium auch stimulierend oder dämpfend auf den Fortbildungswillen des einzelnen wirken. In einem Lehrerkollegium sind - je nach Grösse - verschiedene konfliktauslösende Situationen möglich, dazu gehören die verschiedenen Ausbildungsgänge, die weltanschaulichen und parteipolitischen Meinungen, der Generationenkonflikt, der Grad der gegenseitigen Hilfsbereitschaft, die geschlechtsspezifischen Probleme, die unterschiedlichen Besoldungen, die Einstellungen zu behördlichen Anordnungen und zu Vorgesetzten überhaupt usw.. Gesamthaft gesehen ist die Lehrerschaft in den grösseren

Ortschaften meist sehr heterogen zusammengesetzt und deshalb liegt die Vermutung nahe, dass einzelne Lehrer sich im Kollegium nicht wohl fühlen.

Tabelle 19:

Einschätzung des Sozialklimas im Kollegium (in %)

Einschätzung	Lehrer	Lehrerinnen	Total
positiv	69,5 (68,6)*	67,5 (73,6)*	68,6
negativ	1,8 (4,1)	2,6 (2,5)	2,0
teils-teils	26,6 (20,5)	26,1 (22,6)	26,7
ohne Angaben	2,1 (6,8)	3,8 (1,3)	2,7
Total	100 (100)	100 (100)	100
N	506 (341)	234 (159)	740

\* Die in Klammern angeführten Vergleichszahlen stammen aus der Untersuchung von KRATZSCH/VATHKE<sup>7</sup> (gleiche Fragestellung).

Ueber zwei Drittel der Befragten fühlen sich in ihrem Kollegium wohl, der Anteil der negativen Aussagen ist sehr gering. Erstaunlich ist die Uebereinstimmung mit der Vergleichsuntersuchung; denn die Unterschiede sind nicht signifikant. Dennoch muss man sich fragen, warum rund ein Viertel der Probanden mit "teils-teils" geantwortet hat. Darüber soll uns unter 3.6. der Abschnitt über "Möglichkeiten zur Steigerung der Berufszufriedenheit" Auskunft geben. Die erwarteten signifikanten Unterschiede zwischen Stadt, Agglomeration und Land stellten sich nicht ein, dasselbe gilt für die Altersgruppen und die Primar- und Oberschullehrer. Die Lehrer der Sekundarschule weisen am meisten "teils-teils - Stimmen" auf, die Sonderschullehrer am wenigsten. Eine mögliche Ursache könnte darin liegen, dass viele Sekundarlehrer auf Einzelposten stehen oder doch nur wenige Kollegen

der gleichen Schulstufe neben sich haben und so unter einer gewissen Isolation leiden. Konfliktstoff zwischen Primar- und Sekundarlehrern bietet auch die jährlich wiederkehrende Aufnahmeprüfung in die Sekundarschule. Bemerkenswert ist die Haltung der Sonderschullehrer, die das Sozialklima am besten einschätzen (Positiv: 84,3 %; Negativ: 2 %; Teils-teils: 11,7 %). Lehrer an Hilfs- und Heimschulen scheinen durch die vermehrt notwendigen Kontakte mit ihren Kollegen (Einweisungen usw.) und durch die Uebernahme der "schwierigen Fälle" aus der Normalschule unter anderem eine hohe soziale Wertschätzung zu erleben.

### 2.3. Einstellung der Eltern und Behörden zur Schule

Tabelle 20:

Einstellung der Eltern zur Schule in der Sicht des Lehrers (in %)

Einstellung	Lehrer	Lehrerinnen	Total
vorwiegend positiv	80,4 (79,8)*	84,2 (80,5)*	81,6
vorwiegend negativ	0,6 ( - )	- ( 0,6)	0,4
indifferent	18,2 (18,2)	13,2 (16,4)	16,6
ohne Angaben	0,8 (2,0)	2,6 (2,5)	1,4
Total	100 (100)	100 (100)	100
N	506 (341)	234 (159)	740

\* Vergleichszahlen in Klammern aus der Untersuchung KRATZSCH/VATHKE<sup>8</sup>.

Ob sich ein Lehrer für seine Schule einsetzt und sich fortbildet, dürfte auch von der sozialen Anerkennung durch die Elternschaft abhängen. Auffallend ist wiederum die hohe Uebereinstimmung mit der Vergleichsuntersuchung in Deutschland. Die beiden Verfasser folgern: "So hat es



den Anschein, als hinge das Urteil über die Elternhaltung bei den Lehrern und Lehrerinnen von 2 Faktoren ab:

1. vom Alter der Lehrer(innen): Je älter der Lehrer, desto günstiger sein Urteil über die Elterneinstellung. Der jüngere Lehrer findet die - älteren - Eltern der Mittel und Oberstufe häufiger wenig schulfreundlich;

2. von der Schulstufe, in der die Lehrer(innen) unterrichten <sup>9</sup>.  
Diese These bestätigt sich in unserer Befragung, indem die Lehrer(innen) der Oberschule mit 33,9 % und die Lehrer der Sonderschule mit 27,4 % die Elternschaft als "indifferent" bezeichnen. Nur als Trend können wir die Abhängigkeit vom Alter feststellen; Altersgruppe I nennt "vorwiegend positiv" mit 78,3 % und die zusammengefassten Gruppen IV und V erscheinen mit 85,6 % in der entsprechenden Tabelle.

Ein paralleles Bild wie bei den "Eltern" ergibt sich bei den Einstellungen wichtiger Persönlichkeiten, Behörden und Gruppen zur Schule. Die "vorwiegend positive" Einschätzung liegt im Schnitt noch 4 % höher. Signifikante Unterschiede nach geschlechtsspezifischen Merkmalen oder solchen der Altersgruppen oder der Schulstufen liegen nicht vor.

In Niedersachsen (KRATZSCH/VATHKE <sup>10</sup>) sind im gesamten etwas schlechtere Einschätzungen zu verzeichnen. Die stärkere Gemeindeautonomie in der Schweiz bewirkt durch die Einrichtung der Schulpflegen, die es in Niedersachsen nicht gibt, eine stärkere und positivere Anteilnahme am Schulwesen.

#### 2.4. Beabsichtigte Berufswechsel

Ein Berufswechsel wird vor allem dann angestrebt, wenn die Arbeitsbedingungen nicht befriedigen oder wenn soziale oder/und finanzielle Aufstiegsmöglichkeiten in Aussicht stehen. Im Blick auf das Untersuchungsziel gilt es abzuklären, was eine ausgebaute Fortbildung für die Berufstreue bedeuten könnte.

Tabelle 21:

Jetzt oder früher beabsichtigte Berufswechsel der Lehrer und Lehrerinnen (in %)

Berufswechsel	Lehrer	Lehrerinnen	Total
Ja	25,5 (14,4) *	33,8 (24,5) *	28,1 (17,6)
Nein	72,7	65	70,3
Ohne Angaben	1,8	1,2	1,6
Total	100	100	100
N	506	234	740

\* Die Vergleichswerte von KRATZSCH/VATHKE <sup>11</sup> für Niedersachsen sind wiederum in Klammern beigelegt.

Die Vergleiche zeigen, dass bei den Probanden der Lehrerschaft im Kanton Luzern eine höhere Bereitschaft besteht, den Beruf aufzugeben oder zu wechseln, wobei in beiden Untersuchungen die Lehrerinnen dominieren. Jene, die einen Berufswechsel in Aussicht nehmen resp. nahmen, wurden aufgefordert, ihre Gründe und die in Frage kommenden Berufe zu nennen. Hier die Antworten im Auszug:

Gründe für einen Berufswechsel:

Finanzielle Gründe:

"Gemessen an der Ausbildungszeit zu kleines Salär." (m, 80)

"Mangelnde Aufstiegsmöglichkeit." (m, 126)

"Finanzielle Gründe." (m, 167)

"Besser bezahlen!" (w, 437)

"Finanzielle Besserstellung! Ein Primarlehrer, der seinen Beruf ausübt und für eine Familie zu sorgen hat, muss mit dem Lehrerlohn sehr primitiv leben. Daher sind zahlreiche Lehrer darauf angewiesen, durch Nebenbeschäftigungen noch etwas zusätzlich zu verdienen." (m, 614)

"Zu enge Aufgabe" als Grund:

- "Ich fühle mich eingeengt, ich möchte selbständiger arbeiten." (w, 99)
- "Gefahr zu versimpeln." (m, 109)
- "Einengung." (m, 145) - "Berufseileise." (m, 199)
- "Zuviel geisttötende Korrekturen, zu wenig Einblick in wirtschaftliche und technische Zusammenhänge." (m, 610)
- "Grösseres Mitspracherecht!" (m, 621)

Gründe im Schulsystem:

- "Zu grosse Belastung infolge hoher Klassenbestände." (m, 54)
- "Erstarrung des Schulsystems." (m, 204)
- "Ich musste jahrelang Klassen mit 50 und mehr Schülern führen." (w, 395)
- "Weil die verlangte Pflichtstundenzahl für verheiratete Lehrerinnen zu gross ist." (w, 492)
- "Fehlen jeglicher Dynamik und Koordination im Schulsystem." (m, 591)
- "Nicht zufrieden mit ... dem Schulsystem unserer Volksschule." (w, 661)
- "Ueberlastung wegen zu grosser Klassen!" (w, 693)

Gründe im Aus- und Fortbildungssystem der Lehrer:

- "Ist der 'alte Lehrer' noch zeitgemäss? Neue Sicht der Welt usw." (m, 82)
- "Fähigkeiten liegen brach." (m, 148)
- "Unsicherheit den modernen Anforderungen gegenüber." (w, 279)
- "Unzufriedenheit wegen mangelnder Ausbildung." (m, 591)
- "Gewisse Angst als Lehrer nicht mehr genügen zu können." (m, 623)
- "Ich fühle mich zu wenig gut ausgebildet." (m, 652)
- "Nicht zufrieden mit der Seminarbildung." (w, 661)
- "Ich fühle mich der Aufgabe in mancher Beziehung nicht gewachsen." (m, 684)

Berufsspezifische Gründe:

- "Angst vor dem Festfahren." (m, 21)

- "Schwierigkeiten mit der Disziplin." (w, 173)
- "Beruf, der die Nerven strapaziert." (w, 179)
- "Gefühl der Isoliertheit, Erstarrung ... der eigenen Persönlichkeit." (m, 204)
- "Sehr schwierige Kinder." (m, 404)
- "Nervenbelastung." (m, 543)
- "Schlechtes Ansehen des Primarlehrerstandes." (m, 591)
- "Ich ertrage die Belastung nicht mehr." (m, 639)

Ein Proband lieferte zum Fragebogen ein vierseitiges Exposé, in dem er die "Stellung des Primarlehrers" näher beleuchtete und die bedeutsame Feststellung traf:

"Ein guter Unterricht an der Primarschule ist, verglichen mit einem guten Unterricht an der Sekundarschule, an der Gewerbeschule oder an einer Mittelschule, mindestens so anspruchsvoll. Der Spezialisierung auf der höheren Stufe steht die geforderte Vielseitigkeit an der untern Stufe gegenüber. Wie, frage ich, soll die wesentlich geringere Grundausbildung des Primarlehrers für eine ebenso komplizierte Aufgabe genügen?"

Bezüglich "Berufswechsel" folgerte er bitter:

"... , dass viele gute Primarlehrer die Primarschulstufe verlassen, weil sie sich als die kleinen 'Joggeli' des Lehrerstandes vorkommen." (m, 591)

Im Ueberblick gesehen darf man wohl schliessen, dass eine Verbesserung der Ausbildung und Fortbildung bei allen oben angeführten Gründen für den Berufswechsel wesentliche Beiträge leisten könnte. Man denke etwa an Aufstiegsmöglichkeiten mit finanzieller Besserstellung innerhalb des Berufes und der gleichen Stufe, an eine ständige Anpassung an die dynamischen Veränderungen, an eine Umstrukturierung des Schulsystems und eine Erweiterung des Horizonts durch viele fakultative Fortbildungsmöglichkeiten.

In Aussicht genommene Berufe:

Aus der gesamten Untersuchungsgruppe dieses Abschnittes nannten 188 Probanden 262 mögliche Berufe.



Tabelle 22:

Angestrebte Berufe jener Lehrer(innen), die einen Berufswechsel vornehmen wollten (in absoluten Zahlen)

Berufsgruppe	Lehrer	Lehrerinnen	Total
Erziehung, Schule	44	30	74
Soziale Berufe	7	15	22
Technik, Industrie	32	2	34
Kaufmännische Berufe	17	-	17
Akademische Berufe	5	3	8
Künstlerische Berufe	10	3	13
Medienberufe (TV, Radio, Zeitung, Film etc.)	19	4	23
Andere Berufe	17	22	39
Unklare Antworten	16	16	32
Anzahl der genannten Berufe	167	95	262
N	115	73	188

"Erziehung, Schule" und "soziale Berufe" machen zusammen über einen Drittel jener Berufe aus, die nach einem Wechsel ergriffen würden, d. h., dass Aufstiegs- und Umstiegsmöglichkeiten gesucht werden, die in Funktionsfelder der mitmenschlichen Dienstleistung führen. Dazu kommen noch weitere Berufe, die solche Bezüge aufweisen. Beispielsweise nannten 15 Lehrer als "Wunschberuf" Personalchef in der Industrie. Bei den Lehrerinnen wird unter "andere Berufe" 11 mal die Hausfrau erwähnt; darin kommt offen der Heiratswunsch zum Ausdruck, der sicher auch bei anderen Lehrerinnen als ungenannter "Berufswunsch" bedeutsam ist. Bei den Lehrern kommt unter "andere Berufe" der Berufsoffizier (militärischer Instruktor) mit 6 Nennungen vor. Eine differenzierte Analyse nach verschiedenen Variablen ergab, dass bei den Altersgruppen nur die über 50 Jahre alten Lehrer signifikant weniger häufig den Wunsch aussprechen, den Beruf zu wechseln. Hier muss allerdings beigefügt werden, dass jene,

die ernsthaft diesen Wunsch hegten, bereits aus dem Schuldienst ausgetreten sind. Bei den verschiedenen Schulstufen traten nur geringfügige Abweichungen vom Mittelwert auf.

Ein Vergleich mit der Untersuchung von IMHOF<sup>12</sup> zeigt wesentliche Abweichungen. Im Jahre 1961 wollten danach nur 13,6 % der Lehrerschaft den Beruf wechseln und als Berufswünsche figurierten Arzt/Zahnarzt und Ingenieur/Architekt an erster Stelle. Hingegen korrespondieren die Gründe für den Berufswechsel (Wunsch nach Weiterbildung, Besoldung, keine Befriedigung und Aufstieg) mit unseren Ergebnissen. Diese zunehmende Unzufriedenheit müsste näher untersucht werden. Hypothetisch kann angenommen werden, dass der dynamische Wandel der Gesellschaft mit den vermehrten Aufstiegsmöglichkeiten dazu geführt hat.

Den Ertrag dieser Frage kann man dahin zusammenfassen, dass rund ein Viertel aller Lehrer(innen) der Untersuchungsgruppe eine Veränderung der jetzigen Verhältnisse anstreben oder anstreben. Durch eine Erweiterung der Aus- und Fortbildung sollte diesem Mobilitätsstreben Rechnung getragen werden, damit diese Lehrer dem Beruf in anderen Funktionen erhalten bleiben.

## 2.5. Berufszufriedenheit

Die Frage nach dem Berufswechsel betraf nur eine ganz bestimmte Gruppe der Lehrerschaft. In dieser Teiluntersuchung lautet nun die Frage allgemein: Befriedigt Sie aufs Ganze gesehen Ihre berufliche Tätigkeit als Lehrer?

Siehe Tabelle 23, Seite 124!

Tabelle 23:

Berufszufriedenheit (in %)

Berufszufriedenheit	Lehrer	Lehrerinnen	Total
Unbedingt ja	48,2 (60,1) *	45,7 (57,1) *	47,4
Im allgemeinen ja	49,2 (36,9)	50 (40,3)	49,5
Nein	2,2 (1,8)	3,9 (1,3)	2,7
Ohne Angaben	0,4 (1,2)	0,4 (1,3)	0,4
Total	100 (100)	100 (100)	100
N	506 (341)	234 (159)	740

\* In Klammern Vergleichszahlen aus der Untersuchung KRATZSCH/  
VATHKE<sup>13</sup>.

Knapp die Hälfte aller Befragten ist unbedingt mit dem Beruf zufrieden, sehr wenige sind gar nicht zufrieden und 49,5 % schränken ihr Urteil mit "im allgemeinen ja" ein. In 323 Bemerkungen erläuterten die Probanden ihre Einschränkungen, doch hielt es sehr schwer, eine eindeutige Kategorisierung aller Antworten durchzuführen. Wir lokalisieren deshalb nur Schwerpunkte, um anschliessend mit einigen Zitaten die Anliegen zu konkretisieren. An erster Stelle wurden mit 17,7 % aller Antworten die zu grossen Klassenbestände genannt.

"Bei so grossen Klassenbeständen ist individuelle Erziehung nur in beschränktem Masse möglich." (m, 82)

"Grosse Schülerzahlen lassen keine befriedigende Unterrichtsweise zu." (m, 186)

"Wegen zu grosser Klassenbestände wird trotz grösster Anstrengung das Lehrziel nicht erreicht." (w, 319)

Durch den grossen Lehrermangel bedingt, wurden in den letzten Jahren im Kanton Luzern nur zögernd neue Klassen bewilligt, so dass die Klassenbestände in vielen Schulen zu gross waren. Die Gruppe "Konflikte" steht mit 13,6 % im zweiten Rang und subsumiert Differenzen mit Schulpflegen, Inspektoren, Behörden, Eltern usw.

"Falsche Einschätzung meiner Arbeit durch Vorgesetzte." (m, 166)

"Das unkollegiale Kollegium!" (w, 470)

"Zu starke Kontrolle von verschiedenen Vorständen und Abwarten!" (w, 522)

"Es wird von oben viel versprochen und wenig gehalten." (m, 549)

"Nörgelnder Inspektor = drückende Last." (w, 580)

"Zu viele Einschränkungen durch gemeindeinterne Vorschriften." (m, 648)

"Unsachliche Einmischung durch Dritte." (m, 685)

Fehlende Aufstiegsmöglichkeiten - der Beruf des Lehrers als Sackgasse - werden von 12 % als Einschränkung empfunden:

"Keine oder zu wenig Entwicklungsmöglichkeiten für initiativen Typ." (m, 51)

"Kein beruflicher Aufstieg = Einengung." (m, 145)

"Berufliches Fortkommen gering, keine Aufstiegsmöglichkeiten." (m 325)

"Es fehlen Aufstiegchancen wie in der Privatindustrie." (m, 355)

"Man ist mit 20 Jahren Lehrer und bleibt Lehrer. Aufstieg ist nur durch Weiterstudium möglich." (m, 465)

"Keine Aufstiegsmöglichkeiten, keine Anerkennung, besonders im Gehalt, Gleichstellung mit schlechten Lehrkräften." (m, 510)

Bemerkenswert ist der Befund, dass vor allem die Lehrer Aufstiegsmöglichkeiten wünschen, nur 3 Lehrerinnen haben sich ebenfalls in dieser Richtung ausgesprochen.

Weitere 11,2 % der Bemerkungen befassen sich mit dem Schulsystem (Organisation, Stoff und Lehrplan, Lehrmittel, mögliche Methoden) und bezeichnen hier die Schranken einer befriedigenden Berufsausübung.

"Mängel im Schulsystem, wenig Freiheit im Wählen von Lehrmitteln (Kantönligeist)." (w, 39)

"Intelligenz-Unterschiede in den Klassen sind zu gross; es können entweder die Guten nicht gefördert oder die Schwachen zu wenig betreut werden." (m, 156)

"Die Gestaltung des Unterrichts ist zu sehr eingeengt durch unzeitgemässen Lehrplan." (w, 174)



- " Es ist unbefriedigend, in einem System eingespannt zu sein, das zu einem grossen Teil überholt ist." (m, 439)
- " Ungenügende Möglichkeit zur Realisation verschiedener Neuerungen." (m, 507)
- " Die quantitative Verteilung des Lehrstoffes ist in einigen Fächern schlecht." (m, 564)
- " Zweifel an der richtigen Zukunftsgerichtetheit des Systems." (m, 646)

In den restlichen Antwortgruppen kommen noch andere subjektiv empfundene Nöte zum Ausdruck:

Keine Anerkennung für Geleistetes, Unterrichtserfolg ist nicht ersichtlich:	5,9 %
Grosse Belastung:	7,1 %
Disziplinarische Schwierigkeiten:	2,4 %
Finanzielle Unzufriedenheit:	3,7 %
Zweifel an der eigenen Begabung:	1,9 %
Persönliche Probleme oder allgemein gehaltene Antworten:	24,5 %

In allen diesen Bemerkungen spiegeln sich subjektive Ansichten, die noch nicht notwendigerweise den objektiven Gegebenheiten entsprechen. KRATZSCH und VATHKE geben eine weniger differenzierte Analyse auf diese Frage und stellen lediglich fest, dass "die Kritik an den Arbeitsbedingungen bei Lehrern wie Lehrerinnen vorrangig ist<sup>14, 15</sup>."

Ergiebiger ist ein Vergleich mit den Untersuchungen von SCHUH<sup>16</sup>, der ebenfalls empirisch den Störfaktoren im Beruf des Volksschullehrers nachgegangen ist. In seiner Tabelle "Häufigkeit der "gewichteten" Stellungnahmen zu den Störfaktoren"<sup>17</sup> hat er Rangplätze ermittelt, die wir im folgenden in Klammern beifügen.

Rangfolge der Störfaktoren nach SCHUH:

Zu grosse Klassen (1), unbefriedigende soziale Stellung (2), geringe Aufstiegsmöglichkeiten (3), zu niedriges Gehalt (4), geringe Anteilnahme der Eltern (5), geheime negative Miterzieher (6), Disziplinschwierigkeiten (7), ausser schulische Anforderungen (8), mangel-

hafte Ausstattung mit Lehr- und Lernmitteln (9)<sup>18</sup>. (Es folgen noch weitere 14 Faktoren.)

Soweit ein korrelativer Vergleich zwischen zwei Untersuchungen mit verschiedenen Methoden zulässig ist, kann doch ausgesagt werden, dass die 3 ersten Rangplätze übereinstimmen. Unsere Gruppe "Konflikte" korrespondiert mit "unbefriedigende soziale Stellung", wenn man die repräsentativen Zitate dazu betrachtet.

Eine Interpretation unserer Ergebnisse nach den verschiedenen Variablen ergibt eine signifikant höhere Berufszufriedenheit der über 50-jährigen Lehrer(innen).

## 2.6. Möglichkeiten zur Steigerung der Berufszufriedenheit

Nach den negativ getönten Fragestellungen soll sich jetzt das Bild durch positive runden, indem an die Stelle der offenen Fragen vorgegebene Kategorien treten.

Tabelle 24:

Gründe für eine Steigerung der Berufszufriedenheit\* (in %)

Steigerung durch:	Lehrer	Lehrerinnen	Total
Höheres Ansehen	7,3	5,6	6,8
Bessere Aufstiegchancen	45,2	17,5	36,4
Höhere Besoldung	45,5	18	36,8
Bessere Arbeitsbedingungen	22,2	24,5	22,8
Andere Gründe	18,6	32	22,8
Ohne Angabe	11,3	26,1	15,3
N	506	234	740

\* Mehrfachangaben

Aufstiegs- und Besoldungsprobleme dominieren bei den Lehrern; Lehrerinnen geben meistens bessere Arbeitsbedingungen und "andere" Gründe an. Bei den konkreten Aussagen zeigt sich das gleiche Bild wie bei "Berufszufriedenheit"; wir können deshalb auf eine Ausfaltung verzichten. Einzig in bezug auf die Fortbildung stellen wir einige repräsentative Meinungen zusammen.

- " Das Gefühl, den heutigen Anforderungen gewachsen zu sein - Fortbildung! (w, 173)
- " Jeder Beruf rationalisiert seine Arbeit, wir mähen noch mit der Sense." (m, 177)
- " Alle paar Jahre einen bezahlten Urlaub!" (w, 317)
- " Schluss mit publizierten Meldungen über Lehrer-Fortbildungskurse (Lehrer auf der Schulbank). Sie können willkommene Ausreden der Eltern sein, wenn das Kind schlechte Leistungen aufweist: "Aha, es fehlt am Lehrer, nicht am Schüler ... " (m, 413).
- " Warum sollen nur die Volksschullehrer Fortbildung nötig haben, die Mittelschullehrer, Verwaltungsbeamten etc. aber nicht? Jene sind doch fast ausschliesslich in Seminarien fertig ausgebildete Leute. Hingegen bei den Mittelschulen gibt es Lehrer, die zwar fachlich gut ausgewiesen sein mögen, die aber nie in Psychologie, Pädagogik und Methodik ausgebildet wurden. H i e r sollte in erster Linie angesetzt werden. Alles andere ist der Berufsfreudigkeit abträglich, sehr sogar." (m, 413)
- " Mehr Möglichkeiten zur Fortbildung während des Schuljahres (Abendkurse)." (w, 353)
- " Möglichkeit nach ca. 10 Jahren Schuldienst ca. 1/2 bis 1 Jahr Urlaub zu nehmen." (w, 432)
- " Subventionierung von Weiterbildungskursen, die Themen "ausserhalb des Gartenhages" betreffen." (m, 710)

Trotz vieler kritischer Bemerkungen dürften die Ergebnisse aus den Abschnitten über Berufszufriedenheit zeigen, dass die Lehrerschaft gegenüber ihrem Beruf eine positive Einstellung aufweist und Reformen und Innovationen befürwortet und anstrebt.

Es war zu erwarten, dass das Schulsystem in seiner heutigen Form zu berechtigter Kritik Anlass geben wird. Deshalb stellten wir dazu eine offene Frage.

## 2.7. Vorschläge für Aenderungen im Schulsystem

Das Engagement der Lehrerschaft für die Schule manifestiert sich darin, dass 430 Vorschläge eintrafen (zusammen: 28 handgeschriebene Textseiten!). Eine eingehende Aufgliederung käme einer Spezialuntersuchung gleich, die wenig zum Thema der Arbeit beitragen würde. Für die Fortbildung ist es wichtig zu wissen, wie sich die Lehrer gegenüber Reformen und Erneuerungen einstellen. Von 41,6 % der gesamten Untersuchungsgruppe wurde die Frage nicht beantwortet, d. h., dass diese Lehrer(innen) indifferent sind gegenüber Aenderungen oder sie sogar ablehnen. Von den restlichen Probanden schlugen 17,2 % jene Innovationen vor, die sich in der Schweiz unter dem Stichwort "Koordination der kantonalen Schulsysteme" zusammenfassen lassen. Eine innere Differenzierung des Unterrichts und die erforderlichen Reformen wünschten 16,5 %; es folgen dann mit 10 % "kleinere Klassenbestände". Im weiteren konnten noch folgende Gruppen mit 2 bis 4 % Anteilen gebildet werden: Reform des Inspektoratsystems; Lehrplanreform, Einführung des 9. obligatorischen Schuljahres, Aenderung der Aufnahmeprüfungen für die Sekundarschule, Vermehrung der Hilfs- und Sonderklassen, Vorschulerziehung in Lesen und Mathematik, frühere Ansetzung des Fremdsprachenunterrichts, Lehrerfortbildung und viele vereinzelt Vorschläge.

Das Gesamtergebnis darf, bezogen auf die Fortbildungsbestrebungen, als sehr gut bezeichnet werden; denn die Mehrheit der Lehrerschaft ist sich bewusst, dass eine ständige Erneuerung und Anpassung des Schulsystems an die dynamische Gesellschaft notwendig ist. Damit ist unausgesprochen auch die Fortbildung bejaht, weil Reformen in den meisten Fällen nur über Umschulung und Fortbildung ihrer Träger durchgeführt werden können.



## 2.8. Kurzzusammenfassung und erste Vorschläge zum Abschnitt "Zufriedenheit im Lehrerberuf"

Die Zielpersonengruppe schätzt das Sozialklima (Kollegen, Eltern, Behörden) vorwiegend positiv ein, doch hat sich schon ein Viertel aller Befragten ernsthaft mit dem Gedanken getragen, den Beruf zu wechseln. Einschränkungen der Berufszufriedenheit werden durch die zu grossen Klassenbestände, Konflikte mit Vorgesetzten und Eltern, mangelnde Aufstiegsmöglichkeiten und das reformbedürftige Schulsystem erlebt. Gesamthaft gesehen sind die Lehrer(innen) an Innovationen und Reformen interessiert.

Erste Vorschläge für die Fortbildung:

Weitreichende Vorschläge können erst dann gemacht werden, wenn alle Untersuchungsergebnisse am Schluss der Arbeit vorliegen. Immerhin zeigt sich eindeutig, dass die Fortbildung Aufstiegsmöglichkeiten innerhalb des Schulsystems und der einzelnen Stufen schaffen müsste. Es liegen viele initiative Kräfte in der Lehrerschaft brach, die für Reformen positiv aktiviert werden können. Eine Demokratisierung des Aufsichtssystems scheint nötig zu sein, um Konfliktsituationen abzubauen (siehe dazu auch die Inspektorenuntersuchung!).

## 3. Die persönliche Berufsfortbildung

### 3.1. Systematische Fortbildung

"Konnten Sie Ihre berufliche Fortbildung in den letzten drei Jahren systematisch betreiben? (Besuch von Kursen, Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften, intensive Lektüre u. ä.)" Mit dieser Entscheidungsfrage sollte sich der Proband auseinandersetzen und darüber befinden, ob seine persönliche Fortbildung die erwähnten Prädikate verdiene.

Tabelle 25:

Pflege der systematischen beruflichen Fortbildung in den letzten 3 Jahren (in %)

(Gliederung nach Arbeitsorten)

Systematische Fortbildung	Luzern	Agglomeration	Landschaft	Total
Ja	68,2	59,3	51,0	56,5 (64,2)*
Nein	29,3	37,1	44,5	39,5 (33,8)
Ohne Angaben	2,5	3,6	4,5	4,0 (2,0)
Total	100	100	100	100
N	157	167	416	740

\* In Klammern: Vergleiche aus den Untersuchungen KRATZSCH/  
VATHKE<sup>19</sup> (Nordbadische Stichprobe).

Ein über Erwarten hoher Prozentsatz der Lehrerschaft antwortete mit "ja". Bei der Interpretation ist daran zu denken, dass die Befragten unter "systematisch" in diesem Zusammenhang etwas anderes verstehen als der Autor, der an zielgerichtete und länger dauernde Veranstaltungen gedacht hat. Dieser Schluss muss gezogen werden, wenn man die im Verlaufe der Untersuchung noch darzustellenden Befunde kennt, die alle zeigen, dass eine richtige Systematik in der Fortbildung nur bei wenigen Kursen vorhanden war. Die meisten Lehrer und Lehrerinnen dachten wohl an ihren guten Willen, sich ständig auf irgend eine der möglichen Weisen fortzubilden sowie an die obligatorischen Konferenzen.

Bemerkenswert in Tabelle 25 sind die Unterschiede zwischen Stadt und Land. Es zeigt sich, dass örtliche Gegebenheiten die Möglichkeiten zur beruflichen Fortbildung sehr stark beeinflussen. Im weiteren scheinen die Lehrerinnen sich häufiger fortzubilden, ebenso in bedeutsamer Weise die Sonderschullehrer. Bei den Altersgruppen weisen die 20 - 29-jährigen den niedrigsten Prozentsatz mit 51,3 auf.

### 3.1.1. Bisher hauptsächlich gepflegte Formen

Jene Probanden, die eine "systematische berufliche Fortbildung in den letzten 3 Jahren" bejahten, wurden gebeten, die hauptsächlichsten Formen der absolvierten Fortbildung zu nennen. Am aufschlussreichsten ist hier wiederum die Analyse nach Arbeitsorten:

Tabelle 26:

Bisher hauptsächlich gepflegte Formen der Fortbildung, aufgeführt nach Arbeitsorten (in %) \*

Formen	Luzern	Agglomeration	Landschaft	Total
Privater Erfahrungsaustausch mit Kollegen	16,0	16,0	17,5	16,7
Private Lektüre	36,8	31,0	30,2	32,1
Nachmittags- oder Abendveranstaltungen (Vorträge, Vortragsreihen, Kurse)	35,9	32,0	20,8	27,0
Ganz- oder mehrtägige Kurse	25,5	44,0	49,1	42,1
Fernkurse durch ein Institut	3,8	3,0	3,8	3,6
Andere	5,7	6,0	3,3	4,5
Ohne Angaben	0,9	1,0	2,8	1,9
N	106	100	212	418

\* Mehrfachangaben

Schwerpunkte liegen bei "privater Lektüre" und "ganz- oder mehrtägige Kurse", wobei die anspruchvollste und zeitlich ausgedehnteste Form der grossen Kurse mit 42,1 % an der Spitze steht. Die Lehrer(innen) der Stadt Luzern weichen davon bedeutend ab, weil ihnen Nachmittags- und Abendveranstaltungen zur Verfügung stehen.

Signifikant weichen bei den ganz- und mehrtägigen Kursen auch die Oberschullehrer mit 63,9 % und die Sonderschullehrer mit 60 % ab. Bei den verschiedenen Altersgruppen sind nur die über 50-jährigen Lehrkräfte bei "privater Lektüre" signifikant abweichend (47,4 %). Diese Ergebnisse legen es nahe, zukünftige Formen der Fortbildung möglichst variabel zu gestalten und alle Formen einzubeziehen. Nach Ansicht des Verfassers müsste man auch Hilfen bei der Auswahl der privaten, berufsbezogenen Lektüre anbieten.

### 3.1.2. Hinderungsgründe für systematische Fortbildung

Hier antworteten nur jene, die eine systematische berufliche Fortbildung in den letzten 3 Jahren verneinten.

Siehe Tabelle 27, Seite 134!

Das Schwergewicht bei den Hinderungsgründen liegt in 2 Antwortgruppen: "Keine oder zu wenig Fortbildungsgelegenheiten" und "unpassendes Angebot" ergeben zusammen den einen Kern; "keine Zeit", "zu grosse ausserschulische Belastung" und "Zeitpunkt der Kurse unpassend" bilden die zweite Gruppe. Es scheint also, dass die hauptsächlichsten Hinderungsgründe im fehlenden oder unpassenden Angebot und im Zeitmangel liegen.

In diesem Zusammenhang wurde auch gefragt, wer Mitglied einer Organisation sei, die regelmässig grössere Fortbildungsveranstaltungen biete. Dazu kommen im Kanton Luzern nur der "Lehrerverein der Stadt Luzern" und der "Schweizerische Verein für Handarbeit und Schulreform" in Frage. Zwar organisieren noch verschiedene Vereine Fortbildungsveranstaltungen, die aber nicht mehr unter die Kriterien "regelmässig und grösser" fallen. Als Mitglied bezeichneten sich 44,6 % der Lehrerschaft, davon waren die meisten (38,2 %) mit den gebotenen Fortbildungsgelegenheiten zufrieden. Signifikant unzufriedener waren die Lehrkräfte der Landschaft (26 %), zufriedener jene der Stadt Luzern (61,8 %).



Tabelle 27:

Hinderungsgründe für systematische Fortbildung, aufgegliedert nach Altersgruppen (in %) \*

Hinderungsgründe	Altersgruppen				Total
	I 20 - 29	II 30 - 39	III 40 - 49	IV + V 50 - 69	
Keine oder zu wenig Fortbildungsgelegenheiten	28,0	29,0	20,0	20,0	25,7
Unpassendes Angebot	25,8	44,9	32,5	32,0	32,2
Kurse dauern zu lange	6,1	14,5	15,0	20,0	11,6
Zu grosse finanzielle Belastung	11,4	20,3	12,5	12,0	14,0
Keine Zeit	29,6	21,7	30,0	26,0	27,1
Zu grosse ausser-schulische Belastung (Nebenbeschäftigung)	18,9	31,9	37,5	20,0	24,7
Zu wenig Unterstützung durch die Behörden	9,9	17,4	7,5	12,0	12,0
Zeitpunkt der Kurse unpassend	36,4	42,0	40,0	28,0	36,6
Kurse fanden während der Ferien statt	12,9	14,5	15,0	12,0	13,4
Kein eigenes Fahrzeug	20,5	10,1	15,0	30,0	19,2
Kein Bedürfnis nach Fortbildung	3,8	-	-	8,0	3,1
Gesundheitliche Störungen	3,8	8,7	17,5	22,0	9,9
Ohne Angaben	6,8	2,9	2,5	2,0	4,5
N	132	69	40	50	292

\* Mehrfachangaben

### 3.2. Schwerpunkte der beruflichen Fortbildung

Weil hier ein Vergleich mit der Untersuchung KRATZSCH/VATHKE mit der gleichen Fragestellung möglich ist <sup>20</sup>, lässt sich beurteilen, ob sich seminaristisch oder vorwiegend an Pädagogischen Hochschulen ausgebildete Lehrer in ihren Fortbildungsbedürfnissen wesentlich unterscheiden.

Tabelle 22:

Schwerpunkt der beruflichen Fortbildung (in %)\*

Schwerpunkt	Lehrer	Lehrerinnen	Total	**
Didaktik und Methodik des Unterrichts	39,3	27,4	35,5	(37,0)
Fachwissenschaftliche Fragen	17,6	19,2	18,1	(21,8)
Allgemeine Schul- und Erziehungsfragen	15,8	20,1	17,1	(19,0)
Künstlerisch - musischer Bereich	14	23,9	17,1	(16,8)
Technisch - handwerklicher Bereich	6,9	1,3	5,1	(4,7)
Sport und Leibeserziehung	6,7	7,7	7	(8,2)
Andere Schwerpunkte	2,8	3,9	3,1	(1,6)
Ohne Angabe	3	3,4	3,1	(1,3)
N	506	234	740	(321)

\* Mehrfachangaben (nur wenige, es war nur 1 Antwort verlangt)

\*\* In Klammern Vergleichswerte aus der Untersuchung KRATZSCH/VATHKE aus der Stichprobe Nordbaden (rund 50 % an Päd. Hochschulen ausgebildet) <sup>20</sup>.

Bemerkenswert ist die ausserordentlich grosse Korrelation zwischen der deutschen und der schweizerischen Untersuchung. Nicht nur die

Prozentzahlen (mit geringen Abweichungen) stimmen überein, auch die Rangplätze sind im wesentlichen gleich. Es lässt sich daraus schliessen, dass bei beiden Ausbildungsformen der Lehrerbildung der Bezug zur Praxis nicht vollgültig hergestellt ist und in der Fortbildungsphase ein Nachholbedarf besteht. Auch in der Untersuchung von BERTLEIN<sup>21</sup> wurde das gleiche Ergebnis gefunden.

Die Unterschiede zwischen Lehrerinnen und Lehrern sind aus der Tabelle ersichtlich. Die weitere Aufgliederung hat gezeigt, dass die jüngeren Jahrgänge (bis 29 Jahre) weniger das Bedürfnis nach methodisch-didaktischer Fortbildung haben (31,7 %) als die über 40-jährigen Lehrer und Lehrerinnen (rund 41 %). Wie bei KRATZSCH/VATHKE sind die jüngeren Lehrer<sup>22</sup> weniger an Erziehungsfragen interessiert als ihre älteren Kollegen. Bei Sport und Leibeserziehung ist das Verhältnis verständlicherweise umgekehrt.

### 3.3. Beweggründe für berufliche Fortbildung

Auch diese Fragestellung wurde von KRATZSCH/VATHKE<sup>23</sup> übernommen. Um möglichst eindeutige Ergebnisse zu erhalten, liessen wir nur 2 Felder im Fragebogen ankreuzen, in der Vergleichsuntersuchung waren es 3. Deshalb sind unsere Prozentwerte etwas tiefer.

Siehe Tabelle 29, Seite 137!

An dieser Stelle sind wir an der Grenze der methodischen Verwendbarkeit des Fragebogens angelangt. Motivationen entziehen sich oft rational begründbaren Aussagen, weil sozialpsychologische und tiefenpsychologische Aspekte nicht genügend erfasst werden können. Die verstandesmäßige Rechtfertigung eines Verhaltens (Rationalisierung) wird in Tabelle 29 erfasst, die eigentlichen Motive sind zum Teil unbewusst und komplex; sie müssten über Tiefeninterviews erfasst werden.

Die Rangfolge der nordbadischen und der luzernischen Werte

Tabelle 29:

Entscheidende Beweggründe für die berufliche Fortbildung, aufgegliedert nach Altersgruppen (in %) \*

Beweggründe	Altersgruppen				Total **
	I 20 - 29	II 30 - 39	III 40 - 49	IV + V 50 - 69	
Um für den Unterricht auf dem laufenden zu sein	57,3	74,5	85,5	80,3	69,9 (75,9)
Weil ich es für meine Berufspflicht halte	19,7	30,7	34,5	42,4	28,8 (35,1)
Um meine Aufstiegschancen zu verbessern	8	5,2	5,5	-	5,5 (7,9)
Als Ausgleich zur Arbeit in der Schule	24,3	13	10,9	9,1	16,8 (13,9)
Auf Veranlassung einer Behörde	2,3	0,5	2,7	2,3	1,9 (9,2)
Aus persönlichem Interesse an einem Sachgebiet	60,7	56,8	42,7	47	54,3 (75,3)
Aus andern Gründen	2,3	2,6	2,7	2,3	2,4 (3,2)
Ohne Angaben	3,7	0,5	1,8	1,5	2,3 (0,6)
N	300	192	110	138	740 (321)

\* Mehrfachangaben

\*\* In Klammern Vergleichswerte aus KRATZSCH/VATHKE, Stichprobe Nordbaden<sup>23</sup>.



stimmt im wesentlichen überein, auch wenn die Prozentzahlen voneinander abweichen.

Die Probanden versuchen mit zunehmendem Alter auffallend mehr für den Unterricht auf dem laufenden zu sein, ebenso steigert sich mit fortschreitendem Alter die Zunahme des Motivs "Berufspflicht", "Aufstiegchancen", "Ausgleich zur Arbeit in der Schule" und "persönliches Interesse an einem Sachgebiet" wirken vorwiegend bei jüngeren Lehrern und Lehrerinnen motivierend. Lehrerinnen betrachten die berufliche Fortbildung häufiger "als Ausgleich zur Arbeit in der Schule" und nehmen "aus persönlichem Interesse an einem bestimmten Fachgebiet" an Fortbildungsgelegenheiten teil. Die Beweggründe "um für den Unterricht auf dem laufenden zu sein", "Berufspflicht" und "Aufstiegchancen" sind vermehrt bei Lehrern zu finden.

### 3.4. Möglichkeiten zur beruflichen Fortbildung in der Nähe des Arbeitsortes

Die hypothetische Erwartung liegt nahe, dass erhebliche Unterschiede zwischen Stadt und Land liegen. Auch KRATZSCH/VATHKE<sup>24</sup> stützen mit ihren empirischen Untersuchungen diese Vermutung.

Tabelle 30:

Möglichkeiten zur beruflichen Fortbildung in der Nähe des Arbeitsortes, aufgegliedert nach Arbeitsorten (in %)

Möglichkeiten vorhanden	Luzern	Agglomeration	Landschaft
Ja	62,4	49,1	10,3
Nein	35,0	49,1	85,6
Ohne Angaben	2,6	1,8	4,1
Total	100	100	100
N	157	167	416

Der hochsignifikante Unterschied zwischen den Fortbildungsmöglichkeiten in der Stadt Luzern und jenen der Landschaft weist auf eine hochgradige Benachteiligung der "Landlehrer" hin. Die Vergleiche zwischen Lehrer und Lehrerinnen, nach Altersgruppen und Schulstufen zeigen nur eine Abweichung vom Durchschnitt auf: Lehrer an der Oberschule geben weniger Möglichkeiten zur Fortbildung an. Das hängt damit zusammen, dass besonders auf dem Land viele Oberschulen eingerichtet sind.

### 3.5. Zeitaufwand für die Fortbildung im Schuljahr 1967/68

Als Kontrollfrage zu 3.1. (systematische Fortbildung) sollte der Zeitaufwand für die Fortbildung in einem Schuljahr ermittelt werden; 4 Stunden wurden als 1/2 Arbeitstag gezählt. Neben fakultativen Veranstaltungen wurden hier auch obligatorische Kurse und Konferenzen mitberechnet, die pro Jahr ungefähr 2 bis 3 Tage ausmachen.

Siehe Tabelle 31, Seite 140!

Die vorgelegten Zahlen werden, das muss man sich bewusst sein, nur annähernd stimmen, weil sich nachträglich nicht mehr mit Sicherheit alle Veranstaltungen ermitteln lassen. Zudem lag es im persönlichen Ermessen des einzelnen, was er aufführen wollte. Eine Gruppierung der Prozentwerte ergibt weitere Aufschlüsse über das breite Streuungsfeld:

1 - 3 Tage	27,6 %
4 - 6 Tage	17,1 %
7 - 9 Tage	6,7 %
10 und mehr Tage	13,2 %
Ohne Angabe	35,4 %

Obwohl die quantitative Betrachtungsweise nur einen äusseren und qualitativ nicht unbedingt erheblichen Aspekt darstellt, darf man doch zur unter 3.1. erwähnten systematischen Fortbildung beifügen, dass

die Probanden zum Teil eine zu kleine Vorstellung von "Systematik" in der Fortbildung besitzen. Den 56,5 % "ja" in der systematischen Fortbildung stehen hier nur rund 20 % für Zeitaufwand von mehr als einer Woche gegenüber. Allerdings ist hier die private Lektüre nicht mit eingeschlossen, die auch systematisch betrieben werden kann. Bedeutsame Unterschiede zwischen Lehrerinnen und Lehrern bestehen nicht. Die Altersgruppen IV und V scheinen sich auf Veranstaltungen bis zu einer Woche zu begnügen; die Lehrerschaft der Landschaft weist ebenfalls diese Tendenz auf.

Tabelle 31:

Zeitaufwand für Fortbildung im Schuljahr 1967/68, nach Schulstufen (in %)

Zeitaufwand	Lehrer der				Total
	Primarschule	Ober- schule	Sekundar- schule	Sonder- schule	
1 Tag	7,3	6,5	8,3	5,9	7,2
2 Tage	12,8	8,0	15	11,8	12,6
3 Tage	9,8	6,5	1,7	5,9	7,8
4 Tage	7,1	1,6	6,7	5,9	7,6
5 Tage	6,3	3,2	4,2	9,8	5,5
6 Tage	4,3	3,2	4,2	2	4,0
7 Tage	2,4	9,7	4,2	2	3,1
8 Tage	1,8	1,6	4,2	2	2,1
9 Tage	1	"	5	5,9	1,5
10 Tage	1,4	"	1,7	3,9	1,8
11 Tage	1,4	1,6	0,8	3,9	1,2
12 und mehr Tage	7,9	19,4	8,2	25,5	10,2
Ohne Angaben	36,5	38,7	35,8	15,5	35,4
Total	100	100	100	100	100
N	492	62	120	51	725 *

\* Gesamtzahl 740, hier 725, weil 15 Lehrer nicht eindeutig zugeordnet werden konnten.

### 3.6. Kurzzusammenfassung und erste Vorschläge zum Abschnitt "Die persönliche Berufsfortbildung"

Mehr als die Hälfte aller Lehrer sind der Ansicht, dass sie ihre berufliche Fortbildung systematisch und in grösserem Umfang betreiben konnten, doch spricht der relativ kleine Zeitaufwand dagegen. Bei den Formen der Fortbildung wurden ganz- oder mehrtägige Kurse neben privater Lektüre am meisten bevorzugt. Die wichtigsten Hintergründe für eine systematische Fortbildung sind im unpassenden Angebot und im Zeitmangel der Lehrkräfte zu sehen. Inhaltliche Schwerpunkte liegen bei Didaktik und Methodik und in geringerem Ausmasse bei fachwissenschaftlichen Problemen, Erziehungsfragen und im künstlerisch-musischen Bereich. Als Beweggründe für die Lehrerfortbildung werden an erster Stelle "um für den Unterricht auf dem laufenden zu sein", an zweiter Stelle "persönliche Interessen an einem Fachgebiet" genannt. Die Möglichkeiten zur beruflichen Fortbildung stehen den Lehrern und Lehrerinnen der Stadt Luzern in ungleich grösserem Masse zur Verfügung als jenen der ländlichen Gebiete.

#### Erste Vorschläge:

Neben die private Lektüre sollten grössere und zusammenhängende Fortbildungsveranstaltungen treten. Hier wäre zu überlegen, ob den Lehrern die vorhandenen Informationen genügen, um aus dem reichen Angebot von Publikationen die passenden auszuwählen. Da Zeitmangel und unpassende Angebote die wichtigsten Hinderungsgründe für den Besuch der Fortbildung darstellen, könnte durch bedürfnisorientierte Anlässe, die in der Schulzeit anzusetzen wären, Abhilfe geschaffen werden. Besondere Massnahmen sind für die benachteiligten Lehrkräfte auf dem Land vorzusehen, um auch ihnen durch dezentralisierte Kurse (oder durch die Massenmedien) eine systematische Fortbildung zu ermöglichen.



#### 4. Fachzeitschriften als Mittel der Fortbildung

Aus der Fachliteratur sind uns keine empirischen Untersuchungen über dieses für Lehrer ausserordentlich wichtige Gebiet bekannt. Die vorliegenden quantitativen Ergebnisse müssten noch in Kontrolluntersuchungen verifiziert und durch spezielle Forschungsmethoden nach der qualitativen Seite hin ergänzt werden.

Einzig von FREY<sup>23</sup> liegt eine Arbeit über die "Funktion der Schulbibliothek" vor, die sich auch mit Zeitschriften in Lehrerbibliotheken befasst (siehe 4.4.).

##### 4.1. Abonnierte Fachzeitschriften

Die meisten Probanden haben 1 bis 4 Fachzeitschriften abonniert. Die Durchschnittswerte betragen für Sonderschullehrer 3,45, für Oberschullehrer 2,68, für Primarlehrer 2,44 und für Sekundarlehrer 2,41. Zieht man noch in Betracht, dass das halbamtliche "Luzerner Schulblatt", bis an wenige Ausnahmen, von der gesamten Lehrerschaft des Kantons Luzern abonniert ist, vermindern sich die Durchschnittswerte um eins. Neben dem offiziellen Organ des Lehrervereins abonnieren also die meisten Probanden 1 bis 2 Fachzeitschriften. Unterschiede ergeben sich zwischen Lehrern und Lehrerinnen, wobei die Lehrer sich eher drei Periodika halten, die Kolleginnen zwei. Drei, vier und mehr Abonnemente lösen am häufigsten die Altersgruppen II und III ein.

Die Frage nach den Namen der zur Zeit abonnierten Fachzeitschriften ergab eine Progression in Richtung auf vorwiegend didaktische und praxisbezogene Titel. Hier, wie bei vielen andern Fragestellungen, erhob sich die Forderung nach unmittelbaren Hilfen für die Praxis. Wesentliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern waren nicht festzustellen. Einzelne Zeitschriften werden von bestimmten Gruppen mehr abonniert, weil bestimmte Sparten direkten Bezug zur Berufsausübung aufweisen (Heilpädagogik, Handarbeit usw.).

##### 4.2. Lektüre der Fachzeitschriften

Als "regelmässige Leser" bezeichnen sich 46,5 % der Lehrer(innen), "nach Bedarf" benützen 35,8 % die Zeitschriften, "gelegentlich" greifen 11,2 % nach Fachperiodika und nur 2,6 % "selten". Lehrer und die Vertreter der Altersgruppen II - V scheinen regelmässiger Fachlektüre zur Hand zu nehmen als Lehrerinnen und die Lehrkräfte der Altersgruppe I. Bei den Hinderungsgründen für unregelmässige Lektüre der Fachzeitschriften zeigt sich das gleiche Bild wie bei der systematischen Fortbildung. "Keine Zeit" und "zu wenig praxisbezogen" sind die Hauptgründe. Bedeutsame Unterschiede bei andern Variablen ergeben sich nicht. Elf Kategorien wurden für die nächste Frage gebildet: "Was lesen Sie in erster Linie in den Fachzeitschriften?"

Tabelle 32:

Hauptsächliche Lektüre in Fachzeitschriften (in %) \*

Bevorzugte Beiträge	Lehrer	Lehrerinnen	Total
Grundsätzliche Beiträge	26,3	23,1	25,3
Pädagogische Beiträge	35,2	41	37
Psychologische Beiträge	29,1	45,7	34,3
Methodische Beiträge	74,3	56,8	68,8
Bildungspolitische Beiträge	16	12,8	15
Lektionsbeispiele	57,7	66,2	60,4
Bücherbesprechungen	16,4	22,2	18,2
Mitteilungen, Kurzinformationen	27,5	28,6	27,8
Kursangebote	33,2	51,3	38,9
Interne Vereinsnachrichten	8,5	6,8	8
Inserate	7,9	7,7	7,8
Ohne Angaben	2,4	2,6	2,5
N	506	234	740

\* Mehrfachangaben

Mit grossem Abstand liegen "methodische Beiträge" und "Lektionsbeispiele" an der Spitze, "Kursangebote, Pädagogik und Psychologie" folgen im Mittelfeld.

Methodische Beiträge werden signifikant häufiger von den Lehrern gelesen, während die Lehrerinnen sich mehr als ihre Kollegen für Pädagogik, Psychologie, Lektionsbeispiele und Kursangebote interessieren. Bei den pädagogischen und methodischen Artikeln zeigt sich ein deutlicher Anstieg der Wertschätzung von der jüngeren zur älteren Generation. Die Bildungspolitik wird in Zeitschriften am wenigsten von Primarlehrern beachtet; Sekundarlehrer zeigen eine Vorliebe für grundsätzliche Beiträge. Ueberraschend selten werden Inserate als Informationsquellen benutzt, obwohl gerade dort Neuerungen - wenn auch nicht ganz objektiv - vorgeführt werden.

#### 4.3. Qualitative Einschätzung der schweizerischen Fachzeitschriften

Die Fragestellung "Welche der schweizerischen Fachzeitschriften halten Sie persönlich für die beste, welche für die zweitbeste?" ist anfechtbar. Es ging darum, mit der Frage herauszufinden, welche Vorurteile über das "Image" einer Zeitschrift in der Untersuchungsgruppe vorhanden sind. Objektive Kriterien wurden keine gegeben, so dass das Ergebnis völlig subjektive Meinungen wiedergibt. Es sollen deshalb keine Einzelergebnisse zum Vortrag kommen, weil dadurch angesehene Zeitschriften in ein falsches Licht gerückt werden könnten.

Nachdem die meisten Probanden 2 bis 3 Zeitschriften abonniert haben, ist es verwunderlich, dass nur  $\frac{1}{4}$  ohne Angabe verblieb. Es flossen also hier nicht in erster Linie Urteile, sondern Vorurteile und allgemeine Annahmen ein; denn man darf wohl postulieren, dass eine Sache nur dann richtig beurteilt werden kann, wenn man sie aus eigener und längerer Erfahrung kennt.

Gesamthaft zeigte sich das Resultat, dass vor allem praxisbezogene Zeitschriften als die "besten" bezeichnet wurden. Als Kriterium

für die Beurteilung von Druckerzeugnissen gilt danach unter Volksschullehrern die unmittelbare Verwertbarkeit in der Praxis. Wissenschaftliche oder grundsätzliche Beiträge sind wenig gefragt.

"Welche Wünsche haben Sie an die schweizerischen Fachzeitschriften?" Mit dieser offenen Frage sollte Gelegenheit geboten werden, die persönlichen Ansichten konkret zu formulieren. Das Gesamtbild der Antworten ist sehr heterogen, in vielen Antworten widersprüchlich.

Eine Auswahl repräsentativer Zitate:

Anregungen zur inhaltlichen Gestaltung:

Zur Methodik und Didaktik:

"Mehr Unterrichtsbeispiele, methodische Anregungen!" (m, 1)

"Keine fertigen Lektionen ..." (m, 3)

"Mehr praktische Lehrbeispiele anstelle vieler Theorie." (m, 52)

"Sie müssen lebensnah, praktisch und unterrichtsbezogen sein." (m, 75)

"Mehr aus der Praxis reden!" (m, 194)

"Bearbeitung von schulpraktischen Themen." (w, 219)

"Mehr Methodik für Sprach- und Rechenunterricht." (m, 465)

"Bessere Aufklärung über neue Unterrichtsmethoden." (m, 516)

Aus 66 Bemerkungen ist der Ruf nach vermehrter praktischer Ausrichtung zu hören.

Zur Theorie:

"Theorie und Praxis sollten in gleichem Masse vorhanden sein. ..." (m, 71)

"Weniger hochgestochene Theorie, die meistens als "alter Wein in neuen Schläuchen" serviert wird." (m, 163)

"... , weniger hochwissenschaftliche Abhandlungen." (m, 212)

"Nicht zu theoretisch schreiben!" (m, 323)

"Seriöse wissenschaftliche Grundlagen als Voraussetzung aller praktischen Hinweise." (m, 365)

Der Tenor der meisten Bemerkungen lässt sich schlagwortartig zusammenfassen in: Mehr Praxis - weniger Theorie!



Zur Erneuerung der Schule:

" Mehr Aktualitäten, Diskussionen, ... ." (m, 8)

" Vermehrt Blick über den Gartenhag. " (m, 37)

" Sie sollen den Lehrer mit den neuesten Erkenntnissen der Psychologie und Pädagogik, sowie mit den modernsten Unterrichtsmethoden und technischen Hilfsmitteln vertraut machen. " (m, 96) - " Mehr Prospektivität. " (w, 652)

" Orientierung über neue methodische und didaktische Erkenntnisse. " (m, 114)

" Mehr zeitgemässe Beiträge: Programmierter Unterricht, Fernsehen, Filmanalysen. " (w, 174)

" Sie sollten sich mehr für Experimente einsetzen. " (m, 133)

Keine unserer schweizerischen Zeitschriften ist eindeutig auf eine bestimmte Schulstufe bezogen. Viele Hinweise befassen sich damit.

Zu den verschiedenen Schulstufen:

" Mehr Beiträge für die Sekundarschule. " (m, 57)

" Mehr Beiträge für die Unterstufe. " (w, 120)

" Zeitschriften nach Stufen. " (m, 143)

" Stufenzeitschriften würden viel Leerlauf vermeiden. " (m, 209)

" Alle Stufen mehr und periodisch berücksichtigen. " (w, 339)

" Mehr Beiträge für Lehrer an mehrklassigen Schulen. " (w, 558)

Man gewinnt bei der Durchsicht der Bemerkungen den Eindruck, dass jeder Lehrer aus seiner besondern Situation heraus seine Spezialwünsche erfüllt haben möchte.

Anregungen zur äusseren Gestaltung:

" Graphische Gestaltung lässt zu wünschen übrig. " (w, 55)

" Moderne Aufmachung. " (m, 320)

" Weniger teures Papier. Einheitliches Format. " (w, 369)

" Jedes Thema auf ein neues Blatt, damit ich besser nach Sachgebieten ordnen kann. " (w, 636)

" Praktische Verwendung besser berücksichtigen, Anordnung, Perforation. " (m, 682)

In verschiedenen längeren Texten wird die Anregung gemacht, die Zeitschriften zu koordinieren und so einzurichten, dass eine Kartei geführt werden kann.

Aus den 235 Bemerkungen geht hervor, dass die Lehrerschaft von den Zeitschriften entscheidende Informationen und Impulse für die praktische Gestaltung des Unterrichts erwartet. "Reine Theorie" wird meist nur dann angenommen, wenn praktische Vorschläge beigegeben werden.

#### 4.4. Weltanschaulich orientierte Fachzeitschriften

Jede Zeitschrift ist einer bestimmten Weltanschauung verpflichtet, und wäre es nur jene der Weltanschauungslosigkeit. In der Schweiz gibt es verschiedene Zeitschriften, die bestimmten politischen oder konfessionellen Gruppen nahe stehen. Die Mehrheit der Lehrerschaft des Kantons Luzern (schätzungsweise 80 %) sind katholisch. Es wäre zu erwarten, dass sich eine Mehrheit für die Bevorzugung weltanschaulich (konfessionell) orientierter Zeitschriften ausspräche. Auf die entsprechende Frage haben nur 30,5 % der Probanden mit "ja" geantwortet. Die Altersgruppe II weicht davon mit 20,3 % ab, jene der über 50-jährigen Lehrer(innen) mit 40,9 %.

#### 4.5. Verwertung der Fachzeitschriften

Jedermann kennt die Schwierigkeiten, die Beiträge der verschiedenen Fachzeitschriften aufzubewahren und in Karteien zugänglich zu machen. Neben der aktuellen Information bietet eine Fachzeitschrift Artikel, die ihren Wert behalten.

" Wie verwerten Sie im weiteren die Zeitschriften? " Damit wollten wir erfahren, auf welche Weise die Leser die Beiträge für eine spätere Benützung erschliessen.

Tabelle 33:

Verwertung der Fachzeitschriften (in %) \*

Verwertungsart	Lehrer	Lehrerinnen	Total
Wegwerfen	10,1	13,3	11,1
Aufbewahren aller Jahrgänge	49,0	45,7	48,0
Binden der Jahrgänge	4,2	2,1	3,5
Kartei mit interessierenden Beiträgen	37,9	33,8	36,6
Zettelkatalog	5,3	7,3	6,0
Andere Möglichkeit	7,9	8,6	8,1
Ohne Angaben	4,4	4,7	4,6
N	506	234	740

\* Mehrfachangaben

Aus Tabelle 33 geht klar hervor, dass die Lehrerschaft sich bemüht, die Zeitschriften für eine spätere Benützung brauchbar zu machen. Ein hoher Prozentsatz der Untersuchungsgruppe legt Karteien an.

#### 4.6. Kurzzusammenfassung und erste Vorschläge zum Abschnitt "Fachzeitschriften als Mittel der Fortbildung"

Die Lehrer des Kantons Luzern haben im Durchschnitt 2 bis 3 Zeitschriften mit vorwiegend unterrichtspraktischer Ausrichtung abonniert. Am meisten werden methodisch-didaktische und etwas weniger häufig psychologische und pädagogische Beiträge gelesen. Kurzinformationen und Kursangebote sind ebenfalls beliebt. Als Kriterium für die Beurteilung der Fachzeitschriften gilt die "praktische Verwendbarkeit im Unterricht". Die Lehrerschaft ist bestrebt, die Zeitschriften aufzubewahren und für den täglichen Gebrauch zu erschliessen.

#### Erste Vorschläge:

Eine Koordination der schweizerischen Fachzeitschriften drängt sich auf, um Ueberschneidungen zu vermeiden und den Lehrern besser dienen zu können. Theoretische Beiträge sollten womöglich Ansatzpunkte für die praktische Auswertung im Unterricht anbieten. Es ist der Vorschlag zu prüfen, ob nicht durch einheitliche Formate und eine besondere Gestaltung die Führung von Karteien erleichtert werden kann.

#### 5. Fachbibliotheken

Unter B., I. 3.6. haben wir bereits über die Situation der Schulbibliotheken in der ganzen Schweiz kurz referiert. An dieser Stelle soll nun aus der Sicht der Lehrer das Problem angegangen werden.

##### 5.1. Lehrerbibliotheken im Schulhaus

FREY hat in einer speziellen Studie über "Die Funktion der Schulbibliothek" abgeklärt, "welchen Beitrag Lehrerbibliotheken zur Unterrichtsvorbereitung und persönlichen Weiterbildung (Fortbildung) leisten können<sup>25</sup>". Die Lehrerbibliothek im Schulhaus dient danach

"der Vorbereitung und Fortbildung

1. im Bereich der Fächer (vertiefte Sachkenntnis),
2. im Bereich der Methodik (methodische Handreichungen),
3. im Bereich der Allgemeinbildung<sup>25</sup>."

"In der gesamten deutschsprachigen Schweiz besitzen 70 % aller Schulhäuser bzw. Abteilungen für Real-, Sekundar- und Bezirksschulen eine Bibliothek für die Lehrerschaft". Der Kanton Luzern ist in der Untersuchung FREYs repräsentativ vertreten, deshalb lohnt sich ein Vergleich mit unseren Ergebnissen, obwohl wir nicht nur nach dem Vorhandensein einer Bibliothek fragten, sondern einschränkend noch verlangten, dass sie "genügend ausgestattet" ist. Die



Sekundarlehrer bejahen diese Frage mit 30,6 %, im Schnitt geben 30,8 % aller Volksschullehrer im Kanton Luzern an, dass ihnen eine genügend ausgestattete Lehrerbibliothek im Schulhaus zur Verfügung stehe.

Aufschlussreich ist eine Gliederung nach Arbeitsorten:

Tabelle 34:

Lehrerbibliothek im Schulhaus, aufgegliedert nach Arbeitsorten (in %)

Genügend ausgestattete Lehrerbibliothek	Luzern	Agglomeration	Landschaft	Total
Ja	47,1	39,5	21,4	30,8
Nein	52,2	57,5	76,7	67,2
Ohne Angaben	0,7	3,0	1,9	2
Total	100	100	100	100
N	157	167	416	740

Der Befund, dass die Lehrer ländlicher Gebiete gegenüber jenen der Stadt benachteiligt sind, deckt sich mit der Feststellung FREYs, "dass die Lehrer an kleinen Orten gegenwärtig weniger Informationsmöglichkeiten haben als ihre Kollegen in grossen Schulen <sup>26</sup>."

## 5.2. Persönliche Fachbibliotheken

Der quantitative Aspekt wurde mit folgender Fragestellung erfasst: "Wieviele Bände umfasst ihre persönliche Lehrerbibliothek? (Pädagogische, psychologische, methodische und fachwissenschaftliche Bücher ohne die obligatorischen Lehrmittel; nur Bücher, keine Broschüren.)"

Tabelle 35:

Umfang der persönlichen Fachbibliothek, aufgegliedert nach Schularten (in %)

Gruppe	Anzahl Bücher	Lehrer der				Total
		Primar- schule	Ober- schule	Sekun- dar- schule	Sonder- schule	
I	1 - 5	6,3	4,8	0,8	3,9	5
	6 - 10	15,2	8,8	0,8	7,8	11,6
	11 - 15	11	11,3	6,7	15,7	10,5
	16 - 20	14,6	9,7	7,5	7,8	12,6
II	21 - 30	14,2	19,3	15,8	21,6	15,1
	31 - 50	13,2	12,9	22,5	11,8	14,8
	51 - 70	4,2	12,9	10	11,8	6,5
III	71 - 100	5,7	4,8	14,2	9,8	7,2
	101 - 150	2,6	3,2	3,3	-	2,7
IV	151 - 200	0,6	1,6	3,3	-	1,2
	201 - 300	0,6	-	2,5	2	0,9
	301 und mehr	0,8	-	3,3	2	1,2
	Ohne Angaben	11	10,7	9,3	5,8	10,7
Total		100	100	100	100	100
N		492	62	120	51	725 *

\* Bemerkung wie Seite 140.

Ein Zusammenzug der Tabelle 35 ergibt folgendes Bild:

Gruppe	Anzahl Bücher	Primar- lehrer	Oberschul- lehrer	Sekundar- lehrer	Sonder- schullehrer
I	1 - 20	42,1	34,6	15,8	35,2
II	21 - 70	31,6	45,1	48,3	45,2
III	71 - 150	8,3	8,0	17,5	9,8
IV	151 und mehr	2,0	1,6	9,1	4,0

Die Progression der Bücher bei längerer Grundausbildungszeit belegt die Abhängigkeit der Grösse der persönlichen Fachbibliotheken von Bedürfnissen, die in der Ausbildungszeit geweckt worden sind und von den vermittelten Kenntnissen über die Fachliteratur. Nach den Erfahrungen des Verfassers arbeitete man in den Lehrerseminarien bis vor kurzem mit leitfadenähnlichen Lehrbüchern; die Literaturverweise waren eher spärlich. An Universitäten - die Sekundar- und Sonderschullehrer werden dort ausgebildet - lernt man in Seminarien und bei Diplomarbeiten die Fachbücher kennen. Aus Tabelle 32 geht hervor, dass Bücherbesprechungen nur von 18,2 % der Lehrerschaft gelesen werden; von diesem Durchschnittswert weichen nur die Sonderschullehrer mit 27,5 % ab.

Die inhaltlichen Schwerpunkte der Fachbibliotheken der Lehrerschaft zeigen eine Rangfolge, die relativ wenig Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppierungen aufweist:

Fachwissenschaftliche Werke	46,4 %
Nachschlagewerke (Lexika etc.)	37 %
Methodische und didaktische Bücher	
allgemeiner Art	36,1 %
Pädagogische und psychologische Werke	35,7 %
Fachmethodische Literatur	19,3 %
Sammlungen von Unterrichtseinheiten	12,8 %
(Mehrfachangaben, man durfte 2 Felder ankreuzen!)	

Dieses Ergebnis deckt sich mit jenem FREYs<sup>27</sup>, der bei der Benutzungshäufigkeit der einzelnen Arten von Werken der Schulhaus-Lehrerbibliotheken an erster Stelle die Nachschlagewerke bezeichnet (39 %), gefolgt von den Handreichungen zu den einzelnen Fächern (26 %). Die Reihenfolge ist bei uns umgekehrt, weil Lexika sehr teuer sind und deshalb vorwiegend in der Bibliothek des Schulhauses konsultiert werden. Lehrer messen den methodischen und didaktischen Büchern allgemeiner Art eine signifikant höhere Bedeutung zu (40,5 %) als ihre Kolleginnen (26,5 %).

### 5.3. Kurzzusammenfassung und erste Vorschläge zum Abschnitt "Fachbibliotheken"

Die Lehrerbibliotheken im Schulhaus können die ihnen zugedachte Funktion noch nicht ausfüllen, weil nur knapp einem Drittel aller Lehrer genügend ausgestattete Bibliotheken zur Verfügung stehen. Die Lehrer in ländlichen Gebieten und kleinen Schulen sind gegenüber ihren Kollegen in der Stadt eindeutig benachteiligt. Die Grösse der persönlichen Fachbibliothek hängt von der Länge der Ausbildungszeit und damit auch indirekt von der Höhe des Gehaltes ab. Nach FREY fehlen die notwendigen Informationsmöglichkeiten über geeignete Bücher<sup>28</sup> für Schulbibliotheken.

#### Erste Vorschläge:

Die Buchbesprechungen in Zeitschriften müssen vermehrt Informationen über den Eignungsgrad eines Werkes für Lehrerbibliotheken liefern. Für den Aufbau von Fachbibliotheken wären Modelle zu schaffen, die den Bestand grundlegender Bücher enthalten. Zudem sollte den Lehrern für eingehendere Lektüre eine kantonale oder regionale Leihbibliothek zur Verfügung stehen.



## 6. Schulbesuche als Mittel der Fortbildung

Durch den Schulbesuch eines Lehrers bei einem Kollegen wird die Arbeit des andern bewusst oder unbewusst mit der eigenen verglichen und kritisch angesehen. Insofern sind solche Besuche als ein Fortbildungsmittel anzusprechen. Rechte oder Pflichten in bezug auf Schulbesuche bestehen im Kanton Luzern keine, alle Besuche werden freiwillig durchgeführt. Deshalb ist es erstaunlich, dass 37,2 % aller Lehrkräfte der Untersuchungsgruppe andere Klassen besucht haben. Mit zunehmendem Alter nimmt die "Besuchsfreudigkeit" ab. Lehrerinnen und Sonderschullehrer bevorzugen diese Fortbildung mehr als Kollegen resp. Lehrer anderer Schulstufen. "Begrüssen Sie Besuche auswärtiger oder befreundeter Lehrer an Ihrer Schule?" Diese Frage bejahten 66,8 % aller Probanden; die Lehrerinnen erstaunlicherweise weniger oft als die Lehrer. Bei den andern Variablen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass kein absolutes Bedürfnis nach gegenseitigen Schulbesuchen besteht. Es wäre der Vorschlag zu prüfen, die Unterrichtsmitschau (direkt oder über das Fernsehen) in die üblichen Fortbildungsveranstaltungen konsequenter zu integrieren.

## 7. Arbeitsgemeinschaften und autodidaktische Studien

### 7.1. Arbeitsgemeinschaften

Durch die weiter oben beschriebenen Konferenzen sind obligatorische Arbeitsgemeinschaften oft gefordert. Im Schuljahr 1968/69 waren durch das Konferenzthema "Heimatkunde" verschiedene Gruppen gebildet worden, die sich nach Erledigung der Arbeit wieder auflösten. Unsere Frage "Sind Sie Mitglied einer Arbeitsgemeinschaft, die regelmässig zusammenkommt?" kann also keine allgemeingültigen Resultate liefern. Gesamthaft waren zur Zeit der Erhebung (Oktober 1968) 9,1 % der Lehrerschaft des Kantons Luzern in Arbeitsgemein-

schaften tätig, Lehrer etwas häufiger als Lehrerinnen. Dem gegenüber steht das später noch darzustellende Ergebnis, dass 39,9 % der Lehrerschaft "Arbeitsgemeinschaften" als eine besonders geschätzte Form (2. Rang) der Fortbildung bezeichnen. Arbeitsgruppen kommen unseres Erachtens nicht in wünschbarem Ausmass zustande, weil eine klare Führung fehlt, und die Arbeitsgruppen keine lockenden Ziele vor sich sehen. Finanzielle oder prestigeerhöhende Verstärker der entsprechenden Motivation gibt es zu wenige.

### 7.2. Autodidaktische Studien

Zum Berufsbild des Lehrers gehört im Bewusstsein der Öffentlichkeit, dass er "Nebenbeschäftigungen" nachgeht, zum Teil, um sich finanziell besser zu stellen, zum Teil auch aus persönlichem Interesse an einem bestimmten Sachgebiet. IMHOF hat die allgemeinen Nebenbeschäftigungen der Lehrerschaft in Vereinen und Organisationen aller Art ausführlich dargestellt<sup>29</sup>. BERTLEIN untersuchte die wissenschaftliche Betätigung von Volksschullehrern in Deutschland<sup>30</sup> und analysierte das Problem aus soziologischer Sicht. Die Fragestellung wurde bei uns eingeeengt: Treiben Sie auf einem schulbezogenen Gebiet regelmässig autodidaktische Studien (z. B. Musik, Heimatkunde, Botanik, usw.)? Damit sollte der Bezug zur Fortbildung gesichert werden. Ein Drittel aller Befragten (32,4 %), Lehrer etwas häufiger als Lehrerinnen, bejahten diese Frage. Von 319 Nennungen bestimmter Fachgebiete betrafen 106 Musik, 50 Naturwissenschaften (Botanik, Zoologie, Physik usw.), 29 Geschichte, 23 Heimatkunde, 15 Psychologie, 14 deutsche Literatur, 12 fremde Sprachen, 10 Pädagogik, 10 Turnen, 9 Zeichnen und Malen, 7 Methodik, 7 Geographie, je 4 Religion (Bibel) und Werken, je 3 Soziologie, Schultheater, Massenmedien und Mathematik; die restlichen verteilen sich mit je 1 auf Schulbau, Schulgarten, Alkoholismus und Verkehrserziehung.

Aus dieser quantitativen Inventarisierung lässt sich nicht ablesen,

ob die Studien mehr wissenschaftlicher oder schulpraktischer Art waren. Das zu ergründen, wäre einer speziellen Arbeit vorbehalten.

In diesen Ergebnissen spiegeln sich jene BERTLEINs wider, der nachweist, dass in Deutschland die wissenschaftliche Betätigung der Lehrer der Seminarbildungszeit mehr ausserberuflichen und nicht schulbezogenen Studien nachgingen. Der hohe Anteil der "Musik" in unserem Resultat bezeichnet vor allem jene Lehrer, die als Organist, Klavierlehrer oder sonst in einem musikpädagogischen Gebiet wirken. Die Sparteninteressen der gegenwärtigen Lehrergeneration in Deutschland sind mehr verwissenschaftlicht und den eigentlichen Berufsfächern Pädagogik, Psychologie zugewandt<sup>31</sup>. Musik folgt in der entsprechenden Tabelle BERTLEINs erst an 11. Stelle.

### 7.3. Beitrag des Fernsehens

Als "wesentlich" bezeichneten 12,3 % der Lehrerschaft den Beitrag des Fernsehens für die persönliche Berufsfortbildung, als "unwesentlich" 26,9 % und 60,8 % antworteten nicht. Das Fernsehen, das zuerst auf dem Unterhaltungssektor ausgebaut wurde, leistet also gesamthaft gesehen noch keinen entscheidenden Beitrag zur Fortbildung. Zur Zeit werden die Anstrengungen für die Einführung des Bildungsfernsehens (Telekolleg) in der Schweiz vermehrt, so dass bald mit einem Zuwachs an Bildungsmöglichkeiten gerechnet werden kann.

### 7.4. Fernkurse

Von privaten Institutionen werden in der Schweiz verschiedene Fernkurse für Fremdsprachen, kaufmännische oder technische Fächer angeboten, die für Lehrer in Frage kommen. Aus unserer Untersuchungsgruppe haben 8,5 % solche Kurse schon absolviert, die in irgendeiner Weise auch der Schule dienen. Lehrerinnen beteiligten sich mit 12 %, Lehrer mit 6,9 %.

### 7.5. Kurzzusammenfassung und erste Vorschläge zum Abschnitt "Arbeitsgemeinschaften und autodidaktische Studien"

Arbeitsgemeinschaften werden einerseits als Arbeitsform der Lehrerfortbildung geschätzt, doch gibt es zur Zeit relativ wenige Arbeitsgruppen. Die Fachgebiete der autodidaktischen Studien betreffen zu einem Drittel die Musik, zu einem weiteren Drittel die Realien (Naturwissenschaften, Geschichte, Heimatkunde) und im letzten Drittel an erster Stelle die "Berufsfächergruppe" Psychologie, Pädagogik, Methodik, dann deutsche Literatur, fremde Sprachen, Zeichnen und Malen, Turnen und vereinzelte Gebiete. Der Beitrag des Fernsehens kann mit 12,3 % noch als unwesentlich bezeichnet werden. Fernkurse haben 8,5 % der Probanden absolviert.

#### Erste Vorschläge:

Dem Bedürfnis nach Fortbildung in Arbeitsgemeinschaften sollte ein institutionalisiertes Angebot obligatorischer und freiwilliger Art gegenüber gestellt werden. Da die Interessengebiete der autodidaktischen Studien einseitig gelagert sind, müssten die Angebote der anderen Fächergruppen vermehrt werden. Musik wird wahrscheinlich so häufig genannt, weil sich die Nebenbeschäftigungen als Organist, Dirigent und Chorleiter damit vereinbaren lassen und zu einer willkommenen finanziellen Besserstellung beitragen. Hierin zeigt sich das Bedürfnis nach Aufstiegsmöglichkeiten, das an anderer Stelle diskutiert werden soll.

### 8. Möglichkeiten der Allgemeinbildung

Der Beitrag der "Allgemeinbildung" für den lebendigen und aktuellen Unterricht soll nicht unterschätzt werden; trotzdem mussten wir uns aus methodischen Gründen auf nur eine einzige Fragestellung beschränken, nämlich: Welche der folgenden allgemeinen Bildungsmöglichkeiten haben Sie im Schuljahr 1967/68 wahrgenommen bzw. wahrnehmen können?



Tabelle 36:

Allgemeine Bildungsmöglichkeiten, die regelmässig oder gelegentlich wahrgenommen wurden (in %) \*

Allgemeine Bildungsmöglichkeiten	regelmässige Nutzung	gelegentliche Nutzung
Theater, Oper, Konzert	17,4 (29,8)**	60,3 (45,2)
Museum, Ausstellung	9,9 (7,2)	58,0 (59,2)
Allgemeinbild. Vortrag	7,0 (16,0)	52,7 (54,6)
Film	17,3 (8,2)	54,7 (53,8)
Oeffentliche Bibliothek	11,9 (13,8)	25,4 (29,2)
Sportl. Veranstaltungen	10,1 (8,4)	21,9 (21,4)
Reisen und Wanderungen	23,8 (26,1)	55,0 (54,5)
Andere	3,0 (3,0)	2,2 (4,2)
Ohne Angaben	51,9 (42,4)	8,0 (11,0)
N	740 (500)	740 (500)

\* Mehrfachangaben

\*\* In Klammern: Vergleichswerte aus der Untersuchung KRATZSCH/VATHKE/BERTLEIN, Stichprobe Nordbaden<sup>32</sup>.

Gesamthaft gesehen ergeben sich zwischen den beiden Untersuchungen keine nennenswerte Abweichungen. Die regelmässige Nutzung der Bildungsmöglichkeiten ist in beiden geringer als die gelegentliche. In Hinsicht auf die berufliche Fortbildung fällt hier auf, dass die öffentlichen Bibliotheken (z. B. Zentralbibliothek in Luzern, Landesbibliothek in Bern, Pestalozzianum in Zürich usw.) nur schwach benutzt werden.

### III. Die Volksschullehrer des Kantons Luzern und die künftige Fortbildung

Für diese Teiluntersuchung gilt ebenfalls die unter B., II., 1. beschriebene Stichprobe als Zielpersonengruppe. Die Probanden wurden in diesem Abschnitt des Fragebogens mit Problemen der künftigen Fortbildung konfrontiert, um ihre Einstellungen und Erwartungen kennen zu lernen. Es geht vor allem darum, Informationen für die praktische Realisierung zu gewinnen. Der Erfolg künftiger Fortbildungsbestrebungen dürfte davon abhängen, wie weit sich theoretische Vorstellungen in einem Fortbildungsmodell mit dem Motivationshorizont der Lehrerschaft decken. Die von WIDMER postulierten Forderungen<sup>33</sup> und Hypothesen wurden hier operationalisiert und in Frageform vorgelegt. Im einzelnen geht es um die grundsätzliche Entscheidung für oder wider eine permanente und systematische Fortbildung, die obligatorische oder fakultative Gestaltung, die Formen und die zeitliche Beanspruchung, die Trägerschaft, die Aufstiegsmöglichkeiten und letztlich um die aktuellen Informationsinteressen. Die Ergebnisse dieses Forschungsansatzes sollten die Grundlagen für die konkreten Aufbaupläne der Fortbildung im Kanton Luzern liefern.

#### 1. Grundsätzliche Entscheidung

Um zu prüfen, ob die nachfolgenden Ergebnisse als repräsentativ für die Lehrerschaft gelten können, musste zuerst abgeklärt werden, ob prinzipiell der Wunsch nach Fortbildung besteht. Mit der Alternativfrage "Wünschen Sie grundsätzlich eine permanente und systematische Lehrerfortbildung?" sollte eine klare Entscheidung herbeigeführt werden.

## 1.1. Wunsch nach permanenter und systematischer Fortbildung

Tabelle 37:

Wunsch nach permanenter und systematischer Fortbildung (in %)

Wunsch	Lehrer	Lehrerinnen	Total
Ja	80	80,3	80,1
Nein	18,4	14,5	17,2
Ohne Angaben	1,6	5,2	2,7
Total	100	100	100
N	506	234	740

Weder in den Variablen "Arbeitsort" noch "Lehrer der verschiedenen Stufen" konnten signifikante Abweichungen von diesem Ergebnis festgestellt werden. Einzig die Altersgruppen IV und V machen mit 69,7 % für "ja" eine verständliche Ausnahme. In diesem Befund spiegelt sich das Motivationsniveau und damit die Bereitschaft, die Fortbildung nicht mehr sporadischen und ungezielten Veranstaltungen allein zu überlassen.

## 1.2. Obligatorische oder fakultative Fortbildung

Der Lehrberuf ist mit verschiedenen Privilegien ausgestattet, deren öffentliche Diskussion ungern gesehen wird. Zu diesen Vorrechten gehören die Methodenfreiheit, 12 Wochen Ferien mit freier Gestaltungsmöglichkeit und bisher auch die relativ geringe Verpflichtung zur Fortbildung. Wenn hier die Frage nach einem Obligatorium gestellt wird, dann muss man mit Abwehrmechanismen rechnen, weil ein freiheitliches Grundrecht bedroht scheint. Es wurden bei der Fragestellung absichtlich keine zusätzliche Information

oder eine einschränkende Bemerkung formuliert, um eine klare Entscheidung herauszufordern.

Tabelle 38:

Obligatorische oder fakultative Gestaltung der Fortbildung, aufgliedert nach Arbeitsorten (in %)

Meinung	Luzern	Agglomeration	Landschaft	Total
Nur obligatorisch	2,6	2,4	4,3	3,5
Nur fakultativ	40,8	28,1	24,0	28,6
Zum Teil fakultativ und zum Teil obligatorisch	56,0	68,9	70,2	66,6
Ohne Angaben	0,6	0,6	1,5	1,3
Total	100	100	100	100
N	157	167	416	740

Wohl aus der Einsicht, in der Fortbildung benachteiligt zu sein, zeigen die Lehrer der Landschaft das grössere Bedürfnis nach obligatorischer Fortbildung als jene der Stadt. Dennoch ist das Gesamtergebnis überraschend; 70 % der Lehrerschaft sind mit obligatorischen oder teilweise obligatorischen Fortbildungsveranstaltungen einverstanden. Für das ausschliessliche Fakultativum plädieren mehr Lehrer als Lehrerinnen, dann auch die Altersgruppen I und II und die Sonderschullehrer. Die Lehrer der Oberschule sprechen sich am meisten für ein Obligatorium oder Teilobligatorium aus (82,2 %), die Sekundarlehrer stehen an zweiter Stelle mit 73,3 % und die Primarlehrer mit 70 % liegen genau im Durchschnitt.



### 1.3. Kurzzusammenfassung und erste Vorschläge zum Abschnitt "Grundsätzliche Entscheidung"

Die grosse Mehrheit der Lehrerschaft befürwortet eine Systematisierung der Fortbildung und begrüsst ein Teilobligatorium. Knapp ein Drittel setzt sich für nur fakultative Veranstaltungen ein. Daraus lässt sich ableiten, dass die Einsicht in die Notwendigkeit der Fortbildung in weiten Kreisen der Volksschullehrer im Kanton Luzern vorausgesetzt werden kann. Ein Teilobligatorium könnte ohne grossen Widerstand eingeführt werden.

## 2. Formen der Fortbildung

### 2.1. Geschätzte Formen der heutigen Lehrerfortbildung

Es handelt sich bei der Planung künftiger Fortbildung nicht darum, vom Punkt "Null" aus anzufangen. Die heute gültigen Formen müssen auf ihre Tauglichkeit und ihre Wertschätzung überprüft werden, um von daher auf die zukünftige Gestaltung extrapolieren zu können.

Siehe Tabelle 39, Seite 163!

Autodidaktische Studien sind weitaus am beliebtesten; sie werden auch in Zukunft nicht entbehrlich sein. An zweiter Stelle stehen die anspruchsvollsten Formen der mehrtägigen Kurse, gefolgt von den Vortragsreihen und den eintägigen Kursen. Abendkurse, Bezirks- und vor allem Kantonalkonferenzen fallen dagegen ab. Hier zeigt sich die Tendenz, jene Formen vorzuziehen, die in einem längeren Ausbildungsgang mehr Informationen in systematisierter Anordnung bieten. Bezirks- und Kantonalkonferenzen waren bis jetzt de facto die einzige Form obligatorischer Fortbildung im Kanton Luzern. Beide figurieren am Schluss der Rangordnung. Dieses Ergebnis führte dazu, in einer Zusatzuntersuchung die Leiter dieser Konferenzen zu befragen, um

die Gründe zu ermitteln. (Siehe dazu: B., IV.: Zusatzuntersuchung bei den Bezirksinspektoren)

Das Fortbildungsgefälle von Stadt zu Land zeigt sich in Tabelle 39 deutlich. Man schätzt auf dem Lande Konferenzen und mehrtägige Kurse wohl deshalb mehr, weil sie praktisch die einzigen Formen organisierter Fortbildung darstellen. Das Selbststudium wird von Stadtlehrern mehr geschätzt; hierin erweist sich, dass Fortbildung den Bildungsprozess intensiviert und zu neuen Leistungen motiviert.

Tabelle 39:

Geschätzte Formen der heutigen Lehrerfortbildung, aufgegliedert nach Arbeitsorten (in %) \*

Formen	Luzern	Agglomeration	Landschaft	Total
Kantonalkonferenzen	5,1	3,6	5,8	5,0
Bezirkskonferenzen	14,6	20,4	32,7	26,1
Vorträge	38,2	27,0	27,9	29,6
Vortragsreihen	52,9	40,7	30,1	39,6
Abendkurse	40,1	25,8	21,2	26,4
Eintägige Kurse	28,0	32,3	35,6	33,1
Mehrtägige Kurse	41,4	59,3	52,4	51,7
Arbeitsgemeinschaften	42,0	40,1	38,7	39,9
Selbststudium von Büchern und Zeitschriften	68,2	61,7	61,3	63,0
Ohne Angaben	-	-	0,7	0,4
N	157	167	416	740

\* Mehrfachangaben

Vorträge werden von den Lehrerinnen mehr geschätzt als von ihren Kollegen. Bei den Altersgruppen IV und V sind Konferenzen beliebter als bei den jüngeren Jahrgängen. Vortragsreihen, mehrtägige Kurse und Arbeitsgemeinschaften bedeuten dagegen den 30 bis 39-jährigen Probanden am meisten. Die immer wieder auftretenden Unterschiede zwischen den Altersgruppen müssten eigens untersucht werden<sup>34</sup>. Unser Raster ist zu grob und erlaubt nur globale Aussagen.

## 2.2. Zukünftige Formen

Der Beantwortung der Frage nach den künftigen Formen der Fortbildung darf kein zu grosses Gewicht beigemessen werden, weil den Probanden die notwendigen Kenntnisse dieser Formen weitgehend fehlen. Nur wenige haben bis jetzt ein Fernstudium absolviert.

Tabelle 40:

Zukünftige Gestaltung der Lehrerfortbildung (in %) \*

Formen	Lehrer	Lehrerinnen	Total
Fernstudium mit Lehrbriefen	20	18	19,3
Fernstudium mit Kursen	55,3	59	56,5
Fernstudium in Verbindung mit Lehrbriefen und Fernsehen	12,1	9,4	11,2
Fernstudium in Verbindung mit Lehrbriefen, Fernsehen und Kursen	28,9	26,5	28,1
Fernsehkurse	22,9	21,8	22,6
Radiokurse	10	16,6	12
Ohne Angaben	6,5	6,4	6,5
N	506	234	740

\* Mehrfachangaben

Die höchsten Prozentsätze erreichen jene Fernstudien, die mit Kursen kombiniert sind. Dieser Befund weist uns auf ein Problem hin, das für künftige Formen der Fortbildung bedeutungsvoll ist: das Bedürfnis nach sozialem Kontakt.

Da die Lehrer ihre Arbeit ohne alters- und bildungsmässig gleichwertige Partner verrichten, sind sie in hohem Masse der Isolierung ausgesetzt. Die Kontakte mit Kollegen im sozialen Feld eines Schulhauses sind eher locker. Wie oben schon gezeigt worden ist, bestehen auch verschiedene Spannungsfelder, die einem fach- und sachorientierten Kontakt im Wege stehen. Aus eigener Erfahrung weiss der Verfasser, dass in Lehrerbildungskursen eine andere Arbeitsatmosphäre herrscht, die als gelöst, kollegial und arbeitsintensiv bezeichnet werden kann. Die Spannungsfelder und Störfaktoren liegen zeitlich und örtlich fern, so dass die Kräfte frei sind, um neue Impulse aufzunehmen. Auch wenn die künftige Fortbildung mit Rationalisierungsmassnahmen arbeiten muss, darf der Aspekt der sozialen Kontaktbedürfnisse nicht vernachlässigt werden.

## 2.3. Einbezug des Fernsehens

Es war zu erwarten, dass Fernstudien nicht besonderen Anklang finden. Das Fernsehen befasst sich zur Zeit mit seinen Bildungsmöglichkeiten und darum wurde gefragt, ob der Einbezug dieses Mediums grundsätzlich begrüsst würde. Darauf antworteten 64,7 % mit "ja" und 31,5 % mit "nein". Die Altersgruppe I und die Lehrer der Landschaft stehen diesem Vorhaben besonders positiv gegenüber, während die Altersgruppe III nur mit 50,9 % und die Lehrerschaft der Agglomeration nur mit 58,1 % zustimmen.



## 2.4. Kurzzusammenfassung und erste Vorschläge zum Abschnitt "Formen der Lehrerfortbildung"

Von den heute gebräuchlichen Formen werden am meisten das Selbststudium mit Büchern und Zeitschriften und mehrtägige Kurse geschätzt. Bei den Möglichkeiten des Fernstudiums bevorzugen die Probanden jene Formen, die mit Kursen verbunden sind. Der Einbezug des Fernsehens wird grundsätzlich von der Mehrheit begrüsst.

### Erste Vorschläge:

Für das Selbststudium empfiehlt es sich, Informationen über geeignete Bücher und Medien zu verbreiten. Bei allen Fortbildungsveranstaltungen ist darauf zu achten, dass möglichst viele soziale Kontaktmöglichkeiten eingebaut werden, um u. a. auch das Kurs- und Arbeitsklima optimal zu gestalten. Die Bildungsmöglichkeiten durch das Fernsehen sind in eine umfassende Planung einzugliedern. Von der Lehrerschaft her scheinen keine ernsthaften Bedenken vorzuliegen, wenn darob der soziale Kontakt nicht verloren geht.

## 3. Zeitliche Beanspruchung

### 3.1. Ferien oder Schulzeit

Bis jetzt fanden die Konferenzen im Kanton Luzern ausserhalb der Schulzeit statt, d. h., sie waren in die Schulzeit eingebaut, wurden aber nicht zu den verpflichtenden 375 Schulhalbtagen gezählt. Auf Grund dieser Tatsache konnte angenommen werden, dass die Lehrerschaft weiterhin bereit war, Fortbildungsverpflichtungen ausserhalb der Schulzeit auf sich zu nehmen.

Die folgende Tabelle gibt darüber Auskunft:

Tabelle 41:

Zeitpunkt der obligatorischen Kurse, (in %)  
aufgegliedert nach Arbeitsorten

Zeitpunkt der Kurse	Luzern	Agglomeration	Land-schaft	Total
In den Ferien	1,9	4,2	7,9	5,8
Während der Schulzeit	40,1	24,0	24,0	28,2
Zum Teil in den Ferien u. zum Teil in der Schulzeit	56,7	70,7	65,6	64,5
Ohne Angaben	1,3	1,1	2,5	1,5
Total	100	100	100	100
N	157	167	416	740

Wie bei der Frage nach obligatorischer Fortbildung sind auch hier rund 70 % der Lehrer(innen) bereit, wenigstens zum Teil die obligatorische Fortbildung in die Ferienzeit zu verlegen. Die Lehrerschaft der Stadt Luzern weicht davon mit 58,6 % ab, während jene der andern Gegenden in stärkerem Masse die Ferien zur Verfügung halten würde.

### 3.2. Zeitaufwand pro Jahr für die obligatorische Fortbildung

Das überraschendste Ergebnis der gesamten Erhebung bildet die Antwort auf die Frage: Welchen zeitlichen Umfang sollte nach Ihrer Meinung die obligatorische Lehrerfortbildung annehmen, damit sie für die Schule wirkungsvoll wird?

Tabelle 42:

Zukünftiger Zeitaufwand pro Jahr für die obligatorische Fortbildung (in %), aufgegliedert nach Altersgruppen

Zeitlicher Umfang	Altersgruppen				Total
	I	II	III	IV	
	20 - 29	30 - 39	40 - 49	50 - 69	
Drei Tage	5	10,9	12,3	24,2	11,2
Eine Woche	50,6	52,1	70,9	59,1	55,5
Zwei Wochen	32	28,1	9,1	11,4	23,9
Drei Wochen	9,6	5,2	0,9	1,5	5,7
Ohne Angaben	2,8	3,7	6,8	3,8	3,7
Total	100	100	100	100	100
N	300	192	110	138	740

Zieht man in Betracht, dass bis jetzt 2 bis 3 Tage obligatorische Fortbildung in den Konferenzen betrieben wurde, so ist das Resultat beachtlich: 85,1 % der Lehrerschaft wünschen Kurse von 1 bis 3 Wochen Dauer, wobei der Schwerpunkt eindeutig bei 1 Woche liegt.

Die Gliederung nach Altersgruppen zeigt, dass die älteren Lehrer(innen) eher nach kürzeren, die jüngeren eher nach längeren Kursen tendieren.

### 3.3. Kurzzusammenfassung und erste Vorschläge zum Abschnitt "Zeitliche Beanspruchung"

Zwei Drittel der Lehrerschaft verweisen die obligatorische Fortbildung zum Teil in die Ferien und zum Teil in die Schulzeit; 85 % aller Probanden sind der Ansicht, dass solche Kurse mindestens 1 Woche dauern sollten.

### Erste Vorschläge:

Die künftige Fortbildung lässt sich auf Grund dieses Ergebnisses grosszügig konzipieren, indem jährlich mindestens 1 Woche obligatorische Fortbildung angesetzt werden kann, die sich zum Teil in die Ferien und zum Teil in die Schulzeit einbauen lässt.

## 4. Träger der Fortbildung

### 4.1. Kostenträger

Während die Kantone die Kosten für die obligatorischen Kurse auch den Gemeinden und den Kursteilnehmern überbinden möchten, sind 88,8 % der Lehrerschaft der Ansicht, dass der Kanton diese Lasten zu tragen habe, 23,9 % möchten auch die Gemeinden und 6,5 % die Teilnehmer finanziell beteiligen.

Die Bildung und Fortbildung der Lehrer ist Sache der Kantone und darum scheint es uns, dass die Kantone in erster Linie die Kosten für die obligatorische Fortbildung zu tragen haben. Wie weit die Gemeinden belastet werden können, hängt von den politischen Strukturen ab. Immerhin kann man dazu sagen, dass einzelne Gemeinden mit häufigen Lehrerwechseln oder Stellvertretungen (kleine Landgemeinden) zu wenig in den Genuss der fortgebildeten Lehrer kommen.

### 4.2. Zentrale Fortbildungsinstitute

Grundsätzlich haben sich 69,3 % der Lehrer(innen) für zentrale Fortbildungsinstitute ausgesprochen, signifikant die jüngeren mehr als die älteren.

Ueber die Organisation lässt sich auf Grund der nachfolgenden Tabelle keine eindeutige Aussage machen. Es zeichnet sich im gesamten die Tendenz ab, den kantonalen Rahmen zu verlassen und regionale oder gesamtschweizerische Lösungen anzustreben.

Tabelle 43:

Organisation zentraler Fortbildungsinstitute (in %)\*

Organisation	Lehrer	Lehrerinnen	Total
Kantonal	16	18,4	16,8
Regional	34	22,2	30,3
Nach Sprachgruppen	11,5	16,2	13
Gesamtschweizerisch	24,1	34,2	27,3
Ohne Angaben	18,9	14,1	17,4
N	506	234	740

\* Mehrfachangaben

Unter B., I., 3.2. haben wir die Frage der örtlichen Zentren im Zusammenhang mit der Erhebung bei den Erziehungsdepartementen ausführlich erörtert, so dass hier auf weitere Ausführungen verzichtet werden kann.

#### 4.3. Kurzzusammenfassung und erste Vorschläge zum Abschnitt "Träger der Fortbildung"

Die Lehrerschaft ist der Meinung, dass der Kanton und evt. die Gemeinden die finanziellen Belange der Lehrerfortbildung regeln und übernehmen sollten. Zentrale Fortbildungsinstitute müssten auf regionaler oder gesamtschweizerischer Basis geschaffen werden.

Erste Vorschläge: Siehe bei B., I., 3.2. !

#### 5. Aufstiegsmöglichkeiten

Diskussionen über Aufstiegsmöglichkeiten im Lehrberuf sind in der neueren Literatur häufig und werden besonders im Zusammenhang mit dem Lehrermangel geführt. Die meisten Autoren befürworten Aufstiegsmöglichkeiten, so z.B. IMHOF<sup>35</sup>, SEIDMANN<sup>36</sup>, TUGGENER<sup>37</sup>, SCHUH<sup>38</sup>, BUCHER<sup>39</sup> und WIDMER<sup>40</sup> u.a..

Aus empirischen Untersuchungen seien folgende Ergebnisse unseren eigenen Befunden vorangestellt:

Total 45,8 % der Befragten nannten 1961 in der Untersuchung von IMHOF bei der Frage nach den Ursachen des heutigen Lehrermangels an erster Stelle den "Mangel an Aufstiegsmöglichkeiten"<sup>41</sup>. SCHUH forschte nach den Störfaktoren im Beruf des Volksschullehrers und stellte dafür Rangplätze auf<sup>42</sup>:

Rangplatz 1: Zu grosse Klassen.

Rangplatz 2: Unbefriedigende soziale Stellung (Prestige).

Rangplatz 3: Geringe Aufstiegsmöglichkeiten.

Rangplatz 4: Zu niedriges Gehalt.

Aufstieg, sozialer Status und Besoldung gehören folgerichtig zusammen und bestimmen sicher auch zum Teil die Anziehungskraft eines Berufes. Für die Behebung des Lehrermangels müssen die Zusammenhänge allerdings eigens aufgedeckt werden (vgl. dazu POSCH<sup>43</sup>, TUGGENER<sup>44</sup>).

Mit dem sozialen Aufstieg ist immer auch ein Prestigezuwachs verbunden. BOLTE nennt 2 wesentliche Bestimmungsgründe der Prestigeabstufung der Berufe: "Grad der sozialen Einflussmöglichkeit" und "Grad der erforderlichen Kenntnisse (verbunden mit dem Ausbildungs- und Prüfungssystem)"<sup>45</sup>. KONIG weist hier auf eine "Art von allgemeinem Gesetz" hin, wonach

- a) "die Position eines Berufes in der Prestigehierarchie mit höherer Ausbildung auch entsprechend höher ist"; wonach ferner
- b) "die Chancen eines Berufes für soziale Anerkennung umso grösser sind, als der Ausbildungsgang sich deutlicher profiliert"<sup>46</sup>.



Das vielbeklagte "gesunkene Ansehen des Lehrerstandes" könnte demnach - falls es überhaupt tief anzusetzen ist - durch eine gut strukturierte Fortbildung gehoben werden. Im Jahre 1964 erschien dazu im LUZERNER SCHULBLATT <sup>47</sup> ein bezeichnender Aufruf: Schafft Aufstiegsmöglichkeiten für die Lehrer! Da keine direkten Informationen allein zur Frage der Aufstiegsmöglichkeiten vorlagen, fragten wir: "Wenn Ihnen mittels der Lehrerfortbildung noch Gelegenheit geboten würde, innerhalb des Berufes aufzusteigen und zugleich eine Besoldungserhöhung zu erhalten, würden Sie diese Chance wahrnehmen?"

#### 5.1. Wahrnehmung von Aufstiegchancen

Die Gliederung nach Altersgruppen ist besonders aufschlussreich:

Tabelle 44;

Wahrnehmung der Aufstiegchancen (in %), aufgegliedert nach Altersgruppen

Entscheidung	Altersgruppen				Total
	I	II	III	IV + V	
	20 - 29	30 - 39	40 - 49	50 - 69	
Ja	87,3	83,9	62,7	33,3	73,0
Nein	11,3	13,5	26,3	53,9	22,0
Ohne Angaben	1,4	2,6	10	12,8	5,0
Total	100	100	100	100	100
N	300	192	110	138	740

Die These, dass dem Lehrermangel durch Aufstiegsmöglichkeiten gesteuert werden könnte, belegt die deutliche Abnahme der Aufstiegswilligkeit nach dem 40. Altersjahr. Lehrer zeigen sich sodann

aufstiegsfreudiger als Lehrerinnen; die Probanden der Agglomeration stehen an der Spitze und jene der Stadt Luzern am Ende der Rangfolge. Es scheint, dass innerhalb der Berufsgruppe "Volksschullehrer" ein grosses Potential von Leistungswilligkeit brach liegt. Es müsste in dieser Beziehung abgeklärt werden, ob diese Kräfte den sogenannten "Nebenbeschäftigungen" zufließen, weil bis jetzt keine berufsinternen Aufstiegsmöglichkeiten vorhanden sind, die durch einen Zuwachs an Sozialprestige und Besoldung honoriert werden. Die bisherigen Beförderungsmöglichkeiten zum Rektor oder Bezirksinspektor können nicht durch einen Lehrgang erreicht werden; sie hängen von entsprechenden Vorschlägen der Vorgesetzten ab.

Die relativ kleine Gruppe der Nichtaufstiegswilligen wurde nach ihren Gründen befragt. Die Rangfolge der Gründe ist aufschlussreich:

Tabelle 45:

Gründe jener Lehrer(innen), die innerhalb des Berufes nicht aufzusteigen wünschen

Rang Nr.	Antwortgruppen	absolut	in %
1.	Alters- und Gesundheitsgründe	50	30,8
2.	Fortbildung soll aus Idealismus betrieben werden	23	14,3
3.	Zufrieden mit Verhältnissen	19	11,7
4.	Kursausweis ist keine Garantie für einen besseren Lehrer	13	8,0
5.	Das ist eine ungesunde Entwicklung	7	4,3
6.	Zu starke Belastung ausserhalb der Schule	6	3,8
7.	Baldiger Berufswechsel (Heirat)	4	2,5
8.	Unklare Antworten, Einzelantworten	40	24,6
Total		N 162	100

Eine Auswahl von Bemerkungen illustriert am besten, wie die ablehnende Haltung im einzelnen begründet wird:

Zu "Alters- und Gesundheitsgründe":

" Zu alt, angeschlagene Gesundheit." (m, 101)

" Die Pensionierung steht bevor." (m, 290)

" Ja, aber altershalber unmöglich." (m, 386)

" Keine beruflichen Ambitionen mehr." (m, 477)

Zu "Fortbildung sollte aus Idealismus betrieben werden":

" Besoldungserhöhung in Zusammenhang mit Fortbildung betrachte ich als indiskutabel." (m, 19)

" Der Lehrer soll nicht Materialist sein." (w, 48)

" Der Lehrer sollte soviel Idealismus aufbringen, dass er auch ohne Beförderung seine Pflicht tut." (m, 117)

" Muss besserer Einsatz immer bezahlt sein?" (w, 279)

" Beim Lehrberuf sollte der Idealismus im Vordergrund stehen, nicht das Geld." (w, 457)

Zu "Zufrieden mit Verhältnissen":

" Genügend Ansehen und Besoldung." (m, 84)

" Weil mich weder Ehre noch Geld glücklicher machen würden." (w, 311)

" Ich bin mit meiner Aufgabe zufrieden." (m, 631)

" Zufriedenheit kommt vor Geld." (m, 674)

Zu "Kursausweis ist keine Garantie für einen besseren Lehrer":

" Die Zahl der besuchten Kurse ist kein Massstab für die Lehrerbewertung." (m, 58)

" Man kann Kurse besuchen und trotzdem nicht viel dabei lernen." (w, 395)

" Erpressung zu Fortbildungskursen, wobei der Kursausweis wichtig ist und nicht das Können." (m, 511)

Zu "Ungesunde Entwicklung":

" Aufstieg innerhalb des Berufes? Klassifikation in Lehrer A und B?" (m, 308)

" Streber werden gehasst." (m, 378)

" Die Lehrerschaft soll nicht in Kasten aufgesplittet werden." (m, 417)

Zu "Einzelantworten":

" Das sollte nicht nötig sein, wenn die Besoldung recht und in Ordnung ist." (m, 281)

" Wer würde dann noch unterrichten, wenn alle aufsteigen wollten?" (m, 413)

In diesen Antworten werden zum Teil durchaus ernstzunehmende Gefahren der Aufstiegsmöglichkeiten dargelegt. Zwei Kategorien von Befürchtungen zeichnen sich ab: Einerseits glaubt man, die Fortbildung würde nur noch aus finanziellen Gründen betrieben, andererseits ist man der Ansicht, dass nur der sogenannte "Idealismus" eine echte Motivation für die Fortbildung darstelle. Eine dritte Gruppe kann sich unter diesen stufeninternen Aufstiegsmöglichkeiten nichts Konkretes vorstellen. Zweifellos kann es Lehrer geben, die aus falschen Motivationen heraus Fortbildung betreiben. Das wird nie ganz zu umgehen sein. Doch wer heute nur Geld verdienen will, wendet sich andern Nebenbeschäftigungen zu, die einträglicher sind. Das Ziel der Aufstiegsmöglichkeiten liegt besonders darin, die Leistungswilligkeit der Lehrer für die Schule fruchtbar zu machen und die Kräfte an berufseigene Aufgaben zu binden.

## 5.2. Fortbildung und Lohnerhöhung

Ob absolvierte Fortbildungskurse in grösserem Umfang zu einer bestimmten Lohnerhöhung berechtigen sollten, lautete eine Frage, die in einem andern Zusammenhang gestellt wurde, um eine Kontrollmöglichkeit einzubauen. Gesamthaft findet dieser Vorschlag 55,3 % Befürworter und 40,8 % ablehnende Stimmen. Es zeigt sich wiederum ein Gefälle von der Altersgruppe I (62,3 %) zur Altersgruppe IV und V (41,3 %). Lehrer wären in grösserem Masse an einer Lohnerhöhung interessiert. Primarlehrer mit 50,4 % stehen am Schlusse und Oberschullehrer mit 74,2 % an der Spitze der Rangfolge.

Auch hier darf man annehmen, dass das Funktionieren eines

solchen lohnwirkenden Systems von vielen in der Vorstellung nicht realisiert werden kann; daraus resultieren wohl die relativ vielen Nein-Stimmen.

### 5.3. Kurzzusammenfassung und erste Vorschläge zum Abschnitt "Aufstiegsmöglichkeiten"

In der Diskussion um den Lehrermangel und um die Fortbildung werden für den Lehrberuf vermehrte Aufstiegsmöglichkeiten gefordert, um den Beruf anziehender zu gestalten. Rund drei Viertel aller Lehrer stellen sich dazu positiv ein, die jüngeren signifikant häufiger als die älteren.

#### Erste Vorschläge:

Bei der Planung der Fortbildung sind nach Möglichkeit vielfältige und anspruchsvolle Aufstiegsmöglichkeiten einzubauen.

In der Fachpresse müssten genaue Informationen über die Funktion eines solchen Systems verbreitet werden, um die Widerstände und Missverständnisse (der Lehrer als "Materialist") zu überwinden.

### 6. Bereiche der Lehrerfortbildung

Die Informationsinteressen der Lehrerschaft für die Fortbildung sind in unserer Untersuchung nicht vollständig erfasst. Es soll hier lediglich mit einem groben Raster das Feld der Interessenbereiche abgesteckt werden, um in späteren, eingehenderen Erhebungen allgemein gültige und umfassendere Ergebnisse zu erzielen.

### 6.1. Hauptbereiche

Tabelle 46:

Bereiche der Lehrerfortbildung für die nächste Zukunft, aufgegliedert nach Schulstufen (in %) \*

Bereiche	Lehrer der				Total
	Primar- schule	Ober- schule	Sekundar- schule	Sonder- schule	
Erziehungsfragen des Schulalltages	25,2	12,9	9,2	17,7	21,1
Allgemeine Erziehungslehre	2,2	3,2	5,8	5,9	3,1
Psychologie des Lehrens und Lernens	28,3	19,4	20,0	33,3	26,5
Psychologische Grundfragen	8,3	4,8	5,0	3,9	7,0
Methodik der Unterrichtsfächer	36,8	41,9	25,0	27,5	34,6
Allgemeine Unterrichtslehre	3,1	6,5	0,8	5,9	3,1
Fachwissenschaftliche Fortbildung	21,1	40,3	56,7	21,6	28,5
Moderne, aktuelle Formen der Unterrichtsgestaltung	70,9	64,5	80,0	76,5	72,4
Ohne Angaben	1,0	1,6	-	-	0,8
N	492	62	120	51	725 **

\* Mehrfachangaben

\*\* Siehe Bemerkung Seite 140!



Das Schwergewicht der Fortbildungsbedürfnisse scheint für alle Stufen bei den modernen, aktuellen Formen der Unterrichtsgestaltung zu liegen. Das ist eine grosse Chance, um notwendige Innovationen zu realisieren. Wie wir schon mehrmals feststellen konnten, sind methodische Themen besonders beliebt, vorallem wenn sie so formuliert sind, dass eine direkte Hilfe für den Unterricht zu erwarten ist. Sobald der Zusatz "allgemein" gesetzt wird, sinkt das Interesse bei "Erziehungslehre" und "Unterrichtslehre" auf 3,1 % ab. Hier ist zu fragen, ob sich darin nicht eine gewisse Theoriefeindlichkeit manifestiert, die sich in den nächsten Abschnitten vereinzelt wieder zeigt. Im übrigen ist die "Methodik der Unterrichtsfächer" bedeutend mehr bei den älteren Jahrgängen gefragt, während das Verhältnis bei den "modernen und aktuellen Formen der Unterrichtsgestaltung" umgekehrt ist. Die regionalen Unterschiede treten nicht in Erscheinung.

## 6.2. Einzeluntersuchungen zu verschiedenen Fachbereichen

Die Thematik der zukünftigen Fortbildung ist unter anderem auch durch die Fortbildungsbedürfnisse der Lehrerschaft bestimmt. IMHOF<sup>48</sup> legte in seiner Untersuchung bereits eine entsprechende Frage vor, die zu folgenden Resultaten führte: Im Fach Sprache wurden am häufigsten Fortbildungskurse gewünscht, in zweiter Linie in Musik und Gesang, dann in Psychologie, mit Abstand gefolgt von Naturkunde und Zeichnen. Die restlichen Bereiche sind mit Prozentsätzen unter 10 vertreten. Ein exakter Vergleich mit unseren Ergebnissen ist nicht sinnvoll, weil wir das Spektrum der Antwortmöglichkeiten wesentlich erweitert haben.

Den Tabellen fügen wir jeweils eine Rangfolge von 1. - 4. bei, um die Gewichtung herauszuheben. Erst am Schluss werden wir in der Zusammenschau der Teilergebnisse eine Interpretation vornehmen, um die Schwerpunkte der künftigen Fortbildungsbedürfnisse der Lehrerschaft herauszuschälen. Allzu differenzierte Schlüsse dürfen nach unserer Ansicht nicht gezogen werden, weil auch nach den besonderen

Schwierigkeiten in den einzelnen Fachbereichen gefragt werden müssten, um ein vollständiges Bild zu erhalten. Im wesentlichen bieten also die folgenden Tabellen Informationen, die als erste Teilresultate eines umfassenderen Forschungsansatzes verstanden werden müssen.

### 6.2.1. Pädagogik

Tabelle 47:

Persönliche Fortbildungsbedürfnisse in Bereich der Pädagogik  
(in %) \*

Bedürfnisse	Lehrer	Lehrerinnen	Total
Der schwache oder schwierige Schüler	41,1	54,3	43,9
Problem der Leistungsbeurteilung	49,8	49,6	49,7
Die Strafe in der Schule	11,5	18,4	13,5
Lob und Tadel	6,3	6,8	6,5
Schülermitverantwortung	26,3	27,4	26,6
Soziologie der Schulklasse	21,2	22,7	21,6
Autorität und Freiheit	23,9	29,1	25,5
Familie und Schule	29,8	18,8	26,4
Elternschulung	35,2	32,5	34,3
Einführung in die pädagogische Literatur	8,9	4,7	7,6
Die Erziehungsmittel	12,5	11,1	12
Die Erziehungsbeauftragten	2	2,6	2,2
Ohne Angaben	2	0,9	1,6
N	506	234	740

\* Mehrfachangaben

## Rangfolge:

1. Problem der Leistungsbeurteilung	49,7 %
2. Der schwache oder schwierige Schüler	43,9 %
3. Elternschulung	34,3 %
4. Schülermitverantwortung, Familie und Schule	26,6 % 26,4 %

## 6.2.2. Psychologie

## Tabelle 48:

Persönliche Fortbildungsbedürfnisse im Bereich der Psychologie  
(in %) \*

Bedürfnisse	Lehrer	Lehrerinnen	Total
Psychologie der Schulfächer	12,5	13,3	12,7
Schulleistungstests	29,6	24,4	28
Entwicklungspsychologie	16	16,2	16,1
Tiefenpsychologie	15,8	29,5	20,1
Sozialpsychologie	11,1	16,2	12,7
Lernpsychologie	30,2	25,6	28,8
Sexualpsychologie (und Sexualpädagogik)	15,4	12,8	14,6
Psychologie und Technik der geistigen Arbeit	16,2	10,7	14,5
Schülerbeurteilung	48	47,4	47,8
Andere	0,4	-	0,3
Ohne Angaben	1,8	0,4	1,4
N	506	234	740

## \* Mehrfachangaben

## Rangfolge:

1. Schülerbeurteilung	47,8 %
2. Lernpsychologie	28,8 %
3. Schulleistungstests	28,0 %
4. Tiefenpsychologie	20,1 %

## 6.2.3. Didaktik und Methodik

## Tabelle 49:

Persönliche Fortbildungsbedürfnisse im Bereich der Didaktik  
und Methodik (in %) \*

Bedürfnisse	Lehrer	Lehrerinnen	Total
Lehrplan und Lehrgang	16,6	16,2	16,5
Unterrichtsvorbereitung	16,6	19,7	17,6
Moderne Unterrichtsgrundsätze	47,2	41,5	45,4
Partner- und Gruppenarbeit	35,6	38,5	36,5
Hausaufgaben	6,9	5,1	6,4
Stillbeschäftigung	10,1	21,8	13,8
Unterrichtsorganisation	16	17,1	16,3
Stufen des Unterrichts	2,6	1,7	2,3
Programmierter Unterricht	42,3	33,8	39,6
Andere	1,2	0,4	1
Ohne Angaben	1,4	-	1
N	506	234	740

## \* Mehrfachangaben

## Rangfolge:

1. Moderne Unterrichtsgrundsätze	45,5 %
2. Programmierter Unterricht	39,6 %
3. Partner- und Gruppenarbeit	36,5 %
4. Unterrichtsvorbereitung	17,6 %

## 6.2.4. Aktuelle Probleme

Tabelle 50: Persönliche Fortbildungsbedürfnisse im Bereich

"aktuelle Probleme" (in %) \*

Bedürfnisse	Lehrer	Lehrerinnen	Total
Audiovisuelle Hilfsmittel	33	33,8	33,2
Sprachlabor	11,9	15,8	13,1
Tonband im Unterricht	31,2	24,4	29,1
Schulfernsehen	20,8	17,1	19,6
Medienerziehung	19,4	22,7	20,4
Tests für die Hand des Lehrers	34,4	31,6	33,5
Vorschulerziehung	12,1	20,9	14,9
Grammatikunterricht nach GLINZ	20,4	12,8	18
Reform des Mathematikunterrichts	18,8	14,5	17,4
Leistungsgruppen und Begabtenförderung	36,6	46,6	39,7
Koordinationsbestrebungen	25,3	23,9	24,9
Bildungspolitik	11,5	8,6	10,5
Ohne Angaben	1,8	3	2,2
N	506	234	740

\* Mehrfachangaben

Rangfolge:

1. Leistungsgruppen und Begabtenförderung	39,7 %
2. Tests für die Hand des Lehrers	33,5 %
3. Audiovisuelle Hilfsmittel	33,2 %
4. Tonband im Unterricht	29,1 %

## 6.2.5. Sprache

Tabelle 51:

Fortbildungswünsche im Bereich der Fächergruppe "Sprache"

(in %) \*

Fach	Lehrer		Lehrerinnen		Total	
	fachw.	meth.	fachw.	meth.	fachw.	meth.
Sprache (Allg.)	26,3	35,2	31,6	39	28	36,4
Aufsatz	21,7	49,8	18	47	20,5	48,9
Sprachlehre	17	32	13,3	24,8	15,8	29,7
Lesen	5,9	16	6,4	17,5	6,1	16,5
Lesen-lernen	5,7	12,3	18,4	27,8	9,7	17,2
Orthographie	12,3	33,2	11,1	28,2	11,9	31,6
Ohne Angaben	4		2,1		3,4	
N	506		234		740	

\* Mehrfachangaben

fachw. = fachwissenschaftlich

meth. = methodisch

Rangfolge:

1. Aufsatz (methodisch)	48,9 %
2. Sprache allgemein (methodisch)	36,4 %
3. Orthographie (methodisch)	31,6 %
4. Sprachlehre (methodisch)	29,7 %



## 6.2.6. Realien

Tabelle 52:

Fortbildungswünsche in der Fächergruppe "Realien" (in %) \*

Fach	Lehrer		Lehrerinnen		Total	
	fachw.	meth.	fachw.	meth.	fachw.	meth.
Geographie	19,8	34,6	21,4	26,1	20,3	31,9
Naturkunde	32	34,6	35,5	29,5	31,3	33
Geschichte	19	26,3	26,5	27,8	21,4	26,8
Heimatkunde	15,6	24,9	29,9	31,6	20,1	27
Physik	13,4	10,1	5,6	2,1	11	7,6
Chemie	10,3	5,7	4,7	1,7	8,5	4,5
Ohne Angaben	5,1		9		6,3	
N	506		234		740	

\* Mehrfachangaben

fachw. = fachwissenschaftlich

meth. = methodisch

Rangfolge:

1. Naturkunde (methodisch) 33,0 %
2. Geographie (methodisch) 31,9 %
3. Naturkunde (fachwissenschaftlich) 31,3 %
4. Heimatkunde (methodisch) 27,0 %
- Geschichte (methodisch) 26,8 %

## 6.2.7. Kunstfächer

Tabelle 53:

Fortbildungswünsche in der Gruppe "Kunstfächer" (in %) \*

Fach	Lehrer		Lehrerinnen		Total	
	fachw.	meth.	fachw.	meth.	fachw.	meth.
Zeichnen	29,8	47,8	26,5	42,7	28,8	46,2
Singen	15	31,4	17,1	29,9	15,7	31
Instrument	5,5	5,9	7,7	8,1	6,2	6,6
Turnen	7,7	13,4	9,4	14,5	8,2	13,8
Basteln	21,3	28,3	35,9	41	26	32
Gestalten	17	26,1	23,1	28,6	18,9	26,9
Ohne Angaben	5,1		2,6		4,3	
N	506		234		740	

\* Mehrfachangaben

fachw. = fachwissenschaftlich

meth. = methodisch

Rangfolge:

1. Zeichnen (methodisch) 46,2 %
2. Basteln (methodisch) 32,0 %
3. Singen (methodisch) 31,0 %
4. Zeichnen (fachwissenschaftlich) 28,8 %

## 6.2.8. Verschiedenes

Tabelle 54:

Fortbildungswünsche in der Fächergruppe "Verschiedenes" (in %)\*

Fach	Lehrer		Lehrerinnen		Total	
	fachw.	meth.	fachw.	meth.	fachw.	meth.
Bibelunter- richt	29,8	45,9	42,7	58,6	33,9	49,9
Französisch	14	17	13,3	17,1	13,8	17
Englisch	6,7	3,6	10,3	5,6	7,8	4,2
Buchhaltung	11,5	10,1	5,6	6,4	9,6	8,9
Verkehrs- unterricht	12,1	30,2	20,5	40,2	14,7	33,4
Technisches Zeichnen	10,5	10,5	3,4	0,4	8,2	7,3
Ohne Angaben	12,9		6		10,7	
N	506		234		740	

\* Mehrfachangaben

fachw. = fachwissenschaftlich

meth. = methodisch

Rangfolge:

1. Bibelunterricht (methodisch)	49,9 %
2. Bibelunterricht (fachwissenschaftlich)	33,9 %
3. Verkehrsunterricht (methodisch)	33,4 %
4. Französisch (methodisch)	17,0 %

## 6.3. Zusammenschau der Ergebnisse der Einzeluntersuchungen zu verschiedenen Fachbereichen

Tabelle 55:

Gesamtrangfolge der Erhebung über die Bedürfnisse in verschiedenen Fachbereichen (in %) \*

Rang	Fortbildungsbereich	Art der Fortbildung	Total %
1.	Bibelunterricht	methodisch	49,9
2.	Problem der Leistungs- beurteilung	pädagogisch	49,7
3.	Aufsatz	methodisch	48,9
4.	Schülerbeurteilung	psychologisch	47,8
5.	Zeichnen	methodisch	46,2
6.	Moderne Unterrichtsgrundsätze	didaktisch und methodisch	45,5
7.	Der schwache oder schwierige Schüler	pädagogisch	43,9
8.	Leistungsgruppen und Begabtenförderung	psychologisch	39,7

\* Mehrfachangaben

Für den Kenner der Volksschulverhältnisse ist dieses Ergebnis nicht erstaunlich. Im Bibelunterricht, der im Kanton Luzern durch die Lehrer erteilt wird, sind durch die bibelkritischen Forschungen, die nachkonziliaren Bewegungen und eine allgemeine Unsicherheit in religiösen Fragen die bisherigen, unreflektierten Strukturen des Bibelunterrichts ins Wanken geraten. In dieser Problematik - schulisch und persönlich - erwartet der Lehrer von der Fortbildung her richtungsweisende Hilfe.

Die Ränge 2, 4, 7 und 8 und zum Teil auch 3 gehören alle zum Problemkreis der inneren Differenzierung im Unterricht. Die leistungsheterogenen Klassen<sup>49</sup>, die, wie wir gesehen haben, überfüllt sind, mindern den Grad der Befriedigung an der Berufsarbeit. Daraus

resultiert ein grosser Fortbildungswille in diesem Bereich. Wie der Verfasser in einer speziellen Untersuchung<sup>50</sup> feststellen konnte, liegen beim Aufsatz die grössten Schwierigkeiten in der gerechten Beurteilung, weil keine objektiven Kriterien zur Hand sind.

Unter 6.1. nannten die Befragten "moderne, aktuelle Formen der Unterrichtsgestaltung" an erster Stelle (P = 5 %). In Tabelle 49 erscheint dieser Befund nochmals unter "moderne Unterrichtsgrundsätze" im 5. Rang. In der Zusammenschau kann daraus gefolgert werden, dass die Volksschullehrer durch die zeitgemässen Formen der Unterrichtsgestaltung Hilfen für die innere Differenzierung der Schule erwarten.

#### 6.4. Kurzzusammenfassung und erste Vorschläge zum Abschnitt "Bereiche der Lehrerfortbildung"

In der künftigen Fortbildung sehen die Volksschullehrer des Kantons Luzern die Bereiche "Bibelunterricht" und "moderne, aktuelle Formen der Unterrichtsgestaltung" an erster Stelle.

##### Erste Vorschläge:

Gezielte Forschungen über die Informationsinteressen einerseits und die konkreten Schwierigkeiten der Lehrer andererseits müssten unsere globalen Ergebnisse unbedingt ergänzen.

Für den Kanton Luzern wären Kurse über Bibelunterricht sowie über die Leistungs- und Schülerbeurteilung vorzusehen und didaktische und methodische Hilfen für die Leistungsgruppen anzubieten. Im weitem müssten die Ergebnisse der neueren Forschung aus der Pädagogik, Psychologie, Didaktik und Methodik vermittelt werden, wobei alles möglichst auch praxisbezogen darzubieten wäre.

## IV. Zusatzuntersuchung bei den Bezirksinspektoren des Kantons Luzern

### 1. Begründung

#### 1.1. Ansatzpunkt der Untersuchung

Beim Auswerten und Interpretieren der Volksschullehrerbefragung zeigte es sich, dass das System der Konferenzen<sup>2</sup> von vielen Probanden nicht besonders geschätzt wurde. Wir verweisen auf die Tabelle im Abschnitt B., II., 2.1.: "Geschätzte Formen der heutigen Lehrerfortbildung".

Die Konferenzen waren bis jetzt Hauptträger der obligatorischen Fortbildung. Vergleicht man unter diesem Aspekt, dass 85 % aller Befragten in Zukunft den Zeitaufwand für die obligatorische Fortbildung mit einer Woche und mehr angeben und 5 % die Kantonalkonferenzen als Form der heutigen Lehrerfortbildung schätzen, so drängt sich eine marginale Untersuchung über diesen Zusammenhang auf, weil in den meisten Kantonen die obligatorische Fortbildung in Konferenzen durchgeführt wird.

#### 1.2. Ziele der Umfrage, Hypothesen

Die aufgedeckten Probleme legten folgende Untersuchungsziele und Hypothesen nahe:

- Ist das heutige System der Bezirkskonferenzen für die Lehrerfortbildung noch geeignet? Welche Vor- und Nachteile bietet es?

##### Hypothesen:

Das heutige System ist zumindest revisionsbedürftig. Die Nachteile sind grösser als die Vorteile.



- Wie schätzen Bezirksinspektoren den Einfluss der Konferenzen auf die pädagogische und didaktisch-methodische Haltung der Lehrer im Unterricht ein?

Hypothese:

Der Einfluss ist im Verhältnis von Aufwand und Ertrag zu klein.

- Welche Möglichkeiten der Umstrukturierung des Konferenzsystems bieten sich an?

Hypothese:

Das regionale Fortbildungssystem ist um der grösseren Effizienz willen in eine stufeneigene Fortbildung umzustrukturieren.

- Wünschen Inspektoren eigene Fortbildungsgelegenheiten?

Hypothese:

Inspektoren brauchen eine spezielle Fortbildung, die sie in ihr Amt einführt und ihnen laufend neue Erkenntnisse aus dem Bereich der Supervision und der Schule ganz allgemein mitteilt.

### 1.3. Die Untersuchungsgruppe und ihre Funktion im Schulwesen des Kantons Luzern

Der Kanton Luzern kannte zum Zeitpunkt der Untersuchung (22. Okt. bis 16. Nov. 1968) folgendes Inspektionssystem:

An der Spitze steht ein hauptamtlicher Kantonschulinspektor (ein zweiter war bereits gewählt, stand aber noch nicht im Amt).

Gesamthaft wirken 43 nebenamtliche Bezirksinspektoren, meistens Sekundar-, Mittelschul- oder Seminarlehrer. Jedem ist ein örtlich genau abgegrenzter Bezirk mit ca. 25 bis 35 Lehrkräften aller Stufen der Volksschule (Primar-, Ober-, Sekundar- und Hilfsschule) zugewiesen, die er jährlich mindestens zweimal besucht<sup>3</sup>. Daneben gibt es noch weitere hauptamtliche Fachinspektoren und Inspektorinnen für Turnen, Arbeitsschul- und Hauswirtschaftsunterricht der Mädchen und nebenamtliche für das Sonderschulwesen und für die Arbeitsschule der Mädchen<sup>4</sup>.

Den Bezirksinspektoren sind Funktionen in der Ueberwachung und Ausführung der gesetzlichen Vorschriften in Bezug auf Lehrer, Schüler, Schulpflegen und Schulgebäude übertragen<sup>5</sup>. Am 22. Okt. 1968 wurden an alle 43 Bezirksinspektoren die Fragebogen versandt; bis zum 15. November 1968 trafen 41 ausgefüllt wieder ein. Davon waren 40 Fragebogen oder 93 % auswertbar. Die Erhebung darf als repräsentativ bezeichnet werden.

### 2. Das System der Lehrerkonferenzen und die obligatorische Lehrerfortbildung

Nach dem Erziehungsgesetz dienen die Konferenzen der "Förderung der Berufstüchtigkeit", sie sind obligatorisch<sup>6</sup>. In der Praxis wird die obligatorische Fortbildung aller Lehrer der Volksschule auf breiter Basis nur in den Konferenzen betrieben. Gesamthaft stehen dafür im Kanton Luzern 4 bis 5 Halbtage für Kantonal- und Bezirkskonferenzen zur Verfügung.

#### 2.1. Eignung des Systems für die Lehrerfortbildung (Frage 1)

Auf die Frage "Halten Sie das heutige System der Bezirkskonferenzen in bezug auf die Lehrerfortbildung grundsätzlich für geeignet?" antworteten 5 % der Befragten mit "ja", 30 % mit "nein" und 65 % mit "teilweise". In vielen Bemerkungen kommt zum Ausdruck, dass die Eignung nicht rundweg abgelehnt wird, doch empfindet man allgemein ein Unbehagen angesichts der vielen neuen Aufgaben. Beinahe alle Inspektoren befürworten damit eine Revision der Konferenzen in bezug auf die Lehrerfortbildung.

## 2. 2. Vor- und Nachteile der Konferenzen (Fragen 2 und 3)

Die Systematisierung der Antworten ergibt folgendes Bild:

Tabelle 56:

## Vorteile der Bezirkskonferenzen \*

Vorteile	absolut	in %
Kontakt unter den Kollegen, Erfahrungsaustausch	29	72,5
Einfache Organisation	8	20
Themen von allg. Interesse können behandelt werden	6	15
Probleme regionaler Bedeutung	5	12,5
Andere Vorteile	16	40
N	40	*

\* Mehrfachangaben

Aus Bemerkungen:

"Zusammenhang der Lehrer eines regionalen Kreises. In vielen Fragen ist der Blick nicht nur auf eine Stufe zu richten, an der man selber unterrichtet." (1)

"Besserer Kontakt, Hemmungen fallen weg, weniger kostspielig, leichtere Organisation, regere Diskussion, bessere Kontrolle der einzelnen Teilnehmer, Pflege der guten Kollegialität ist eher möglich, was beim bekannten Individualismus der Lehrerschaft nur von Nutzen ist." (36)

Im gesamten fällt auf, dass "Kontakt", "Kollegialität" besonders hervorgehoben werden. Es scheint, dass hier bewusst oder unbewusst die psychohygienische Komponente der Lehrerfortbildung hervorgehoben wird.

Tabelle 57:

## Nachteile der Bezirkskonferenzen \*

Nachteile	absolut	in %
Die einzelnen Stufen werden benachteiligt	15	37,5
Die Lehrerfortbildung ist zu allgemein und zu ungezielt	13	32,5
Zeitmangel, zu wenig finanzielle Mittel	8	20,0
Desinteresse der Lehrer	6	15,0
Schwierigkeiten, Referenten zu gewinnen	6	15,0
Andere Nachteile	16	40,0
Ohne Angabe	5	12,5
N =	40	*

\* Mehrfachangaben

Die stufen- und typenheterogen zusammengesetzten Lehrerkonferenzen krankten an den mangelnden Differenzierungsmöglichkeiten, an den zu allgemeinen Fragestellungen und an Zeitnot, woraus sich immer für eine bestimmte Stufe ein gewisses Desinteresse ergibt. Die besonderen Bedürfnisse und die daraus abgeleiteten Erwartungen werden frustriert. Dem Vorteil der Kontaktmöglichkeit steht der grosse Nachteil zu allgemeiner und nicht stufengerechter Fortbildung gegenüber. Damit wird der eigentliche Zweck der Konferenzen für viele Teilnehmer verfehlt.

Es drängt sich eine Revision auf, die einerseits das psychohygienisch wichtige Postulat der Kollegialität und Kontaktaufnahme berücksichtigt, andererseits den Fortbildungswünschen aller Stufen gerecht wird. Es sei an dieser Stelle auf das Kapitel "Zur Psychohygiene des Pädagogen" im Buch von SCHRAML<sup>7</sup> hingewiesen, der die Bedeutung des Sozialkontakts, besonders des Gruppenkontakts, hervorhebt.



Das Bedürfnis nach "Gemeinschaftspflege, Kontakt" geht auch aus einer Umfrage aus dem Jahre 1964 bei einer vereinsinternen Untersuchung hervor, die vom Verfasser im Kanton Basel-Land durchgeführt wurde<sup>8</sup>. Als Hauptaufgabe des Kath. Lehrervereins sahen damals 72 % der Mitglieder die Pflege der Gemeinschaft. Dieses Kontaktstreben mag vielleicht auch dadurch begründet sein, dass der Lehrer in seiner Klasse im behüteten Schulraum isoliert wirkt und wenig Echo von sozial gleichgestellten Partnern erlebt. Es dürfte auch ein Streben nach Identifikation mit der Berufsgruppe sein, um dadurch "Zugehörigkeit und Geborgenheit"<sup>9</sup> zu resp. in einem geschlossenen Sozialgebilde zu empfinden.

Im gleichen Zusammenhang wurde gefragt, ob die Kantonal- und Bezirkskonferenzen heute noch als Form und Mittel der obligatorischen Fortbildung genügen. Das Ergebnis ist eindeutig: 95 % der Bezirksinspektoren sind der Ansicht, dass die Konferenzen eine ungenügende Fortbildung vermitteln, nur 5 % der Inspektoren finden, dass diese Form heute noch genügt. Dazu eine Begründung:

"Bei der heutigen gewaltigen Umstrukturierung, der sich auch unsere Schule in Zukunft nicht mehr verschliessen kann (ich denke da z. B. an das Rechnen, wo die neuen Strömungen sich in kurzer Zeit durchsetzen werden!), bilden die vorgeschriebenen Kantonal- und Bezirkskonferenzen nur einen Tropfen auf einen heissen Stein. Sie können die Probleme gar nicht in ihrer ganzen Tragweite und Tiefe erfassen" (26).

## 2.3. Einfluss der Konferenzarbeit auf die Schule (Frage 6)

Als besondere methodenkritische Einschränkung ist zu beachten, dass hier der verantwortliche Leiter der Fortbildung in den Bezirkskonferenzen seinen eigenen Einflussbereich zu beurteilen hatte. Daraus ergibt sich eine eher zu gute als zu schlechte Einschätzung der eigenen Bemühungen.

Im weiteren hängt der Erfolg der Konferenzen auch von der Intensität und der Geschlossenheit aller Anstrengungen des Inspektors ab. Dadurch lassen sich die unterschiedlichen Beurteilungen besser verstehen. Es gibt beispielsweise jetzt schon Inspektoren, die mit Kleingruppen Stufenkonferenzen durchführen.

Tabelle 58:

Einfluss der Fortbildung in den Bezirkskonferenzen auf die Schulführung und auf den Fortschritt der Schule (Frage 6) \*

Einfluss	absolut	in %
sehr gut	-	-
gut	13	32,5
genügend	5	12,5
ungenügend	24	60,0
ohne Angaben	4	10,0
N	40	*

\* Mehrfachangaben

Aus den Bemerkungen:

"Wenn die Fortbildung wirklich Einfluss auf das Geschehen in der Schule nehmen will, sind andere Formen erforderlich." (1)

"Die Bezirkskonferenzen können kaum als starke Träger der Lehrerfortbildung angesehen werden. Lehrerfortbildung muss eine eigenständige Institution werden." (40)

Wenn 60 % der Inspektoren die Fortbildung selber als ungenügend bezeichnen, so erweist sich eine Revision der Konferenzen auch von dieser Seite her als notwendig und dringend.



## 2.4. Arbeitsgemeinschaften (Frage 7)

Nur in 25 % der Bezirkskonferenzen bestehen Arbeitsgemeinschaften, 5 % davon nur vorübergehend. Dieses Resultat ist mit Vorsicht aufzunehmen, weil im Untersuchungsjahr 1968 durch das "Erziehungsrätliche Konferenzthema Heimatkunde" verschiedene Arbeitsgruppen sporadisch auftraten und mitgezählt wurden (vgl. 2.5.). Zudem haben sich in der Stadt Luzern die Bezirkskonferenzen teilweise zusammengeschlossen und gemeinsam Arbeitsgruppen gebildet, die in der Befragung mehrfach gezählt wurden. Immerhin gibt es verschiedene Ansätze zu Arbeitsgemeinschaften, die sich mit folgenden Themen befassen: Heimatkunde, Sprachstörungen, Stoffpläne, Aufsatz-Unterricht, Naturkunde, Mathematik, Unterrichtshilfen, Werken und Gestalten, Geographie, Biblische Geschichte.

Die Schwierigkeiten bei der Bildung von Arbeitsgemeinschaften sind aus folgender Bemerkung ersichtlich:

"Erfreuliche Anfänge vor Jahren scheiterten am ständigen Lehrerwechsel. Die "festen" Lehrkräfte lehnten es ab, immer wieder für andere tätig zu sein." (19)

Alle diese Gruppenbildungen basieren auf Freiwilligkeit (ausgenommen "Heimatkunde"). Es fehlen dazu Arbeitsanleitungen, finanzielle Unterstützungen und ausgebildete Leiter. In der Stadt Luzern scheint das System der Arbeitsgemeinschaften - dank örtlicher Nähe - am besten zu funktionieren.

## 2.5. Erziehungsrätliche Konferenzthemen (Frage 9)

### 2.5.1. Umschreibung des Begriffs

"Erziehungsrätliche Konferenzthemen" stellen eine Besonderheit des Schulwesens im Kanton Luzern dar. Jedes Jahr wird vom Erziehungsrat (oberste Behörde im Erziehungswesen) auf Vorschlag des Kantonalen Lehrervereins ein bestimmtes Thema zur Behandlung

in den Konferenzen bestimmt. Die Bezirksinspektoren haben dafür zu sorgen, dass dieses Thema in den Konferenzen behandelt wird, d. h. in den meisten Fällen, dass ein oder mehrere Lehrer Referate dazu ausarbeiten. Dadurch werden die Inhalte der Lehrerfortbildung in den Konferenzen kantonal normiert. Ein "Generalberichterstatler" veröffentlicht einen Schlussbericht über die Zusammenfassung aller Arbeiten.

### 2.5.2. Geschichtliche Entstehung - heutige Ausformung

Kantonaler Lehrerverein und staatliche Konferenzen waren seit dem ersten Konferenzreglement aus dem Jahre 1848/49 stets verbunden. Die entsprechenden Reglemente sind bei ALBISSER<sup>10</sup> nachzulesen, ebenso die Zusammenfassung der Themen aller "Erziehungsrätlichen Aufgaben". Die Aufgabenstellung in den Jahren 1848 - 1949<sup>11</sup>.

- Allgemeine schulorganisatorische Fragen	23 Themen
- Pädagogische Fragen	59 Themen
- Methodische Fragen	104 Themen
- Diverse	27 Themen

Das letzte Thema aus den Jahren 1967 - 1969 betraf die "Heimatkunde des Kantons Luzern"; es war zum Teil ein grosser Erfolg. Viele Lehrer trugen zu einer "Heimatkunde des Konferenzkreises" Material zusammen, um für Junglehrer, Zugewanderte und alle andern Lehrkräfte einen heimatkundlichen Leitfadens und eine Stoffsammlung bereit zu halten.

### 2.5.3. Meinung der Bezirksinspektoren (Frage 9)

Die grosse Mehrheit, nämlich 72,5 % der Untersuchungsgruppe, betrachtet die "Erziehungsrätlichen Konferenzthemen" als ein untaugliches Mittel der heutigen Lehrerfortbildung, während 17,5 % glauben, dass die Themen tauglich seien, 15 % verblieben ohne Angabe.

Die Uebersicht über die Bemerkungen ergibt: Der Erfolg der "Erziehungsrätlichen Konferenzthemen" ist gering. Ein Lehrer wird für das Thema "verknurrt", alle andern hören mit mehr oder weniger Interesse zu.

" Es fehlen den Lehrern die wissenschaftlichen und sachlichen Voraussetzungen, um solche Themen zu bearbeiten. " (3)

" Ein und dasselbe Konferenzthema für den ganzen Kanton und für die Lehrer der verschiedensten Stufen entbehrt der Natürlichkeit und Aktualität. " (40)

Das System besteht heute 120 Jahre und muss dringend unserer dynamischen Gesellschaftsordnung angepasst werden. Der Grundgedanke, alle Lehrer mit einer bestimmten Zielsetzung zu konfrontieren, um einen gemeinsamen Fortschritt zu erreichen, scheint noch heute richtig zu sein. Die Form hingegen ist revisionsbedürftig.

## 2.6. Einschätzung der Konferenzen durch die Lehrer und die Bezirksinspektoren

Aus der Tabelle 39 der Volksschullehrerbefragung und aus verschiedenen schriftlichen Bemerkungen ergibt sich, dass die Konferenzen nach dem Urteil der Lehrer nicht überall geschätzt werden. Die Bezirksinspektoren wurden deshalb befragt, worauf sie diese Beurteilung zurückführen. Die Auswertung ergab kein einheitliches Bild, vielmehr wurden verschiedene Gründe genannt: Bezirkskonferenzen sind überlastet und können keine eigentliche Lehrerfortbildung betreiben; oft fehlt es an der Durchführung oder an den finanziellen Mitteln; Desinteresse und Passivität bei der Lehrerschaft, zum Teil durch den Zwang zur Fortbildung hervorgerufen; Freude an der Kritik. Neben selbstkritischen Hinweisen sehen die Bezirksinspektoren die Ursachen doch meistens im System und in der Lehrerschaft. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass ein Unbehagen in bezug auf die Verbindung von Konferenzen und Fortbildung von den Lehrern wie von den Aufsichtsbehörden empfunden wird.

## 2.7. Einführung von Stufenkonferenzen (Fragen 12 und 13)

Der Abbau der Bezirkskonferenzen zugunsten regionaler oder kantonaler Stufenkonferenzen wird von 77,5 % der Bezirksinspektoren begrüsst, 20 % verhalten sich ablehnend.

" Eher regionale statt kantonale Konferenzen - Kurse statt Konferenzen. " (34)

Wenn Stufenkonferenzen eingeführt würden, wären 57,5 % der Probanden mit einer Reduktion auf jährlich eine Bezirkskonferenz einverstanden, 27,5 % wünschen zwei, 5 % drei. Auch hier zeigt sich die eindeutige Tendenz, die Bezirkskonferenzen zu Stufenkonferenzen umzubauen und an Stelle der regionalen Zusammenfassung der Volksschullehrer die Form der Stufenzusammenkünfte vorzuziehen. Das Reglement für die amtlichen Lehrerkonferenzen aus dem Jahre 1962<sup>12</sup> und der Reglementsentwurf aus dem Jahre 1968<sup>13</sup> des Kantons Basel-Land sehen vergleichsweise ein reich differenziertes Konferenzwesen von kantonalen, regionalen und stufeneigenen Veranstaltungen vor, die alle der "Behandlung von Schul- und Standesfragen und zur Förderung der Berufstüchtigkeit" dienen.

## 2.8. Vorschläge für neue Arbeitsformen (Frage 16)

Vorträge mit anschliessender Diskussion waren bis jetzt die hauptsächlichste Form der Fortbildung in den Konferenzen. Auch diese Form wird von den Lehrern nicht besonders geschätzt (Tabelle 26 S. 132).

Die Bezirksinspektoren schlagen vor:



Tabelle 59:

Andere Formen der Fortbildung in den Konferenzen an Stelle von Vorträgen \*

Vorschläge	absolut	in %
Arbeitsgruppen	21	52,5
Podiumsgespräch, Diskussion	17	42,5
Schulbesuch, Lehrübung	13	32,5
Vortrag, der von den Zuhörern verarbeitet wird	12	30,0
Kurse	7	17,5
Exkursion	6	15,0
Andere Formen	14	35,0
N	40	*

\* Mehrfachangaben

In allen Formen der Fortbildung wird die aktive Mitarbeit der Teilnehmer besonders betont. An andern Formen werden vorgeschlagen; Seminarien, Arbeitstagungen, Demonstrationen, Literaturaus-tausch, Stufenarbeiten, Filmvorführungen, Hausarbeiten. Als ein-heitlicher Trend lässt sich in der gesamten Beantwortung dieser Fra-ge der Zug nach grösstmöglicher Mitarbeit und selbständiger Verar-beitung erkennen.

### 3. Die Junglehrerbetreuung (Frage 11)

Der akute Lehrermangel zwingt den Kanton Luzern schon seit bald 10 Jah-ren, die Seminaristen vor der Patentierung und vor Abschluss der Studien in den Schuldienst einzusetzen. Durch geeignete Lehrer werden diese Stu-denten betreut. Dadurch entstand die Idee, Junglehrer generell zu betreuen.

Im Kanton St. Gallen ist die Junglehrerbetreuung seit langem institutio-nalisiert. Die Bezirksinspektoren sind beinahe geschlossen (92,5 %) der Ansicht, dass eine Betreuung der frisch im Schuldienst eingesetzten Lehr-kräfte eingeführt werden sollte, was einer ersten Stufe der Lehrerfort-bildung (2 Jahre lang) gleichkäme. Als Betreuer werden vorgeschlagen:

- Spezielle Betreuer (70 %)
- Bezirksinspektor (15 %)
- Andere Vorschläge (22,5 %) (Mehrfachangaben)  
(Methodiklehrer des Seminars,  
Kollegen der gleichen Stufe)

In den Bemerkungen betonen fast alle Bezirksinspektoren die Wichtigkeit der Junglehrerbetreuung, weil junge Lehrer spezielle Probleme mit-bringen, die nicht durch die Inspektion gelöst werden können.

### 4. Obligatorische Fortbildung (Frage 14)

Um eine Vergleichsbasis zwischen den Meinungen der Inspektoren und je-nen der Volksschullehrer zu haben, wurden die gleichen Fragen nach der Dauer und nach dem Zeitpunkt der obligatorischen Fortbildung in beiden Untersuchungen gestellt.

Tabelle 60:

Jährliche Dauer der obligatorischen Fortbildung nach der Meinung der Bezirksinspektoren

Dauer	absolut	in %
3 Tage	19	47,5
1 Woche	21	52,5
2 Wochen	5	12,5
3 Wochen	1	2,5
Ohne Angaben	5	12,5
N	40	*

\* Mehrfachangaben



Rund 2/3 der Inspektoren befürworten ein Obligatorium von 1 Woche oder länger. An dieser Stelle kann daran erinnert werden, dass 85,1 % der Lehrer eine Fortbildung von mindestens 1 Woche oder mehr erstreben. Dieser erstaunliche Befund zeigt, dass die Aufsichtsbehörden ihren Untergebenen eher zu wenig zumuten möchten.

Allgemein gesehen dürfte rund 1 Woche obligatorische Fortbildung als angemessen betrachtet werden.

Die Konferenzen zählen im Kanton Luzern nicht zur gesetzlich verantworteten Schulzeit von 375 Schulhalbtagen, doch ist ihr Besuch obligatorisch. Das besagt, dass die Lehrer diesen Teil ihrer Fortbildung ausserhalb der Schulzeit leisten. Sobald die Fortbildung auf einen grösseren Zeitraum ausgedehnt wird, erhebt sich die Frage, wann solche Kurse angesetzt werden sollen. Die Inspektoren haben sich mehrheitlich (62,5 %) für "teils in den Ferien und teils in der Schulzeit" entschieden. Bei der Befragung der Volksschullehrer lautet der entsprechende Prozentsatz 64,5 %. Von den Inspektoren möchten weitere 20 % die Fortbildung in die Ferien verlegen und 22,5 % in die Schulzeit (Mehrfachangaben). Diese Frage muss noch näher studiert werden, weil hier Konflikte mit der Gesetzgebung, der öffentlichen Meinung, der politischen Opportunität und dem legitimen Freiheitsbedürfnis der Lehrer auftreten.

Es zeichnet sich aber doch ein gewisser Kompromiss in Richtung auf "teils-teils" ab, der auch von den Volksschullehrern anerkannt werden könnte.

## 5. Inhaltliche Schwerpunkte

### 5.1. Obligatorische Fortbildung

Siehe Tabelle 61, S. 203!

Unter den neuen Unterrichtsmethoden werden genannt: Programmierter Unterricht, audiovisuelle Methoden, Sprachlabor, Unterrichtsfernsehen, Gruppenunterricht,

Andere Gebiete: Kunstfächer, Soziologie, Staatskunde, exemplarischer Unterricht.

Einzelansichten divergieren sehr oft:

"Keine obligatorische Lehrerfortbildung!" (27)

"Die obligatorische Lehrerfortbildung sollte möglichst breit sein." (18)

Wie in der Befragung der Volksschullehrer zeigt sich auch hier der grösste Schwerpunkt bei "Methodik".

Tabelle 61:

Inhaltliche Schwerpunkte der obligatorischen Lehrerfortbildung in der Sicht der Bezirksinspektoren \*

Inhalte	absolut	in %
Methodik	23	57,5
Pädagogik	13	32,5
Fachwissenschaftliche Fortbildung	12	30,0
Psychologie	10	25,0
Sprache	8	20,0
Neue Unterrichtsmethoden	7	17,5
Rechnen	5	12,5
Andere Gebiete	15	37,5
Ohne Angaben	3	7,5
N	40	*

\* Mehrfachangaben

## 5.2. Fakultative Fortbildung (Frage 18)

Die Auswertung dieser Frage ergab keine besonderen Schwerpunkte. Den höchsten Prozentsatz weist "breites Spektrum an Möglichkeiten" mit 35 % auf. Alle bereits unter "obligatorisch" genannten Gebiete wurden nochmals genannt mit 2,5 % bis 20 %. Die folgende Bemerkung dürfte die künftige Entwicklung am besten charakterisieren:

"Neben einem festen Programm von obligatorischen Fortbildungsveranstaltungen muss ein reiches Angebot von fakultativen Kursen zur Verfügung stehen, in dem die Lehrer ihre individuellen Bedürfnisse befriedigen können. Dies betrifft grundsätzlich alle Gebiete der Schule." (3)

## 5.3. Hauptprobleme der Lehrer (Frage 19)

Mit einer weiteren Frage wollten wir erkunden, wo die Aufsichtsbehörden die Hauptschwierigkeiten der ihnen unterstellten Lehrer sehen. Ueber die heterogenen Antworten gibt die folgende Tabelle Auskunft:

Siehe Tabelle 62, Seite 205!

Einzelansichten:

"... Bevor der Lehrer eingesetzt wird, sollte er mindestens ein halbes Jahr in einer Fabrik oder einem Betrieb arbeiten, um den Horizont zu weiten, die Probleme seiner Mitmenschen kennen zu lernen; dann würde er seine Arbeit vielleicht eher schätzen." (11)

"Ältere Lehrer: Beharrungsvermögen auf festgefahrenen Geleisen. Ueberlastung durch Nebenbeschäftigungen, ... Jüngere Lehrer: Wenig Sinn für amtliche Dokumentenführung, Gleichgültigkeit bei der Erledigung amtlicher Anfragen. Zu wenig Einsatz für ausserschulische Betreuung der Schüler." (19)

Kategorisiert lassen sich etwa folgende Problemfelder unterscheiden:

- .. Mangelnde pädagogische und methodische Information.
- .. Organisatorische, äussere Schwierigkeiten.
- .. Lehrermangel und damit verbundene Inkonvenienzen wie Qualitätsschwund, ungeeignete Lehrkräfte usw.

Zur Behebung dieser Schwierigkeiten (Frage 20) schlugen die Inspektoren verschiedene Kursthemen vor: Psychologie des Lehrers, Psychohygiene des Lehrers, neue Unterrichtsmethoden, Praktika usw.. Es ergibt sich kein einheitliches Bild mit bestimmten Tendenzen. Im ganzen gesehen ist angesichts der Probleme eher eine gewisse Ratlosigkeit festzustellen:

"Leider weiss ich hier nichts Positives vorzuschlagen, ..." (38)

Die Not zeigt sich auch darin, dass bei dieser Frage 40 % der Probanden ohne Antwort verblieben.

Tabelle 62:

Hauptprobleme der Volksschullehrer in der Sicht der Bezirksinspektoren \*

Probleme, Schwierigkeiten	absolut	in %
Alte, festgefahrene Methoden	9	22,5
Falsche Berufsauffassung	8	20,0
Grosse Klassen	5	12,5
Hilfsschulprobleme	5	12,5
Mangelnder Arbeitseinsatz	4	10,0
Häufiger Wechsel	4	10,0
Schwierigkeiten mit Eltern	3	7,5
Andere Probleme (fehlende Lehrmittel, Wunsch nach Stufenkonferenz, Notengebung, enge räumliche Verhältnisse, Theorie kann nicht in Praxis umgesetzt werden, mangelnde Fortbildung)	19	47,5
Ohne Angaben	7	17,5
N	40	*

\* Mehrfachangaben



## 6. Neues Inspektionssystem und Fortbildung (Frage 21)

Wie wir bereits gesehen haben, kennt der Kanton Luzern verschiedene Inspektionsarten:

- Kantonalschulinspektoren (zum Teil nach Stufen und zum Teil nach Regionen eingesetzt).
- Bezirksinspektoren (regionale Inspektion der Lehrer aller Stufen der Volksschulen).
- Fachinspektoren (Turnen, Mädchenhandarbeit und -hauswirtschaft).

In der Presse und in Lehrerkreisen wurde zur Zeit der Umfrage anlässlich der Wahl des zweiten Kantonalschulinspektors eifrig über ein neues Inspektionssystem diskutiert. Der Zusammenhang zwischen Supervision und Fortbildung ist dadurch gegeben, dass Inspektoren die Nöte der Lehrer kennen lernen und der Fortbildung entsprechende Impulse verleihen. Eine Befragung über den eigenen Stand und die zukünftige Gestaltung (oder eventuelle Aufhebung des Bezirksinspektorensystems!) muss notwendigerweise ein sehr subjektiv gefärbtes Bild ergeben. Für eine Neuordnung sprachen sich 10 % aus, als prüfenswert erachteten 35 % die aufgeworfene Frage und eindeutig negativ beurteilten 42,5 % der Befragten eine Umstrukturierung. Hier öffnet sich ein neues Forschungsfeld, das auf breiter Basis die Verhältnisse in der gesamten Schweiz darstellen müsste und den Begründungszusammenhang zwischen Supervision und Fortbildung aufweisen und klären könnte.

## 7. Fortbildungskurse für Inspektoren (Frage 22)

Im Jahre 1968 fand vom 2. bis 5. Oktober auf Mont - Pèlerin ob Vevey erstmals ein "Cours Romand de formation continue pour les responsables" statt, an dem unter andern auch Inspektoren des Schulwesens teilnahmen, um im Dialog in prospektiver Sicht pädagogische Probleme zu behandeln<sup>14</sup>. Dem Verfasser ist sonst keine spezielle Ausbildungs- oder Fortbildungsgelegenheit grösseren Umfangs für Inspektoren des Schulwesens in der

Schweiz bekannt. Auf Grund persönlicher Qualifikationen im Schuldienst werden die Inspektoren aus dem Lehrkörper gewählt. Das bedeutet auch, dass der Fortbildungswille des einzelnen sehr hoch ist, dass jeder sich durch Lektüre und Kurse fortbildet. Es ist aber auch bei höchstem Einsatz keinem Inspektor mehr möglich, alle Probleme um die Schule, um ihre Reformen und ihre Weiterentwicklung selber zu studieren. Die amtliche Kleinarbeit beansprucht und bindet viele Kräfte. Zudem gibt es Probleme innerhalb der Inspektion, die durch Erfahrungsaustausch in Seminarien und Arbeitstagen gelöst werden könnten. Von daher lässt sich eine Fortbildung der Inspektoren begründen.

Wie stellen sich die Bezirksinspektoren dazu?

Rund 2/3 (62,5 %) befürworten eine spezielle Fortbildung, 35 % lehnen sie ab. Die Gegner argumentieren damit, dass Inspektoren auch an allgemeinen Fortbildungsgelegenheiten teilnehmen und dass nur jene, die zu wenig Kontakt mit der Schule hätten, einer besonderen Fortbildung bedürften. Andere empfehlen - unseres Erachtens mit Recht -, dass auch Schulbehörden und Verwaltungsbeamte im Erziehungswesen fortgebildet werden müssten.

## 8. Weitere Anregungen der Bezirksinspektoren (Frage 23)

In einer letzten Frage wurde Gelegenheit geboten, weitere Anregungen zur Lehrerfortbildung zu unterbreiten; 62,5 % der Inspektoren kamen dieser Aufforderung nach, zum Teil mit Mehrfachangaben. Konkrete Vorschläge (32,5 %): Schaffung einer Zentralstelle für pädagogische Auskünfte; Fernkurse für Lehrer; Trennung der Fortbildung für Primar- und Sekundarlehrer; Trennung von Konferenzen und Lehrerfortbildung; Gehaltserhöhung für einsatz- und fortbildungsfreudige Lehrer. Allgemeine Bemerkungen (20 %): Zusammenhang zwischen Bildung und Wirtschaft; "Aufbruchstimmung" auch in der Schule. Weitere Hinweise beziehen sich auf den Lehrermangel, das Berufsethos des Lehrers und Strukturmängel in unserem Schulwesen.



## 9. Zusammenfassung und Vergleich mit der Befragung der Volksschullehrer

### 9.1. Zusammenfassung und Ueberprüfung der Hypothesen

Von 43 Bezirksinspektoren des Kantons Luzern beantworteten 93 % unsere Umfrage. Die Dringlichkeit der Fortbildung ist von allen unbestritten. Das System der Bezirkskonferenzen, die bis jetzt die obligatorische Fortbildung getragen haben, muss neu überprüft werden, um die Fortbildung wirksamer zu gestalten. Dem grossen Vorteil der Kontaktpflege stehen die grösseren Nachteile der nicht stufengemässen und zu allgemein gehaltenen Fortbildung gegenüber. Der Einfluss der Konferenzarbeit auf den konkreten Fortschritt in der Schule ist klein und kaum feststellbar, wobei er zudem abhängig ist vom Einsatz und den Fähigkeiten des Leiters. Der Einfluss ist im Verhältnis zum Aufwand zu gering. Für den Kanton Luzern erweisen sich die "Erziehungsrätlichen Konferenzthemen" in der heutigen Form als veraltet. Bei allen Veranstaltungen soll auf möglichst aktive Teilnahme der Lehrer geachtet werden. Die Junglehrer bedürfen in den ersten 2 Jahren ihrer Amtstätigkeit einer speziellen Betreuung. Die obligatorische Fortbildung von 1 Woche Dauer darf nach der Meinung der Bezirksinspektoren zum Teil auf Kosten der bisherigen Bezirkskonferenzen gehen, wobei die zukünftige Fortbildung stufeneigen gestaltet werden soll. Die inhaltlichen Schwerpunkte der obligatorischen Fortbildung liegen bei der Methodik, Pädagogik und fachwissenschaftlichen Ansätzen, die fakultativen Kurse sollen in einem breiten Spektrum von Angeboten die persönlichen Bedürfnisse der Lehrer aufnehmen. Die Mehrzahl der Inspektoren bejaht eine eigene Fortbildung für die Bedürfnisse der Supervision. Damit haben sich unsere Hypothesen als richtig erwiesen.

### 9.2. Vergleich mit der Befragung der Volksschullehrer

Die Ansichten der Bezirksinspektoren und der ihnen unterstellten Volksschullehrer decken sich weitgehend. Zwei Fragen waren in beiden Umfragen gleich gestellt:

Tabelle 63:

Zukünftiger Zeitaufwand pro Jahr für die obligatorische Fortbildung in der Sicht der Bezirksinspektoren und der Volksschullehrer (in %)

Zeitlicher Umfang	Volksschullehrer	Bezirksinspektoren *
3 Tage	11, 2	47, 5
1 Woche	55, 5	52, 5
2 Wochen	23, 9	12, 5
3 Wochen	5, 7	2, 5
Ohne Angaben	3, 7	12, 5
Total	100	*

\* z. T. Mehrfachangaben

Auffallend ist, dass die Bezirksinspektoren eine kürzere Dauer der obligatorischen Fortbildung zu befürworten scheinen, während die Volksschullehrer eine längere für angemessen erachten. Was den Zeitpunkt der obligatorischen Fortbildung betrifft, sind sich beide Untersuchungsgruppen mehrheitlich darin einig, dass diese zum Teil in den Ferien und zum Teil in der Schulzeit stattfinden soll (Volksschullehrer 64, 5 %; Bezirksinspektoren 62, 5 %).

Die Ergebnisse zeigen überraschend ein gesamthaft relativ geschlossenes Bild, hätte man doch auf Grund der Hypothese annehmen können, dass Vorgesetzte und Untergebene sich nicht in allen Punkten einmütig zeigen.

### 9.3. Organisationssoziologischer Ausblick

"Unserem Schulwesen liegt die Organisationsform der Verwaltungsbürokratie zugrunde, ein System von hierarchisch einander übergeordneten Aemtern mit jeweils bestimmten festumrissenen Befugnissen, wobei die oberen Instanzen im besonderen Masse entscheiden, anordnen und kontrollieren, während die unteren überwiegend Anordnungen ausführen und nach oben darüber berichten <sup>15</sup>".

"FÜRSTENAU weist nach, dass dieses Organisationsmodell für die Schule der Zukunft nicht mehr geeignet ist, weil "eine Verlagerung wesentlicher Anteile der Entscheidungsfunktion in die untere Ebene des hierarchischen Rollensystems" <sup>16</sup> nötig sein wird. Entscheiden kann aber nur jener, der über die nötigen beruflichen Qualifikationen verfügt und auf seinem Fachgebiet als Experte angesprochen werden kann. "Die intensive und langwierige Ausbildung von Experten führt zu einer Verinnerlichung der Werte und zum Erwerb des Standards der betreffenden Profession <sup>17</sup>". Der Lehrer als "Experte" kontrolliert sich selbst und versucht den Standard seines Berufes aufrechtzuerhalten. Dazu sind 2 Voraussetzungen notwendig: Einmal muss eine verstärkte Kommunikation und Kooperation der Lehrer untereinander eingesehen und gefördert werden, zum zweiten muss die Ausbildung und Fortbildung zuerst diesen Standard schaffen und ihn erhalten. Damit ist auch ein Wandel der Funktion der Vorgesetztenkontrolle verbunden, indem die Autoritätshierarchie in erster Linie Hilfsfunktionen erfüllt und nicht als Anordner und Ueberwacher, sondern als Helfer erlebt wird.

FÜRSTENAU bezeichnet die Visitation als direkte Kontrolle der Tätigkeit eines Lehrers als "nicht adäquat" und befürwortet statt dessen die Kontrolle durch professionelle Qualifikation und durch horizontale Kommunikation und Kooperation <sup>18</sup>. Eine langfristige und prospektive Planung kann diesen Funktionswandel herbeiführen. Im jetzigen Zeitpunkt müssen zuerst die Voraussetzungen geschaffen werden, nämlich bessere Ausbildung aller Lehrer zu "Experten ihres Berufes" und die dialogischen Fähigkeiten für eine intensive Kommunikation und Kooperation.

## C. Schluß: Zusammenfassung und Folgerungen

### I. Zusammenschau der Untersuchungsergebnisse

Zu Beginn der Arbeit wurden die Untersuchungsziele formuliert und anschliessend in den einzelnen Kapiteln bearbeitet und entfaltet. Nun geht es darum, die in Teiluntersuchungen (siehe S. 6/7) erforschten Faktoren zusammenzufügen, um in der Uebersicht ein einheitliches Bild zu erhalten. Die folgenden Zusammenfassungen der wichtigsten Elemente werden womöglich immer nach den gleichen Kategorien dargestellt. Diese Schematisierung birgt den Vorteil einer klaren Zusammenschau der Teilergebnisse in sich und erlaubt, die Tendenzen so zu extrapolieren, dass die Faktoren immer noch präsent sind und einbezogen werden können. Mit Absicht verzichten wir in diesem Abschnitt auf Folgerungen; es sollen hier einerseits die objektiven Ergebnisse der Untersuchung unvermischt vorgetragen werden, um dann andererseits im folgenden Abschnitt die subjektiven Interpretationen und Vorschläge getrennt vorlegen zu können. Es ist unmöglich, die Fülle der Einzelinformationen ohne zum Teil wesentliche Abstriche zusammenzutragen. Wir referieren deshalb vor allem über zur Zeit bildungspolitisch bedeutsame Faktoren, zentrale Elemente und vordringliche Aufgaben. Die Literaturverweise beziehen sich immer auf das Literaturverzeichnis im Anhang.

#### Grundsätzliche Einstellung

Stand der Forschung:

In allen vorliegenden Arbeiten aus der Schweiz (IMHOF, 1961;



TUGGENER, 1962, 1963, 1966; SEIDMANN, 1963; WIDMER, 1966; BUCHER, 1968) und in allen konsultierten ausländischen Untersuchungen (vor allem: LEMBERG, 1963; GAHLINGS/MOERING, 1961; KRATZSCH/VATHKE/BERTLEIN, 1967; DOHMEN, 1967 usw.) kommt eindeutig eine grundsätzlich positive Einstellung zur Fortbildung zum Ausdruck.

#### Geschichtliche Entwicklung:

Die beiden exemplarisch ausgeführten Beispiele (Schweizerischer Verein für Handarbeit und Schulreform; Geschichte der Lehrerfortbildung im Kanton Luzern) zeigen, dass die Lehrerschaft in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Fortbildung in eigener Regie betrieb. Aber erst in der neuesten Zeit zeichnet sich ein e i g e n t l i c h e s Fortbildungsbewusstsein in breitesten Kreisen der Volksschullehrerschaft ab, das sich u. a. in den stetig zunehmenden Zahlen der Kursbesucher manifestiert.

#### Heutige Anforderungen der Wissenschaft und Gesellschaft:

Bildungspolitiker, Soziologen und Pädagogen (z. B. BEHRENDT, 1963, 1969; LITT, o. J.; KEILHACKER, 1967; DOHMEN, 1967) weisen alle in irgend einer Form auf die "konstitutionelle Rückständigkeit der Schule" (DOHMEN) hin und fordern in unserer dynamischen Gesellschaft für alle Berufe, im besondern aber für die Lehrer, die "é d u c a t i o n p e r m a n e n t e".

#### Entwicklung in vergleichbaren Ländern Europas:

Die prinzipielle Zustimmung zur Lehrerfortbildung ist in allen Ländern vorhanden; besondere Anstrengungen haben Schweden, Dänemark, England, die UdSSR und einige Bundesländer Deutschlands (z. B. Hamburg, Hessen) unternommen.

#### Ergebnisse der Umfrage bei den Erziehungsdepartementen:

Gesetzliche und reglementarische Grundlagen sind beinahe in allen Kantonen vorhanden; nirgends wird die Forderung nach vermehrter Lehrerfortbildung bestritten.

#### Ergebnisse der Erhebung bei den Volksschullehrern:

Rund 80 % der Volksschullehrer des Kantons Luzern wünschen eine permanente und systematische Fortbildung.

#### Befunde in der Inspektoren-Umfrage:

Aus der Befragung der Bezirksinspektoren geht eine eindeutig positive Einstellung zur Fortbildung der Lehrer hervor.

#### Gesamtergebnis:

Die grundsätzliche Forderung nach vermehrter und intensiverer Fortbildung der Lehrer ist unbestritten. Lehrer, Inspektoren, Behörden, Bildungspolitiker, Soziologen und Wissenschaftler aller Richtungen postulieren mit Nachdruck grössere Anstrengungen im Sinne der "éducation permanente".

### 2. Rechtliche und finanzielle Träger

#### Stand der Forschung:

Verschiedene Autoren (SEIDMANN, 1963; TUGGENER, 1966; BUCHER, 1968) implizieren in ihren Vorschlägen, dass der Staat (Kanton) Träger der obligatorischen, systematischen und permanenten Fortbildung ist, während die Lehrerorganisationen mehr und mehr fakultative Einrichtungen weiterführen resp. übernehmen. WIDMER (1966) schlägt die gleiche Lösung ausdrücklich vor.

#### Geschichtliche Entwicklung:

Im Kanton Luzern delegierten die Behörden ihre Pflichten und Rechte weitgehend an die Standesorganisation (Kantonaler Lehrerverein) und an die amtlichen Konferenzen, die aber zum Teil wiederum durch Lehrervereine geleitet wurden. Erst in jüngster Zeit trat der Kanton als eigentlicher Träger obligatorischer Kurse auf. Der Schweizerische Verein für Handarbeit und Schulreform stellt heute die grösste Fortbildungsorganisation mit seinen Sommerkursen dar. Die Teilnehmer genossen finanzielle Unterstützung durch Kantone und Gemeinden.



#### Heutige Anforderungen der Wissenschaft und Gesellschaft:

Wir haben gezeigt, dass die Fortbildungsaufgabe heute einen so grossen Umfang annimmt, dass die Vereine mit ihren bescheidenen finanziellen Mitteln dem Auftrag nicht mehr gewachsen sind. Die obligatorische Fortbildung zur Durchsetzung wichtiger Reformen wird immer mehr Sache des Staates, der hier, wie auch bei fakultativen Kursen, die finanzielle Seite regelt. Eine Kooperation zwischen Staat und Lehrerverbänden ist deshalb nicht ausgeschlossen.

#### Entwicklung in vergleichbaren Ländern Europas:

In allen skizzierten Beispielen tritt der Staat als rechtlicher und finanzieller Träger jener Fortbildungsveranstaltungen auf, die entweder obligatorisch sind oder zu einem Aufstieg innerhalb des Berufes führen.

#### Ergebnisse der Umfrage bei den Erziehungsdepartementen:

Eine einheitliche Regelung für die ganze Schweiz gibt es nicht, insbesondere sind die Rechtsverhältnisse sehr verschieden. Die finanziellen Lasten für die obligatorischen Kurse tragen die Kantone, 15 davon möchten auch die Gemeinden und 11 die Teilnehmer die Kosten mittragen lassen. Alle Kantone gewähren auch Beiträge an fakultative Kurse und an die Lehrerorganisationen.

#### Ergebnisse der Erhebung bei den Volksschullehrern:

Aus der Volksschullehrerschaft des Kantons Luzern möchten 89 % dem Staat die Kosten überbinden, 24 % möchten auch die Gemeinden und 7 % die Teilnehmer finanziell mitbeteiligen.

#### Befunde in der Inspektoren-Umfrage:

Bis jetzt standen den Inspektoren für die amtliche Konferenzarbeit (Fortbildung) nur auf spezielle Eingaben hin Finanzen zur Verfügung. In der Praxis trugen die Teilnehmer die Kosten. Die Inspektoren verlangen deshalb, dass der Kanton den Konferenzen feste Kredite zuspreche.

#### Gesamtergebnis:

In der Schweiz bestehen keine einheitlichen Rechtsgrundlagen für die obligatorische und fakultative Fortbildung. Es zeichnet sich die eindeutige Tendenz ab, dass die Kantone - wie dies auch in ausländischen Staaten der Fall ist - die gesamten Kosten für die obligatorische Fortbildung tragen. Wie weit die Gemeinden beigezogen werden können, hängt von den politischen Strukturen (Stadt und Land!) und von bisherigen Gepflogenheiten ab. Auch die fakultative Fortbildung, soweit sie der Schule diene, wurde bis jetzt von den Kantonen und Gemeinden subventioniert.

### 3. Oertliche Zentren

#### Stand der Forschung:

WIDMER (1966) schlägt kantonale, regionale und gesamtschweizerische Zentren der Lehrerfortbildung vor.

#### Geschichtliche Entwicklung:

Im 19. Jahrhundert übernahmen die Lehrerbildungsanstalten im Kanton Luzern die Fortbildungsfunktionen. Heute gibt es kein eigentliches Zentrum mehr. Der Schweizerische Verein für Handarbeit und Schulreform führt seine Sommerkurse jedes Jahr an einem andern Ort durch. Die Zunahme der Kursteilnehmer veranlasste die Organisation, den Gedanken eines Zentrums aufzugreifen. In Zusammenarbeit mit andern Verbänden sind zur Zeit Bestrebungen im Gang, im Greyerzerland ein solches Zentrum zu verwirklichen.

#### Entwicklung in vergleichbaren Ländern Europas:

Pädagogische Institute, Akademien, Universitäten oder spezielle Fortbildungsinstitute stehen in allen dargestellten Ländern zur Verfügung, wobei ein Leiter mit einem Mitarbeiterstab alle Belange (Inhalte, Organisation, Finanzen) regelt.

Ergebnisse der Umfrage bei den Erziehungsdepartementen:

Bei den meisten Erziehungsdepartementen besteht der Wille, aktiv an der Schaffung eines schweizerischen Lehrerbildungszentrums mitzuarbeiten.

Ergebnisse der Erhebung bei den Volksschullehrern:

Rund 70 % der Lehrerschaft im Kanton Luzern begrüßen kantonale, regionale oder gesamtschweizerische Zentren.

Gesamtergebnis:

Die dynamische Entwicklung der letzten Jahre und Jahrzehnte liess den Gedanken und das Bedürfnis nach Fortbildungszentren immer stärker werden. Behörden und Lehrer sind an deren Realisierung gleichermassen interessiert.

#### 4. Inhalte und Bedürfnisansätze

Stand der Forschung:

Nur IMHOF (1961) belegt durch empirische Forschung die Fortbildungsbedürfnisse der Lehrer und zwar vor allem in Sprache, Musik/Gesang, Psychologie, Naturkunde und Zeichnen. WIDMER (1966) postuliert in seinem "Modell der Lehrerweiterbildung" 7 Bereiche: Pädagogik, Didaktik/Methodik, musisch-technische Fortbildung, Heimatkunde, fachimmanente Fortbildung sowie Fortbildung in den modernen Weltbezügen und für Sonderaufträge.

Geschichtliche Entwicklung:

Die Bedürfnisse wurden bis jetzt zur Hauptsache von den Lehrern angemeldet. In erster Linie spielen didaktisch-methodische und fachwissenschaftliche Bereiche eine grosse Rolle.

Heutige Anforderungen der Wissenschaft und Gesellschaft:

Der einseitige Ansatz bei den individuellen Bedürfnissen der Lehrer genügt nicht mehr. Es müssen heute daneben noch bildungssoziologische, bildungspolitische und allgemeine Bedürfnisse der modernen Gesellschaft einbezogen werden. Durch die Veraltungsrate des Wissens ist es nötig geworden, Reformen und Innovationen, die noch nicht ins Bewusstsein der Lehrer eingedrungen sind, in kurzer Zeit zu realisieren.

Entwicklung in vergleichbaren Ländern Europas:

Die Inhalte richten sich nach den jeweiligen Bedürfnissen, wobei die Ministerien den Lehrern und ihren Verbänden ein Vorschlagsrecht einräumen.

Ergebnisse der Umfrage bei den Erziehungsdepartementen:

Bei den Kantonen herrscht keine einheitliche Konzeption in bezug auf die Inhalte. Als gemeinsamen Nenner kann man den Wunsch nach "Neuerungen" bezeichnen. Die Bedürfnisse werden meist von der Lehrerschaft, in Einzelfällen auch von Inspektoren, angemeldet.

Ergebnisse der Erhebung bei den Volksschullehrern:

Die Informationsinteressen und damit auch die besonderen Schwierigkeiten liegen bei der Luzerner Lehrerschaft beim Bibelunterricht und den Problemen der leistungsheterogenen Klasse (Beurteilung, Leistungsgruppen). Gesamthaft herrscht das Bedürfnis vor, über die modernen und aktuellen Formen des Unterrichts orientiert zu werden.

Befunde in der Inspektoren-Umfrage:

Die inhaltlichen Schwerpunkte sehen die Inspektoren in Methodik, Pädagogik/Psychologie und in den Fachwissenschaften. Als Hauptproblem nennen sie veraltete Methoden.

Gesamtergebnis:

In der heutigen Verwirklichung der Lehrerfortbildung wird noch einseitig der Bedürfnisansatz von der Lehrerschaft her berücksichtigt, wobei didaktisch-methodische Probleme und der Wunsch nach Informationen über Neuerungen im Vordergrund stehen.



### 5. Aufstiegsmöglichkeiten

#### Stand der Forschung:

Als wirksames Mittel gegen den Lehrermangel und auch als Möglichkeit, den Lehrberuf aus der "Sackgasse" herauszuführen, empfehlen viele Autoren den Ausbau des berufsinternen Aufstiegs (IMHOF, 1961; TUGGENER, 1963, 1966; SEIDMANN, 1963; BUCHER, 1968; WIDMER, 1966).

#### Geschichtliche Entwicklung:

Fortbildung im strengen Sinn (ohne Weiterbildung) beeinflusste bis jetzt die Aufstiegchancen nicht.

#### Heutige Anforderungen der Wissenschaft und Gesellschaft:

In der Wirtschaft bestehen für alle Leistungswilligen Aufstiegsmöglichkeiten, ebenso auch in der Verwaltung. Der Lehrberuf kennt nur die Weiterbildung als Aufstiegsverfahren und die leistungsunabhängigen Alterszulagen.

#### Entwicklung in vergleichbaren Ländern Europas:

Belgien, Dänemark, Norwegen, die UdSSR und neuerdings auch die Bundesrepublik Deutschland kennen lohneinwirkende Fortbildungsmöglichkeiten.

#### Ergebnisse der Umfrage bei den Erziehungsdepartementen:

In der Schweiz kennt man bis jetzt nur die eigentliche Weiterbildung als Aufstiegsmöglichkeit. Die Erziehungsdepartemente nehmen gesamthaft eine ambivalente Haltung ein. Die Antworten gehen von "ablehnend" über "prüfenswert" bis zu "positiv".

#### Ergebnisse der Erhebung bei den Volksschullehrern:

Vor allem die 20 - 40-jährigen Lehrkräfte wünschen fast alle (rund 85 %) Aufstiegsmöglichkeiten, während mit zunehmendem Alter die Aufstiegs-willigkeit verständlicherweise abnimmt.

#### Gesamtergebnis:

Aufstiegsmöglichkeiten innerhalb des Berufes und der eigenen Schulstufe werden von allen Wissenschaftlern gefordert; auch die Lehrerschaft wünscht hochsignifikant solche Gelegenheiten. Die Erziehungsdepartemente haben sich damit noch wenig befasst und verhalten sich mehrheitlich eher ablehnend. Der Grund dafür liegt in mangelnder Kenntnis der Realisierungsmöglichkeiten und in organisatorischen und finanziellen Bedenken.

### 6. Obligatorium und/oder Fakultativum

#### Stand der Forschung:

TUGGENER (1966) und WIDMER (1966) befürworten überall dort, wo offensichtliche Mängel vorhanden sind oder wo notwendige Reformen durchgeführt werden müssen, ein angemessenes Obligatorium.

#### Geschichtliche Entwicklung:

Im 19. Jahrhundert gab es im Kanton Luzern mehrwöchige obligatorische Kurse für die Lehrerschaft, die zu den heutigen amtlichen Konferenzen umgeformt wurden und an denen alle Lehrer teilnehmen müssen.

#### Heutige Anforderungen der Wissenschaft und Gesellschaft:

Die notwendigen Innovationen und Reformen (z. B. Sprachlehre nach GLINZ, "neue Mathematik", Medienkunde usw.) machen ein Obligatorium unumgänglich.

#### Entwicklung in vergleichbaren Ländern Europas:

In Deutschland kennt man obligatorische Veranstaltungen für Junglehrer vor der 2. Prüfung, eine ähnliche Regelung kennt auch Frankreich. Schweden führt jährlich während der Schulzeit obligatorische Kurse von 5 Tagen Dauer durch. In der Sowjetunion herrscht ein Fortbildungszwang, indem jeder Lehrer pro Woche an einem ganztägigen Kurs teilnehmen muss.



Ergebnisse der Umfrage bei den Erziehungsdepartementen:  
Fast alle Kantone nennen für die Lehrerschaft sowohl obligatorische (Konferenzen) als auch fakultative Veranstaltungen. Die verpflichtenden Kurse nehmen meistens 1 bis 3 Tage in Anspruch.

Ergebnisse der Erhebung bei den Volksschullehrern:  
Das Ergebnis der Erhebung überrascht: Rund 70 % der Lehrerschaft befürworten obligatorische oder teilweise obligatorische Kurse.

Befunde in der Inspektoren-Umfrage:  
Die Aufsichtsbehörden sind von der Dringlichkeit eines Obligatoriums überzeugt.

Gesamtergebnis:  
In allen Kantonen sind Ansätze zu einem Obligatorium vorhanden, die aber unsystematisch und sporadisch aufgenommen werden. Die Lehrerschaft stellt sich überwiegend positiv dazu ein, doch wünscht sie dazu ein reiches Angebot von fakultativen Fortbildungsgelegenheiten.

## 7. Zeitliche Ansetzung obligatorischer Kurse

Geschichtliche Entwicklung:  
Die fakultativen Kurse des Schweizerischen Vereins für Handarbeit und Schulreform fanden immer in den Ferien statt; es sind aber Bestrebungen im Gang, nun auch die Schulzeit dafür in Anspruch zu nehmen. Konferenzen finden im Kanton Luzern seit Jahrzehnten ausserhalb der Schulzeit statt; in andern Kantonen wird unseres Wissens dafür auch die Schulzeit verwendet.

Entwicklung in vergleichbaren Ländern Europas:  
In den Bundesländern Hessen und Hamburg der BRD finden Kurse vorwiegend in der Schulzeit, z. T. auch in den Ferien statt. In Oesterreich, Belgien und Frankreich veranstaltet man Kurse nach den vorliegenden

Informationen vor allem ausserhalb der Schulzeit; in Schweden und in der UdSSR sind sie in den Stundenplan eingebaut.

Ergebnisse der Umfrage bei den Erziehungsdepartementen:  
Zwei Kantone möchten obligatorische Kurse in der Schulzeit ansetzen, 5 während der Ferien und 18 zum Teil in den Ferien und zum Teil in der Schulzeit.

Ergebnisse der Erhebung bei den Volksschullehrern:  
Rund 70 % sprechen sich für die Lösung "teils Schulzeit, teils Ferien" aus, die restlichen für "nur Schulzeit".

Befunde in der Inspektoren-Umfrage:  
Für die "Teils-teils-Lösung" treten 63 % der Inspektoren ein, für die Ferien und die Schulzeit je rund 20 %.

Gesamtergebnis:  
Für die Schweiz zeichnet sich die Kompromisslösung ab, dass obligatorische Kurse zum Teil in und zum Teil ausserhalb der eigentlichen Schulzeit angesetzt werden.

## 8. Dauer der obligatorischen Kurse

Geschichtliche Entwicklung:  
Obligatorische Konferenzen, die de facto die einzige amtlich verpflichtende Form der Fortbildung darstellen, nahmen bis jetzt pro Jahr ungefähr 1 bis 3 Tage in Anspruch.

Heutige Anforderungen der Wissenschaft und Gesellschaft:  
Die Fülle der vorliegenden Informationen in allen Innovationsbereichen legen eine Dauer von mehreren Tagen pro Jahr nahe.

Entwicklung in vergleichbaren Ländern Europas:

Schweden kennt ein System mit 5 Tagen obligatorischer Fortbildung; aus den andern Ländern des Westens konnten keine genauen Informationen beschafft werden, weil keine einheitliche Dauer gegeben ist.

Ergebnisse der Erhebung bei den Volksschullehrern:

Das Resultat ist - verglichen mit bisherigen Gewohnheiten - erstaunlich: 85 % der Lehrer(innen) wünschen obligatorische Kurse von 1 bis 3 Wochen Dauer, wobei das Schwergewicht mit 55 % bei einer Woche liegt. Nur 11 % glauben, dass eine dreitägige Fortbildung genüge.

Befunde in der Inspektoren-Umfrage:

Gesamthaft muten die Aufsichtsorgane den Lehrern nur kürzere Zeiten obligatorischer Fortbildung zu: 47 % plädieren für 3 Tage, die restlichen für 1 Woche und mehr.

Gesamtergebnis:

Die bisherigen Kurzverpflichtungen scheinen sich auf Kurse von 1 Woche Dauer auszudehnen; die Lehrerschaft selber schlägt zum Teil noch längere Veranstaltungen vor.

#### 9. Hinderungsgründe und Störfaktoren, Berufszufriedenheit

Stand der Forschung:

Die bisherigen Forschungsergebnisse zeigen, dass "Zeitmangel", "grosse Klassenbestände", "mangelnde Aufstiegsmöglichkeiten", "zu niedriges Gehalt" und "Konflikte mit Behörden und Eltern" zu den meistgenannten Störfaktoren im Beruf des Volksschullehrers gehören (SCHUH, 1962; IMHOF, 1961; KRATZSCH/VATHKE/BERTLEIN, 1967).

Heutige Anforderungen der Wissenschaft und Gesellschaft:

Der Lehrermangel kann als eine Ursache der Störfaktoren "Zeitmangel" und "grosse Klassenbestände" angesehen werden, die den Lehrer weniger

geneigt machen, Fortbildung zu betreiben. Für Aktionsprogramme gegen den Lehrermangel liegen eine Reihe von Untersuchungen vor (TUGGENER, 1963, 1966; POSCH, 1967; Kultusministerium Baden-Württemberg, 1968).

Ergebnisse der Erhebung bei den Volksschullehrern:

Rund die Hälfte aller Volksschullehrer ist aufs Ganze gesehen mit ihrem Beruf zufrieden, alle andern machen Einschränkungen, die sich auf "zu grosse Klassenbestände", "fehlende Aufstiegsmöglichkeiten", "Mängel im Schulsystem" und "Konflikte mit Behörden und Eltern" beziehen. "Bessere Aufstiegchancen" und "höhere Besoldung" könnten die Berufszufriedenheit wesentlich steigern. Die Hinderungsgründe für eine systematische Fortbildung werden im unpassenden oder fehlenden Angebot und im Zeitmangel gesehen.

Gesamtergebnis:

Der Zeitmangel und das ungeeignete Angebot scheinen die Lehrer am häufigsten von der Fortbildung abzuhalten. Die Berufszufriedenheit lässt sich durch den Einbau von Aufstiegsmöglichkeiten und damit höherer Besoldung verbessern. Gleichzeitig müssten die Klassenbestände herabgesetzt werden.

#### 10. Formen der Fortbildung

Stand der Forschung:

WIDMER (1966) möchte jenen Formen der Fortbildung den Vorzug geben, die den Akzent auf Eigenaktivität legen.

Geschichtliche Entwicklung:

In den Sommerkursen des Schweizerischen Vereins für Handarbeit und Schulreform haben sich im Verlaufe der Zeit hauptsächlich ein- und mehrwöchige Kurse herausgebildet. Dabei wird jeweils Wert auf aktive Mitarbeit der Teilnehmer gelegt. In den üblichen Konferenzen wird meistens ein Referat gehalten, hie und da bilden sich auch spontan Arbeitsgemeinschaften.



### Heutige Anforderungen der Wissenschaft und Gesellschaft:

Die geforderte Fortbildung kann heute nicht mehr autodidaktisch über Fachzeitschriften oder sporadische Fortbildungsvorträge allein geleistet werden. DOHMEN (1967) schlägt als Rationalisierungsmassnahme für eine grössere Informationsdichte Fernstudien vor.

### Entwicklung in vergleichbaren Ländern Europas:

Neben die üblichen Kurse treten in Frankreich, Deutschland und in der Sowjetunion Fernstudienlehrgänge, insbesondere auch mit Hilfe des Fernsehens und des Radios. In der BRD arbeitet man im "Deutschen Institut für Fernstudien" besondere Lehrgänge für die Lehrerfortbildung aus (DOHMEN, 1968).

### Ergebnisse der Erhebung bei den Volksschullehrern:

Am meisten werden einerseits das Selbststudium und andererseits mehrtägige Kurse geschätzt. Arbeitsgemeinschaften stehen im dritten Range der Beliebtheit. Für die zukünftige Gestaltung der Fortbildung wünschen die Lehrer jene Fernstudien, denen auch Kurse (Kontakt mit dem Leiter) angegliedert sind.

### Befunde in der Inspektoren-Umfrage:

Die Bezirksinspektoren des Kantons Luzern möchten vor allem jene Formen einführen, die eine grössere Selbsttätigkeit der Teilnehmer garantieren (Arbeitsgruppen, Diskussionen).

### Gesamtergebnis:

Ein Konsens der Meinungen besteht darüber, dass möglichst die Selbsttätigkeit der Fortbildungsteilnehmer gefördert werden soll. Das Spektrum der bisherigen Kursformen kann durch Fernstudien ergänzt oder abgelöst werden. Anspruchsvollere und grössere Lehrgänge wünschen vor allem die Lehrer.

## 11. Fachzeitschriften und Bibliotheken

### Stand der Forschung:

Nach FREY (1969) ist das Angebot in den Schulhausbibliotheken noch ungenügend, insbesondere sind die kleinen Schulen benachteiligt.

### Geschichtliche Entwicklung:

Die Schweiz besitzt ein ansehnliches Angebot von Fachzeitschriften, die zum Teil noch im 19. Jahrhundert gegründet wurden. Ein wesentlicher Teil der Fortbildungsimpulse für die Lehrerschaft wurde durch diese Periodika vermittelt. Dass die Fachliteratur für Lehrer ein riesiges Ausmass angenommen hat, ist jedermann bekannt.

### Heutige Anforderungen der Wissenschaft und Gesellschaft:

Das Ueberangebot an Information erschwert die Auswahl. DOHMEN (1967) weist darauf hin, dass durch Fernstudien die wichtigsten Informationen dargeboten werden könnten, zum Teil unter Einbezug von Zeitschriften und Büchern.

### Ergebnisse der Umfrage bei den Erziehungsdepartementen:

In 18 Kantonen wird ein "Schulblatt" für amtliche Mitteilungen und zum Teil auch für Fortbildungsbeiträge herausgegeben. Das pädagogische Bibliothekswesen scheint nur in Zürich (Pestalozzianum) vorbildlich geregelt zu sein.

### Ergebnisse der Erhebung bei den Volksschullehrern:

Volksschullehrer abonnieren im Durchschnitt 2 bis 3 Fachzeitschriften, die sie regelmässig (47 %) oder nach Bedarf (36 %) lesen. Am beliebtesten sind methodische und unterrichtspraktische Beiträge. Genügend ausgestattete Lehrerbibliotheken stehen den Stadtlehrern häufiger zur Verfügung (47 %) als Lehrern ländlicher Gebiete (21 %). Die Grösse der persönlichen Fachbibliotheken korreliert mit der Länge der Ausbildungszeit und mit der Schulstufe (höhere Besoldung!).

### Gesamtergebnis:

Der heutige notwendige Informationsstrom fliesst den Volksschullehrern nur ungenügend zu, weil sich viele Leser nur auf jene Beiträge konzentrieren, die ihnen eine direkte Hilfe für den Unterricht anbieten. Die Auswahlkriterien und die Informationen über die Informationsbeschaffung fehlen weitgehend, oder sie werden in Zeitschriften zu wenig benützt.

## 12. Rationalisierungsmöglichkeiten

### Stand der Forschung:

DOHMEN, der Direktor des "Deutschen Instituts für Fernstudien", zeigt in seinen Büchern (siehe Lit. Verz.) folgende Möglichkeiten auf: Fernstudien mit Lehrbriefen, Fernsehen, Radio, Telethek, Tonband, Film, Computer und die verschiedenen Verbindungsvariationen auch mit konventionellen Systemen.

### Heutige Anforderungen der Wissenschaft und Gesellschaft:

Insbesondere ökonomische Aspekte erfordern den Einsatz von Rationalisierungsmassnahmen, um die knappen finanziellen Mittel so zu verwenden, dass Kosten und Ertrag in einem vergleichsweise günstigen Verhältnis stehen (EDDING, 1962; BECKER, 1962).

### Entwicklung in vergleichbaren Ländern Europas:

Frankreich arbeitet schon seit längerer Zeit mit dem Fernsehen zusammen, um die Fortbildung möglichst vieler Lehrer zu fördern. Fernstudien sind am meisten in Ostblockländern vertreten. In West-Deutschland befindet sich das Fernstudium im Planungsstadium, doch besitzt man bereits einige Realisierungsansätze.

### Ergebnisse der Umfrage bei den Erziehungsdepartementen:

Grundsätzlich befürworten alle Kantone eine Zusammenarbeit mit dem Fernsehen, auch wenn aus den Antworten hervorgeht, dass zum Teil noch recht unklare Vorstellungen über die Konkretisierung vorhanden sind.

### Ergebnisse der Erhebung bei den Volksschullehrern:

Rund 65 % aller Befragten begrüssen den Einbezug des Fernsehens in die Lehrerfortbildung, 32 % antworteten mit "nein". Bei zukünftigen, medienorientierten Fortbildungsveranstaltungen wünschen die Lehrer möglichst auch den Einbau von Direktkursen.

### Gesamtergebnis:

Es bestehen keine ernsthaften Einwände, die modernen Massenmedien in den Dienst der Lehrerfortbildung zu stellen, um Kosten und Ertrag in ein angemessenes Verhältnis zu bringen. Die Lehrerschaft wünscht weiterhin aber auch Kurse, die einen intensiven sozialen Kontakt erlauben.



## II. Folgerungen und Generalisierungen

Wenn rückblickend Konsequenzen aus der Zusammenschau der Untersuchungsergebnisse vorgelegt werden sollen, so handelt es sich notwendigerweise immer auch um subjektiv gefärbte Meinungen des Verfassers. Wir folgen wieder dem gleichen Schema wie in der "Zusammenschau", um die Uebersicht zu erleichtern. Im allgemeinen fassen wir uns kurz, denn im Abschnitt C., III. soll ein "Modell Luzern 69" vorgetragen werden, das auf unseren Untersuchungsergebnissen aufbaut und sie konkretisiert.

### 1. Grundsätzliche Einstellung

Das Bewusstsein, dass heute Lehrerfortbildung eine dringliche Forderung unserer Zeit ist, hat sich bei allen Beteiligten durchgesetzt. Die Realisierung hängt damit von bildungs- und realpolitischen Entscheidungen ab, da grosse Kredite gesprochen werden müssen. Hier drängt sich eine Aufklärungsarbeit in der Oeffentlichkeit durch die Massenmedien auf, um im Sinne der "public relation" die politischen Entscheidungen vorzubereiten. Es ist allen Bevölkerungskreisen bewusst zu machen, dass der Lehrer eine Schlüsselposition einnimmt, und sich somit auch das wirtschaftliche Wachstum und das Fortkommen der nächsten Generation auf der Lehrerfortbildung gründen.

### 2. Rechtliche und finanzielle Träger

Klare und verbindliche Rechtsgrundlagen sind in einigen Kantonen geschaffen, in andern können sie noch in Revisionen verwirklicht werden. Hier stossen wir auf eine Besonderheit der Schweiz, die zur Zeit lebhaft diskutiert wird: den Föderalismus. Weil gerade Fortbildungsfragen nicht von

einzelnen Kantonen allein gelöst werden können, muss der kooperative Föderalismus funktionieren, wenn optimale Lösungen erreicht werden sollen. Auch die Koordination der kantonalen Schulsysteme und der Lehrpläne beeinflusst die Fortbildung, denn man kann nicht in einem Kanton die Sprachlehre nach GLINZ oder die "neue Mathematik" einführen, wenn nicht die andern Kantone mithalten. Eine eidgenössische Rahmenordnung drängt sich hier auf.

Der Staat bildet die Lehrer in Seminarien aus. Da sich aber erwiesen hat, dass die Fortbildung bestehende Lücken zu schliessen oder veraltetes Wissen zu erneuern hat, dehnt sich die Pflicht des Staates auch auf die Fortbildung aus. Wir sind persönlich der Auffassung, dass die Kantone, allenfalls noch in Verbindung mit den Gemeinden, die finanziellen Lasten der obligatorischen wie der fakultativen Fortbildung zu tragen haben.

### 3. Oertliche Zentren

So sehr örtliche Zentren zu begrüssen sind und mit allen Mitteln gefördert werden sollten, muss auch der oekonomische Aspekt mitberücksichtigt werden. In den Ferien stehen alle unsere Schulhäuser leer und sind somit "totes Kapital". Soweit als irgendwie möglich müssen die vorhandenen Anlagen ausgenützt werden. Wenn Zentren neu gebaut werden, dann ist es ihre Bestimmung, nicht nur "eine Stätte der Informationsvermittlung" zu sein; sie sollen vielmehr zu Orten der Begegnung, der Besinnung und des interkantonalen Kontakts werden, um unter anderem auch die psychohygienischen Bedürfnisse der Lehrerschaft zu befriedigen. Dennoch brauchen Kantone oder Regionen Zentren der Fortbildung, die vorläufig eher Administrationsorte sind und als Ausgangspunkte für den Ausbau zu betrachten wären. Die vorhandenen Mittel sollten nach unserer Meinung nicht in erster Linie in Bauwerken, sondern in der eigentlichen Fortbildung investiert werden.



#### 4. Inhalte und Bedürfnisansätze

Die Informationsinteressen der Lehrer müssen in einer besonderen Untersuchung noch näher angegangen werden. Im gegenwärtigen Zeitpunkt wird die gesamte Lehrerbildung der Schweiz erforscht (FREY, 1969), insbesondere auch der Lehrplan. Hier ergeben sich Berührungspunkte mit der Fortbildung, denn es müsste in die Modellvorstellung einer erneuerten Lehrerbildung auch die Fortbildung aufgenommen werden. Dabei muss abgesprochen, resp. untersucht werden, welche Inhalte eindeutig der Grundausbildung und welche der Fortbildung zuzuordnen sind. Es drängt sich also ein gemeinsam konzipierter Rahmenlehrplan auf, der für die obligatorische Junglehrerfortbildung und die 2. Phase der Lehrerbildung präziser gefasst werden kann und muss, als dies für die allgemeine Fortbildung möglich ist. Die Funktionen der Lehrerbildung und der Lehrerfortbildung müssen aufeinander abgestimmt und formuliert werden (FREY, 1969).

Die einseitig akzentuierte Bedürfnisfeststellung der Inhalte, beinahe nur aus der Sicht der Lehrer, bedarf dringend der Ergänzung durch soziale, wirtschaftliche, wissenschaftliche und bildungspolitische Bedürfnisanalysen. Auch hier liegt eine weitere Aufgabe für die Bildungsforschung vor.

#### 5. Aufstiegsmöglichkeiten

In der leistungsorientierten Gesellschaft empfindet der Lehrer seinen sozialen Status als "Sackgasse", weil er im Normalfall durch vermehrte Leistungen innerhalb des Berufes keinen Prestige- und Besoldungszuwachs erfährt. Der Leistungswillige versucht daher den Beruf zu wechseln oder durch berufsfremde Nebenbeschäftigungen sein Vor- und Aufwärtstreben zu befriedigen.

Die Schule muss aber daran interessiert sein, ihre eigenen Fachleute mehr an den Beruf zu binden und die vorhandenen Energien für Verbesserungen, Reformen und Innovationen auszunützen. Mit einer grossen Zahl im Grunde unbefriedigter Lehrer kommt keine permanente Schulreform zustande.

Aus diesen Gründen sind

- a) Aufstiegsmöglichkeiten aller Art in die Fortbildung einzuplanen und
- b) mit dem Besoldungssystem zu koppeln (WIDMER, 1966).

Realistische Möglichkeiten ergeben sich etwa für Junglehrerbetreuer, Kursleiter, Arbeitsgruppenleiter (Lehrmittel) und für Aufgaben in der Inspektion.

Im weiteren können in Zusammenarbeit mit Hochschulen oder besonderen Instituten in längeren Lehrgängen Diplome und akademische Grade erworben werden, die zu einer höheren Besoldung führen. Dabei ist es durchaus denkbar, dass ein graduierter Lehrer seiner Stufe treu bleibt und z. B. in der Bildungsforschung aktiv mitarbeitet.

An dieser Stelle muss noch ein Wort zum "Sabbatjahr" oder zu Studienurlauben gesagt werden. Wir haben diese Idee nicht in unsere Untersuchungen aufgenommen, weil es zur Zeit völlig unrealistisch ist, solche Bedürfnisse zu wecken oder zu propagieren. Die Universitäten wären heute und in naher Zukunft dem Ansturm nicht gewachsen. Wenn nur ein Zehntel der rund 30 000 Volksschullehrer der Schweiz jährlich in einem Sabbatjahr Vorlesungen an einer Universität belegen wollte, müsste eine weitere Hochschule gegründet werden. Der Lehrermangel müsste nicht nur überwunden sein; es müsste sogar ein Lehrerüberfluss vorhanden sein, um die notwendigen Stellvertretungen zu bestreiten.

Eine Frage wäre noch abzuklären: Würde sich die Berufszufriedenheit steigern, wenn der Lehrer nach einem Studienjahr ohne entsprechende Diplome den Dienst wieder aufnehmen müsste? Der Verfasser hat erfahren, dass man als Berufsausübender eine andere Mentalität mit sich bringt und sich neben Studenten an einer Hochschule nach dem 30. Altersjahr nicht mehr wohl fühlt. Die Motivationen sind anders gelagert. Es bleibt unseres Erachtens nur ein Weg offen: Es müssen besondere pädagogische Institute für die Lehrerfortbildung geschaffen werden, die einer Hochschule anzugliedern wären. Ein Studienjahr könnte dann unter der Leitung erfahrener Akademiker zu einem wirklichen, berufsbezogenen Gewinn werden. Diese Lösung schliesst nicht aus, dass jetzt schon begabte Lehrer für Forschungs-



aufträge, für die Weiterbildung in Spezialaufträgen beurlaubt werden. Beim heutigen Ausbildungsstand der Lehrer scheint es unrealistisch, Volksschullehrer ohne Führung in ein Sabbatjahr zu schicken. Als Fernziel sind dennoch solche Studienurlaube im Auge zu behalten.

#### 6. Obligatorium und Fakultativum

Da man bis jetzt fast ausschliesslich nur die fakultative Fortbildung betrieb, ist im nächsten Schritt das Obligatorium auszubauen, um die Schule als Ganzes in dringlichen Bereichen auf den neuesten Stand zu bringen. Dazu schlagen wir vor, die bisherigen Konferenzen in eine systematische Fortbildung umzuwandeln und von der Schulzeit weitere notwendige Tage abzuzweigen. Dies lässt sich bestimmt verantworten, wenn die Fortbildung auch besonderen Wert darauf legt, die Effizienz des Unterrichts durch neuere Methoden zu steigern. Es könnte durch den Einbau in die Schulzeit auch der negativen Lernmotivation begegnet werden, die durch den Zwang entsteht. Das Angebot an freiwilligen Kursen muss als Gegengewicht unbedingt gesteigert werden; dabei sind auch Aufstiegsmöglichkeiten zu integrieren. Das Obligatorium dient innerhalb dieses Systems eher den gesellschaftlichen Ansprüchen und den Reformen; das Fakultativum stillt mehr die individuellen Bedürfnisse der Lehrerschaft.

#### 7. Zeitliche Ansetzung obligatorischer Kurse

Für freiwillige Kurse kommen weiterhin in erster Linie die Ferien in Frage; das Obligatorium ist teilweise oder ganz in die Schulzeit zu verlegen oder an die Stelle der Konferenzen zu setzen. Das bedingt aber, dass die Unterrichtszeit optimal ausgenutzt wird und damit auch die Effizienz gesteigert werden kann. Unseres Erachtens wird das Ansehen des Lehrerstandes auch dadurch gehoben werden, dass die Lehrerschaft weiterhin in den Ferien freiwillige und obligatorische Kurse besucht. Weite Kreise würden es nicht verstehen, dass die Lehrer mit den relativ

langen Ferien ihre Fortbildungskurse nur in der Schulzeit absolvieren.

#### 8. Dauer der obligatorischen Kurse

Wenn die Probleme nicht nur oberflächlich behandelt oder gestreift werden sollen, muss genügend Zeit vorhanden sein. Im allgemeinen hat sich beim Schweizerischen Verein für Handarbeit und Schulreform und bei vielen andern Gelegenheiten gezeigt, dass eine Woche, resp. 5 Arbeitstage, für die eingehendere Behandlung eines Themas genügen. Je nach Gegenstand können diese Tage kompakt in einer Kurswoche oder verteilt über das Schuljahr angesetzt werden. Das sind organisatorische Probleme, die erst auf Grund konkreter Vorhaben entschieden werden können.

#### 9. Berufszufriedenheit

Geht man von der Voraussetzung aus, dass nur der zufriedene Lehrer genügend für seine Berufsarbeit motiviert ist, so muss versucht werden, die störenden Faktoren zu beseitigen, um ein gutes "Arbeitsklima" zu schaffen.

Wir sehen 3 Störzentren:

- Der Lehrermangel als Erstursache bewirkt zu grosse Klassenbestände und damit auch Ueberlastung und Zeitmangel der Lehrkräfte.
- Mangelnde Aufstiegsmöglichkeiten innerhalb des Berufes tragen dazu bei, dass der Lehrer trotz vermehrter Leistungen zu keiner höheren Besoldung gelangt. Er weicht deshalb gerne auf Nebenbeschäftigungen aus, was zur Folge hat, dass er wieder unter Zeitmangel leidet.
- Konflikte mit Eltern, Behörden und Vorgesetzten bilden zusammen mit den Mängeln am Schulsystem eine dritte Gruppe störender Faktoren.

Gegenwärtig versuchen alle Kantone, dem Lehrermangel zu begegnen. Das wird auf die Dauer aber nicht gelingen, wenn nicht eine umfassende Stra-



tegie gegen den Lehrermangel auch die Aufstiegsmöglichkeiten einbezieht, damit einerseits der Beruf als solcher attraktiver wird, und die Lehrer andererseits an den Beruf gebunden werden. Bei vielen Konflikten dürften die Ursachen im heutigen Schulsystem liegen. Diese These wird durch die Analyse der Fortbildungsbedürfnisse gestützt. Dort scheinen die grössten Schwierigkeiten bei der Leistungs- und Schülerbeurteilung und in der fehlenden Information über moderne und aktuelle Formen der Unterrichtsgestaltung zu liegen. Ferner scheint auch eine Demokratisierung des Aufsichtssystems nötig zu sein bei gleichzeitig besserer Ausbildung der Lehrer. Damit glauben wir gezeigt zu haben, dass Berufszufriedenheit und Berufstreue auch durch eine vermehrte Fortbildung gesteigert werden können.

#### 10. Formen der Fortbildung

Von den äusseren Formen der Gestaltung hängen auch die Möglichkeiten der inhaltlichen Strukturierung in der Fortbildung ab. Wenn möglichst viele Lehrer erfasst werden und sich womöglich mit einem Thema auseinandersetzen, dann wird das heute übliche Kurssystem nicht genügen. Eine einfache Ueberschlagsrechnung zeigt das. Wenn im Kanton Luzern 1300 Volksschullehrer in Kursen zu 30 Teilnehmern in die moderne Mathematik (Mengenlehre) eingeführt werden, braucht man dafür rund 43 Kursleiter. Wenn noch andere Kantone sich anschliessen, so muss man sich fragen, woher man so viele qualifizierte Kursleiter hernehmen soll. Eine Rationalisierung ist nicht nur aus ökonomischen sondern vor allem auch aus personellen Gründen notwendig. Als Informationsträger kommen die Massenmedien in Betracht, in erster Linie das Fernsehen in Verbindung mit Lehrbriefen und anschliessenden Direktkursen (Seminarien). Obligatorische wie auch fakultative Veranstaltungen können damit organisiert werden, wobei sich eine interkantonale (unter Umständen sogar internationale) Zusammenarbeit aufdrängt. Für autodidaktische Studien benötigen die Lehrer genügend Informationen über geeignete Materialien (Bücher, Zeitschriften, Fernkurse).

Kurse und Tagungen sind so zu gestalten, dass möglichst viele soziale Kontakte gepflegt werden können, um die "Arbeitsatmosphäre" optimal und dialogisch prägen zu können (z. B. Arbeitsgemeinschaften). Im übrigen ist, um den verschiedenen Bedürfnissen entgegenzukommen, die Vielfalt der Formen weiterhin zu pflegen.

Als Grundsatz kann für alle Formen gelten:

Die Eigenaktivität der Teilnehmer muss für alle didaktisch-methodischen Strukturen oberste Richtlinie sein.

Hier wäre noch eine Forderung anzubringen: Für die systematische Erwachsenenbildung, insbesondere für die Lehrerfortbildung ist eine Didaktik und Methodik zu entwickeln, sozusagen eine Didaktik der Didaktik.

#### 11. Fachzeitschriften und Bibliotheken

Der Lehrer als Praktiker ist ständig auf neue Impulse für eine zeit- und sachgerechte Unterrichtsgestaltung bedacht. Daher bevorzugt er unterrichtspraktische, methodisch ausgerichtete Fachzeitschriften. Theoretische Beiträge werden wenig geschätzt. Hier zeigt sich ein Mangel in der Ausbildung der Lehrer, die zu wenig gelernt haben, Theorien in die Praxis zu übertragen. Die Zeitschriften könnten dem vermehrt Rechnung tragen, indem sie konkrete Anleitungen für diesen Uebersetzungsprozess anbieten.

Eine Koordination und Kooperation der Redaktionen könnte dazu beitragen, Ueberschneidungen zu vermeiden, mehr Informationen für die Unterrichtspraxis einzelner Stufen zu liefern und in Kurzinformationen über neue wissenschaftliche Ergebnisse zu orientieren.

Viele Lehrer legen die Zeitschriften für späteren Gebrauch in Karteien beiseite. Die unterschiedlichen Formate der Zeitschriften erschweren diese Sammeltätigkeit.

Für die persönlichen Büchereien und die Schulhausbibliotheken fehlen die notwendigen Aufbaumodelle und Informationen über geeignete Werke. Die Fortbildung müsste auch hier Abhilfe schaffen. Kantonale oder regionale Lehrerleihbibliotheken, verbunden mit einer Beratungs- und Verleih-



stelle für Anschauungsmaterialien, müssen das Angebot ergänzen und auch den Lehrern der benachteiligten ländlichen Gebiete zugänglich machen (Modellfall: Pestalozzianum, Zürich).

## 12. Rationalisierungsmöglichkeiten

Im Abschnitt "Formen der Fortbildung" wurde bereits die Notwendigkeit der Rationalisierung begründet. Hier sei nochmals ausdrücklich festgehalten, dass die dringlichen Aufgaben der Lehrerfortbildung in Zukunft nicht mehr allein mit konventionellen Mitteln bewältigt werden können. Der Einsatz der Massenmedien und der technischen Hilfsmittel ist prospektiv zu planen und in Kooperation mit Lehrerverbänden und den verschiedenen Sprachgruppen resp. Kantonen aufzubauen.

## 13. Schlussfolgerungen

Die Fortbildung der Volksschullehrer in der Schweiz ist rasch auf breiter Basis zu verwirklichen. Die reaktive, kurzfristige Planung soll durch eine aktive und prospektive Strategie ersetzt werden, die in taktischen Einzelschritten das Ziel einer umfassenden und leistungsfähigen Fortbildung anstrebt.

### Erste Prioritätsstufe:

1. In Kantonen mit einer ungenügenden Rechtsgrundlage für die obligatorische Fortbildung sind in den Gesetzesrevisionen die notwendigen Aenderungsanträge einzubringen.
2. In einem demokratischen Staat hängen Reformen von Volks- und Parlamentsentscheiden ab. In der Öffentlichkeitsarbeit muss deshalb die Schlüsselfunktion des Lehrers und seine Bedeutung für die Gesellschaft positiv dargestellt werden.
3. Als Sofortmassnahmen sind die Inhalte der wichtigsten Reformen

von gesamtschweizerischer Bedeutung (Mengenlehre, "GLINZ'sche Sprachbetrachtung") zu koordinieren. Ebenso sollten im Zusammenhang mit der Curriculumrevision der Lehrerbildungsanstalten auch kurz- und mittelfristige Lehrpläne für die Fortbildung geschaffen werden.

4. Konferenzen und Synoden können an Stelle ungezielter und sporadischer Vorträge ganz oder teilweise die obligatorische und systematische Fortbildung übernehmen.
5. Alle interessierten Organisationen, Lehrerverbände und die Kantone schliessen sich zu einem Zweckverband zusammen, um durch Koordination und Kooperation eine Aufgabenteilung anzustreben und Rationalisierungen zu ermöglichen.
6. Das geplante "Schweizerische Fortbildungszentrum" ist möglichst rasch zu realisieren.

### Zweite Prioritätsstufe:

1. Alle interessierten Kreise einigen sich auf ein Grundmodell der Lehrerfortbildung.
2. Der konkrete Ausbau der obligatorischen Fortbildung bewegt sich innerhalb des Grundmodells und kann von Kanton zu Kanton variieren, um den örtlichen Gegebenheiten zu entsprechen.
3. Es bilden sich regionale und kantonale Zentren der Lehrerfortbildung.
4. Fakultative Kurse werden mit Aufstiegsmöglichkeiten ausgestattet; das Besoldungssystem wird entsprechend angeglichen.
5. Pädagogische Institute auf Universitäts-ebene stehen der Lehrerfortbildung zur Verfügung und führen die Lehrerbildung auf akademischer Grundlage weiter.
6. Studien- und Forschungsurlaube können befähigten Lehrern gewährt werden.

### III. Modell der Lehrerfortbildung für die Schweiz

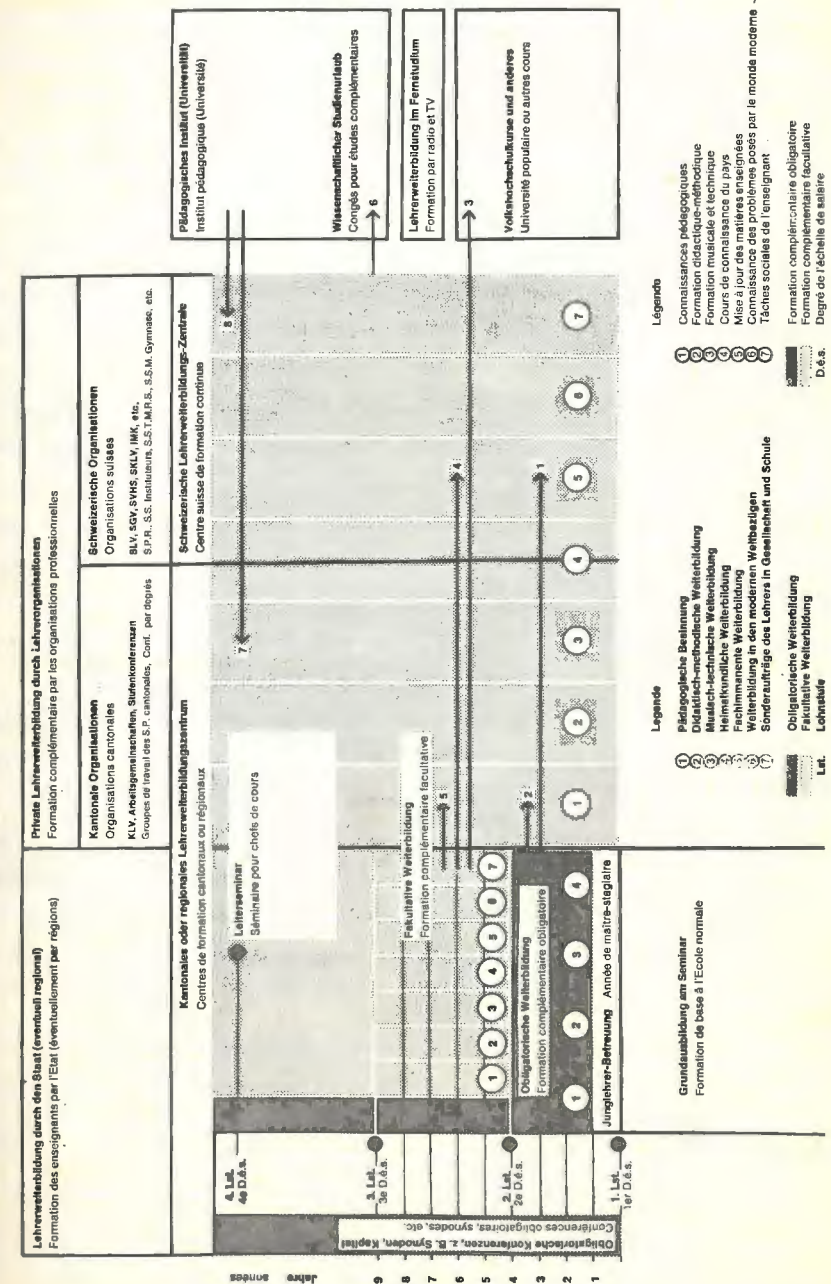
## 1. Die Bedeutung eines Modells

Ein Modell stellt in der Bildungsforschung eine vorläufige, hypothetisierende Hilfsvorstellung dar, die graphisch und verbal jetzige und zukünftige Konzeptionen aufzeigt. Dabei wird versucht, alle Teile aufeinander abzustimmen und die Strukturen klar und vereinfachend zu skizzieren. Solche Gesamtkonzeptionen weisen den grossen Vorteil auf, dass sie rasch überblickbar sind und zu leicht fasslichen Vorstellungen führen. Die einzelnen Faktoren sind sofort aus dem Gesamtzusammenhang ersichtlich und können herausgelöst und unter Umständen zu neuen Modellen umgruppiert werden. Damit ist ein Modell eine brauchbare Zielvorstellung und ein Arbeitsinstrument, das bei der Realisierung dauernd den neuen Gegebenheiten angepasst werden kann.

## 2. "Modell der Lehrerweiterbildung" von WIDMER (1966)

Für die schweizerischen Fortbildungsbestrebungen ist das von WIDMER im Jahre 1966 veröffentlichte Modell von entscheidender Bedeutung, weil es erstmals die vielfältigen Ansätze zu einer hypothetischen Synthese zusammengefasst hat. (Als Abkürzung verwenden wir im folgenden den Begriff "Modell WIDMER".) Für das Verständnis des am Schluss dargestellten Modells für den Kanton Luzern ("Modell Luzern 69") ist eine knappe Beschreibung der Gedanken WIDMERs notwendig. Das Diagramm auf der nächsten Seite liest sich von unten nach oben so: In der Legende werden jene 7 Inhaltskreise dargestellt, die in den Ziffern des Modells wieder erscheinen. Die hellgrauen Flächen bezeichnen die fakultative, die dunkelgrauen die obligatorische Fortbildung.

**Modell der Lehrerweiterbildung**  
Proposition de plan de formation continue du corps enseignant





Nach der Diplomierung (Lehrerseminar oder Päd. Hochschule) folgt im ersten Dienstjahr die Phase der Junglehrerbetreuung. Vom 2. bis 4. Dienstjahr ist eine zweite Phase der Lehrerbildung angesetzt, nach deren Abschluss der Lehrer im Alter von ungefähr 24 bis 25 Jahren die zweite Lohnstufe erreicht. Jetzt beginnt eine Phase der intensivierten fakultativen Fortbildung, die zu 2 weiteren Lohnstufen führen kann. Die obligatorische Fortbildung wird auf unbedingt notwendige Kurse beschränkt. Aufstiegsmöglichkeiten bietet die freiwillige Fortbildung, die zum Teil durch den Staat und zum Teil durch private Organisationen, Lehrerverbände usw. getragen wird.

Das "Modell WIDMER" ist ganzheitlich konzipiert und besticht durch seine vielfältigen Aspekte. Für die Schweiz stellt es eine Zielgestalt dar, die nicht auf Anhieb verwirklicht werden kann, weil nicht alle bildungspolitischen, ökonomischen, soziologischen, pädagogischen, psychologischen und didaktisch-methodischen Voraussetzungen geklärt resp. vorhanden sind. Unsere empirischen Untersuchungen möchten deshalb die notwendigen Datenbank beschaffen, um innerhalb dieses globalen Konzepts Ansatzpunkte für die ersten Schritte der Verwirklichung zu finden.

Es stellt sich die Frage, wie weit das "Modell WIDMER" gültig ist und ob seine Aussagen, die als Hypothesen aufzufassen sind, verifiziert oder falsifiziert werden müssen. Der folgende Vergleich versucht deshalb summarisch, die wichtigsten Punkte des "Modell WIDMER" mit den Ergebnissen unserer Untersuchungen zu konfrontieren, um dadurch die Gültigkeit unter dem Gesichtspunkt der Fortbildungsbedürfnisse von Seiten der Lehrer zu überprüfen und erste Ansatzpunkte für die Realisierung zu finden.

### 3. Vergleich: "Modell WIDMER" mit den Ergebnissen der empirischen Untersuchungen

Hypothesen im "Modell WIDMER"	Ergebnisse unserer empirischen Untersuchungen
<u>Inhalte der Fortbildung:</u>	
7 Bereiche: - pädagogische Besinnung, - didaktisch-methodische Fortbildung - musisch-technische Fortbildung, - heimatkundliche Fortbildung, - fachimmanente Fortbildung, - Fortbildung in den modernen Weltbezügen, - pädagogische Sonderaufträge in Gesellschaft und Schule	Am häufigsten werden von den Lehrern moderne Formen der Unterrichtsgestaltung und methodische Fortbildung gewünscht. Erziehungsfragen (besonders Schüler- und Leistungsbeurteilung) folgen mit kleinem Abstand. Rangfolge der Schulfächer: 1. Bibelunterricht, 2. Aufsatz, 3. Zeichnen. Die Erziehungsdepartemente und die Inspektoren nennen keine einheitliche Thematik. Man kann die Ergebnisse unter "Reform und Innovation" subsummieren.
<u>Arbeitsweise der Fortbildung:</u>	
Verschiedene Formen: - Kurse an freien Nachmittagen, - ein- und mehrwöchige Kurse, - Referate, - Demonstrationen, - Arbeitsgemeinschaften, - Fernstudien.	Rangfolge der Nennungen bei den Volksschullehrern: 1. Autodidaktische Studien, 2. ganz- oder mehrtägige Kurse, 3. Arbeitsgemeinschaften, 4. Vortragsreihen.
Der Akzent liegt bei allen Formen auf Selbsttätigkeit der Teilnehmer.	65 % der Befragten bejahen den Einbezug des Fernsehens, ebenso befürworten alle Kantone die Zusammenarbeit mit der Television
<u>Obligatorium - Fakultativum:</u>	
Ein durchgehendes Obligatorium erzeugt eine negative Lernmotivation.	Eine systematische und permanente Fortbildung wünschen 80 % der Befragten, mit einem Teilobligatorium sind 70 % einverstanden.
Ein relativ kleiner Bestand notwendiger Obligatorien und ein breites Spektrum von Möglichkeiten für freiwillige Betätigung.	Alle Kantone kennen bereits obligatorische Fortbildungsveranstaltungen.



Hypothesen im "Modell WIDMER"	Ergebnisse unserer empirischen Untersuchungen
<u>Träger der Fortbildung:</u>	
Die Junglehrerbetreuung und die obligatorische Fortbildung werden vom Kanton getragen, der auch fakultative Kurse anregt und unterstützt. Die Lehrerorganisationen sorgen in Kooperation mit den Kantonen für fakultative Gelegenheiten.	Als Träger sehen die Volksschullehrer vor allem Kanton und Gemeinde; die Kantone möchten z. T. auch die Gemeinden und die Teilnehmer belasten. Nach Ansicht der Kantone sollen die Lehrerorganisationen weiterhin unterstützt werden.
<u>Aufstiegsmöglichkeiten:</u>	
Für die Volksschullehrer sollen innerhalb des Berufes Aufstiegsmöglichkeiten geschaffen werden, die mit den Besoldungsstufen im Modell verbunden sind.	Aufstiegchancen würden 73 % der Volksschullehrer wahrnehmen. In den Kantonen steht man dem Problem noch ambivalent gegenüber, nur wenige Kantone stellen sich eindeutig positiv ein.
<u>Zentren der Fortbildung:</u>	
Regionale oder kantonale Zentren für obligatorische und fakultative Kurse.  Schweizerische Lehrerfortbildungszentrale, getragen von Schweizerischen Lehrerorganisationen.	Die Erziehungsdepartemente befürworten eher kantonale oder regionale Lösungen für die obligatorische Fortbildung, regionale oder gesamtschweizerische für die fakultative.  Fast 70 % der Lehrerschaft wünschen regionale oder gesamtschweizerische Zentren.

An mehreren Stellen, besonders im Organisatorischen, decken sich die Postulate im "Modell WIDMER" mit den Resultaten der Untersuchung. Beim Verwirklichen müssten nach unserer Ansicht folgende Differenzen berücksichtigt werden:

Das Wesentliche an der gesamten Lehrerfortbildung sind die **I n h a l t e**, weil es letztlich darauf ankommt, was der einzelne lernt. Während WIDMER in seiner Thematik 7 Bereiche anbietet, hat unsere Untersuchung gezeigt, dass die Lehrer weniger, aber eindeutige Bedürfnisse mit folgenden Schwerpunkten anmelden:

1. Didaktik und Methodik (moderne Formen der Unterrichtsgestaltung).
2. Erziehungsfragen (Schüler- und Leistungsbeurteilung).
3. Schulfächer; Bibelunterricht, Aufsatz, Zeichnen.
4. Fachwissenschaftliche Fortbildung.

Alle diese Lernangebote werden im "Modell WIDMER" auch genannt, doch fehlen Gewichtung und Rangfolge. Das Konzept WIDMERs lässt sich hier nur teilweise verifizieren; denn nach unserer Ansicht kann sich die Fortbildung nur dann fruchtbar entfalten, wenn die **k o n k r e t e n** Bedürfnisse der Lehrer aufgefangen werden, um unter anderem auch die primären Motivationen zu erfassen. Weitere Untersuchungen (siehe C. IV.) müssten diesen ganzen Fragenkomplex angehen, um im Zusammenhang mit der Lehrerbildung die Curriculumsprobleme zu lösen. Vor allem wäre eine Systematisierung der Inhalte auf der Grundlage der tatsächlichen Informationsinteressen anzustreben.

Die vielfältigen Vorschläge im "Modell WIDMER" für die organisatorische Gestaltung der Fortbildung können durch unsere Untersuchungen gewichtet werden. Grössere und anspruchsvollere Veranstaltungen sind beliebter als kleine. Die autodidaktischen Studien stehen sogar an erster Stelle; sie werden bei WIDMER nicht genannt. Diese Bereitschaft zu selbsttätiger Arbeit könnte nach unserer Meinung durch Fernstudien gelenkt und für die Schule fruchtbar gemacht werden.

Auch beim Obligatorium zeigen sich Differenzen zum "Modell WIDMER", indem die Lehrerschaft eine intensive, systematische und permanente Fortbildung wünscht und auch mehrheitlich bereit ist, in einem Teilobligatorium zur Realisierung beizutragen.

Die Umfrage bei den Erziehungsdepartementen hat ergeben, dass die Frage der Aufstiegsmöglichkeiten bei den Kantonen noch nicht aktuell ist.



Zwar möchten insbesondere die jungen Lehrer im Beruf aufsteigen, wie dies WIDMER ebenfalls postuliert, doch scheinen die politischen Gremien noch zu wenig Kenntnis davon genommen zu haben. Hier drängt sich eine publizistische Aufklärungsarbeit auf.

In den Bereichen "Zentren" und "Träger" der Fortbildung konnten die Hypothesen WIDMERs im wesentlichen verifiziert werden.

#### 4. Leitlinien für das "Modell Luzern 69"

Wenn wir im folgenden eine eigene Modellvorstellung entwickeln, so geschieht das zum Teil auf den Grundlagen des "Modell WIDMER" und der empirischen Untersuchungen. Das Ziel besteht darin, ein durchdachtes und auf die konkreten Verhältnisse im Kanton Luzern zugeschnittenes Modell zu skizzieren, das rasch verwirklicht werden kann und dennoch die prospektive Ausrichtung beibehält.

##### 4.1. Strategische Zielsetzung

Das "Modell WIDMER" kann als grossräumig konzipierter Plan für die Fortbildung gesehen werden, der immer das Ganze im Auge behält; das "Modell Luzern 69" ist dagegen eher strategisch orientiert. Es ist auf kurz- und mittelfristige Zielsetzung ausgelegt. Es soll zudem eine Theorie mittlerer Reichweite entwickelt werden, die als Zielvorstellung auch das "Modell WIDMER" anvisiert und sich dabei ständig bewusst ist, dass der dynamische Wandel der Gesellschaft laufend Korrekturen erfordern wird.

##### 4.2. Prospektive Ausrichtung

Prospektiv denken heisst, die Zukunft gestalten wollen, sich nicht treiben lassen und nicht nur jetzige Entwicklungstendenzen extra-

polieren. Es geht um eine innere Haltung, die sich Ziele in einer erstrebenswerten Zukunft erarbeitet und nötigenfalls auch Tendenzen schafft. Die Gegenwart wird so im Blick auf möglichst realistische Zukunftsvorstellungen gestaltet. Unser Modell versucht in prospektiver Sicht vor allem den Grundgedanken einer dreiphasigen Lehrerbildung zu verwirklichen: Grundbildung - Junglehrerbildung - permanente Fortbildung.

##### 4.3. Realisierbarkeit

Modelle können nur dann verwirklicht werden, wenn die bestehenden Situationen (bildungspolitisch, ökonomisch, soziologisch usw.) Realisierungsmöglichkeiten anbieten. Aus diesen Gründen ist es das Anliegen des "Modell Luzern 69", möglichst konkretisierbare Vorschläge zu unterbreiten, die auch zu ökonomisch tragbaren Lösungen führen. Wir halten uns im gesamten an das "Prinzip der offenen Türe", d. h., dass wir Bestehendes soweit als möglich einbeziehen, ausbauen oder in seinen Funktionen zu ändern suchen.

##### 4.4. Weitere Richtlinien

Die erste Zielsetzung besteht darin, in naher Zukunft beginnen zu können. Im weiteren sollen alle Lehrer erfasst werden, damit das Effizienzniveau allgemein gehoben wird und notwendige Reformen realisiert werden können. Ferner streben wir eine Koordination und Kooperation mit allen schon bestehenden Institutionen an. Grundbildung, Fortbildung und Weiterbildung sollen institutionell getrennt werden, um gleichwohl in Kooperation beim weiteren Ausbau der Lehrerbildung vereint zu sein. Durch den Einbau von Rationalisierungsmassnahmen verfolgen wir ökonomische Ziele.

## 5. Ansätze zu einem "Modell Luzern 69"

In erster Linie wird hier ein Organisationsschema vorgelegt, das sich auf die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen, zum Teil auch auf das "Modell WIDMER" und auf die konkreten Verhältnisse im Kanton Luzern abstützt. Die grundlegenden Themen "Inhalte", "Informationsvermittlung" und "Lernprozess" bleiben einer späteren, ausführlichen Darstellung vorbehalten, die auch die Forschungsergebnisse der Lehrplanuntersuchungen bei den Lehrerbildungsanstalten berücksichtigen kann (FREY, 1969).

Soweit wir uns auf eigene Ergebnisse berufen können, integrieren wir wenigstens in Umrissen didaktische und methodische Vorschläge. Wie wir unter C., IV. noch zeigen, ist das ganze Forschungsvorhaben "Lehrerfortbildung" so angelegt, dass die einzelnen Problemkreise mehr in quantitativer Weise als "Silhouette" erscheinen, die qualitativen Aspekte müssen einzeln und später noch untersucht werden.

### 5.1. Verwaltungsstruktur und allgemeine Organisation

Aus S c h e m a Nr. 1 ist ersichtlich, dass das kantonale Erziehungsdepartement als oberste Instanz die gesetzlichen Bestimmungen regelt und für die Finanzierung sorgt. Es wählt eine Kommission, die aus Vertretern der Lehrerschaft, der Lehrerorganisationen, der Lehrerbildungsanstalten, des Erziehungsrates, der Inspektoren, der Wirtschaft und der Elternschaft besteht. Diese Kommission fixiert die allgemeine Thematik und die Ausbaupläne; sie funktioniert als Aufsichtsorgan. Ein vom Erziehungsdepartement gewählter Leiter der Fortbildung ist ausführendes Organ. Er sorgt für die aus der schematischen Darstellung ersichtlichen Fortbildungsmöglichkeiten. In der Kolonne "Finanzielle Folgen" ist zu beachten, dass nach dem Besoldungsdekret des Kantons Luzern aus dem Jahre 1968 durch Fortbildung eine Lohnerhöhung zu erwirken ist, auch wenn nur negativ formuliert wurde: "Der Regierungsrat kann den Besoldungsanstieg vom Nachweis einer genügenden Weiterbildung (Fortbildung)

Zeit:

Teilnehm

Program

Leitung

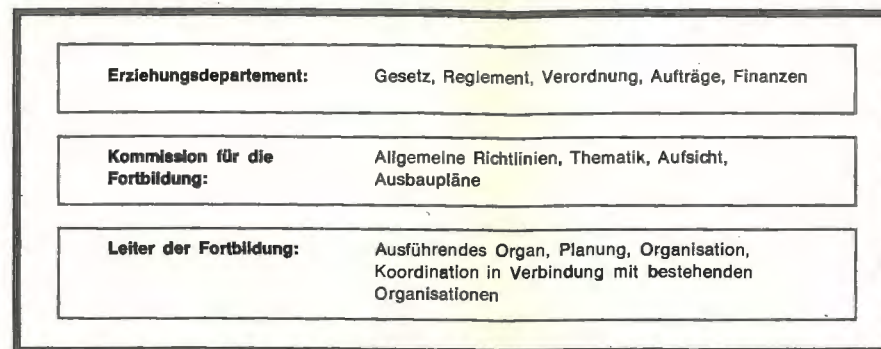
Finanz

Finanzi  
Folgen:Rationa  
möglich



**Modell Luzern 69**  
Schema Nr. 1

**Verwaltungsstruktur  
und allgemeine  
Organisation**



	Leiterseminar	Junglehrerbetreuung	Erweiterte Grundausbildung	Obligatorische Fortbildung	Konferenzen	Fakultative Fortbildung
<b>Zeit:</b>	nach Bedarf	1. und 2. Dienstjahr je 1 Woche	3. – 5. (evtl. 2. – 7.) Dienstjahr (6 Wochen)	jährlich 10 Halbtage	integriert in obligatorische Fortbildung	variabel
<b>Teilnehmer:</b>	Betreuer, Kursleiter, Instrukto- ren, Behörden, Praktikumslehrer, Übungsschullehrer, usw.	Alle Junglehrer aller Schulstufen im 1. und 2. Dienstjahr	Lehrer aller Stufen vom 3. – 5. (evtl. 2. – 7.) Dienstjahr	Alle Lehrer der Volksschule vom 1. bis letzten Dienst- jahr (ab 35. Dienstjahr Erleichterungen möglich)	Lehrer einer Region, Lehrer einer Stufe, Lehrer eines Faches, je nach Thema	Lehrer aller Stufen der Volksschule
<b>Programm:</b>	Vorbereitung der diversen Kurse gemäss Weisung der Kommission	Arbeitsgemeinschaften nach speziellem Programm	Wird in Zusammenarbeit mit Lehrerbildungs- anstalten bestimmt	Gemäss Weisung der Kommission. Einführung in neue Methoden etc.	Gemäss Weisung der Kommission. Verarbeitung in kleinen Gruppen	nach ermittelten Bedürfnissen
<b>Leitung:</b>	Leiter der Fortbildung, bewährte Fachleute	Betreuer	Spezielle Kursleiter, evtl. aus Seminarien	Leiter der Fortbildung, spezielle Kursleiter	Bezirksinspektoren	Diverse Kursleiter
<b>Finanzierung:</b>	Kanton	Kanton	Kanton	Kanton (und Gemeinden)	Kanton	Kanton, Gemeinde und Teilnehmer
<b>Finanzielle Folgen:</b>	Aufstiegsmöglichkeit im Beruf		lohnneinwirkend, gemäss Dekret	lohnneinwirkend gemäss Dekret	lohnneinwirkend gemäss Dekret	Ziel: Durch grössere Lehrgänge Aufstiegs- möglichkeiten schaffen
<b>Rationalisierungsmöglichkeiten</b>	Bücher, Bibliotheken, Unterrichtsmitschau	Arbeitsanleitungen in Manuskriptform, Tonbänder, Bücher	Unterrichtsmitschau Tonbänder, Bücher	Fernstudien: Radio, Fernsehen, Lehrbriefe, Tonbänder, Computer	Arbeitsanleitungen in Manuskriptform für Arbeitsgemeinschaften. Unterrichtsmitschau	Fernstudien aller Art. Fernsehen (Telekolleg) Computer

des Lehrers abhängig machen \*."

Die Rationalisierungsmöglichkeiten möchten aufzeigen, wie sofort oder doch bald Medien eingesetzt werden können, die wenigstens zum Teil das sehr teure Direkt-Kurssystem ablösen können.

\* Dekret über die Besoldungen der Lehrer an öffentlichen Schulen  
(vom 17. Dezember 1968)



## 5.2. Drei Phasen der Lehrerbildung

Bislang wurde die Lehrerausbildung mit der Diplomierung am Ende der Seminar- oder Hochschulzeit abgeschlossen. Die Fortbildung war de facto Sache des einzelnen und der persönlichen Entscheidung überlassen. Zur Zeit wird im Kanton Luzern der Gedanke erwogen, die Grundausbildungszeit im Seminar um 1 Jahr zu verlängern, weil besonders die Berufsfächer (Pädagogik, Psychologie, Didaktik und Methodik) zu kurz kommen. Die Erfahrung des Verfassers als Methodiklehrer am Seminar Hitzkirch zeigt aber, dass beim jetzigen System die Seminaristen am Ende der 5-jährigen Seminarzeit mit Theorie abgesättigt sind und die Motivation sich auf die eigentliche Berufspraxis richtet. Im "Modell WIDMER" wird vom 2. - 4. Dienstjahr eine Phase der obligatorischen Fortbildung vorgeschlagen, in der die Grundausbildung weitergeführt und ergänzt wird.

In Schema Nr. 2 wird der Versuch unternommen, eine Dreiphasentheorie graphisch vorzustellen:

1. Phase: Grundausbildung im Seminar oder in einer Pädagogischen Hochschule.
2. Phase: Obligatorische Fortbildung als Ergänzung und Weiterführung der Grundausbildung für Junglehrer.
3. Phase: Obligatorische und fakultative berufsbegleitende Fortbildung aller Lehrer.

## Modell Luzern 69 / Schema Nr. 2

Darstellung der 3 Phasen der Lehrerbildung

Dienstjahr

45.

40.

30.

20.

10.

9.

8.

7.

6.

5.

4.

3.

2.

1.

### 3. PHASE

Obligatorische und fakultative Fortbildung

Dauer des jährlichen Obligatoriums: 1 Woche

### 2. PHASE

Obligatorische Kurse von 6 - 9 Wochen Dauer vom 3. - 5. Dienstjahr (evt. auch 2. - 7. Dienstjahr; Militärdienst!)

Schuljahr

14.

13.

12.

11.

10.

9.

8.

7.

6.

5.

4.

3.

2.

1.

### 1. PHASE

Grundausbildung: Lehrerseminar oder Päd. Hochschule

Grundschulung: Sekundarschule oder Gymnasium  
Primarschule

## 5.3. Art und Dauer der Fortbildung

Schema Nr. 3:

Die zeitliche Verteilung der verschiedenen Lehrerfortbildungsarten und ihre zeitliche Staffelung beim Ausbau zeigen, dass zwischen dem 1. und 5. Dienstjahr eine gewisse Massierung auftritt, die insofern gewollt und beabsichtigt ist, als der junge Lehrer in der komplexen Schulwirklichkeit besonders am Anfang der steten und praxisnahen Führung bedarf.

Allem voran muss die Leiterausbildung gehen, um die nächsten Etappen der Junglehrerbetreuung und der 2. Phase der Lehrerbildung bewältigen zu können. Die erweiterte Grundausbildung findet normalerweise im 3. - 5. Dienstjahr statt, sie kann aber auch aus besonderen Gründen (vor allem Militärdienst) auch vorverschoben oder später angesetzt werden.

Aus finanziellen und personellen Gründen wird die Lehrerfortbildung in Etappen verwirklicht werden müssen. Wir schlagen deshalb vor, zuerst die Kursleiter und Betreuer auszubilden (I.) und anschliessend die Junglehrerbetreuung (II.) und die 2. Phase der Grundausbildung (III.) zu institutionalisieren. Die obligatorische Fortbildung für alle Lehrer (IV.) kann gleichzeitig oder später eingeführt werden, während die fakultative (V.) unseres Erachtens erst am Schluss ausgebaut werden soll, weil heute schon freiwillige Fortbildungsmöglichkeiten bestehen. Hingegen sollte möglichst frühzeitig das Problem der Aufstiegsmöglichkeiten vorbereitet werden.

Modell Luzern 69, / Schema Nr. 3  
Art und Dauer der Lehrerfortbildung

Dienstjahr:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	20	30	40	45
Ausbau- etappen:														
I.														
II.														
III.														
IV.													**	
V.														

A Dauer: nach Bedarf

B " : 10 Arbeitstagen pro Jahr mit Betreuer zu mindestens 2 Std.

C " : 2 Wochen pro Jahr

D " : 1 Woche pro Jahr

E " : variabel

\* normalerweise vom 3. - 5. Dienstjahr, in Ausnahmefällen (Militärdienst!) auch vom 2. - 7. Dienstjahr

\*\* ab 35. Dienstjahr können Erleichterungen gewährt werden.



## 5.4. Uebersicht: Personelle Situation bei der Einführung

Die schematische Darstellung Nr. 4 zeigt die personellen Verhältnisse, die bei der Einführung der Fortbildung in den verschiedenen Jahren auftreten, wobei nur an ein konventionelles Direkt-Kurssystem gedacht worden ist. Auch die finanziellen Berechnungen in Schema 8 basieren auf diesen Annahmen.

Für die obligatorische Fortbildung (inkl. Konferenzen) stehen 10 Halbtage (1 Schulwoche) pro Schuljahr zur Verfügung.

Wir gehen von der Voraussetzung aus, dass keine sogenannten "Uebergangslösungen" für bereits amtierende Lehrer der jüngeren Jahrgänge getroffen werden. Die Junglehrerbetreuung und die 2. Phase der Ausbildung werden beim Einführungszeitpunkt erstmals für die neu in den Schuldienst eintretenden Lehrer organisiert. Hingegen soll das Obligatorium bereits im ersten Jahr für alle verbindlich sein. Das fakultative Kurswesen wird erst im zweiten Jahr (aus organisatorischen Gründen) aufgebaut.

Die Uebersicht verfolgt den Zweck, auch die organisatorischen und personellen Probleme zu verdeutlichen, damit auch die Konsequenzen für die Raumfrage und die finanzielle Belastung gezogen werden können.

## Modell Luzern 69 / Schema Nr. 4

Zeitliche Staffelung der Kurse bei der Einführung; Anzahl der Teilnehmer und Leiter (Beispiel: Kanton Luzern)

Art der Fortbildung	Leiterseminar	Junglehrerbetreuung	2. Phase der Grundausbildung	Obligatorium / Konferenzen	Fakultativum
Dauer der Fortbildung	ca. 1 Woche pro Jahr	10 Halbtage in 2 Jahren + Besuche des Betreuers	pro Jahr 2 Wochen vom 3. - 5. (2. - 7.) Dienstjahr	1 Woche (10 Halbtage) pro Jahr inkl. Konferenzen	Kurse von 1 Woche
1. Jahr	50 T 2 L K	150 T 25 B	120 T 4 L K	1300 T 45 L K	
2. Jahr	50 T 2 L K	150 T 25 B	120 T 4 L K	1350 T 45 L K	300 T / 10 L, K
3. Jahr	50 T 2 L K	150 T 25 B	120 T 4 L K	1400 T 50 L K	500 T / 20 L, K
4. Jahr	50 T 2 L K	150 T 25 B	120 T 4 L K	1450 T 55 L K	600 T / 20 L, K

Abkürzungen: T = Teilnehmer

L = Leiter

B = Betreuer mit 6 Junglehrern

K = Kurse mit ca. 30 Teilnehmern.

# 5.5. Gestaltung der obligatorischen Fortbildung für alle Lehrer

Im Schema Nr. 5 wird ein Vorschlag unterbreitet, wie die 10 Halbtage so verteilt werden können, dass die sozialen Kontaktmöglichkeiten zunehmen und die Fortbildung sich dezentralisieren lässt.

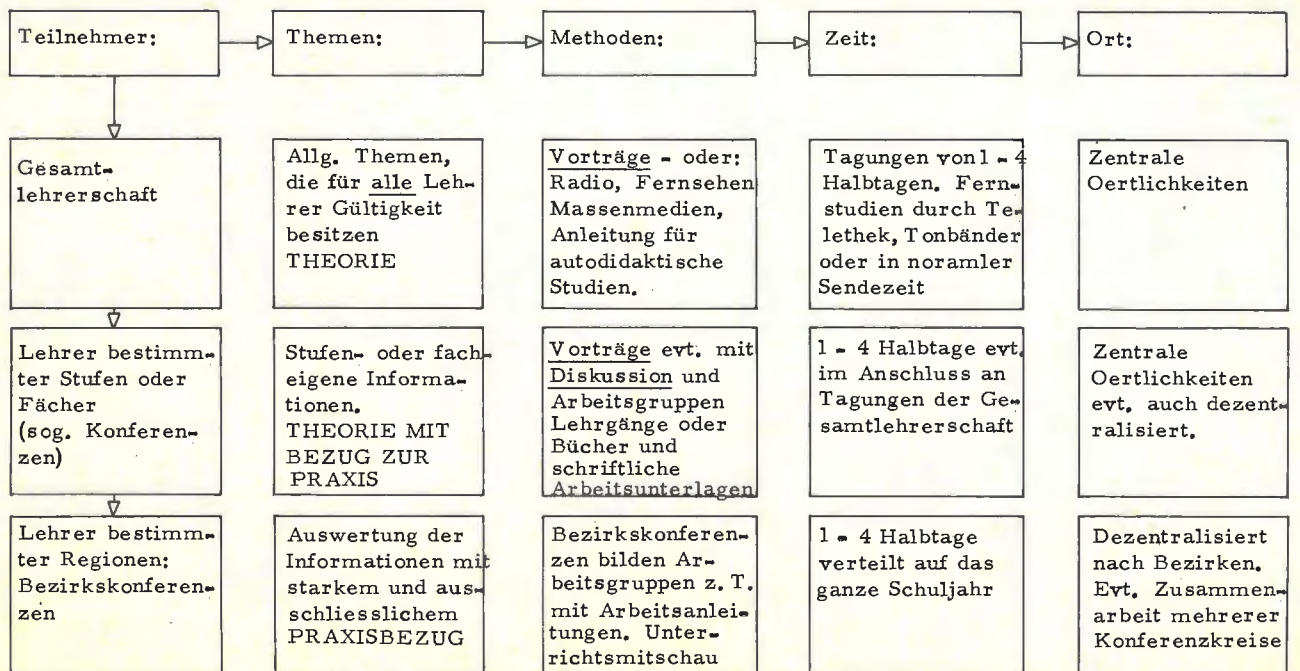
Diese Zusammenstellung, die allerdings nur vorläufigen Charakter haben kann, greift jene Untersuchungsergebnisse auf, die besagen, dass die Lehrer einerseits möglichst viele soziale Kontakte mit ihren Kollegen wünschen (Arbeitsgemeinschaften, Direkt-Kurse) und andererseits immer wieder auf eine praxisbezogene Fortbildung dringen.

Unter "Methoden" wird versucht, die möglichen und in der Untersuchung auch geforderten Informationswege zu berücksichtigen und auch Rationalisierungsvorschläge anzudeuten.

Je nach der Thematik variieren die Zeiten und können sachgerecht eingesetzt werden. Allerdings muss gefordert werden, dass jeweils zu Beginn eines Jahres ein Gesamtplan vorliegt, und die Teilnehmer auch schriftliche Arbeitsgrundlagen und Anleitungen für die Arbeit in den Arbeitsgemeinschaften erhalten.

Modell Luzern 69: / Schema Nr. 5

Obligatorische Fortbildung: Verteilung der 10 Halbtage mit zunehmenden sozialen Kontaktmöglichkeiten





## 5.6. Thematik der Fortbildung, Aufstiegsmöglichkeiten

Die Inhalte der Fortbildung können noch nicht definitiv fixiert werden; sie sind naturgemäss den jeweiligen Bedürfnisstrukturen anzupassen. Schema Nr. 6 möchte deshalb nur in Umrissen und einigen wenigen, aber doch konkreten Beispielen zeigen, wie sich die Grundtendenzen der Anlage des "Modell Luzern 69" praktisch auswirken dürften.

Soweit dies auf Grund der vorliegenden Daten möglich ist, werden die Untersuchungsergebnisse in bezug auf die inhaltliche Bedürfnislage der Lehrer verarbeitet.

Für die jungen Lehrer liegen bei den Inhalten keine bedeutsamen Unterschiede gegenüber ihren älteren Kollegen vor. Deshalb kann hier ein Curriculumsvorschlag erst dann eindeutig formuliert werden, wenn in Zusammenarbeit mit den Lehrerbildungsanstalten die gegenseitigen Lehrplanvorstellungen verglichen werden können.

Am meisten können für die obligatorische und fakultative Fortbildung und für die Leiterkurse konkrete Anregungen vorgelegt werden, weil diese Veranstaltungen in höherem Masse vom Grundausbildungsgang der Lehrer unabhängig sind.

Wenn eine dreiphasige Lehrerbildung verwirklicht werden soll, so müssen die Lehrpläne gemeinsam konzipiert werden, um besonders jene Lernobjekte der Fortbildung zuzuweisen, die eine längere praktische Tätigkeit voraussetzen.

Bei der fakultativen Fortbildung wären Aufstiegsmöglichkeiten einzubauen, die nach Absolvierung grösserer Lehrgänge und entsprechender Prüfungen (und evt. Diplomarbeiten) zu Besoldungserhöhungen und unter Umständen auch teilweise zur Berechtigung des Unterrichts an höheren Schulstufen führen.

## Modell Luzern 69 / Schema Nr. 6

## Thematik der Lehrerfortbildung

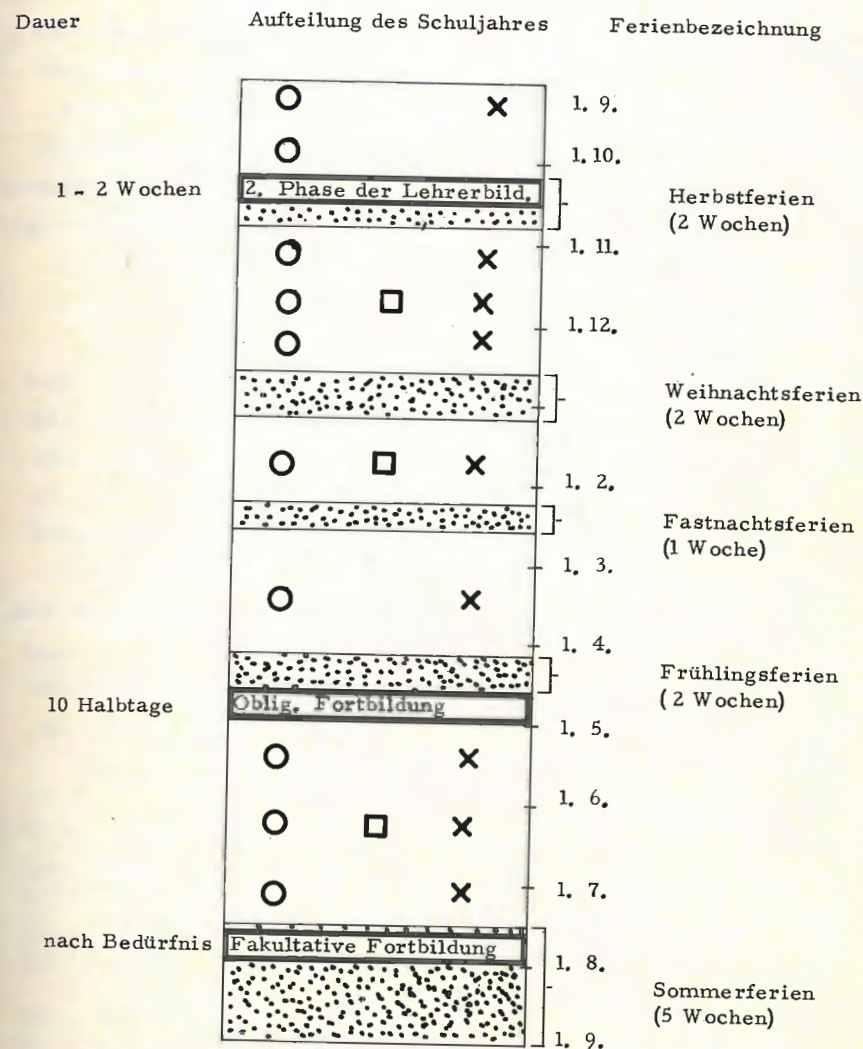
Art der Fortbildung	Allgemeine Thematik:	Konkrete Vorschläge und Beispiele:
Leiteraus- bildung	Ausbildung der Jung- lehrerbetreuer, der Leiter von Arbeits- gemeinschaften und der Kursleiter.	Ausarbeitung eines Programms für die Junglehrerbetreuung. Themen: Siehe unter "obligato- rische Fortbildung"!
Junglehrer- betreuung	Thematik wird in Zusammenarbeit mit den Lehrer- bildungsanstalten bestimmt. Besondere Probleme junger Lehrer.	Organisatorische und administra- tive Fragen. Oertlich bedingte Probleme. Konkrete Bedürfnisse der Unterrichtsgestaltung.
2. Phase der Grund- ausbildung	Inhalte sind von der Lehrplangestaltung der Lehrerbildungs- anstalten abhängig. Probleme, die eine längere Unterrichts- praxis voraussetzen.	Didaktische und methodische Prob- leme der Hauptfächer. Pädagogische Soziologie. Gruppenunterricht. Erzieherische Probleme.
Obligato- rische Fortbildung	Reformen und Inno- vationen. Bedürfnisse der Gesamtlehrerschaft oder bestimmter Gruppen.	Die Erziehungsdepartemente schla- gen vor: Neue Sprachbetrachtung (GLINZ). Neue Mathematik (Mengenlehre). Aktuelle Bedürfnisse der Lehrer: Bibelunterricht, Aufsatzunterricht, Zeichenunterricht, Schüler- und Leistungsbeurteilung. Moderne Formen der Unterrichts- gestaltung.
Fakultative Fortbildung	Durch empirische Forschungen sind die tatsächlichen Bedürfnisse perio- disch zu ermitteln.	a) Einzelkurse; Sie nehmen die je- weiligen Bedürfnisstrukturen auf. Beispiele: Siehe S. 179 - 186 ! b) Grössere Lehrgänge, die Auf- stiegsmöglichkeiten anbieten; Fachwissenschaftliche und di- daktisch-methodische Stoffe.

### 5.7. Zeitliche Verteilung der Kurse in einem Schuljahr

Im Kanton Luzern bestimmen die Schulpflegen der Gemeinden die Ferientermine, sodass zuerst gemeinsame Daten für die Ansetzung der Kurse gefunden werden müssen. Als Prinzip gilt, dass obligatorische Kurse für die Gesamtlehrerschaft in der Schulzeit angesetzt werden; fakultative Veranstaltungen werden in die Ferien oder auf freie Nachmittage und Abende verlegt. Ausgenommen davon ist die obligatorische 2. Phase der Lehrergrundausbildung, die grösstenteils in den Ferien durchgeführt wird. Ein möglicher Vorschlag findet sich in Schema Nr. 7; hier werden die Untersuchungsergebnisse aus den 3 Befragungen verwertet, indem obligatorische Fortbildungsveranstaltungen zum grössten Teil in die Schulzeit verlegt werden, wie dies besonders von der Lehrerschaft gewünscht wird.

### Modell Luzern 69: / Schema Nr. 7

Zeitliche Verteilung und Ansetzung der Kurse im Schuljahr (Herbstschulbeginn)



#### Legende:

- = Arbeitstagungen der Junglehrerbetreuung
- = Bezirks- oder Stufenkonferenzen der obligatorischen Fortbildung
- × = Nachmittags- oder Abendkurse der 2. Phase der Lehrerbildung



## 5.8. Finanzielle Auswirkungen

S c h e m a N r . 8 : Auf Grund von Erfahrungszahlen mit dem heute üblichen Kurssystem und einigen Annahmen für die Besoldungen der Betreuer und Kursleiter wurde ein Kostenvoranschlag ausgearbeitet, der die Grössenordnung der finanziellen Aufwendungen aufweist. Danach muss mit rund Fr. 500 000.-, d.h. einem Durchschnittsbetrag von Fr. 322,60 pro Lehrer und Jahr gerechnet werden. Gemessen an den Lehrerbesoldungen ist der Betrag - wenigstens nach unserem Ermessen - nicht allzu hoch. Durch Rationalisierungs-massnahmen, Koordination und Kooperation mit andern Kantonen könnte dieser Betrag wesentlich gesenkt werden.

Nach den Vorstellungen der befragten Lehrer müssten diese Kosten vom Kanton evt. in Verbindung mit den Gemeinden getragen werden. Die Kantone neigen eher dazu, die Gemeinden und auch die Kursteilnehmer finanziell zu belasten. Wir sind der Ansicht, dass insbesondere alle Obligationen vom Staat zu tragen sind; an die fakultativen Kurse sind wenigstens angemessene Beiträge zu leisten. Der folgende, approximative Kostenvoranschlag möchte vor allem zeigen, wie hoch die Aufwendung für eine erste Ausbaustufe der Lehrerfortbildung angesetzt werden muss, wobei zu beachten ist, dass z.B. eine Akademisierung der Lehrerbildung oder eine verstärkte Kooperation der Kantone neue Verhältnisse schaffen, die sich auf die Kosten auswirken.

## Modell Luzern 69 / Schema Nr. 8

Kostenvoranschlag für die voll ausgebaute Lehrerfortbildung (4. Jahr im Schema Nr. 4), finanzielle Aufwendungen in einem Schuljahr

## 1. Leiterseminar

(1 Woche, 50 Teilnehmer, 2 Kursleiter)

Honorar für 2 Leiter	zu Fr. 1200.-	Fr. 2400.-
50 Teilnehmer, 5 Tage Pension	zu Fr. 20.-	Fr. 5000.-
Reisespesen für 50 Teilnehmer	zu Fr. 10.-	Fr. 500.-
Material für 50 Teilnehmer	zu Fr. 20.-	Fr. 1000.-
Unvorhergesehenes		Fr. 1100.-
		Fr. 10000.-
		=====

## 2. Junglehrerbetreuung

(2 Jahreskurse, 50 Betreuer, 300 Junglehrer als Teilnehmer)

50 Betreuer, Grundbesoldung	zu Fr. 500.-	Fr. 25 000.-
Zuschlag pro betreuten Junglehrer	zu Fr. 50.-	Fr. 15 000.-
Reisespesen für Betreuer und Junglehrer	zu Fr. 20.-	Fr. 7 000.-
Kursmaterial für 300 Junglehrer	zu Fr. 10.-	Fr. 3 500.-
Unvorhergesehenes		Fr. 4 500.-
		Fr. 55 000.-
		=====

## 3. 2. Phase der Grundausbildung

(3 Jahreskurse, jedes Jahr 2 Wochen, 12 Kursleiter, 300 Teilnehmer)

12 Kursleiter, je 2 Wochen	zu Fr. 800.-	Fr. 19 200.-
300 Teilnehmer je 2 Wochen (Internat)	zu Fr. 100.-	Fr. 60 000.-
Reisespesen für 300 Teilnehmer	zu Fr. 10.-	Fr. 3 000.-
Kursmaterial, 300 Teilnehmer	zu Fr. 20.-	Fr. 6 000.-
Unvorhergesehenes		Fr. 7 800.-
		Fr. 96 000.-
		=====

## 4. Obligatorische Fortbildung

(1 Woche, 40 Leiter, 1300 Teilnehmer)

40 Leiterhonorare	zu Fr. 800.-	Fr. 32 000.-
1300 Teilnehmer, 5 Tage	zu Fr. 15.-	Fr. 97 500.-
Reisespesen, 1300 Teilnehmer	zu Fr. 10.-	Fr. 13 000.-
Material, 1300 Teilnehmer	zu Fr. 10.-	Fr. 13 000.-
Unvorhergesehenes		Fr. 14 500.-
		Fr. 170 000.-
		=====

## 5. Fakultative Fortbildung

(Annahme: 500 Teilnehmer für dreitägige Kurse)

20 Kursleiter, Honorare	zu Fr. 400.-	Fr. 24 000.-
500 Teilnehmer, 3 Tage	zu Fr. 15.-	Fr. 22 500.-
Unvorhergesehenes		Fr. 3 500.-
		Fr. 50 000.-
		=====

## 6. Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnen

(Im Prinzip nach gleichem Modell, aber spezifische Kurse)

Geschätzter Betrag für 250 Lehrkräfte	Fr. 75 000.-
---------------------------------------	--------------

## 7. Zusammenfassung

Leiterseminar	Fr. 10 000.-
Junglehrerbetreuung	Fr. 55 000.-
2. Phase der Grundausbildung	Fr. 96 000.-
Obligatorische Fortbildung	Fr. 170 000.-
Fakultative Fortbildung	Fr. 50 000.-
Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnen	Fr. 75 000.-
Administration, Büropersonal	Fr. 44 000.-
Gesamtbetrag	Fr. 500 000.-
	=====

## 8. Durchschnittliche Ausgaben pro Lehrer in einem Schuljahr

1 550 Lehrkräfte	zu Fr. 322.58	=	Fr. 500 000.-
------------------	---------------	---	---------------

## 5.9. Schlussbemerkung zum "Modell Luzern 69"

Wir haben den Versuch gewagt, unsere Forschungsergebnisse und das "Modell WIDMER" für den Kanton Luzern zu konkretisieren und bis in organisatorische Einzelheiten durchzudenken, um die praktischen Konsequenzen aufzuzeigen und die Öffentlichkeit mit einem Vorschlag zur Diskussion anzuregen.

Die Realisierung von Modellvorstellungen hängt wesentlich von personellen Voraussetzungen ab. Bis jetzt wurde beinahe überall die Fortbildung von nebenamtlichen Leitern betreut und organisiert. Soll aber die Fortbildung wirklich ernst genommen und nicht nur als unverbindliches Anhängsel zur Lehrerbildung verstanden werden, dann müssen kantonale, regionale und zuletzt auch gesamtschweizerisch feste und koordinierte Institutionen geschaffen werden, die von hauptamtlichen Leitern geführt und ausgebaut werden.



#### IV. Weitere Forschungsansätze, offene Fragen

Unser breites Fragenspektrum brachte es mit sich, dass nicht alle aufgeworfenen Probleme zufriedenstellend beantwortet werden konnten. Neben diesem negativen Moment barg das Vorgehen jedoch den Vorteil in sich, die wichtigsten Forschungsgegenstände für nachfolgende Untersuchungen auf diesem Gebiet in den Gesamtzusammenhang einzubetten. Der folgende Fragenkatalog ist keineswegs abschliessend; er weist jene Projekte auf, die unmittelbar aus unseren empirischen Untersuchungen hervorgingen und heute von Bedeutung sind. Gerade weil sich die Fortbildung den ständig wandelnden Strukturen der Schule und Gesellschaft anpassen muss, ist eine permanente Forschung über die Fortbildung der Lehrer zu postulieren, damit sie selber nicht in unzeitgemässen Formen verharret.

##### 1. Adressaten der Fortbildung

Die Daten über die Zielpersonengruppe weisen nach, wie heterogen sowohl der Ausbildungsstand wie auch der Status der Fortbildung sind. Gezielte Untersuchungen müssten aufzeigen, wie sich z. B. nach den Variablen "Dauer der Ausbildung", "Lehranstalt", "Alter" usw. verschiedenartige Informationsbedürfnisse ergeben. Dazu sollte aber ein feiner Raster zur Verfügung stehen, der innerhalb der Variablen wie auch der Informationsinteressen genaue Differenzierungen erlaubt.

##### 2. Bedürfnisstruktur

Dieser Ansatz dürfte für künftige Untersuchungen sehr fruchtbar werden. Wenn nähere quantitative und qualitative Informationen über die Adressaten vorliegen, könnte den Motivationen nachgegangen werden, welche die

Einstellung zur Fortbildung besser zu begründen vermöchten. Insbesondere müsste die Diskrepanz zwischen der konkreten Schulsituation und dem Fortbildungsangebot geklärt werden, um für die Innovationen im Schulsystem einerseits und für Fortbildungsthemen andererseits die notwendigen Grundlagen zu beschaffen. Die häufig genannten autodidaktischen Studien der Lehrer(innen) haben wir nur quantitativ erfasst, eine qualitative Analyse müsste die Effizienz überprüfen.

##### 3. Lehrplan

Die laufende Curriculumforschung und die Lehrplanreformen werden die Fortbildungsbedürfnisse der Lehrer entscheidend beeinflussen. Sie werden aber auch für die Lehrerbildungsanstalten und ihre Curricula bedeutsam. Die Lehrplankonstruktion für Lehrerseminarien und Ausbildungsstätten auf Hochschulebene müsste, auf Grund einlässlicher Forschungen, die Bildungsziele und die Stoffbereiche klar unterscheiden, und dies sowohl für die Grundausbildung wie auch für die Fortbildung. Auf Forschungsberichten über die Bedürfnisstruktur aufbauend könnten kurz- und mittelfristige Lehrpläne für die Lehrerfortbildung konstruiert werden.

##### 4. Methodik der Fortbildung

Unsere Untersuchung hat nachgewiesen, dass die Lehrerschaft nicht auf alle Methoden der Erwachsenenbildung in gleichem Masse anspricht. Es fehlt bis anhin eine "Methodik der Lehrerfortbildung". Neben der Aufarbeitung der einschlägigen Literatur müssten die Fortbildungsveranstaltungen laufend mit empirischen Forschungsmethoden wissenschaftlich begleitet werden, damit jene Verfahren, Techniken und Hilfsmittel gefunden würden, die ein optimales Arbeiten gestatten.

### 5. Organisation der Fortbildung

In organisationssoziologischen Forschungen müsste das Verhältnis von Inspektion (Supervision) und Fortbildung untersucht werden. Lehrer empfinden das streng hierarchisch geordnete Inspektionssystem als unangepasst, ja sogar oft als "Zumutung". Es sollte geprüft werden, wie durch Demokratisierung und Verbesserung des Ausbildungsstandes der Inspektoren die Inspektion in eine "Beratung" bzw. Supervision umgewandelt werden könnte. Ferner gehört hierher eine tiefergehende Studie darüber, wie man das Informationssystem (Zeitschriften, Bücher, Radio, Fernsehen) verbessern müsste, um die grossen Informationsungleichheiten auszumerzen. In einem bildungsoekonomischen Ansatz wären die Rationalisierungsmöglichkeiten und die Wirtschaftlichkeit verschiedener Fortbildungssysteme zu durchleuchten, um "Aufwand und (Bildungs-) Ertrag" in ein günstiges Verhältnis zu bringen.

### 6. Kontrolluntersuchungen

Letztlich fehlen in unserem Forschungsbericht die notwendigen Kontrolluntersuchungen. In der ganzen Schweiz müssten die wichtigsten Hypothesen an andern, repräsentativen Zielpersonengruppen nachgeprüft werden. Dazu reichen uns weder die personellen noch die finanziellen Mittel. Aber erst eine für das ganze Gebiet der Schweiz geltende Nachprüfung könnte die Allgemeingültigkeit unserer Ergebnisse belegen und damit für die Zukunft einen Grundlagenforschungsbericht darstellen.

## D. Anhang



I. Fragebogen: Umfrage bei den Erziehungsdepartementen der Schweiz  
(1963 und 1968)

Lothar Kaiser  
Seminarlehrer  
im Feld  
6285 Hitzkirch LU

6285 Hitzkirch, 23. Juli 1968

An die  
Erziehungsdirektionen  
sämtlicher Kantone

Umfrage betr. Lehrerfortbildung

Sehr geehrte Herren Erziehungsdirektoren,

Unter der Leitung von Prof. Dr. L. Räber der Universität Fribourg arbeite ich zur Zeit an einer wissenschaftlichen Untersuchung über das Thema "Die Fortbildung der Volksschullehrer in der Schweiz". Eine vorläufige Disposition meiner Arbeit liegt bei.

Wie Sie daraus ersehen können, möchte ich den derzeitigen Status in der Schweiz festhalten.

Im Jahre 1963 hat eine "Arbeitsgemeinschaft des Pädagogischen Seminars der Universität Zürich" einen "Fragebogen zur Untersuchung über die Weiterbildung der Lehrer aller Schulstufen in den verschiedenen Kantonen der Schweiz" versandt und die Ergebnisse zusammengestellt. Diese Resultate konnte ich durch die "Zentrale Informationsstelle für Fragen des Schul- und Erziehungswesens in Genf" einsehen. Inzwischen haben neue Entwicklungen die Ergebnisse zum Teil wohl überholt. Ich erlaube mir deshalb, Ihnen den damaligen Fragebogen in einer Abschrift und Ihre Antworten in Photokopie zuzustellen. Ich wäre Ihnen sehr dankbar, wenn Sie Ihre Antworten überprüfen würden und auf den Kopien ergänzen könnten, damit diese Umfrage auch für 1968 repräsentativ wird.

Um aber noch neuere Aspekte zu berücksichtigen, lege ich noch einen Ergänzungsbogen bei, den ich Ihrem Wohlwollen empfehle.

Darf ich Sie höflich ersuchen, die bereinigten Antworten auf den Photokopien und die Antworten auf den Ergänzungsfragebogen bis Mitte August 1968 an meine Adresse zu senden.

Die Ergebnisse dürften 1969 vorliegen. Sie werden voraussichtlich in

der Reihe "Studien- und Forschungsberichte aus dem Pädagogischen Institut der Universität Freiburg / Schweiz", herausgegeben von Prof. Dr. L. Räber (Beltz-Verlag), erscheinen.

Gerne hoffe ich, dass auch Ihnen die Resultate meiner Untersuchung für den Aufbau der kantonalen Lehrerfortbildung nützlich werden.

Für alle Ihre Bemühungen danke ich Ihnen bestens.

Mit vorzüglicher Hochachtung

Lothar Kaiser, Seminarlehrer

Beilagen erwähnt.

#### Bemerkungen

zum Fragebogen über die Fortbildung der Volksschullehrer in der Schweiz.

1. Wir verwenden in unserem Fragebogen den Begriff "Fortbildung" und meinen damit jene Bildungsbestrebungen eines Lehrers, die ihm helfen, seine Ausbildung ständig auf dem neuesten Stand zu halten. Dieser Begriff wird auch in der internationalen Literatur so verwendet. (Unter Weiterbildung versteht man heute jene Bestrebungen, die mit Diplomabschluss neue Berechtigungen erschliessen.)
2. Wir wissen, dass die Beantwortung dieser Fragebogen einige Arbeit mit sich bringt. Wir danken ganz besonders für genaue und sorgfältige Arbeit, weil die Verlässlichkeit unserer Arbeit davon abhängt.
3. Legen Sie bitte alle Gesetzestexte, Reglemente, Verordnungen, Schulblätter, Programme, eigene Untersuchungen usw. bei, weil von der Untersuchung 1963 nur noch die beigelegten Antworten vorhanden sind. Wir danken für jegliches Dokumentationsmaterial.
4. Die gewünschten Zahlen brauchen wir unter anderem auch, um einen internationalen Vergleich mit bereits vorhandenen Statistiken anzustellen.

5. Für einige Fragen ist ein Stichjahr notwendig. Wenn Sie die Zahlen für das Kalenderjahr 1967 besitzen, so wollen Sie bitte in Klammer immer "Kalenderjahr" beifügen. Sollten Sie nur über Schuljahre Auskunft geben können, so wollen Sie bitte das Wort "Schuljahr" in Klammer dahinter setzen.
6. Es lässt sich leider nicht verhindern, dass sich zwischen dem Fragebogen 1963 und dem Ergänzungsfragebogen gewisse Ueberschneidungen ergeben. Fragen, die bereits erledigt sind, wollen Sie bitte mit dem Vermerk "1963" erledigen.

Ich danke Ihnen für alle Ihre Bemühungen, für Ihr Verständnis und Ihr Wohlwollen gegenüber dieser Untersuchung. Für evt. Rückfragen wollen Sie sich bitte an den Unterzeichneten wenden.

Mit freundlichen Grüßen

Lothar Kaiser-Meyer  
Seminarlehrer  
im Feld  
6285 Hitzkirch LU  
Tel. (041) 88 71 48

Lothar Kaiser  
Seminarlehrer  
im Feld  
6285 Hitzkirch

Hitzkirch, 25. Juli 1968

#### Ergänzungs - Fragebogen über die Fortbildung der Volksschullehrer in der Schweiz

Bitte vor dem Ausfüllen das Blatt "Bemerkungen" lesen! Es enthält wichtige Informationen.



1. Dieser Fragebogen wurde ausgefüllt für den Kanton

2. Wenn Rückfragen oder weitere Auskünfte nötig wären, wende man sich an folgende Stelle:

Name: \_\_\_\_\_  
 Amtsstelle: \_\_\_\_\_  
 Adresse: \_\_\_\_\_  
 Tel. Nr.: \_\_\_\_\_

3. Sind in Ihrem Kanton bereits Untersuchungen, Umfragen usw. über die Lehrerfortbildung durchgeführt worden?

Könnten Sie uns diese Untersuchung zugänglich machen?

Wer beschäftigt sich in Ihrem Kanton mit Fragen der Lehrerfortbildung (Volksschule) und könnte allenfalls für eine weitere Befragung angegangen werden?

#### I. Organisation

1. Unsere Untersuchung beschäftigt sich nur mit der Fortbildung der Volksschullehrer. Um eine genaue statistische Grundlage zu erhalten, benötigen wir die Zahl der im Schuljahr 1967/68 eingesetzten Lehrer an Volksschulen.

Anzahl der Lehrer an Primarschulen: \_\_\_\_\_

Anzahl der Lehrer an Sekundar-, Real- oder Bezirksschulen

(bis zum 8. oder 9. obligatorischen Schuljahr eingesetzt):

Wenn Sie eine Statistik besitzen, bitte beilegen!

2. Welche Arten der Lehrerfortbildung für Volksschullehrer kennen Sie in Ihrem Kanton?

- Nur fakultative Fortbildung ☐
- Nur obligatorische Fortbildung ☐
- Obligatorische und fakultative Fortbildung ☐

3. Besitzen Sie in Ihrem Kanton ein örtliches Zentrum für die Fortbildung der Volksschullehrer?

Wo?

Wer leitet dieses Zentrum?

Haupt- oder nebenamtlich?

4. Steht den Lehrern Ihres Kantons eine zentrale Bibliothek mit einer speziellen und grossen Abteilung pädagogisch-psychologisch-methodisch ausgerichteten Büchern zur Verfügung?

Wo?

5. Besitzt das Erziehungsdepartement ein eigenes Publikationsorgan (Schulblatt etc.), das auch der Lehrerfortbildung dient?

Gibt es andere kantonale Periodika, die der Lehrerfortbildung dienen?

6. Welche Organisationen (staatliche, private) oder Lehrerverbände führen in Ihrem Kanton Fortbildungskurse für Volksschullehrer durch? Bitte namentlich auflisten!

7. Die Entwicklungen im Schulwesen werden es nötig machen, überall auch obligatorische Kurse zu veranstalten. Wann sollten diese Kurse nach Ihrer Auffassung durchgeführt werden?

- Während der Ferien ☐
- Während der Schulzeit ☐
- Zum Teil in den Ferien,  
zum Teil in der Schulzeit ☐

8. Beschäftigt sich in Ihrem Kanton eine bestimmte Kommission mit den Fragen der Lehrerfortbildung?

Welche Aufgaben hat diese Kommission?

9. Besitzen Sie einen kantonalen Leiter der Lehrerfortbildung?

- |      |                            |               |                          |
|------|----------------------------|---------------|--------------------------|
| Ja   | <input type="checkbox"/> → | vollamtlich   | <input type="checkbox"/> |
|      |                            | nebenamtlich  | <input type="checkbox"/> |
| Nein | <input type="checkbox"/> → | geplant       | <input type="checkbox"/> |
|      |                            | nicht geplant | <input type="checkbox"/> |

10. Wieviele Volksschullehrer haben sich im Jahre 1967 oder im Schuljahr 1967/68 fortgebildet und dafür auch finanzielle Beihilfen bezogen? (Ohne obligatorische Fortbildung)
11. Kennen Sie den Prozentsatz jener Volksschullehrer, die sich jährlich in Ihrem Kanton an grösseren Kursen fortbilden (ohne obligatorische Fortbildung)?
12. Auf welchen Gebieten sind nach Ihrer Ansicht dringend Fortbildungskurse für Volksschullehrer notwendig?

Haben Sie bestimmte Pläne?

## II. Finanzielles

1. Welche Summe hat Ihr Kanton im Kalenderjahr 1967 oder im Schuljahr 1967/68 für die Fortbildung der Volksschullehrer ausgegeben?

Betrag:

Wenn sich diese Summe nicht genau berechnen lässt, bitten wir um eine Schätzung.

Schätzung:

2. Was wurde mit der unter 1. genannten Summe finanziert?

Reisespesen

☐

Verköstigung

☐

Uebernachtungen

☐

Honorare für Kursleiter

☐
☐
☐
☐

3. Lässt sich mit der unter 1. genannten Summe eine "Pro-Kopf-Rechnung" für alle Volksschullehrer anstellen?

Wenn nein, warum nicht?

4. Wer soll nach Ihrer Ansicht die Kosten für die obligatorische Fortbildung tragen?

Der Kanton

☐

Die Gemeinde

☐

Der Lehrer

☐

5. Welche Summe haben Sie im Budget 1968 für die Lehrerfortbildung eingesetzt?

Betrag:

6. Kennen Sie die Budgetsumme für 1969?

Betrag:

7. In welchem Ausmass gewähren Sie an fakultative Fortbildung Beiträge an die Lehrer? Könnten Sie Ihr Reglement beilegen oder Ihre Richtlinien bekannt geben?

8. In welchem Ausmass unterstützen Sie die Lehrerorganisationen, die Fortbildungskurse durchführen?

9. In andern Ländern existiert das System, dass sich Lehrer durch gezielte freiwillige Fortbildung Anspruch auf höhere Besoldung erwerben. Auch der von Prof. Dr. K. Widmer ausgearbeitete Plan der Lehrerfortbildung für die Schweiz sieht diese Einrichtung mit verschiedenen Lohnstufen vor.

Unsere Fragen:

a) Besteht bereits eine solche Möglichkeit in Ihrem Kanton?

b) Wird eine solche Möglichkeit zur Zeit diskutiert?

c) Wie stellen Sie sich zu diesem Vorschlag?

10. Weitere Anregungen zum Abschnitt "Finanzielles":



III. Zukünftige Gestaltung

1. Soll in Zukunft die obligatorische Fortbildung der Volksschullehrer

kantonal	<input type="checkbox"/>	nach Sprachgruppen	<input type="checkbox"/>
regional	<input type="checkbox"/>	gesamtschweizerisch	<input type="checkbox"/>

an die Hand genommen werden?

2. Wie soll die fakultative Fortbildung geregelt werden?

kantonal	<input type="checkbox"/>	nach Sprachgruppen	<input type="checkbox"/>
regional	<input type="checkbox"/>	gesamtschweizerisch	<input type="checkbox"/>

3. Die Lehrerfortbildung wird aller Voraussicht nach ein Ausmass annehmen, das den Föderalismus "alter Richtung" in Frage stellt. Im "kooperativen Föderalismus" zeigen sich hier neue Wege. Das Schweizer Fernsehen könnte - nach meinen Informationen - hier einen wichtigen Dienst leisten. Die entsprechenden Stellen wären dazu auch gerne bereit.

Wären Sie grundsätzlich bereit, für gewisse allgemein notwendige Gebiete der Lehrerfortbildung eine Zusammenarbeit mit den Organen des Fernsehen anzustreben, um die Fortbildung zu verbilligen und eine grössere Breitenwirkung zu erzielen?

4. Die Fragen um ein Schweizerisches Lehrerbildungszentrum werden zur Zeit diskutiert. Wären Sie auch hier an einer Zusammenarbeit interessiert?

Arbeitsgemeinschaft des  
Pädagogischen Seminars  
der Universität Zürich

ABSCHRIFT

1963

An die  
Erziehungsdirektionen  
sämtlicher Kantone

Sehr geehrte Herren Erziehungsdirektoren,

In Zürich hat sich unter der Leitung von Professor Dr. Leo Weber, Ordinarius für Pädagogik, eine Arbeitsgemeinschaft von Doktoranden gebildet, die sich unter anderem auch die wissenschaftliche Erforschung der schweizerischen Schulverhältnisse und der schweizerischen Lehrerbildung und Lehrerweiterbildung zum Ziele gesetzt hat.

Mit dem beiliegenden Fragebogen möchten wir eine ausführliche Erhebung über die Lehrerweiterbildung in den verschiedenen Kantonen der Schweiz durchführen. Wir sind Ihnen sehr dankbar, wenn Sie den (oder die) Ihnen zugestellten Fragebogen an diejenige Stelle weiterleiten, die über die Lehrerweiterbildung in Ihrem Kanton am besten Bescheid weiss. Wenn wir die Lehrerweiterbildung in der Schweiz wirklich erfassen wollen, sind wir auf genaue, ausführliche und gewissenhafte Angaben angewiesen.

Selbstverständlich werden wir Sie zu gegebener Zeit über die Ergebnisse der Untersuchung unterrichten.

Wir wären Ihnen dankbar, wenn Sie uns den sorgfältig ausgefüllten Fragebogen bis Mitte Juni wieder zustellen könnten. Für Ihre Bemühungen danken wir Ihnen.

Freundlich und hochachtend grüsst Sie

im Namen der Arbeitsgemeinschaft

Adresse:  
Bergweg 2, Sissach BL

Dr. E. Martin, Schulinspektor

Arbeitsgemeinschaft  
Pädagogisches Seminar der  
Universität Zürich

### Fragebogen

zur Untersuchung über die Weiterbildung der Lehrer aller Schulstufen in den verschiedenen Kantonen der Schweiz.

#### I. Gesetzliche Grundlagen

Wie ist die Lehrerweiterbildung (LWB) in Ihrem Kanton geregelt?

a) durch Gesetz, Reglement, Verordnung?

(Bitte 1 Ex. beilegen!)

b) durch eingestreute Bestimmungen in andern Gesetzen oder Reglementen (Inspektorsreglement, Schulgesetz etc.)?

Wo?

(Die betreffenden Stellen bitte genau angeben und die entsprechenden Gesetze oder Reglemente beilegen!)

c) überhaupt keine gesetzliche Regelung?

#### II. Organisation der Lehrerweiterbildung

Wer organisiert die kantonale LWB?

- der Staat (Erziehungsdirektion)?

- Lehrerorganisationen,  
kantonale, welche?

ausserkantonale, welche?

- das Schulinspektorat?

- andere Institutionen, welche?

#### III. Verschiedene Träger der kantonalen LWB

- Konferenzen,  
kantonale, regionale?  
Wie oft?

- Einige Themen der letzten Jahre:  
(evt. Programme beilegen!)

- Arbeitsgruppen?

- Kurse?

#### IV. Motivation der kantonalen LWB

- Besteht eine Planung für die LWB?  
Von wem aufgestellt? (Evt. Dokumente beilegen!)

- Geschieht die LWB spontan, nach angemeldeten Bedürfnissen  
(sporadische Weiterbildungskurse)?

- Können die Lehrer Wünsche zur Kursgestaltung anbringen?  
An wen?

#### V. Umfang der LWB

- Werden alle Schultypen Ihres Kantons von den Weiterbildungs-  
strebungen erfasst?

- Für welche Schulstufen und Schultypen werden besondere Weiterbil-  
dungskurse organisiert?

- Für welche bis heute noch keine?

- Werden auch gemeinsame allgemein bildende Weiterbildungskurse  
für die Lehrkräfte aller Schulstufen organisiert?



# VI. Dauer/ Zeitpunkt der Weiterbildungskurse

- Ueber wieviele Jahre nach der Anstellung erstrecken sie sich?  
Altersgrenzen?
- Finden die Weiterbildungskurse während de Ferien oder während der Schulzeit statt?
- Wenn beides zutrifft, welche Kurse während der Schulzeit?

Welche während der Ferien?

# VII. Art der kantonalen LWB

- Obligatorische Weiterbildung oder Teilobligatorium?
- Seit wann eingeführt?
- Mit welcher Begründung?
- Für die Lehrkräfte welcher Schulstufen?
- Sind für den Besuch der obligatorischen Kurse Altersgrenzen festgesetzt?
- Wie oft werden obligatorische Weiterbildungskurse durchgeführt?

## Freiwillige Kurse?

- Für die Lehrkräfte welcher Schulstufen?
- Wie oft?
- Sind mit dem Kursbesuch Qualifikationen verbunden?

# VIII. Thematik der kantonalen LWB-Kurse

- Wer bestimmt die Themen?

- Welche Weiterbildungsmöglichkeiten sind in den letzten Jahren geboten worden?

(Bitte Programme beilegen oder Themen angeben!)

Pädagogische Themen:

Psychologische Themen:

Didaktische Themen:

Themen aus andern Gebieten:

# IX. Finanzielles

- Wer trägt die Kosten der Weiterbildung?
- Erhalten die Teilnehmer Entschädigungen (Reise, Verköstigung)?
- Honorare an die Mitarbeiter?

# X. Die Lehrerweiterbildung in der Zukunft

- Finden Sie, die Lehrerweiterbildung sei weiterhin im gegebenen Rahmen kantonal zu regeln, oder wäre die Schaffung von regionalen Weiterbildungszentren (an denen mehrere Kantone beteiligt sind) anzustreben?
- Bestehen Bestrebungen einer Neuordnung der Lehrerweiterbildung in Ihrem Kanton?  
Wenn ja, welche?

Ort und Datum:

Unterschrift des Beantworters:

## II. Fragebogen: Umfrage bei den Volksschullehrern des Kantons Luzern

Erziehungsdepartement  
des Kantons Luzern

6000 Luzern, 1. September 1968

An alle  
Primar- und Sekundarlehrer  
des Kantons Luzern

### Fragebogen "Fortbildung der Volksschullehrer im Kanton Luzern"

Sehr geehrte Damen und Herren,

Die Weiterbildung der Lehrer aller Stufen ist eines der wichtigsten aktuellen Schulprobleme. Es besteht unbestritten das Bedürfnis, den bisherigen Stand zu ergründen und eine weitsichtige Planung auch interkantonal an die Hand zu nehmen.

Wir begrüßen aus diesem Grund die Initiative des Pädagogischen Instituts der Universität Fribourg mit Herrn Lothar Kaiser, Seminarlehrer, Hitzkirch, als Mitarbeiter, eine umfassende empirische Untersuchung im Kanton Luzern durchzuführen. Praktisch erhoffen wir mit den Initianten, dass diese Arbeit wichtige Hinweise für Massnahmen in der Zukunft bringen wird.

Wir unterstützen deshalb den Versand der Fragebogen und bitten alle Lehrer, die Bogen gewissenhaft und vollständig auszufüllen, damit wir bald Ihre Meinung kennen lernen können. Die Auswertung geschieht vollkommen anonym über eine Datenverarbeitungsanlage.

Für Auskünfte und Erläuterungen wollen Sie sich direkt mit Herrn Lothar Kaiser, Seminarlehrer, 6285 Hitzkirch, in Verbindung setzen (Telefon 041 - 88 71 48).

Wir danken auch unsererseits für alle Bemühungen und grüssen Sie, sehr geehrte Damen und Herren,

mit vorzüglicher Hochachtung  
  
Erziehungsdepartement  
Der Regierungsrat:  
Rogger

Lehrerverein des  
Kantons Luzern

6210 Sursee, 1. September 1968

An alle  
Lehrerinnen und Lehrer  
des Kantons Luzern

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

Der Vorstand des Lehrervereins des Kantons Luzern hat sich über die geplante Untersuchung zur Frage der Fortbildung der Volksschullehrer orientieren lassen. Wir sind der Ansicht, dass die Untersuchung einen wertvollen Beitrag zur Lösung dieses aktuellen Problems unseres Berufsstandes leisten wird. Die empirische Untersuchung, die in der Schweiz noch kein gleichartiges Beispiel hat, wird wichtige Einblicke ermöglichen und dem Stand der Volksschullehrer sehr nützlich sein.

Die Auswertung und das Ergebnis dieser Untersuchung können nur dann genau und wertvoll sein, wenn möglichst alle Lehrpersonen diese Fragebogen ausfüllen. Wir bitten Sie freundlich, die Fragebogen vollständig zu beantworten und so zu einem guten Gelingen der Arbeit beizutragen.

Mit kollegialen Grüssen

Vorstand des Lehrervereins  
des Kantons Luzern

Der Präsident:  
W. Wicki



Lothar Kaiser

Seminarlehrer

im Feld

6285 Hitzkirch LU

6285 Hitzkirch, 1. September 1968

Einleitung und Vorbemerkungen zur Untersuchung über die Fortbildung der Volksschullehrer im Kanton Luzern

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen,

Sie erhalten in der Beilage einen Fragebogen über die Fortbildung der Volksschullehrer im Kanton Luzern, den Sie bitte ausfüllen und bis zum 20. Oktober 1968 an den Unterzeichneten senden wollen. Doch bin ich Ihnen vorab eine Erklärung schuldig. Als Präsident der "Kommission für die Weiterbildung der Volksschullehrer im Kanton Luzern" habe ich mich mit meinen Mitarbeitern seit zwei Jahren intensiv mit Fortbildungsfragen beschäftigt. Dabei hat es sich gezeigt, dass die Probleme nicht ohne Mitwirkung der Lehrer selber gelöst werden können. Auch bahnt sich zur Zeit die Kooperation und Koordination unter den Kantonen auf diesem Gebiet an.

Es besteht nun die gute Gelegenheit, in Zusammenarbeit mit dem Pädagogischen Institut der Universität Fribourg (Prof. Dr. L. Räber und Dr. Karl Frey) eine grossangelegte wissenschaftliche Untersuchung über die Fortbildung der Volksschullehrer in der Schweiz durchzuführen. Innerhalb dieser Arbeit wird allen Lehrern des Kantons Luzern die Möglichkeit eröffnet, ihre Auffassung über die künftige Gestaltung darzulegen. Das geschieht mittels eines Fragebogens. Auf Grund Ihrer Vorschläge und Fragebogenantworten wird dann ein Modell für die Fortbildung (in unserem Kanton) ausgearbeitet. Sie werden in Fachzeitschriften und im Luzerner Schulblatt über die wichtigsten Resultate der Untersuchung orientiert. Zudem wird die gesamte Untersuchung voraussichtlich 1969 in Buchform veröffentlicht.

Im Auftrage unserer "Kommission für die Weiterbildung der Volksschullehrer" möchte ich alle Kolleginnen und Kollegen herzlich bitten, die Arbeit des Ausfüllens auf sich zu nehmen, weil wir damit unsere eigene künftige Fortbildung mitbestimmen können.

Und nun zu den Vorbemerkungen:

1. Die Umfrage wird anonym durchgeführt. Sie brauchen Ihren Namen nirgends zu nennen.
2. Die Ziffern neben den Quadraten und Rechtecken (1, 2, 3...) beziehen sich auf die Auswertung, denn die ganze Umfrage wird mit einer Datenverarbeitungsmaschine ausgewertet.
3. Bis jetzt war bei uns der Begriff "Weiterbildung" gebräuchlich. Wir verwenden den Begriff "Fortbildung", weil dieser international üblich ist. (Als Weiterbildung bezeichnet man das Weiterstudium.)
4. Wenn nichts anderes vermerkt ist, beziehen sich die Fragen immer auf das Stichjahr 1967/68 (das abgeschlossene Schuljahr).
5. Wir müssen Sie bitten, die jeweilige Fragestellung und Anleitung genau zu lesen und einzuhalten, weil sonst die Bogen für die statistische Verarbeitung unbrauchbar werden.
6. Einige wenige Fragen haben wir aus einer Untersuchung in Deutschland übernommen, um auch Vergleichsmaterial zu haben. Deshalb sind vielleicht einige Fragen für den Aussenstehenden nicht unbedingt einleuchtend.
7. Wir wollen uns klar darüber Rechenschaft geben: Wer einen Fragebogen ausfüllen muss, ist immer versucht, sein besseres Ich herauszustellen. Dürfen wir im Interesse einer möglichst objektiven Untersuchung bitten, die ungeschminkte und vielleicht nicht immer ganz erfreuliche Wahrheit zu schreiben.
8. Ganz sicher gelingt es nicht, alle Ihre Gedanken in einem schematischen Fragebogen einzufangen. Wenn Sie noch weitere Gedanken, Meinungen usw. äussern möchten, so schreiben Sie diese bitte auf ein Beiblatt oder auf S. 19 unter der Rubrik "Bemerkungen".
9. Die Allgemeinbildung kommt in unserem Fragebogen zu kurz, das wissen wir. Wenn wir aber nicht ins Uferlose geraten wollen, so müssen wir uns auf die eigentliche Berufsfortbildung beschränken. Dabei verkennen wir keineswegs die Allgemeinbildung und ihren Einfluss auf die Schule.
10. Für Fragen, die sich beim Ausfüllen des Fragebogens ergeben, wollen Sie sich bitte telefonisch oder schriftlich an den Unterzeichneten wenden.

Wir danken allen Kolleginnen und Kollegen, die sich der Mühe unterziehen, den Fragebogen gewissenhaft auszufüllen, um so der Sache unseres Berufstandes einen grossen Dienst zu erweisen.

Mit freundlichen Grüssen

Lothar Kaiser, Seminarlehrer,  
im Feld

6285 Hitzkirch LU

Tel. (041) 88 71 48

### Beilagen

Fragebogen,

Begleitbrief des Lehrervereins des Kantons Luzern,

Begleitbrief des Erziehungsdepartementes des Kantons Luzern.

### Fragebogen über die Fortbildung der Volksschullehrer im Kanton Luzern

#### I. Personalangaben

##### 1) Geschlecht

männlich

weiblich

☐ 1

☐ 2

##### 2) Alter

Bitte kreuzen Sie das Feld Ihrer Jahrgangsgruppe

(z. B. 1938 - 1929) und das Feld Ihres Jahrgangs an!

#### a) Jahrgang: 1948 - 1939

1948 1947 1946 1945 1944 1943 1942 1941 1940 1939

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2 3 4 5 6 7 8 9 0 11

☐ 2

☐ 1

#### b) Jahrgang: 1938 - 1929

1938 1937 1936 1935 1934 1933 1932 1931 1930 1929

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2 3 4 5 6 7 8 9 0 11

☐ 3

☐ 1

#### c) Jahrgang: 1928 - 1919

1928 1927 1926 1925 1924 1923 1922 1921 1920 1919

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2 3 4 5 6 7 8 9 0 11

☐ 4

☐ 1

#### d) Jahrgang: 1918 - 1909

1918 1917 1916 1915 1914 1913 1912 1911 1910 1909

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2 3 4 5 6 7 8 9 0 11

☐ 5

☐ 1

#### e) Jahrgang: 1908 - 1899

1908 1907 1906 1905 1904 1903 1902 1901 1900 1899 älter:

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2 3 4 5 6 7 8 9 0 11 12

☐ 6

☐ 1

#### 3) Familienstand:

ledig

verheiratet

verwitwet

geschieden

☐ 7

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4



## 4) Anzahl Kinder:

keine

1 Kind

2 Kinder

3 Kinder

4 Kinder

5 Kinder

6 Kinder

7 Kinder

8 und mehr Kinder

8

☐ 1☐ 2☐ 3☐ 4☐ 5☐ 6☐ 7☐ 8☐ 9

## 5) Wie ist die soziale Struktur Ihres Arbeitsortes?

- Städtisch (über 10'000 Einwohner)

- Industrialisierte Landgemeinde (Mehrzahl der  
Erwerbstätigen in der Industrie)- Bäuerliche Landgemeinde (Mehrzahl der Erwerbstä-  
tigen in der Landwirtschaft)

9

☐ 1☐ 2☐ 3

## 6) Arbeitsort:

- Sind Sie in den Schulen der Stadt Luzern tätig?

- Sind Sie in der Agglomeration um Luzern tätig?

(Ebikon, Emmen, Emmenbrücke, Littau, Kriens,  
Horw)

- Anderer Arbeitsort.

10

☐ 1☐ 2☐ 3

## II. Berufliche Tätigkeit

## 1) An welcher Schule sind Sie zur Zeit tätig?

Primarschule

Oberschule

Sekundarschule

Hilfs- oder

Sonderschule

Andere: \_\_\_\_\_

11

☐ 1☐ 2☐ 3☐ 4☐ 5

## 2) An welchen Klassen unterrichten Sie? (Ohne Sonderschulen!)

1. Kl. 2. Kl. 3. Kl. 4. Kl. 5. Kl. 6. Kl. der Primarschule

12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	5	6

1. Kl. 2. Kl. 3. Kl.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	8	9

der Sekundarschule

der

1. Kl. 2. Kl. 3. Kl.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
0	11	12

der Oberschule

## 3) Nur für Hilfs- und Sonderschullehrer:

An welchen Klassen unterrichten Sie?

1. Kl. 2. Kl. 3. Kl. 4. Kl. 5. Kl. 6. Kl. 7. Kl. 8. Kl. 9. Kl.

13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	5	6	7	8	9

## 4) Fühlen Sie sich in Ihrem Kollegium - falls vorhanden - wohl?

(Kontakt, Zusammenarbeit)

ja ☐ 1nein ☐ 2teils-teils ☐ 3

## 5) Haben Sie besondere Aemter oder Aufgaben innerhalb der Schule

(z. B. Rektor, Obmann, Lehrmittelverwalter etc.)?

ja ☐ 1nein ☐ 26) Wie ist die Mehrheit der Eltern im allgemeinen zur  
Schule eingestellt?vorwiegend positiv ☐ 1vorwiegend negativ ☐ 2indifferent ☐ 3

- 7) Wie sind wichtige Persönlichkeiten, Behörden und Gruppen in der Gemeinde oder Schulumwelt der Schule gegenüber eingestellt?

vorwiegend positiv ☐ 1  
 vorwiegend negativ ☐ 2  
 indifferent ☐ 3

(17)

- 8) Befriedigt Sie aufs Ganze gesehen Ihre berufliche Tätigkeit als Lehrer?

unbedingt ja ☐ 1  
 im allgemeinen ja ☐ 2  
 nein ☐ 3

(18)

Gründe zu: "im allgemeinen ja", welche Einschränkungen?

\_\_\_\_\_ ☐ 4- 12  
 \_\_\_\_\_

- 9) Haben Sie sich schon einmal ernsthaft mit dem Gedanken getragen, den Beruf aufzugeben oder denken Sie jetzt daran?

ja ☐ 1  
 nein ☐ 2

(19)

Wenn "ja", warum? Welche Berufe kämen in Frage?

\_\_\_\_\_ ☐ 3- 12  
 \_\_\_\_\_

- 10) Was könnte Ihre Zufriedenheit im Lehrberuf noch steigern?

höheres Ansehen ☐ 1  
 bessere Aufstiegschancen ☐ 2  
 höhere Besoldung ☐ 3  
 bessere Arbeitsbedingungen ☐ 4  
 andere Gründe, welche? ☐ 5

(20)

\_\_\_\_\_ ☐ 6- 12

- 11) Wenn Sie Vorschläge für Änderungen in unserem Schulsystem machen könnten, was würden Sie vorschlagen?

(21)

\_\_\_\_\_ ☐ 1- 12

### III. Stand der persönlichen, beruflichen Fortbildung

- 1) Konnten Sie Ihre berufliche Fortbildung in den letzten drei Jahren systematisch betreiben? (Besuch von Kursen, Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften, intensive Lektüre u. ä.)

ja ☐ 1  
 nein ☐ 2

(22)

- 2) Falls "ja",

welche Form der Fortbildung haben Sie hauptsächlich gepflegt? (Bitte nur e i n Feld ankreuzen!)

(23)

Privater Erfahrungsaustausch

mit Kollegen ☐ 1

Private Lektüre ☐ 2

Nachmittags- oder Abendveranstaltungen (Vorträge, Vortragsreihen, Kurse) ☐ 3

Ganz- oder mehrtägige Kurse ☐ 4

Fernkurse durch ein Institut ☐ 5

Andere, welche? ☐ 6

\_\_\_\_\_ ☐ 7- 12

- 3) Falls Sie die Fortbildung nicht systematisch pflegen konnten: Welches waren bzw. sind die entscheidenden Hinderungsgründe? (Bitte nur drei Felder ankreuzen!)

(24)

keine oder zuwenig Fortbildungs-

gelegenheiten ☐ 1

unpassendes Angebot ☐ 2

Kurse dauern zu lange ☐ 3

zu grosse finanzielle Belastung ☐ 4

keine Zeit ☐ 5



- zu grosse ausserschulische Belastung ☐ 6  
(Nebenbeschäftigungen)
- zu wenig Unterstützung durch Behörden ☐ 7
- Zeitpunkt der Kurse unpassend ☐ 8
- Kurse fanden während der Ferien statt ☐ 9
- kein eigenes Fahrzeug ☐ 0
- kein Bedürfnis nach Fortbildung ☐ 11
- gesundheitliche Störungen ☐ 12

4) In welchem der nachfolgend genannten Gebiete (oder andern) liegt der Schwerpunkt Ihrer beruflichen Fortbildung?  
(Bitte nur ein Feld ankreuzen!)

- Didaktik und Methodik des Unterrichts ☐ 1
- Fachwissenschaftliche Fragen ☐ 2
- Allgemeine Schul- und Erziehungs-  
fragen ☐ 3
- Künstlerisch-musischer Bereich ☐ 4
- Technisch-handwerklicher Bereich ☐ 5
- Sport und Leibeserziehung ☐ 6
- Andere, welche? ☐ 7

5) Welches waren und sind die entscheidenden Beweggründe, aus denen Sie Ihre berufliche Fortbildung betreiben?  
(Bitte nur zwei Felder ankreuzen!)

- um für den Unterricht auf dem Laufenden zu sein ☐ 1
- weil ich es für meine Berufspflicht halte ☐ 2
- um meine Aufstiegschancen zu verbessern ☐ 3
- als Ausgleich zur Arbeit in der Schule ☐ 4
- auf Veranlassung einer Behörde ☐ 5
- aus persönlichem Interesse an einem bestimmten Sachgebiet ☐ 6

aus andern Gründen, welchen? ☐ 7

6) Stehen Ihnen in der Nähe Möglichkeiten zur beruflichen Fortbildung ausreichend und angemessen zur Verfügung?

- ja ☐ 1
- nein ☐ 2

Falls "ja", welche Einrichtungen?

7) Welche Kurse, Vorträge, Vortragsreihen usw. haben Sie im Schuljahr 1967/68 (vom 15. Juli 1967 bis 15. Juli 1968) besucht?

Bezeichnung des Kurses: Kursort: Anzahl Arbeitstage

Total der Arbeitstage: ☐

8) Wieviele Fachzeitschriften für Lehrer haben Sie zur Zeit abonniert?

- keine Zeitschrift ☐ 1
- eine Zeitschrift ☐ 2
- zwei Zeitschriften ☐ 3
- drei Zeitschriften ☐ 4
- vier Zeitschriften ☐ 5
- mehr als vier Zeitschriften ☐ 6

9) Welche Fachzeitschriften haben Sie zur Zeit abonniert?

- Schweizerische Lehrerzeitung ☐ 1
- Schweizer Schule ☐ 2
- Neue Schulpraxis ☐ 3
- Handarbeit und Schulreform  
(neuer Titel: schule 68) ☐ 4
- Schweiz. Erziehungsrundschau ☐ 5
- Heilpädagogische Werkblätter ☐ 6

Luzerner Schulblatt ☐ 7  
andere: \_\_\_\_\_ ☐ 8  
\_\_\_\_\_ ☐ 9

## 10) Lesen Sie abonnierte Fachzeitschriften

regelmässig ☐ 1  
nach Bedarf ☐ 2  
gelegentlich ☐ 3  
selten ☐ 4

## 11) Was hält Sie von regelmässiger Lektüre der Fachzeitschriften ab?

keine Zeit ☐ 1  
Zeitschriften entsprechen mir nicht ☐ 2  
grafische Gestaltung ☐ 3  
kein Interesse ☐ 4  
zu wenig praxisbezogen ☐ 5  
Zeitschriften zu teuer ☐ 6  
andere Gründe: \_\_\_\_\_ ☐ 7

## 12) Welche Wünsche haben Sie an die schweizerischen Fachzeitschriften?

## 13) Was lesen Sie in erster Linie in den Fachzeitschriften

grundsätzliche Beiträge ☐ 1  
pädagogische Beiträge ☐ 2  
psychologische Beiträge ☐ 3  
methodische Beiträge ☐ 4  
bildungspolitische Beiträge ☐ 5  
Lektionsbeispiele ☐ 6  
Bücherbesprechungen ☐ 7  
Mitteilungen, Kurzinformationen ☐ 8  
Kursangebote ☐ 9

Interne Vereinsnachrichten ☐ 0  
Inserate ☐ 11

## 14) Wie verwerten Sie im weiteren die Zeitschriften?

Wegwerfen ☐ 1  
Aufbewahren aller Jahrgänge ☐ 2  
Binden der Jahrgänge ☐ 3  
Kartei mit interessierenden Beiträgen ☐ 4  
Zettelkatalog ☐ 5  
andere Möglichkeit: ☐ 6

## 15) Welche der schweizerischen Fachzeitschriften halten Sie persönlich für die beste, welche für die zweitbeste?

	beste Z.	zweitbeste Z.
Schweizerische Lehrerzeitung	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 7
Schweizer Schule	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
Neue Schulpraxis	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 9
schule 68	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 0
Schweiz. Erziehungs-rundschau	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 11
Luzerner Schulblatt	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 12

## 16) Bevorzugen Sie weltanschaulich orientierte Fachzeitschriften?

ja ☐ 1  
nein ☐ 2

## 17) Wieviele Bände umfasst ihre persönliche Lehrer-Fachbibliothek? (Pädagogische, psychologische, methodische und fachwissenschaftliche Bücher ohne die obligatorischen Lehrmittel; nur Bücher, keine Broschüren)

Anzahl Bände \_\_\_\_\_ ☐ 1-12



## 18) Woraus besteht zur Hauptsache Ihre Fachbibliothek?

(Bitte höchstens zwei Felder ankreuzen!)

- pädagogische und psychologische Werke ☐ 1
- methodische und didaktische Bücher allgemeiner Art ☐ 2
- fachwissenschaftliche Werke ☐ 3
- fachmethodische Literatur ☐ 4
- Sammlungen von Unterrichtseinheiten ☐ 5
- Nachschlagewerke (Lexika etc.) ☐ 6

## 19) Steht in Ihrem Schulhaus eine genügend ausgestattete Lehrerbibliothek zur Verfügung?

- ja ☐ 1
- nein ☐ 2

## 20) Stehen in Ihrem Schulhaus auch Fachzeitschriften im Lehrerzimmer zur öffentlichen Benützung zur Verfügung? Welche?

- Schweizerische Lehrerzeitung ☐ 1
- Schweizer Schule ☐ 2
- Neue Schulpraxis ☐ 3
- schule 68 ☐ 4
- Schweiz. Erziehungsgrundschau ☐ 5
- Luzerner Schulblatt ☐ 6
- andere: \_\_\_\_\_ ☐ 7

## 22) Nennen Sie bitte Autoren und Titel von Büchern, die Sie im Schuljahr 1967/68 besonders beschäftigt haben:

Autoren:

Titel oder Sachgebiet:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

38

## 23) Haben Sie im Schuljahr 1967/68 andere Schulen oder Klassen besucht, um sich selber fortzubilden?

- ja ☐ 1
- nein ☐ 2

## 24) Haben Sie schon Fernkurse absolviert, die in irgend einer Weise der Schule dienen?

- ja ☐ 1
- nein ☐ 2

Falls "ja", welche?

## 25) Sind Sie Mitglied einer Arbeitsgemeinschaft, die regelmässig zusammenkommt?

- ja ☐ 1
- nein ☐ 2

## 26) Falls "ja",

- wie oft treffen Sie sich?
- wie lange pro Sitzung?
- wieviele Mitglieder umfasst die Gruppe?
- welche Themen bearbeiten Sie oder haben Sie bearbeitet?

Thema: \_\_\_\_\_ Art der Auswertung: \_\_\_\_\_

## 27) Treiben Sie auf einem schulbezogenen Gebiet regelmässig autodidaktische Studien (z. B. Musik, Heimatkunde, Botanik usw.)?

- ja ☐ 1
- nein ☐ 2

## 28) Besitzen Sie einen Fernsehapparat?

- ja ☐ 1
- nein ☐ 2

41

42

43

44

45

- 29) Falls "ja", wie war der Beitrag des Fernsehens für Ihre persönliche Berufsbildung (Verwertbarkeit in der Schule)? (46)

wesentlich ☐ 1  
unwesentlich ☐ 2

- 30) Welche der folgenden allgemeinen Bildungsmöglichkeiten haben Sie im vergangenen Schuljahr 1967/68 wahrgenommen bzw. wahrnehmen können?

	(47) regelmässig	(48) gelegentlich
Theater, Oper, Konzert	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1
Museum, Ausstellung	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2
Allgemeinbildender Vortrag	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3
Film	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4
Oeffentliche Bibliothek	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5
Sportliche Veranstaltungen	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 6
Reisen und Wanderungen	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 7
Andere, welche?	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 8

#### IV. Zukünftige Gestaltung der Lehrerfortbildung

- 1) Wünschen Sie grundsätzlich eine permanente und systematische Lehrerfortbildung? (49)

ja ☐ 1  
nein ☐ 2

- 2) Wie sollte man nach Ihrer Meinung in Zukunft die Lehrerfortbildung gestalten?

nur obligatorisch ☐ 1 (50)  
nur fakultativ ☐ 2  
zum Teil fakultativ und zum Teil  
obligatorisch ☐ 3

- 3) Sollten absolvierte Fortbildungskurse in grösserem Umfang zu einer bestimmten Lohnerhöhung berechtigen? (51)

ja ☐ 1  
nein ☐ 2

- 4) Wer soll die Kosten für die obligatorische Fortbildung der Lehrer tragen? (52)

der Kanton ☐ 1  
die Gemeinde ☐ 2  
der Kursteilnehmer ☐ 3

- 5) Wann sollten obligatorische Kurse stattfinden? (53)

in den Ferien ☐ 1  
während der Schulzeit ☐ 2  
z. T. in den Ferien, z. T. in der  
Schulzeit ☐ 3

- 6) Welchen zeitlichen Umfang sollte nach Ihrer Meinung die obligatorische Lehrerfortbildung annehmen, damit sie für die Schule wirkungsvoll wird? (54)

Zeitaufwand pro Schuljahr:

drei Tage ☐ 1  
eine Woche ☐ 2  
zwei Wochen ☐ 3  
drei Wochen ☐ 4

- 7) Begrüssen Sie Besuche auswärtiger oder befreundeter Lehrer an Ihrer Schule? (55)

ja ☐ 1  
nein ☐ 2

- 8) Besitzen Sie ein Auto? (56)

ja ☐ 1  
nein ☐ 2



- 9) Welche der heute gepflegten Formen der Fortbildung schätzen Sie besonders? (Bitte höchstens 4 Felder ankreuzen!)

(57)

- Kantonalkonferenzen ☐ 1  
 Bezirkskonferenzen ☐ 2  
 Vorträge ☐ 3  
 Vortragsreihen ☐ 4  
 Abendkurse ☐ 5  
 eintägige Kurse ☐ 6  
 mehrtägige Kurse ☐ 7  
 Arbeitsgemeinschaften ☐ 8  
 Selbststudium von Büchern und Zeitschriften ☐ 9

- 10) Die zukünftige Gestaltung der Lehrerfortbildung dürfte neue Wege erschliessen. Welche Formen würden Ihnen am meisten entsprechen? (Bitte nur 2 Felder ankreuzen!)

(58)

- Fernstudium mit Lehrbriefen ☐ 1  
 Fernstudium mit Kursen (z. B. in Luzern) ☐ 2  
 Fernstudium in Verbindung mit Lehrbriefen und Fernsehen ☐ 3  
 Fernstudium in Verbindung mit Lehrbriefen, Fernsehen und Kursen ☐ 4  
 Fernsehkurse ☐ 5  
 Radiokurse ☐ 6

- 11) Begrüssen Sie grundsätzlich den Einbezug des Fernsehens in die Lehrerfortbildung?

(59)

- ja ☐ 1  
 nein ☐ 2

- 12) Welche Bereiche der Lehrerfortbildung scheinen Ihnen für die nächste Zukunft besonders wichtig zu sein? (Bitte nur 2 Felder ankreuzen!)

(60)

- Erziehungsfragen des Schulalltages ☐ 1  
 Allgemeine Erziehungslehre ☐ 2  
 Psychologie des Lehrens und Lernens ☐ 3  
 Psychologische Grundfragen ☐ 4  
 Methodik der Unterrichtsfächer ☐ 5  
 Allgemeine Unterrichtslehre ☐ 6  
 Fachwissenschaftliche Fortbildung ☐ 7  
 Moderne, aktuelle Formen der Unterrichtsgestaltung ☐ 8

- 13) Bezeichnen Sie auf der nachfolgenden Liste jene Themen, die Ihren persönlichen Fortbildungsbedürfnissen entsprechen! (Bitte nur 3 Felder ankreuzen!)

(61)

- a) Pädagogik: der schwache oder schwierige

- Schüler ☐ 1  
 Problem der Leistungsbeurteilung ☐ 2  
 die Strafe in der Schule ☐ 3  
 Lob und Tadel ☐ 4  
 Schülermitverantwortung ☐ 5  
 Soziologie der Schulklasse ☐ 6  
 Autorität und Freiheit ☐ 7  
 Familie und Schule ☐ 8  
 Elternschulung ☐ 9  
 Einführung in die päd. Literatur ☐ 0  
 die Erziehungsmittel ☐ 11  
 die Erziehungsbeauftragten ☐ 12  
 andere: Welche? ☐ 1-12

(62)

(Bitte 2 Felder ankreuzen!)

(63)

- b) Psychologie: Psychologie der Schulfächer ☐ 1  
 Schulleistungstests ☐ 2  
 Entwicklungspsychologie ☐ 3

- Sozialpsychologie ☐ 5  
 Lernpsychologie ☐ 6  
 Sexualpsychologie  
 (und Sexualpädagogik) ☐ 7  
 Psychologie und Technik der  
 geistigen Arbeit ☐ 8  
 Schülerbeurteilung ☐ 9  
 andere: ☐ 0

(Bitte 2 Felder ankreuzen!)

- c) Didaktik und Lehrplan und Lehrgang ☐ 1  
 Methodik: Unterrichtsvorbereitung ☐ 2  
 Moderne Unterrichtsgrundsätze ☐ 3  
 Partner- und Gruppenarbeit ☐ 4  
 Hausaufgaben ☐ 5  
 Stillbeschäftigung ☐ 6  
 Unterrichtsorganisation ☐ 7  
 Stufen des Unterrichts ☐ 8  
 Programmierter Unterricht ☐ 9  
 andere: 0

(Bitte nur 3 Felder ankreuzen!)

- d) aktuelle Audiovisuelle Hilfsmittel ☐ 1  
 Probleme Sprachlabor ☐ 2  
 Tonband im Unterricht ☐ 3  
 Schulfernsehen ☐ 4  
 Medienerziehung ☐ 5  
 Tests für die Hand des Lehrers ☐ 6  
 Vorschulerziehung (frühes  
 Rechnen- und Lesenlernen) ☐ 7  
 Grammatikunterricht nach Glinz ☐ 8  
 Reform des Mathematikunterrichts ☐ 9  
 Leistungsgruppen und Begabten-  
 förderung ☐ 0

- Koordinationsbestrebungen ☐ 11  
 Bildungspolitik ☐ 12

14) Bei der folgenden Liste wollen Sie bitte ankreuzen, ob Sie  
 jeweils fachliche oder methodische (oder beide) Fortbil-  
 dungsgelegenheiten wünschen. 66

a) Gruppe Sprache: Fach: fachwissen- methodisch-  
 schaftlich didaktisch  
 (Bitte 2 Felder ankreuzen!)

- |                 |                            |                             |
|-----------------|----------------------------|-----------------------------|
| Sprache (Allg.) | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 7  |
| Aufsatz         | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 8  |
| Sprachlehre     | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 9  |
| Lesen           | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 0  |
| Lesen-lernen    | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 11 |
| Orthographie    | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 12 |

b) Gruppe Realien:

(Bitte 2 Felder ankreuzen!)

- |             |                            |                             |
|-------------|----------------------------|-----------------------------|
| Geographie  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 7  |
| Naturkunde  | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 8  |
| Geschichte  | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 9  |
| Heimatkunde | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 0  |
| Physik      | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 11 |
| Chemie      | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 12 |

c) Gruppe

Kunstfächer:

(Bitte 2 Felder ankreuzen!)

- |            |                            |                             |
|------------|----------------------------|-----------------------------|
| Zeichnen   | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 7  |
| Singen     | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 8  |
| Instrument | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 9  |
| Turnen     | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 0  |
| Basteln    | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 11 |
| Gestalten  | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 12 |



## d) Gruppe Verschiedenes:

(Bitte 2 Felder ankreuzen!)

	fachwissen- schaftlich	methodisch- didaktisch
Bibelunterricht	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 7
Französisch	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 8
Englisch	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 9
Buchhaltung	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 0
Verkehrsunterricht	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 11
Techn. Zeichnen	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 12

(69)

## e) Weitere Anregungen

---



---

## V. Fortbildungsorganisationen

- 1) Sind Sie Mitglied eines Vereins, einer Organisation, die regelmässig grössere Fortbildungsgelegenheiten bietet?

(70)

ja ☐ 1

nein ☐ 2

- 2) Welchen Organisationen gehören Sie an?

---

- 3) Sind Sie mit den gebotenen Fortbildungsgelegenheiten zufrieden?

(71)

ja ☐ 1

nein ☐ 2

- 4) Welche Wünsche haben Sie an diese Organisationen?

---

- 5) Sind Sie der Ansicht, dass zentrale Fortbildungsinstitute geschaffen werden müssten?

(72)

ja ☐ 1

nein ☐ 2

- 6) Wie sollen solche Institute allenfalls organisiert sein?

(73)

kantonal ☐ 1

regional ☐ 2

nach Sprachgruppen ☐ 3

gesamtschweizerisch ☐ 4

- 7) Wenn Ihnen mittels der Lehrerfortbildung noch Gelegenheit geboten würde, innerhalb des Berufes aufzusteigen und zugleich eine Besoldungserhöhung zu erhalten, würden Sie diese Chance wahrnehmen?

(74)

ja ☐ 1

nein ☐ 2

Falls "nein", nennen Sie bitte Ihre Gründe!

---



---

## VI. Ihre Ausbildung

- 1) Wo haben Sie Ihre Berufsausbildung genossen?

(75)

(Nur für Primar-, Oberschul- und Sonderschullehrer!)

Kant. Lehrerseminar Hitzkirch ☐ 1

Seminar der Stadt Luzern ☐ 2

Lehrerinnenseminar Baldegg ☐ 3

Lehramtskurs in Luzern ☐ 4

anderswo: ☐ 5

- 2) Wie lange dauerte Ihre gesamte Schul- und Ausbildungszeit bis zum Lehrpatent (Primar- und Sekundarschule, Gymnasium, Seminar usw.)? Lehramtskurs; Lehrjahre dazuzählen!

(76)

Nur für Primar-, Oberschul- und Sonderschullehrer!

10 Schuljahre	<input type="checkbox"/> 1	15 Schuljahre	<input type="checkbox"/> 6
11 Schuljahre	<input type="checkbox"/> 2	16 Schuljahre	<input type="checkbox"/> 7
12 Schuljahre	<input type="checkbox"/> 3	17 Schuljahre	<input type="checkbox"/> 8
13 Schuljahre	<input type="checkbox"/> 4	18 Schuljahre	<input type="checkbox"/> 9
14 Schuljahre	<input type="checkbox"/> 5	19 Schuljahre	<input type="checkbox"/> 0

- 3) Nur für Primar-, Oberschul- und Sonderschullehrer!

Wie lange dauerte Ihre Berufsausbildung im Seminar oder Lehramtskurs?

(77)

1 Jahr ☐ 1  
 2 Jahre ☐ 2  
 3 Jahre ☐ 3  
 4 Jahre ☐ 4

5 Jahre ☐ 5  
 6 Jahre ☐ 6  
 7 Jahre ☐ 7  
 8 Jahre ☐ 8  
 - andere Ausbildungszeit ☐ 9

4) Nur für Sekundarlehrer!

a) Welche Studienrichtung hatten Sie gewählt?

phil. I ☐ 1  
 phil. II ☐ 2  
 andere ☐ 3

b) Wieviele Semester haben Sie studiert?

1 Semester ☐ 4    4 Semester ☐ 7    7 Semester ☐ 0  
 2 Semester ☐ 5    5 Semester ☐ 8    8 Semester ☐ 11  
 3 Semester ☐ 6    6 Semester ☐ 9    - mehr als 8 ☐ 12

5) Gesamte Ausbildungszeit für Sekundarlehrer bis zum Sekundarlehrpatent. (Primar- und Sekundarschule, Seminar, Gymnasium, Universität etc.) Ueberzählige Semester bitte auf das nächste Jahr aufrunden!

12 Jahre ☐ 1    17 Jahre ☐ 6  
 13 Jahre ☐ 2    18 Jahre ☐ 7  
 14 Jahre ☐ 3    19 Jahre ☐ 8  
 15 Jahre ☐ 4    20 Jahre ☐ 9  
 16 Jahre ☐ 5

Wo haben Sie Ihre Mittelschulbildung geholt?

Lehrerseminar ☐ 0  
 Gymnasium ☐ 11  
 anderswo: \_\_\_\_\_ ☐ 12

Bemerkungen, Ergänzungen:

III. Fragebogen: Umfrage bei den Bezirksinspektoren des Kantons Luzern

Lothar Kaiser

Hitzkirch, 22. Oktober 1968

Seminarlehrer

im Feld

6285 Hitzkirch LU

An alle

Bezirksinspektoren

des Kantons Luzern

Umfrage "Lehrerfortbildung und Konferenzen"

Sehr geehrter Herr Kantonalschulinspektor,  
 sehr geehrte Herren Bezirksinspektoren,

Wie Sie wissen, habe ich unter den Volksschullehrern im Kanton Luzern eine grosse Umfrage über die Fortbildung durchgeführt. Die ausgefüllten Fragebogen haben mir gezeigt, dass eine besondere Umfrage bei den Bezirksinspektoren des Kantons Luzern nötig ist, denn die Konferenzen werden von vielen Lehrern in Frage gestellt.

Im Einverständnis mit dem Erziehungsdepartement des Kantons Luzern darf ich Sie deshalb höflich bitten, den beigelegten Fragebogen sorgfältig und ausführlich zu beantworten, damit wir gemeinsam für die Zukunft eine gute Lösung finden können.

Ich bin mir bewusst, dass ich mit diesen Fragen "Altbewährtes" zur Diskussion stelle. Äussern Sie sich bitte frei! Ich sichere Ihnen absolute Diskretion zu.

Es geht im gesamten darum, für die Zukunft jene Formen der Lehrerfortbildung zu finden, die der Schule weiter helfen. Dabei wollen wir nicht warten, bis uns die Verhältnisse überrunden, vielmehr wollen wir die jetzigen Formen in einem stetigen Prozess umwandeln, um der Schule auf beste Art und Weise zu dienen.

Ich danke allen, die sich die grosse Mühe nehmen, diesen Fragebogen auszufüllen, damit möglichst alle Aspekte berücksichtigt werden können. Die Fragen wurden übrigens in Zusammenarbeit mit drei Bezirksinspektoren zusammengestellt.



Wollen Sie bitte Ihre Antwort bis spätestens

16. November 1968

an den Unterzeichneten senden, der Ihnen auch für weitere Fragen und  
Auskünfte zur Verfügung steht.

Mit freundlichen Grüßen

Lothar Kaiser, Seminarlehrer,  
im Feld

6285 Hitzkirch LU

Tel. (041) 88 71 48

#### Beilagen

Fragebogen für Bezirksinspektoren

Fragebogen für die Volksschullehrer zu Ihrer Orientierung

(geht nur an jene, die noch keinen erhalten haben)

#### Umfrage bei den Bezirksinspektoren des Kantons Luzern

Betrifft: Lehrerfortbildung, besonders die Konferenzen

1. Halten Sie das heutige System der Bezirkskonferenzen in bezug auf  
die Lehrerfortbildung grundsätzlich für geeignet?

ja ☐  
nein ☐  
teilweise ☐

Bemerkungen, Begründungen:

2. Welche Vorteile sehen Sie in diesem System?

3. Welche Nachteile sehen Sie in diesem System?

4. Genügen Ihnen die gegenwärtig für die Bezirkskonferenzen zur Ver-  
fügung stehenden finanziellen Mittel?

ja ☐  
nein ☐

Welcher Betrag sollte jährlich zur Verfügung stehen? Fr.

5. Sind Sie der Ansicht, dass die heutigen, amtlich vorgeschriebenen  
Kantonale- und Bezirkskonferenzen als Form und Mittel der obligato-  
rischen Lehrerfortbildung genügen?

ja ☐  
nein ☐

Bemerkungen, Begründungen:

6. Wie beurteilen Sie den Einfluss der Fortbildung in den jetzigen Bezirks-  
konferenzen auf die Schulführung und auf den Fortschritt der Schule?

Ist er sehr gut? ☐  
gut? ☐  
genügend? ☐  
ungenügend? ☐

Bemerkungen, Begründungen:

7. Gibt es in Ihrem Konferenzkreis Arbeitsgemeinschaften, die regelmä-  
sig zusammenkommen?

ja ☐  
nein ☐

Wenn "ja", wieviele? \_\_\_\_\_

Anzahl der Mitglieder? \_\_\_\_\_

Behandelte Themen? \_\_\_\_\_

8. Was konnten Sie im vergangenen Schuljahr 1967/68 in bezug auf die Leh-  
rerfortbildung leisten?

Konferenzen, Kurse, Vorträge:

9. Betrachten Sie die "erziehungsrätlichen Konferenzthemen" als ein  
taugliches Mittel der heutigen Lehrerfortbildung?

ja ☐  
nein ☐

Bemerkungen, Begründungen:

10. Die Bezirkskonferenzen werden, nach dem Urteil der Lehrer in den eingegangenen Fragebogen, nicht überall geschätzt. Worauf führen Sie das zurück?

11. Sind Sie der Ansicht, dass die Junglehrer in den ersten zwei Jahren ihrer Amtstätigkeit einer speziellen Betreuung bedürfen?

ja ☐  
nein ☐

Wer soll diese Betreuung übernehmen?

Bezirksinspektor ☐  
spezieller Betreuer ☐  
\_\_\_\_\_ ☐

12. Würden Sie den Abbau der Bezirkskonferenzen zu Gunsten von regionalen oder kantonalen Stufenkonferenzen begrüßen?

ja ☐  
nein ☐

Falls "ja", wieviele Stufenkonferenzen würden Sie pro Jahr vorschlagen?  
Anzahl: \_\_\_\_\_

13. Wieviele Bezirkskonferenzen wären jährlich noch nötig, wenn Stufenkonferenzen eingeführt würden?

eine Konferenz ☐  
zwei Konferenzen ☐  
drei Konferenzen ☐  
Konferenzen ☐

14. Die zukünftige Gestaltung der Lehrerfortbildung wird in grösserem Masse obligatorisch sein müssen. Wie lange soll nach Ihrer Ansicht dieses Obligatorium jährlich dauern?

3 Tage ☐  
1 Woche ☐  
2 Wochen ☐  
3 Wochen ☐

15. Wann sollte nach Ihrer Ansicht die obligatorische Fortbildung stattfinden?

in den Ferien ☐  
in der Schulzeit ☐  
zum Teil in den Ferien ☐  
und zum Teil in der Schulzeit

16. Vorträge sind in den Konferenzen bis jetzt die übliche Form der Fortbildung gewesen. Schlagen Sie andere Formen vor? Welche?

17. Auf welchen Gebieten sehen Sie die inhaltlichen Schwerpunkte der zukünftigen obligatorischen Lehrerfortbildung?

18. Auf welchen Gebieten sehen Sie die inhaltlichen Schwerpunkte der zukünftigen fakultativen Lehrerfortbildung?

19. Wo liegen zur Zeit die Hauptprobleme (Schwierigkeiten) der Ihnen unterstellten Lehrer?

20. Welche Kurs- oder Veranstaltungsthemen würden Sie zur Behebung dieser Schwierigkeiten vorschlagen?

21. In der Presse und in Lehrerkreisen wird zur Zeit ein neues Inspektionssystem diskutiert, das mit mehreren hauptamtlichen Inspektoren arbeiten soll. Was halten Sie davon?

22. Würden Sie spezielle Fortbildungskurse für Schulinspektoren begrüßen?

ja ☐  
nein ☐

23. Es ist unmöglich, mit diesen wenigen Fragen alle Ihre Ansichten und Erfahrungen zum Problemkreis "Konferenz und Fortbildung" zu ergründen. Bitte bringen Sie hier oder auf einem Beiblatt Ihre weiteren Bemerkungen an!



## IV. Anmerkungen

## Zu A: EINLEITUNG: BEGRÜNDUNG UND METHODE

- 1 z. B.:
  - a. DOHMEN, Günther: Das Fernstudium der Lehrer. In: Pädagogische Provokationen I. Herausgegeben von Karlheinz Rebel, Weinheim und Berlin 1966, S. 94
  - b. MAJAULT, Joseph: Lehrerbildung. Weinheim und Berlin 1967 (Majault unterscheidet zwischen Ausbildung und Fortbildung)
  - c. Folgende Institute arbeiten z. B. mit der gleichen Terminologie:
    - Hessisches Lehrerfortbildungswerk, Reinhardswaldschule, Kassel, Frankfurt, Weilburg.
    - Institut für Lehrerfortbildung, 2 Hamburg 6
    - Institut für Unterrichtsfragen und Lehrerfortbildung des Kantons Basel-Stadt
  - d. Der "Schweizerische Verein für Handarbeit und Schulreform" (hauptsächlichster Träger der fakultativen Lehrerfortbildung in der Schweiz) wird seinen Namen abändern in "Schweizerischer Verein für Lehrerfortbildung". Der Vorschlag wurde zwar an der letzten Delegiertenversammlung (1968) abgelehnt, einige Untersektionen haben ihn aber bereits übernommen. Voraussichtlich wird sich diese Bezeichnung durchsetzen. (Nach mündlicher Mitteilung des Zentralpräsidenten, Peter Gysin, Lehrer, 4410 Liestal BL)
- 2 BUCHER, Theodor: Grundbildung, Fortbildung und Weiterbildung des Lehrers. In: 75 Jahre Katholischer Lehrerverein der Schweiz. Festschrift. Zug 1968, S. 89 und 91
- 3 DOHMEN, Günther: Das Fernstudium im Rahmen der Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In: didactia, 1967, Nr. 3/4, S. 272
- 4 FREY, Karl: Der Lehrplan der Real-, Sekundar- und Bezirksschulen. Weinheim/Berlin/Basel 1968, S. 12
- 5 KAISER, Lothar: Die Kommission für Lehrerfortbildung gibt Auskunft. In: Luzerner Schulblatt, 1968, 84. Jg., Nr. 4, S. 128 - 129
- 6 WIDMER, Konrad: Die Weiterbildung des Lehrers - eine dringliche Aufgabe unserer Zeit. In: Handarbeit und Schulreform, 1966, 71. Jg., Nr. 9, S. 459 - 476
- 7 GYSIN, Peter: Die Schweizerischen Lehrerbildungskurse. Liestal 1968, S. 1, (gedruckte Broschüre 11 S.)
- 8 GYSIN, Peter: op. cit., S. 1

- 9 GYSIN, Peter: op. cit., S. 4
- 10 WIDMAIER, Hanspeter und Mitarbeiter: Zur Strategie der Bildungspolitik. Bern 1968, S. 18
- 11 Tabelle in: Handarbeit und Schulreform, 1966, 71. Jg., Nr. 7, S. 333
- 12 Schweizerischer Verein für Handarbeit und Schulreform. Tätigkeitsbericht 1967, S. 13 (vervielfältigt)
- 13 ALBISSER, Hermann: Ein Beitrag zur Luzernischen Schulgeschichte. Luzerner Kantonal-Lehrerkonferenz 1849 - 1949. Hochdorf 1956
- 14 ALBISSER, Hermann: op. cit., S. 41
- 15 ALBISSER, Hermann: op. cit., S. 42 - 43
- 16 ALBISSER, Hermann: op. cit., S. 44
- 17 Der Kanton Luzern ist in 43 Schulbezirke eingeteilt, die je von einem Bezirksinspektor betreut werden. Zu Inspektoren werden hauptsächlich Sekundar-, Mittelschul- oder Seminarlehrer gewählt.
- 18 ALBISSER, Hermann: op. cit., S. 54
- 19 ALBISSER, Hermann: op. cit., S. 67
- 20 ALBISSER, Hermann: op. cit., S. 428 - 431
- 21 Schulmann und Politiker des 19. Jh. mit besonderer Wirksamkeit im Kanton Luzern
- 22 ALBISSER, Hermann: op. cit., S. 475 - 510
- 23 Beschluss des Erziehungsrates des Kantons Luzern. Veröffentlicht in: Luzerner Schulblatt, 1965, 81. Jg., Nr. 1, S. 7
- 24 Veröffentlicht und ausgeschrieben in: Luzerner Schulblatt, 1965, 81. Jg., Nr. 4, S. 115 - 130
- 25 MAJAULT, Joseph: Lehrerbildung. Reihe: Das Bildungswesen in Europa, herausgegeben vom Rat für kulturelle Zusammenarbeit des Europarates, Weinheim und Berlin 1967, S. 71 - 95 und 195 - 206  
Wir fassen die Ergebnisse von MAJAULT zusammen und verzichten auf genaue Zitate. Die entsprechenden ausführlichen Berichte können im erwähnten Buch über die "Lehrerbildung" im vollen Wortlaut nachgewiesen werden. Leider findet sich darin kein systematischer Aufbau mit bestimmten Beurteilungskategorien, so dass das Ganze uneinheitlich wirkt
- 26 Zusammenfassung nach MAJAULT, Joseph: op. cit., S. 78 und 49 - 50
- 27 Auszug nach SEIDMANN, Peter: Moderne Formen der Lehrerweiterbildung. Hamburg 1963, S. 15 - 20
- 28 SEIDMANN, Peter: op. cit., S. 15 - 20
- 29 Brief E I 3 - 160/90 - 949 des Hessischen Kultusministers vom 7. Aug. 1968, unterschrieben von Dr. Hamm-Brücher. Der Brief enthält Informationen zur Lehrerfortbildung in Hessen. Ferner lag ihm das Verzeichnis der Lehrgänge und Seminare für Sept./Dez. 1968 bei.

- 30 Brief des "Institut für Lehrerfortbildung", Felix Dahn Strasse 3, 2 Hamburg 6, vom 20. Aug. 1968 mit den Beilagen:
  - Stufenplan zum Ausbau des Instituts für Lehrerfortbildung (2. Entwurf)
  - Veranstaltungskalender für das Winterhalbjahr 1967/68
  - Veranstaltungskalender für das Sommerhalbjahr 1968
- 31 dtv-Lexikon, Band 8, S. 289 (erschienen 1967)
- 32 Diese Gliederung geht aus dem unter 29 zitierten Brief des Hessischen Kultusministers und aus dem Verzeichnis "Lehrgänge und Seminare September/Dezember 1968" hervor.
- 33 Zitierter Brief des Hessischen Kultusministers an den Verfasser, S. 1
- 34 Hessisches Lehrerfortbildungswerk, Lehrgänge und Seminare September/Dezember 1968
- 35 VOGT, Willi: Augenschein in deutschen Fortbildungsstätten. Die Hessische Lehrerfortbildung. In: Schweizerische Lehrerzeitung. 1964, 109. Jg., Nr. 35, S. 978
- 36 Hessisches Lehrerfortbildungswerk: Erhebungsbogen über den Status, die Aufgaben und die Finanzierung des Hessischen Lehrerfortbildungswerkes. Interne Orientierungsbroschüre, 1968, S. 6.
- 37 Hessisches Lehrerfortbildungswerk: op. cit., S. 7
- 38 Hessisches Lehrerfortbildungswerk. Internes, vervielfältigtes Merkblatt, S. 3  
Für weitere Informationen über den Aufbau und die Entwicklung des hessischen Lehrerfortbildungswerkes verweisen wir auf die Schrift: ROTH, Friedrich: Die Fortbildung des Lehrers im Dienst der Schule, Frankfurt a. Main/Berlin/Bonn o. J. (Verlag Moritz Diesterweg).
- 39 SEIDMANN, Peter: op. cit., S. 47
- 40 Veranstaltungen im Sommerhalbjahr 1968. Broschüre, herausgegeben vom "Institut für Lehrerfortbildung", 2 Hamburg 6, Felix Dahn Strasse 3, S. 3
- 41 Brief des "Institut für Lehrerfortbildung", Freie und Hansestadt Hamburg, Direktor Hans-Joachim Reincke, vom 20. Aug. 1968 an den Autor
- 42 SEIDMANN, Peter: op. cit., S. 56
- 43 SEIDMANN, Peter: op. cit., S. 56
- 44 Brief des "Institut für Lehrerfortbildung", Hamburg, vom 20. Aug. 1968 an den Verfasser
- 45 Diese Ausbaupläne sind zur Zeit erst im Stadium der Diskussion und der Vorüberlegungen, doch zeigen sie, dass nach Verbesserung und Rationalisierung gestrebt wird.
- 46 BECKMANN, Hans-Karl: Lehrerseminar - Akademie - Hochschule. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in 3 Epochen der Volksschullehrerbildung. Weinheim/Berlin 1968

- 47 SEIDMANN, Peter: op. cit., S. 57 - 60
- 48 Nach MAJAULT, Joseph: op. cit., S. 71 - 72
- 49 MAJAULT, Joseph: op. cit., S. 74
- 50 MAJAULT, Joseph: op. cit., S. 74
- 51 HAMM-BRÜCHER, Hildegard: Aufbruch ins Jahr 2000 oder Erziehung im technischen Zeitalter, Hamburg 1967, S. 117
- 52 HAMM-BRÜCHER, Hildegard: op. cit., S. 45 - 52
- 53 HAMM-BRÜCHER, Hildegard: op. cit., S. 50 - 51
- 54 SEIDMANN, Peter: op. cit., S. 13 - 14
- 55 SEIDMANN, Peter: op. cit., S. 13
- 56 HAMM-BRÜCHER, Hildegard: op. cit., S. 56
- 57 SEIDMANN, Peter: op. cit., S. 12
- 58 HAMM-BRÜCHER, Hildegard: op. cit., S. 126
- 60 GRANT, Nigel: op. cit., S. 167
- 61 HAMM-BRÜCHER, Hildegard: op. cit., S. 35
- 62 HAMM-BRÜCHER, Hildegard: op. cit., S. 61
- 63 IMHOF, Beat: Menschliche und fachliche Voraussetzungen für den Lehrberuf. Ergebnisse einer Umfrage bei 1050 Lehrerinnen und Lehrern. Zug 1961, S. 195 - 197
- 64 KRATZSCH, Ernst; VATHKE, Werner; BERTLEIN, Hermann: Studien zur Soziologie des Volksschullehrers. Weinheim 1967
- 65 MAJAULT, Joseph: Lehrerbildung. Weinheim und Berlin 1967
- 66 HANSELMANN, Heinrich: Andragogik. Wesen, Möglichkeiten, Grenzen der Erwachsenenbildung. Zürich 1951. Vergleiche ferner: PÖGGELER, Franz: Einführung in die Andragogik. Grundfragen der Erwachsenenbildung. Ratingen 1957
- 67 WALDNER, P.: Gedanken zur Seminarreform im Kanton Solothurn. Solothurn 1952, S. 19
- 68 SCHWEIZER SCHULE, Sondernummer: Unsere Weiterbildung. 1955, 42. Jg., Nr. 2
- 69 SEIDMANN, Peter: Moderne Jugend. Eine Herausforderung an die Erzieher. Zürich 1963, S. 142 - 178
- 70 SEIDMANN, Peter: op. cit., S. 147
- 71 SEIDMANN, Peter: Moderne Formen der Lehrerweiterbildung. Bericht über eine Tagung vom 27. - 29. Nov. 1963, Unesco-Institut für Pädagogik, Hamburg



- 72 Schweizerische Lehrerzeitung: VOGT, Willi: Die Weiterbildung des Lehrers.  
a) 1964, 109. Jg., Nr. 22, S. 651 - 656  
b) 1964, 109. Jg., Nr. 35, S. 973 - 985  
c) 1964, 109. Jg., Nr. 39, S. 1111 - 1115  
d) 1965, 110. Jg., Nr. 36, S. 1033 - 1040
- 73 TUGGENER, Heinrich: Der Lehrer, Zürich 1962
- 74 TUGGENER, Heinrich: Der Lehrermangel, Zürich 1963
- 75 TUGGENER, Heinrich: Lehrerstand - Lehrermangel. Untersuchungen zum Strukturwandel der Volksschullehrerschaft im Kanton Zürich, Zürich 1966
- 76 EGGER, Eugen: Stand und Probleme der Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Polykopierte Manuskript, 6 Seiten, Genf 1968
- 77 BUCHER, Theodor: Grundbildung, Fortbildung und Weiterbildung des Lehrers. In: 75 Jahre Katholischer Lehrerverein der Schweiz. Festschrift, Zug 1968, S. 83 - 93
- 78 WIDMER, Konrad: Die Weiterbildung des Lehrers - eine dringliche Aufgabe unserer Zeit. In: Handarbeit und Schulreform, 71. Jg., Nr. 9, S. 459 - 476, 484 - 485
- 79 Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung: Lehrerbildung. Eine Bibliographie. Zusammengestellt auf Grund der Bestände der Bibliothek, Stand 1.1.1967, Frankfurt am Main 1967
- 80 LEMBERG, Eugen: Zur Soziologie des Lehrerberufes. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 1960, 105. Jg., Nr. 47, S. 1317 - 1320
- 81 GAHLINGS, Ilse; MOERING, Elle: Die Volksschullehrerin. Beiträge zur Soziologie des Bildungswesens. Band 2, herausgegeben von LEMBERG, Eugen. Heidelberg 1961
- 82 KRATZSCH / VATHKE / BERTLEIN: op. cit.
- 83 LEMBERG, Eugen: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung: Das Bildungswesen als gesellschaftliche Institution. In: LEMBERG, Eugen (Hrsg.): Das Bildungswesen als Gegenstand der Forschung. Heidelberg 1963, S. 69
- 84 GAHLINGS, Ilse: Die Volksschullehrer und ihre Berufsverbände. Neuwied am Rhein und Berlin 1967
- 85 NEBOSIA, Marianne: Die Lehrerin im Dorfe. Bad Heilbrunn 1960
- 86 SCHUH, Eduard: Der Volksschullehrer. Störfaktoren im Berufsleben und ihre Rückwirkung auf die Einstellung im Beruf. Hannover 1962
- 87 HILBIG, Otto: Eignungsmerkmale für den Volksschullehrerberuf. Braunschweig 1963
- 88 KAMP, Ferdinand: Der Wandel von Berufsrolle und Status des Volksschullehrers. Köln 1964
- 89 POSCH, Peter: Der Lehrermangel. Weinheim und Berlin 1967

- 90 MÜLLER, Lothar: Vorstellungen vom Lehrerberuf. Eine Einstellungsuntersuchung an Nachwuchsgruppen besonderer Bildungseinrichtungen. Weinheim und Berlin 1968
- 91 Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.): Strukturmodell für die Lehrerbildung und Lehrerweiterbildung in Baden-Württemberg. Schriftenreihe "Bildung in neuer Sicht", Reihe A, Nr. 4. Villingen 1968
- 92 Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.): Aktionsprogramm gegen den Lehrermangel. Analysen und Vorschläge für Baden-Württemberg. Schriftenreihe "Bildung in neuer Sicht", Reihe A, Nr. 8. Villingen 1968
- 93 Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.): Fernstudium und Programmierter Unterricht in Baden-Württemberg. Bestandesaufnahme und Empfehlungen für ein Forschungs- und Aktionsprogramm. Schriftenreihe "Bildung in neuer Sicht", Reihe A, Nr. 12. Villingen 1968
- 94 Siehe alle Schriften von DOHMEN, Günther, im Literaturverzeichnis
- 95 REBEL, Karlheinz: Individualisierte Lernprozesse - Korrespondenzstudium und Lehrerausbildung in den USA, Teil I. Weinheim/Berlin/Basel 1969
- 96 Das Fischer Lexikon: Pädagogik. Hrsg. von Hermann GROOTHOFF. Frankfurt am Main 1964, S. 33
- 97 BEHRENDT, Richard F.: Dynamische Gesellschaft. Ueber die Gestaltbarkeit der Zukunft. Bern und Stuttgart 1963, S. 123  
Vergleiche ferner:  
BEHRENDT, Richard F.: Die dynamische Gesellschaft und ihr Anspruch im pädagogischen Bereich. In: MEYER, Ernst (Hrsg.): Neuer Stil in Schule und Unterricht. Stuttgart 1969, S. 16 - 28
- 98 VOGT, Hartmut: Bildungsprobleme in der Industriegesellschaft in West und Ost. Braunschweig 1967, S. 28
- 99 HENTIG, Hartmut von: Bilden in der Gesellschaft. In: Bildung - Die Grundlage unserer Zukunft. München 1968, S. 210, 214
- 100 DOHMEN, Günther: Das Fernstudium als Zukunftschance. In: Bildung - Die Grundlage unserer Zukunft. München 1968, S. 182
- 101 KEILHACKER, Martin: Erziehung und Bildung in der Industriegesellschaft. Stuttgart 1967
- 102 LITT, Theodor: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. (1959 1. Auflage) Bochum o. J.
- 103 KEILHACKER, Martin: op. cit., S. 138 - 140
- 104 Vergleiche z. B.: KLAFFKI, Wolfgang: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim 1957
- 105 MARTIN, Ernst: Grundformen des Gegenstandsbezuges im Unterricht. Bern 1964

- 106 FREY, Karl: Der Bildungsauftrag der Realschule. Weinheim/Berlin/Basel 1968
- 107 WIDMER, Konrad: Der Bildungsauftrag der Schule. In: 75 Jahre Katholischer Lehrerverein der Schweiz. Zug 1968, S. 72 - 82
- 108 LÜSCHER, Kurt: Soziologisches zum Lehrerberuf. In: Schweizerische Lehrerzeitung. 109. Jg., Nr. 23, 1964 S. 688  
Als Beleg zu LÜSCHERs Aussagen vergleiche man:  
Programmiertes Lernen. Kein Weg für unsere Kinder. Zürich 1968 (Sammlung div. Aufsätze, kein Herausgeber)
- 109 Zitiert in: Neue Zürcher Zeitung: Die Weichen werden gestellt. Zur Vorgeschichte des Schweizer Fernsehens. Nr. 773 vom 13.12.1968, S. 27
- 110 DOHMEN, Günther: Das Fernstudium. Heidelberg 1967, S. 55
- 111 Wir verweisen im weiteren auf folgende Werke, welche die gleichen Zusammenhänge aufzeigen:  
BEDNARIK, Karl: Die Lerngesellschaft. Wien/München 1966  
BRÜCKMANN, Walter: Unsere Kinder in ihrer Hand - die Lehrer. Frankfurt am Main 1966  
BUOL, Conrad: Bildungsfragen unserer Zeit. Zürich 1966  
LÖBNER, Walther: Ueber berufsfördernde Erwachsenenbildung. In: Die Berufsschule in der industriellen Gesellschaft. Hrsg. von RÖHRS, Hermann. Frankfurt a.M. 1968  
PICHT, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten und Freiburg i. Br. 1964  
ROTH, Heinrich: Idee und Gestalt einer Jugendschule im technischen Zeitalter. In: Theorie der Schule, Versuch einer Grundlegung. Hrsg. von RÖHRS, Hermann. Frankfurt a. Main 1968  
STEINBUCH, Karl: Falsch programmiert. Ueber das Versagen unserer Gesellschaft in der Gegenwart und vor der Zukunft und was eigentlich geschehen müsste. Stuttgart 1968<sup>2</sup>  
VOGT, Willi: Erwachsenenbildung als Aufgabe unserer Zeit. In: Schweizerische Lehrerzeitung. 1963, 108. Jg., Nr. 43, S. 1209 - 1224
- 112 LEMBERG, Eugen: Aufgaben einer Soziologie des Bildungswesens. In: Pädagogische Forschung und pädagogische Praxis. Veröffentlichungen der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung. Heidelberg 1958, S. 82
- 113 KRATZSCH/VATHKE/BERTLEIN: op. cit.
- 114 KOB, Janpeter: Die Rollenproblematik des Lehrerberufes. In: HEINTZ, Peter (Hrsg.): Soziologie der Schule. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Hrsg. von KÖNIG, René, Sonderheft 4. Köln und Opladen 1959, S. 91 - 107
- 115 LEMBERG, Eugen: Zur Soziologie des Lehrerberufes. In: Schweizerische Lehrerzeitung. 1960, 105. Jg., Nr. 47, S. 1317 - 1320

- 116 GAHLINGS / MOERING: op. cit.
- 117 BUNGARDT, Karl: Zur Soziologie des deutschen Lehrers. In: Handbuch für Lehrer, Bd. I. Gütersloh 1960, S. 29 - 45
- 118 LÜSCHER, Kurt: Soziologisches zum Lehrerberuf. In: Schweizerische Lehrerzeitung. 1964, 109. Jg., Nr. 23, S. 685 - 690
- 119 KOB, Janpeter: op. cit., S. 101
- 120 TUGGENER, Heinrich: Der Lehrermangel. Zürich 1963, S. 120 - 138
- 121 BECKER, Hellmut: Quantität und Qualität. Grundfragen der Bildungspolitik. Freiburg i. Br. 1962, S. 7
- 122 BECKER, Hellmut: op. cit., S. 219
- 123 EDDING, Friedrich: Oekonomie des Bildungswesens. Freiburg i. Br. 1963
- 124 WIDMAIER, Hans P.; BAHR, Klaus: Bildungsplanung. Ansätze zu einer rationalen Bildungspolitik. Stuttgart 1966, S. 9
- 125 WIDMAIER, Hans P.; BAHR, Klaus: op. cit., S. 10
- 126 WIDMAIER, Hans P. und Mitarbeiter: Zur Strategie der Bildungspolitik. Bern 1968, S. 2 - 5
- 127 WIDMAIER, Hans P. und Mitarbeiter: op. cit., S. 2
- 128 Vergleiche z. B.: HESS, Franz; LATSCHA, Fritz; SCHNEIDER, Willi: Die Ungleichheit der Bildungschancen. Olten 1966
- 129 BEGEMANN, Ernst: Die Bildungsfähigkeit der Hilfsschüler. Sozio-kulturelle Benachteiligung und unterrichtliche Förderung. Berlin 1968, S. 33 - 51
- 130 FROMMBERGER, Herbert: Das Sitzenbleibenproblem. Dortmund 1955, S. 49
- 131 KAISER, Lothar: Retardierte und Repetenten. In: Luzerner Schulblatt. 1969, 85. Jg., Nr. 3, S. 64 - 68
- 132 Demokratisierung und Individualisierung der Schule. In: Neue Zürcher Zeitung. 1969, Nr. 89 vom 11.2.69, S. 13
- 133 Vergleiche dazu:  
WIDMAIER, Hans Peter: Bildungs- und Wirtschaftswachstum. Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg zur Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungspolitik. Villingen 1966
- 134 WIDMAIER, Hans Peter. Zur Strategie der Bildungspolitik. Bern 1968, S. 4
- 135 Vergleiche dazu:  
KLAFKI, Wolfgang: Integrierte Gesamtschule - Ein notwendiger Schulversuch. In: Zeitschrift für Pädagogik. 1968, 14. Jg., Heft 6, S. 521 - 581  
MAGDEBURG, Horst: Gesamtschule. Modell für die Schule von morgen? Weinheim und Berlin 1967



- RANG, Adalbert und SCHULZ, Wolfgang (Hrsg.): Die differenzierte Gesamtschule. München 1969
- 136 Zitiert in: Förderstufen, ein entscheidender Schritt auf dem Wege zur Bildungsgerechtigkeit - eine Dokumentation, Informationen des Hessischen Kultusministers, Nr. 1 / 1968
- 137 REINHOLZ, Franz: Fernsehen in der Schule von morgen. In: Frankfurter Hefte, Zeitschrift für Kultur und Politik, 1968, 23. Jg., Nr. 11, S. 782
- 138 SCHULZ, Wolfgang: Die Organisation einer Gesamtoberschule als didaktisches Problem. In: ZIFREUND, Walter (Hrsg.): Schulmodelle, Programmierte Instruktion und Technische Medien. München 1968, S. 175
- 139 LOHMANN, Joachim: Organisatorische und didaktische Probleme der integrierten Gesamtschule. In: ZIFREUND, Walter (Hrsg.): Schulmodelle, Programmierte Instruktion und Technische Medien. München 1968, S. 203
- 140 Wir verweisen noch auf folgende Schriften:  
BUNGARDT, K.: Grund- und Organisationsformen von Gesamtschulen, Mund 1968, Heft 128/129  
EDELSTEIN, W.: Odenwaldschule, eine differenzierte Gesamtschule, Frankfurt 1967  
FÜHR, Chr.: Schulversuche 1965/66, Teil I und II. Weinheim 1967  
LOHMANN, Joachim: Gesamtschule - Diskussion und Planung. Weinheim / Berlin / Basel 1969
- 141 HAURI, Helen: Einheitlicher Beginn und Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts. Zwischenbericht der Kommission zu Handen der "Konferenz der nordwestschweizerischen Erziehungsdirektoren". Polykopierte, 2. September 1967.  
Zu gleichen Schlussfolgerungen kam auch eine vom Erziehungsdepartement des Kantons Luzern eingesetzte Kommission: "Bericht der Kommission zur Ueberprüfung des Französischunterrichtes und der Französisch-Lehrmittel an den Volks- und unteren Mittelschulen". Vervielfältigter Bericht vom 30. Dez. 1968
- 142 HAURI, Helen: op. cit., S. 4
- 143 DOMAN, Glenn: Wie kleine Kinder lesen lernen. (Hrsg. LÜCKERT, Heinz-Rolf, Freiburg i. Br. 1966
- 144 SCHORB, Alfons O.: Pädagogisches Taschenlexikon, Bochum 1968, S. 39
- 145 DOLCH, Josef: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, München 1967, 6. Aufl., S. 39
- 146 MESSERSCHMID, Felix: Die Weiterbildung des Lehrers. Würzburg 1956, S. 6

- 147 RÄBER, Ludwig: Bildung - Humanistische Bildung - Christliche Bildung. In: Menschenbild und Menschenführung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Eduard Montalta. Universitäts-Verlag Freiburg/Schweiz 1967, S. 42
- 148 DIETRICH, Theo: Muss der Lehrer Routinier werden? In: KLINK, Job-Günter: Gegenwartspädagogik. Ein einführendes Lesebuch, Bochum o.J., S. 92 - 93
- 149 CORRELL, Werner: Lernpsychologie. Donauwörth 1964<sup>3</sup>, S. 16
- 150 GEHLEN, Arnold: Anthropologische Forschung. Zur Selbstbegegnung und Selbstentdeckung des Menschen. Hamburg 1968<sup>6</sup>, S. 19
- 151 PORTMANN, Adolf: Zoologie und das neue Bild des Menschen. Hamburg 1962<sup>5</sup>, S. 67
- 152 DORSCH, Friedrich: Psychologisches Wörterbuch. Hamburg/Bern 1959, S. 190 - 191
- 153 HILLEBRAND, M.J.: Psychologie des Lernens und Lehrens. Bern/Stuttgart 1967<sup>3</sup>, S. 13 - 36
- 154 HILLEBRAND, M.J.: op. cit., S. 28 - 32
- 155 HILLEBRAND, M.J.: op. cit., S. 28
- 156 HILLEBRAND, M.J.: op. cit., S. 29
- 157 HILLEBRAND, M.J.: op. cit., S. 30
- 158 HILLEBRAND, M.J.: op. cit., S. 31
- 159 HILLEBRAND, M.J.: op. cit., S. 32
- 160 Zum Problem des Transfer und der formalen Bildung vergleiche man etwa: CORRELL, Werner: Lernpsychologie. Donauwörth 1964<sup>3</sup>, S. 149 - 174
- 161 LUYTEN, Norbert: Die anthropologische Bedeutung des Lernens. In: Heilpädagogische Werkblätter. 1968, 37. Jg., Nr. 4, S. 183 - 194
- 162 LUYTEN, Norbert: op. cit., S. 187
- 163 LUYTEN, Norbert: op. cit., S. 187
- 164 LUYTEN, Norbert: op. cit., S. 188
- 165 WILLMANN, Otto: Abriss der Philosophie. Freiburg i. Br. 1959<sup>5</sup>, S. 420
- 166 LUYTEN, Norbert: op. cit., S. 192
- 167 WIDMER, Konrad: Die Weiterbildung des Lehrers - eine dringliche Aufgabe unserer Zeit. In: Handarbeit und Schulreform, 1966, 71. Jg., Nr. 9, S. 463  
Man vergleiche dazu auch:  
WIDMER, Konrad: Die junge Generation und wir. Zürich 1969  
SEIDMANN, Peter: Moderne Jugend. Eine Herausforderung an die Erzieher. Zürich 1963

- 168 WEIZSÄCKER, Carl Christian von: Die permanente Berufsausbildung. In: *Bildung - Die Grundlage unserer Zukunft*. München 1968, S. 161
- 169 z. B.: "Schweizer Schule", 15. Jan. 1965, Separatabdruck. Zug, Sondernummer: Sprachbetrachtung in neuer Sicht
- 170 DIENES, Z. P. ist Professor an der Universität Sherbrooke, Kanada
- 171 Vergleiche dazu; Katalog der Firma Franz Schubiger, Lehrmittel, Winterthur; Didaktisches Arbeitsmaterial für den Mathematik-Unterricht in der Primarschule
- 172 SORGER, Peter: Linguistik im ersten Schuljahr. In: *betrifft;erziehung*. 1968, 1. Jg., Nr. 9, S. 11
- 173 BUCHER, Theodor: Pädagogik der Massenkommunikationsmittel. Einsiedeln / Zürich / Köln 1967
- 174 DOHMEN, Günther: Das Fernstudium. Ein neues pädagogisches Forschungs- und Arbeitsfeld. Heidelberg 1967, S. 51 - 58
- 175 Vergleiche dazu die gesamte Diskussion um den Programmierten Unterricht (PU)
- 176 Ein ausführlicher Katalog aller einschlägigen Titel liegt vor in: MÜLLER, Dagulf D.: Jahreskatalog; Kybernetik, Automation, Programmierter Unterricht, Grenzgebiete. Berlin 1968, 200 S., 1618 Titel
- 177 ALBERT, Max; Sprachlabor. Sondernummer der "Schweizer Schule". Literaturverzeichnis! 1968, 55. Jg., Nr. 10
- 178 FREY, Gerhart: Gruppenarbeit in der Volksschule. Stuttgart 1959  
WEISS, Karl: Pädagogische Soziologie I und II. Bad Heilbrunn OBB 1964 <sup>4</sup>
- 179 SCHEUERL, H.: Die exemplarische Lehre. Tübingen 1958
- 180 HOLSTEIN, Hermann: Arbeitsmittel im Unterricht. Bochum o. J.
- 181 FISCHER, Hardi: Vom Programmierten Unterricht zum Computergesteuerten Lernen. In: *Neue Zürcher Zeitung*, Nr. 572 vom 17. 9. 1968, S. 14  
LINDER, Willy: Der Schritt ins Computerzeitalter. Zürich 1968  
STEINBUCH, Karl: Die informierte Gesellschaft, Geschichte und Zukunft der Nachrichtentechnik. Stuttgart 1966
- 182 Ausser den Lehrmaschinen und den Computern stehen heute alle anderen erwähnten Hilfsmittel in der Schweiz bereits in den Volksschulen im Gebrauch. Im Ausland (besonders USA) werden in den Schulen auch Lehrmaschinen und Computer eingesetzt.
- 183 RÖHRS, Hermann: Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1968
- 184 Der grosse DUDEN: Fremdwörterbuch. Mannheim 1960, S. 240

- 185 RÖHRS, Hermann: op. cit., S. 48
- 186 RÖHRS, Hermann: op. cit., S. 37
- 187 RÖHRS, Hermann: op. cit., S. 50
- 188 RÖHRS, Hermann: op. cit., S. 51
- 189 KLAFKI, Wolfgang: Dialektisches Denken in der Pädagogik, in: OPPOLZER, Siegfried: Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft, Band I. München 1966, S. 159 - 181
- 190 LINKE, Werner: Aussage und Deutung in der Pädagogik. Dialektische, hermeneutische und phänomenologische Methodenprobleme. Heidelberg 1966
- 191 OPPOLZER, Siegfried (Hrsg.): Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft, Band I: Hermeneutik, Phänomenologie, Dialektik, Methodenkritik. München 1966
- 192 RÖHRS, Hermann: op. cit., S. 67
- 193 ROTH, Heinrich: Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik. In: *Pädagogische Forschung, pädagogische Praxis*. Beiträge von Hans HECKEL, Eugen LEMBERG, Heinrich ROTH, Walter SCHULTZE, Fritz SULLWOLD. Heidelberg 1958, S. 44  
Ferner wurden benutzt:  
MAYNTZ, R.; HOLM, K.; HUBNER, P.: Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie. Köln und Opladen 1969  
ATTESLANDER, Peter: Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin 1969
- 194 Es wurden nur die diplomierten Lehrer gezählt. Ausgeschlossen wurden Lehramtskandidaten, die zur Zeit der Umfrage als Stellvertreter eingesetzt waren. Die statistischen Angaben stammen aus einer brieflichen Mitteilung des "Statistischen Amtes des Kantons Luzern" vom 4. 2. 69 und aus dem "Verzeichnis 1968/69 der Schulbehörden, Lehrer und Schulen des Kantons Luzern", hrsg. vom Erziehungsdepartement des Kantons Luzern.
- 195 Stand 30. 9. 196 , briefliche Mitteilung der Einwohnerkontrolle der Stadt Luzern vom 4. 2. 1969
- 196 Nach: Prozentsätze für die Schweiz; Atlas der Schweiz, Uebersichtskarte der Schweiz 1 a. Einige Angaben über Land und Leute, zusammengestellt von E. Imhof, J. Roth-Kim, Eidg. Landestopographie, Wabern BE, 1965
- 197 Zentrale Informationsstelle für Fragen des Schul- und Erziehungswesens der Schweiz. Leitung: Dr. Eugen Egger. Palais Wilson, 1211 Genf/Schweiz
- 198 KRATZSCH, Ernst; VATHKE, Werner; BERTLEIN, Hermann: Studien zur Soziologie des Volksschullehrers. Weinheim 1968. (Die Fragebogen sind in der gleichen Untersuchung im Anhang veröffentlicht, S. 207 - 224)



- 199 KAISER, Lothar: "Lehrerfortbildung - weltweit gesehen" und "Die Kommission für Lehrerfortbildung gibt Auskunft". In: Luzerner Schulblatt", 1968, 84. Jg., Nr. 4, S. 121 - 125 und S. 128 - 129
- 200 Man vergleiche die entsprechenden psychologischen Begründungen in: CORRELL, Werner: Einführung in die pädagogische Psychologie. Donauwörth 1966, S. 215 - 251
- 201 WEY, Franz: Die Bezirkskonferenzen. In: "Luzerner Schulblatt", 1968, 84. Jg., Nr. 4, S. 136 - 138
- 202 KAUFMANN, Maria: Dokumentation über eine Umfrage bei den Bezirksinspektoren des Kantons Luzern betreffend Fortbildung und Konferenzen. Maschinengeschriebene Diplomarbeit aus dem Päd. Institut der Universität Fribourg. 1969, 76 S.

Zu B., I.: DER AKTUELLE STAND DER VOLKSSCHULEHRERFORT-  
BILDUNG IN DER SCHWEIZ IN BEZUG AUF DIE ÄUSSERE  
ORGANISATION

- 1 MARTIN, Ernst: Erhebung über die Lehrerweiterbildung. I. A. der "Arbeitsgemeinschaft des Pädagogischen Seminars der Universität Zürich. Maschinengeschriebene Abschrift aus den eingegangenen Fragebogen. Leihweise erhältlich bei: Zentrale Informationsstelle für Fragen des Schul- und Erziehungswesens, Palais Wilson, 1211 Genf 1963
- 2 SKERLJ, Mirella: Umfrage bei den Erziehungsdepartementen der Schweiz betreffend "Die Fortbildung der Volksschullehrer". Eine Dokumentation. Vervielfältigte Diplomarbeit aus dem Pädagogischen Institut der Universität Fribourg. 1969
- 3 FASSBIND, Fritz: Institut für Unterrichtsfragen und Lehrerfortbildung des Kantons Basel-Stadt, 43. Jahresbericht des Vorstehers. 1967 (vervielfältigt)
- 4 Ordnung für das Institut für Unterrichtsfragen und Lehrerfortbildung des Kantons Basel-Stadt vom 14. Februar 1968
- 5 WYMANN, Hans: Tätigkeitsbericht des Pestalozzianums. Zürich 1967
- 6 EGGER, Eugen: Stand und Probleme der Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Vervielfältigung, Genf 1968, S. 4
- 7 WIDMER, Konrad: Die Weiterbildung des Lehrers - eine dringliche Aufgabe unserer Zeit. In: Handarbeit und Schulreform. 1966, 71. Jg., Nr. 9, S. 474

- 8 Ein Fortbildungsheim für die schweizerische Lehrerschaft. In: Schweizerische Lehrerzeitung. 1969, 114. Jg., Nr. 15/16, S. 445 - 448
- 9 Ein Fortbildungsheim für die schweizerische Lehrerschaft: op. cit., S. 446
- 10 Ein Fortbildungsheim für die schweizerische Lehrerschaft: op. cit., S. 445 - 448
- 11 WENK, W.: Die Weiterbildung der Gymnasiallehrer. In: Semaine d'études. Genève 1967. L'enseignement secondaire de demain. Hrsg. vom Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer. Aarau 1968, S. 83 - 86
- 12 UHLIG, Werner: Schweizerische Zentralstelle für die berufliche Weiterbildung der Mittelschullehrer. In: Gymnasium helveticum 1968/69, Band 23, Nr. 4, Febr. 1969, S. 262 - 265
- 13 Mitteilung von Prof. Dr. L. Räber, Fribourg. (Auf briefliche Anfrage hin konnten wir keine weiteren Informationen bei den Initianten beschaffen.)
- 14 Die Probleme der Lehrerfortbildung werden bereits durch die Fernsehorgane diskutiert, vgl.: Neue Wege zum Wissen. Das Basler Seminar für Bildungsfernsehen. In: Neue Zürcher Zeitung. Nr. 798 vom 27. Dezember 1968, S. 13
- 15 FREY, Karl: Die Lehrerbibliotheken - eine empirische Untersuchung zur inneren Schulreform. In: Schweizerische Lehrerzeitung. 1968, 113. Jg., Nr. 46, S. 1476 - 1477
- 16 FREY, Karl: op. cit., S. 1477
- 17 Erziehungsgesetz des Kantons Luzern. Ausgabe Januar 1968, S. 25, Art. 71
- 18 Als Vorsitzender der "Kommission für die Fortbildung der Volksschullehrer im Kanton Luzern" hat der Autor Einsicht in die entsprechenden Akten und Budgets.
- 19 OSIEKA, Herbert: Hessisches Lehrerfortbildungswerk. Vervielfältigte Information. Ihringshausen 1968, S. 1
- 20 OSIEKA, Herbert: op. cit., S. 8
- 21 OSIEKA, Herbert: op. cit., S. 8
- 22 FREI, Guido: Bildungsfernsehen. In: Schweizer Rundschau. 1968, 67. Jg., Nr. 4/5, S. 284 - 289
- 23 Zur Lehrerfortbildung über Fernstudien: DOHMEN, Günther: Das Fernstudium. Ein neues pädagogisches Forschungs- und Arbeitsfeld. Heidelberg 1967, S. 51 - 62 (Siehe auch Literaturverzeichnis!)
- MEYER, Ernst: Fernsehen in der Lehrerbildung. München 1966
- 24 WIDMER, Konrad: Die Weiterbildung des Lehrers - eine dringliche Aufgabe unserer Zeit. In: Handarbeit und Schulreform. 1966, 71. Jg., Nr. 9, S. 473

- 25 BUCHER, Theodor: Grundbildung, Fortbildung und Weiterbildung des Lehrers. In: 75 Jahre Katholischer Lehrerverein der Schweiz. Festschrift. Zug 1968, S. 92
- 26 POSCH, Peter: Der Lehrermangel. Weinheim und Berlin 1967, S. 166 - 205
- 27 PLATTNER, Gabriel: Leistungsentlohnung im öffentlichen Betrieb. Bern 1965

Zu B., II. und III.: DIE VOLKSSCHULLEHRER DES KANTONS LUZERN  
UND DIE GEGENWÄRTIGE "KÜNFTIGE" FORTBILDUNG

- 1 KRATZSCH, Ernst H.; VATHKE, Werner: Berufliche Situation, Weiterbildung und gesellschaftliche Verflechtung der Volksschullehrer. In: KRATZSCH, VATHKE, BERTLEIN: Studien zur Soziologie des Volksschullehrers. Weinheim 1967, S. 10
- 2 Vergleiche dazu im Literaturverzeichnis die Werke: POSCH (1967) und Kultusministerium Baden - Württemberg: Aktionsprogramm gegen den Lehrermangel (1968)
- 3 TUGGENER, Heinrich: Lehrerstand - Lehrermangel. Zürich 1966, S. 9
- 4 KRATZSCH / VATHKE: op. cit., S. 25
- 5 GAHLINGS, I.; MOERING, E.: Die Volksschullehrerin. Heidelberg 1961, S. 231
- 6 KRATZSCH / VATHKE / BERTLEIN: op. cit., S. 33 - 47
- 7 KRATZSCH / VATHKE: op. cit., S. 33
- 8 KRATZSCH / VATHKE: op. cit., S. 36
- 9 KRATZSCH / VATHKE: op. cit., S. 37
- 10 KRATZSCH / VATHKE: op. cit., S. 36
- 11 KRATZSCH / VATHKE: op. cit., S. 70
- 12 IMHOF, Beat: Menschliche und fachliche Voraussetzungen für den Lehrberuf. Zug 1961, S. 75
- 13 KRATZSCH / VATHKE: op. cit., S. 59
- 14 KRATZSCH / VATHKE: op. cit., S. 60
- 15 Vgl. dazu auch: KOB, J.: Die Rollenproblematik des Lehrerberufs. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie, Sonderheft 4, 1959, S. 95

- 16 SCHUH, Eduard: Der Volksschullehrer. Hannover 1962
- 17 SCHUH, Eduard: op. cit., S. 112
- 18 SCHUH, Eduard: op. cit., S. 112
- 19 KRATZSCH / VATHKE: op. cit., S. 99
- 20 KRATZSCH / VATHKE: op. cit., S. 105
- 21 KRATZSCH / VATHKE / BERTLEIN: op. cit., S. 180
- 22 KRATZSCH / VATHKE / BERTLEIN: op. cit., S. 105
- 23 KRATZSCH / VATHKE / BERTLEIN: op. cit., S. 107
- 24 KRATZSCH / VATHKE / BERTLEIN: op. cit., S. 97
- 25 FREY, Karl: Die Funktion der Schulbibliothek. (Manuskript). Erscheint 1969 in: Schweizerische Erziehungsgrundschau
- 26 FREY, Karl: op. cit.
- 27 FREY, Karl: op. cit.
- 28 FREY, Karl: op. cit.
- 29 IMHOF, Beat: Menschliche und fachliche Voraussetzungen für den Lehrberuf. Zug 1961, S. 162
- 30 KRATZSCH / VATHKE / BERTLEIN: op. cit., S. 159 - 203
- 31 KRATZSCH / VATHKE / BERTLEIN: op. cit., S. 182
- 32 KRATZSCH / VATHKE / BERTLEIN: op. cit., S. 120
- 33 WIDMER, Konrad: Die Weiterbildung des Lehrers - eine dringliche Aufgabe unserer Zeit. In: Handarbeit und Schulreform. 1966, 71. Jg., Nr. 9, S. 466 - 476
- 34 Vergleiche dazu die Ausführungen von: GUARDINI, Romano: Die Lebensalter. Ihre ethische und pädagogische Bedeutung. Würzburg 1967<sup>9</sup>
- 35 IMHOF, Beat: Menschliche und fachliche Voraussetzungen für den Lehrberuf. Zug 1961, S. 204
- 36 SEIDMANN, Peter: Moderne Jugend. Zürich 1963, S. 148
- 37 TUGGENER, Heinrich: Lehrerstand - Lehrermangel. Zürich 1966, S. 10
- 38 SCHUH, Eduard: Der Volksschullehrer. Hannover 1962, S. 114
- 39 BUCHER, Theodor: Grundbildung, Fortbildung und Weiterbildung des Lehrers. In: 75 Jahre Kath. Lehrerverein der Schweiz. Festschrift. Zug 1968, S. 92
- 40 WIDMER, Konrad: op. cit., S. 473
- 41 IMHOF, Beat: op. cit., S. 204
- 42 SCHUH, Eduard: op. cit., S. 114



- 43 POSCH, Peter: Der Lehrermangel. Weinheim und Berlin 1967
- 44 TUGGENER, Heinrich; op. cit.
- 45 BOLTE, Karl Martin: Sozialer Aufstieg und Abstieg. Stuttgart 1959, S. 84
- 46 KÖNIG, René: Der Beruf als Indiz sozialer Integration. In: Berufsberatung und Berufsbildung. 1962, Nr. 47, S. 17
- 47 WEILENMANN, Gottfried: Schafft Aufstiegsmöglichkeiten für die Lehrer! In: Luzerner Schulblatt, 1964, 80. Jg., Nr. 7/8, S. 289 - 291
- 48 IMHOF, Beat; op. cit., S. 195
- 49 KAISER, Lothar: Die leistungsheterogene Klasse. In: Schweizer Schule. 1968, 55. Jg., Nr. 4 und 5 (Separatabdruck)
- 50 KAISER, Lothar: Aufsatzunterricht. Bern 1969, S. 48

#### Zu B., IV.: ZUSATZUNTERSUCHUNG BEI DEN BEZIRKSINSPEKTOREN

- 1 Der Fragebogen wurde vom Verfasser entworfen, versandt und eingesammelt. Die Ausarbeitung zu einer Dokumentation besorgte im Rahmen einer Diplomarbeit für das Lehramt an Sekundarschulen: KAUFMANN, Maria: Dokumentation über eine Umfrage bei den Bezirksinspektoren des Kantons Luzern betreffend Fortbildung und Konferenzen. Maschinengeschriebene und vervielfältigte Diplomarbeit aus dem Päd. Institut der Universität Fribourg. Fribourg 1969, 70 S.

Diese Zusatzuntersuchung rechtfertigt sich u. a. auch dadurch, dass in Deutschland ähnliche Verhältnisse zu finden sind. Vgl.: HEHLMANN, Wilhelm: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart 1967, 8. Auflage, S. 332 unter dem Stichwort "Lehrerfortbildung":  
 .... "In der Regel ist der zuständige Schulaufsichtsbeamte der Leiter der Fortbildungsarbeit. ... Mancherorts gibt es Fortbildungseinrichtungen, die alle Lehrergattungen einschliessen."

- 2 Im Kanton Luzern kennt man zwei Arten von Konferenzen:
  - a) Kantonalkonferenzen: Der Kant. Lehrerverein beruft jährlich einmal alle Lehrer der Volksschulstufe ein. Neben geschäftlichen Traktanden wird meistens ein Referat über ein aktuelles Thema gehalten. Die Kosten übernimmt der Kanton. Dauer: 1 Tag
  - b) Bezirkskonferenzen: Obligatorische Versammlungen, einberufen durch die Bezirksinspektoren zum Zwecke der Fortbildung. Jährlich 2 - 4 Konferenzen zu 1/2 oder 1 Tag.

- 3 Erziehungsgesetz des Kantons Luzern. Ausgabe Januar 1968, Art. 111, Abs. 1, S. 40
- 4 Erziehungsgesetz des Kantons Luzern. Ausgabe Januar 1968. Die gesetzlichen Bestimmungen über die Aufsichtsbehörden finden sich in den Art. 104 - 127, S. 37 - 46
- 5 Erziehungsgesetz des Kantons Luzern. Ausgabe Januar 1968, Art. 111, S. 40
- 6 Erziehungsgesetz des Kantons Luzern. Ausgabe Januar 1968, Art. 71, S. 25 - 26
- 7 SCHRAML, Walter J.: Einführung in die Tiefenpsychologie für Pädagogen und Sozialpädagogen. Stuttgart 1968, S. 199 - 232
- 8 KAISER, Lothar: Was sucht der katholische Lehrer im KLV (Kath. Lehrerverein)? Resultate einer Umfrage. In: Schweizer Schule. 1964, 50. Jg., Nr. 21/22, S. 837 - 839
- 9 RUPPERT, Joh. P.: Sozialpsychologie im Raum der Schule. Weinheim und Berlin 1954, S. 107
- 10 ALBISSER, Hermann: Ein Beitrag zur Luzernischen Schulgeschichte. Luzerner Kantonal-Lehrerkonferenz 1948 - 1949. Hochdorf 1956, S. 40 - 260
- 11 op. cit., S. 260
- 12 Reglement für die amtlichen Lehrerkonferenzen und Arbeitsgruppen (vom 6. Nov. 1962). In: Amtsblatt des Kantons Baselland 1963, 1, 171
- 13 Reglementsentwurf für die amtlichen Lehrerkonferenzen. In: Basellandschaftliche Schulnachrichten. 1968, 30. Jg., Heft 2, S. 60 - 62
- 14 RÄBER, Ludwig: Prospektive Pädagogik. In: Orientierung. 1968, 32. Jg., Nr. 20, S. 223 - 226
- 15 FÜRSTENAU, Peter: Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen. In: ZIFREUND, Walther (Hrsg.): Schulmodelle, Programmierte Instruktion und Technische Medien. München 1968, S. 30
- 16 FÜRSTENAU, Peter: op. cit., S. 32
- 17 FÜRSTENAU, Peter: op. cit., S. 36
- 18 FÜRSTENAU, Peter: op. cit., S. 39

## V. Literaturverzeichnis

- ALBERT, Max; Sprachlabor. Sondernummer der "Schweizer Schule". 1968, 55. Jg., Nr. 10, S. 365 - 392
- ALBISSER, Hermann; Ein Beitrag zur Luzernischen Schulgeschichte. Luzerner Kantonal-Lehrerkonferenz 1849 - 1949. Hochdorf 1956
- BECKER, Hellmut; Quantität und Qualität. Grundfragen der Bildungspolitik. Freiburg i. Br. 1962
- BECKER, Herbert; Anthropologie und Pädagogik. Klinkhardts Pädagogische Quellentexte. Bad Heilbrunn/OBB. 1967
- BECKMANN, Hans-Karl; Lehrerseminar - Akademie - Hochschule. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in 3 Epochen der Volksschullehrerbildung. Weinheim/Berlin 1968
- BEDNARIK, Karl; Die Lerngesellschaft. Wien/München 1966
- BEELER, Armin; Auf dem Weg zur zeitgemässen Lehrerfortbildung. In: "Luzerner Schulblatt", 1968, 84. Jg., Nr. 4, S. 138 - 141
- BEGEMANN, Ernst; Die Bildungsfähigkeit der Hilfsschüler. Soziokulturelle Benachteiligung und unterrichtliche Förderung. Berlin 1968
- BEHRENDT, Richard F.; Der Mensch im Licht der Soziologie. Stuttgart 1962
- BEHRENDT, Richard F.; Dynamische Gesellschaft. Ueber die Gestaltbarkeit der Zukunft. Bern und Stuttgart 1963
- BEHRENDT, Richard F.; Die dynamische Gesellschaft und ihr Anspruch im pädagogischen Bereich. In: MEYER, Ernst (Hrsg.): Neuer Stil in Schule und Unterricht. Stuttgart 1969, S. 16 - 28
- Bildung - Die Grundlage unserer Zukunft. Dreizehn Vorträge. München 1968
- BISCHOFBERGER, Josef; FISCHER, Rudolf; SIDLER, Josef; Die Weiterbildung der Gymnasiallehrer. Umfrage - Folgerungen - Vorschläge. Ein Bericht des Vereins der Kantonsschullehrer Luzern. Luzern 1967
- BOLTE, Karl Martin; Sozialer Aufstieg und Abstieg. Stuttgart 1959
- BREZINKA, Wolfgang; Die Akademisierung der Ausbildung von Volksschullehrern als Problem. In: Schweizerische Lehrerzeitung. 1969, 114 Jg., Nr. 8, S. 216 - 224
- BROCHER, Tobias; Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Braunschweig 1967
- BRUN, Josef; Um die Weiterbildung des Lehrers. In: Schweizer Schule. 1964, 51. Jg., Nr. 15, S. 491 - 492
- BUCHER, Theodor; Die Lehrerbildung im Umbruch der Zeit. In: Schweizer Schule. 1962, 48. Jg., Nr. 20, S. 666 - 685; Nr. 22, S. 738 - 767
- BUCHER, Theodor; Pädagogik der Massenkommunikationsmittel. Einsiedeln / Zürich / Köln 1967
- BÜHLER, Ulrich; Lehrerbildung und Lehrerweiterbildung. In: Schweizerische Lehrerzeitung. 1963, 108. Jg., Nr. 36, S. 1004 - 1006
- BUNGARDT, K.; Grund- und Organisationsformen von Gesamtschulen. Mund. Heft 128/129/1968
- BUNGARDT, Karl; Zur Soziologie des deutschen Lehrers. In: Handbuch für Lehrer, Bd. I, Gütersloh 1960, S. 29 - 45
- CASELMANN, Christian; Wesensformen des Lehrers. Stuttgart 1964<sup>3</sup>
- CONANT, James B.; Bildungspolitik im föderalistischen Staat, Beispiel USA. Stuttgart 1968
- CORRELL, Werner; Einführung in die pädagogische Psychologie. Donauwörth 1966
- CORRELL, Werner; Lernpsychologie. Donauwörth 1968<sup>6</sup>
- CORRELL, Werner; Unterrichtsdifferenzierung und Schulorganisation. Hannover 1969
- DECURTINS, F.; Gedanken eines Psychiaters über die Weiterbildung des Lehrers. In: Schweizer Schule. 1955, 42. Jg., Nr. 2, S. 48 - 49
- Demokratisierung und Individualisierung der Schule. In: Neue Zürcher Zeitung 1969, Nr. 89 vom 11. 2. 69, S. 13
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Das Kernstudium der Erziehungswissenschaft. Weinheim / Berlin / Basel 1968
- Deutscher Bildungsrat; Gutachten und Studien der Bildungskommission; Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuerer Forschungen. Stuttgart 1969
- Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung; Lehrermangel und Lehrernachwuchs - Untersuchungen und Empfehlungen. Stuttgart 1965
- Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung; Lehrerbildung. Eine Bibliographie, Zusammengestellt auf Grund der Bestände der Bibliothek, Stand 1.1.1967
- Die kulturpolitische Bedeutung des Fernsehens. In: Neue Zürcher Zeitung. 1969, Nr. 236, S. 35
- DOHMEN, Günther; Ist unsere Schule reformbedürftig? In: Probleme einer Schulreform. Stuttgart 1959, S. 7 - 24
- DOHMEN, Günther; Das Fernstudium der Lehrer. In: Pädagogische Provokationen I. Herausgegeben von Karlheinz Rebel. Weinheim und Berlin 1966, S. 94



- DOHMEN, Günther: Das Fernstudium im Rahmen der Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In: *didactia*, 1967, Nr. 3/4, S. 272 ff.
- DOHMEN, Günther: Das Fernstudium. Ein neues pädagogisches Forschungs- und Arbeitsfeld. Heidelberg 1967, S. 51 - 58
- DOHMEN, Günther: Das Fernstudium als Zukunftschance. In: *Bildung - Die Grundlage unserer Zukunft*. München 1968, S. 177 - 191
- DOHMEN, Günther: Der Aufbau des Hochschul-Fernstudiums in der Bundesrepublik, "Tübinger Plan". Weinheim und Berlin 1968
- DOHMEN, Günther: Schulreform und Lehrerfernstudium. In: ZIFREUND, Walther (Hrsg.): *Schulmodelle, Programmierte Instruktion und Technische Medien*. München 1968, S. 383 - 390
- DOHMEN, Günther: Möglichkeiten des Fernstudiums. In: *Die Deutsche Schule*, 1969, 61. Jg., Nr. 2, S. 73 - 85
- EDDING, Friedrich: Oekonomische Forschung im Dienste des Bildungswesens. Zur Wirtschaftlichkeit und Rentabilität des Bildungsaufwands. In: LEMBERG, Eugen (Hrsg.): *Das Bildungswesen als Gegenstand der Forschung*. Heidelberg 1963, S. 101 - 124
- EDDING, Friedrich: Oekonomie des Bildungswesens. Freiburg i.Br. 1963
- EDDING, Friedrich: Bildung als Investition. In: *Bildung - Die Grundlage unserer Zukunft*. München 1968, S. 193 - 206
- EDELSTEIN, W.: Odenwaldschule, eine differenzierte Gesamtschule Frankfurt 1967
- EGGER, Eugen: Europäische Schulsysteme. Neue Entwicklungen und Tendenzen. Polykopierte Manuskript, 6 S., Genf 1967
- EGGER, Eugen: Stand und Probleme der Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Polykopierte Manuskript, 6 Seiten. Genf 1968
- Ein Fortbildungsheim für die schweizerische Lehrerschaft. In: *Schweizerische Lehrerzeitung*, 1969, 114. Jg., Nr. 15/16 vom 10.4.1969, S. 445 - 448
- Erwachsenenbildung. Bibliographischer Handweiser, hrsg. vom Institut für Pädagogik, Heilpädagogik und Angewandte Psychologie der Universität Fribourg/Schweiz. Nr. 25, 1965
- FASSBIND, Fritz: Institut für Unterrichtsfragen und Lehrerfortbildung des Kantons Basel-Stadt. Fünf Jahresberichte des Vorstehers 1963 - 1967
- FEHR, Karl: Der zweite Bildungsweg. In: *Schweizerische Lehrerzeitung*, 1964, 109. Jg., Nr. 15/16, S. 437 - 443
- FISCHER, Hardi: Vom Programmierten Unterricht zum Computergesteuerten Lernen. In: *Neue Zürcher Zeitung*, Nr. 572 vom 17.9.68, S. 14
- Förderstufen, ein entscheidender Schritt auf dem Wege zur Bildungsge-  
rechtigkeit - eine Dokumentation Informationen des Hessischen Kultusministers Nr. 1/1968

- Französischunterricht an Zürcher Primarschulen. Versuche mit der audiovisuellen Methode an 5. Primarklassen. In: *Neue Zürcher Zeitung*, 1969, Nr. 85, S. 19
- FREI, Guido: Bildungsfernsehen. In: *Schweizer Rundschau*, 1968, 67. Jg., Nr. 4/5, S. 284 - 289
- FREY, Gerhart: *Gruppenarbeit in der Volksschule*. Stuttgart 1959
- FREY, Karl: Die Lehrerbibliotheken - eine empirische Untersuchung zur innern Schulreform. In: *Schweizerische Lehrerzeitung*, 1968, 113. Jg., Nr. 46, S. 1476 - 1477
- FREY, Karl: Aufbau und Bedeutung der Pädagogik in der Lehrerbildung. In: *Schweizerische Lehrerzeitung*, 1969, 114. Jg., Nr. 13/14, S. 400 - 405
- FREY, Karl: Die Funktion der Schulbibliothek (Manuskript). Erscheint 1969 in: *Schweizerische Erziehungs-rundschau*
- FREY, Karl und Mitarbeiter: *Der Ausbildungsgang der Lehrer*. Weinheim / Berlin / Basel 1969
- FROMMBERGER, Herbert: *Das Sitzenbleiberproblem*. Dortmund 1955
- FÜHR, Chr.: *Schulversuche 1965/66, Teil I und II*. Weinheim 1967
- 75 Jahre im Dienste der Volksschule 1884 - 1959, Separatdruck aus "Handarbeit und Schulreform". Juli 1959
- FURCK, Carl-Ludwig: Schule für das Jahr 2000. Ein utopischer Plan. In: RÖHRS, Hermann (Hrsg.): *Theorie der Schule*. Frankfurt a.M. 1968, S. 379 - 387
- GAHLINGS, Ilse; MOERING, Elle: *Die Volksschullehrerin*. Beiträge zur Soziologie des Bildungswesens, Band 2, hrsg. von LEMBERG, Eugen. Heidelberg 1961
- GAHLINGS, Ilse: *Die Volksschullehrer und ihre Berufsverbände*. Neuwied am Rhein und Berlin 1967
- GEHLEN, Arnold: *Anthropologische Forschung. Zur Selbstbegegnung und Selbstentdeckung des Menschen*. Hamburg 1968<sup>6</sup>
- GEHRIG, Hans: *Thesen zur Lehrerbildung*. Polykopierte Manuskript. Zürich 1968, 13 Seiten
- GRANT, Nigel: *Schule und Erziehung in der Sowjetunion*. Bern 1966
- GROSS, Max: *Die Betreuung der jungen Lehrer im Kanton St. Gallen*. In: *Schweizer Schule*, 1963, 50. Jg., Nr. 1, S. 17 - 20
- GUARDINI, Romano: *Die Lebensalter. Ihre ethische und pädagogische Bedeutung*. Würzburg 1967<sup>9</sup>
- GYSIN, Peter: *Die Schweizerischen Lehrerbildungskurse*. Liestal 1968 (gedruckte Broschüre 11 S.)
- HAEBERLIN, Urs: *Das Schulwesen im Brennpunkt der Forschung*. In: *Schweizerische Lehrerzeitung*, 1969, 114. Jg., Nr. 7, S. 184 - 186

- HAEBERLIN, Urs; Zum Problem der Schulreform und -koordination. In: Schweizerische Erziehungszeitschau, 1969, 41. Jg., Nr. 10, S. 264 - 269
- HÄGI, Hans; Kinder- und Allgemeine Psychologie fordern die Weiterbildung. In: Schweizer Schule, 1955, 42. Jg., Nr. 2, S. 52 - 55
- HAMM-BRÜCHER, Hildegard; Aufbruch ins Jahr 2000 oder Erziehung im technischen Zeitalter. Ein bildungspolitischer Report aus 11 Ländern. Hamburg 1967
- HAMM-BRÜCHER, Hildegard; Auf Kosten unserer Kinder? o.O. 1966
- HAMM-BRÜCHER, Hildegard; Liberale Bildungspolitik. In: "herausgegriffen" 1967, Nr. 1, S. 14 - 26
- HANSELMANN, Heinrich; Adragogik. Wesen, Möglichkeiten, Grenzen der Erwachsenenbildung. Zürich 1951
- HAURI, Helen; Einheitlicher Beginn und Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts. Zwischenbericht der Kommission zu Handen der "Konferenz der nordwestschweizerischen Erziehungsdirektoren". Polykopierte, 2. Sept. 1967, 12 Seiten
- HAUSMANN, Gottfried; Erfordernisse künftiger Schulbildung und Möglichkeiten ihrer Verwirklichung. In: RÖHRS, Hermann (Hrsg.): Theorie der Schule. Versuch einer Grundlegung. Frankfurt a.M. 1968, S. 361 - 378
- HEINRICHS, Heribert; Brennpunkte neuzeitlicher Didaktik. Bochum o.J.
- HENTIG, Hartmut von; Bilden in der Gesellschaft. In: Bildung - die Grundlage unserer Zukunft. München 1968, S. 207 - 234
- HESSE, Hans Albrecht; Berufe im Wandel. Ein Beitrag zum Problem der Professionalisierung. Stuttgart 1968
- HESS, Franz; LATSCHA, Fritz; SCHNEIDER, Willi; Die Ungleichheit der Bildungschancen. Olten 1966
- HILBIG, Otto; Eignungsmerkmale für den Volksschullehrerberuf. Braunschweig 1963
- HILLEBRAND, M.J.; Psychologie des Lernens und Lehrens. Bern 1967 3
- HOLSTEIN, Hermann; Arbeitsmittel im Unterricht. Bochum o.J.
- HÖRL, Reinfried (Hrsg.); Konzepte für eine neue Schule. Neuwied am Rhein und Berlin 1967
- HORN, Hartmut; Volksschullehrernachwuchs - Untersuchungen zur Quantität und Qualität. Weinheim / Berlin / Basel 1968
- HUSEN, Torsten; BOALT, Gunnar; Bildungsforschung und Schulreform in Schweden. Stuttgart 1968
- JEANGROS, Erwin; Sozialer Aufstieg und Bildung. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 1963, 108. Jg., Nr. 3, S. 67 - 74

- JEANGROS, Erwin; Berufliche Erziehung. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 1964, 109. Jg., Nr. 11, S. 339 - 347
- IMHOF, Beat; Menschliche und fachliche Voraussetzungen für den Lehrberuf. Ergebnisse einer Umfrage bei 1050 Lehrerinnen und Lehrern. Zug 1961
- KAISER, Lothar; Aufbau einer Bibliothek. In: Schweizer Schule, 1963, 50. Jg., Nr. 1, S. 25
- KAISER, Lothar; Was sucht der katholische Lehrer im KLV (Kath. Lehrerverein)? Resultate einer Umfrage. In: Schweizer Schule, 1964, 50. Jg., Nr. 21/22, S. 837 - 839
- KAISER, Lothar; Die leistungsheterogene Klasse. In: Schweizer Schule, 1968, 55. Jg., Nr. 4 und 5 (Separatabdruck)
- KAISER, Lothar; Die Kommission für Lehrerfortbildung gibt Auskunft. In: Luzerner Schulblatt, 1968, 84. Jg., Nr. 4, S. 128 - 129
- KAISER, Lothar; Lehrerfortbildung - weltweit gesehen. In: Luzerner Schulblatt, 1968, 84. Jg., Nr. 4, S. 121 - 125
- KAISER, Lothar; Retardierte und Repetenten. In: Luzerner Schulblatt, 1969, 85. Jg., Nr. 3, S. 64 - 68
- KAISER, Lothar; Aufsatzunterricht. Bern 1969
- KAMP, Ferdinand; Der Wandel von Berufsrolle und Status des Volksschullehrers. Köln 1964
- KAUFMANN, Maria; Dokumentation über eine Umfrage bei den Bezirksinspektoren des Kantons Luzern betreffend Fortbildung und Konferenzen. Maschinengeschriebene und vervielfältigte Diplomarbeit des Päd. Instituts der Universität Fribourg. Fribourg 1969, 70 S.
- KEILHACKER, Martin; Erziehung und Bildung in der Industriegesellschaft. Stuttgart 1967
- KERSTIENS, Ludwig; Medienkunde in der Schule. Bad Heilbrunn/OBB, 1968
- KITTEL, Helmuth; Lehrerbildung und -fortbildung. In: Handbuch für Lehrer, Band I: Praxis im Lehramt, Hrsg. von Walter HORNEY, Paul MERKEL und Friedrich WOLFF. Gütersloh 1960, S. 45 - 58
- KLAFFKI, Wolfgang; Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim 1964 <sup>3/4</sup>
- KLAFFKI, Wolfgang; Integrierte Gesamtschule - Ein notwendiger Schulversuch. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1968, Jg. 14, Heft 6, S. 521 - 581
- KNOWLES, M.S.; HUSEN T.; Erwachsene lernen. Theorie und Methode der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1963
- KOB, Janpeter; Die Rollenproblematik des Lehrerberufes. In: HEINTZ, Peter (Hrsg.): Soziologie der Schule, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Hrsg. von KÖNIG, René, Sonderheft 4, Köln und Opladen 1959, S. 91 - 107



- KOCH, Niklaus; RENARD, Rudolf (Hrsg.): Das pädagogische Bibliothekswesen in Deutschland. München 1965
- KRATZSCH, Ernst H.; VATHKE, Werner; BERTLEIN, Hermann: Studien zur Soziologie des Volksschullehrers. Weinheim 1967
- "KÜGLER, Ernst: Lehrerfortbildung. Auftrag und Formen der Verwirklichung (maschinengeschriebene Prüfungsarbeit für die zweite Prüfung für das Lehramt an Volksschulen), 1957; zu beziehen bei: Präsident des Niedersächsischen Verwaltungsbezirks Oldenburg
- Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.): Strukturmodell für die Lehrerbildung und Lehrerweiterbildung in Baden - Württemberg. Schriftenreihe "Bildung in neuer Sicht", Reihe A, Nr. 4. Villingen 1968
- Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.): Fernstudium und Programmierter Unterricht in Baden-Württemberg. Bestandesaufnahme und Empfehlungen für ein Forschungs- und Aktionsprogramm. Schriftenreihe "Bildung in neuer Sicht", Reihe A Nr. 12. Villingen 1968
- Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.): Aktionsprogramm gegen den Lehrermangel. Analysen und Vorschläge für Baden-Württemberg. Schriftenreihe "Bildung in neuer Sicht", Reihe A Nr. 8. Villingen 1968
- LEMBERG, Eugen: Aufgaben einer Soziologie des Bildungswesens. In: Pädagogische Forschung und pädagogische Praxis. Veröffentlichungen der Hochschule für Internationale pädagogische Forschung. Heidelberg 1958, S. 58 - 98
- LEMBERG, Eugen: Zur Soziologie des Lehrerberufes. In: Schweizerische Lehrerzeitung. 1960, 105. Jg., Nr. 47, S. 1317 - 1320
- LEMBERG, Eugen: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung: Das Bildungswesen als gesellschaftliche Institution. In: LEMBERG, Eugen (Hrsg.): Das Bildungswesen als Gegenstand der Forschung. Heidelberg 1963, S. 21 - 100
- LEMBERG, Eugen (Hrsg.): Das Bildungswesen als Gegenstand der Forschung. Heidelberg 1963
- Le perfectionnement des maitres en exercice. Rapports des Associations Nationales présentés à la XXXIe Conférence des Délégués. Stockholm, du 26 au 29 juillet 1962. Lausanne 1962 (vervielfältigter Bericht)
- Le perfectionnement des maitres primaires. Bureau international de l'Education et Unesco. Genève 1962
- LICHTENSTEIN, Ernst: Lehrer, Lehrerbildung und pädagogische Forschung in der UdSSR. In: Die Deutsche Schule. 1960, 52. Jg., Nr. 10, S. 451 - 471
- LINDER, Willy: Der Schritt ins Computerzeitalter. Zürich 1968
- LITT, Theodor: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Bochum o.J.

- "LÖBNER, Walther: Ueber berufsfördernde Erwachsenenbildung. In: RÖHRS, Hermann (Hrsg.): Die Berufsschule in der industriellen Gesellschaft. Frankfurt a.M. 1968, S. 206 - 214
- LOHMANN, Joachim: Organisatorische und didaktische Probleme der integrierten Gesamtschule. In: ZIFREUND, Walter (Hrsg.): Schulmodelle, Programmierte Instruktion und Technische Medien. München 1968, S. 192 - 207
- LOHMANN, Joachim (Hrsg.): Gesamtschule - Diskussion und Planung. Weinheim / Berlin / Basel 1969
- "LÜSCHER, Kurt: Soziologisches zum Lehrerberuf. In: Schweizerische Lehrerzeitung. 1964, 109. Jg., Nr. 23, S. 685 - 690
- "LÜSCHER, Kurt: Der Beruf des Gymnasiallehrers. Eine soziologische Untersuchung über den Gymnasiallehrermangel und Möglichkeiten seiner Behebung. Bern 1965
- LUSTENBERGER, Werner: Plan "Widmer" und der Kanton Luzern. In: Luzerner Schulblatt. 1968, 84. Jg., Nr. 4, S. 130 - 135
- LUYTEN, Norbert A.: Neuere Aspekte in der Anthropologie. In: Menschenbild und Menschenführung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. E. Montalta. Freiburg/Schweiz 1967, S. 15 - 34
- LUYTEN, Norbert A.: Die anthropologische Bedeutung des Lernens. In: Heilpädagogische Werkblätter. 1968, 37. Jg., Nr. 4, S. 183 - 194
- MAJAULT, Joseph: Lehrerbildung. Weinheim und Berlin 1967
- MESSERSCHMID, Felix: Die Weiterbildung des Lehrers. Würzburg 1956
- MEYER, Ernst (Hrsg.): Fernsehen in der Lehrerbildung. München 1966
- MEYER, Ernst (Hrsg.): Neuer Stil in Schule und Unterricht. Stuttgart 1969
- MEYER, Ernst (Hrsg.): Exemplarisches Lehren - Exemplarisches Lernen. Stuttgart 1969
- MONSHEIMER, Otto: Erziehung für Uebermorgen. Weinheim / Berlin 1968
- MONTALTA, Eduard: Die Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten des Lehrers und Erziehers an unserer katholischen Landesuniversität Freiburg. In: Schweizer Schule. 1955, 42. Jg., Nr. 2, S. 45 - 48
- "MÜLLER, Dagulf D.: Jahreskatalog: Kybernetik, Automation, Programmierter Unterricht, Grenzgebiete. Berlin 1968
- "MÜLLER, Lothar: Vorstellungen vom Lehrerberuf. Eine Einstellungsuntersuchung an Nachwuchsgruppen besonderer Bildungseinrichtungen. Weinheim und Berlin 1968
- NEBOSIA, Marianne: Die Lehrerin im Dorfe. Bad Heilbrunn 1960
- Neue Wege zum Wissen. Das Basler Seminar für Bildungsfernsehen. In: Neue Zürcher Zeitung. 1968, Nr. 798, S. 13
- OECD; WIDMAIER, H.P. (Hrsg.): Begabung und Bildungschancen. Frankfurt am Main 1967

- Ordnung für das Institut für Unterrichtsfragen und Lehrerfortbildung des Kantons Basel-Stadt vom 14. Febr. 1968, 2 S.
- ORLT, Rudolf: Die soziale Struktur der Gesellschaft von morgen. In: "herausgegriffen". 1967, Nr. 1, S. 39 - 40
- OERTLI, Ed.: Fünfzig Jahre im Dienste der Volksschule 1886 - 1936 (Verein für Handarbeit und Schulreform). Zürich 1936
- PETER, Bernhard: Luzerner Lehrerbildungskurse 26. 4. bis 7. 5. 65. In: Luzerner Schulblatt, 1965, 81. Jg., Nr. 4, S. 115 - 130
- PETER, Bernhard: Zurückblicken; Lehrerbildungskurse 1965 - Vorwärts-schauen! In: Luzerner Schulblatt, 1968, 84. Jg., Nr. 4, S. 117 - 121
- PETER, Bernhard: Drei interessante Möglichkeiten der Weiterbildung. In: Luzerner Schulblatt, 1969, 85. Jg., Nr. 4, S. 86 - 92
- PETERS, Otto: Der Fernunterricht. Materialien zur Diskussion einer neuen Unterrichtsform. Weinheim und Berlin 1965
- PICHT, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten und Freiburg i. Br. 1964
- PLATTNER, Gabriel: Leistungsentlohnung im öffentlichen Betrieb. Schriften zur Arbeitspsychologie Nr. 6, hrsg. von BIÄSCH, Hans. Bern und Stuttgart 1965
- PLOPA, Frank: Fortbildungsmöglichkeit der Zukunft. In: Luzerner Schulblatt, 1968, 84. Jg., Nr. 4, S. 141 - 144
- "PÖGGLER, Franz: Einführung in die Andragogik. Grundfragen der Erwachsenenbildung. Ratingen 1957
- "PÖGGLER, Franz: Der Volksschullehrer der Zukunft. In: Lebendige Schule. 1962, 17. Jg., S. 191 - 200
- "PÖGGLER, Franz: Methoden der Erwachsenenbildung. Freiburg / Basel / Wien 1964
- "PÖGGLER, Franz: Gesamtschule - Schule der Zukunft. In: Schweizer Schule. 1969, 56. Jg., Nr. 2, S. 55 - 59; Nr. 3, S. 86 - 90
- POSCH, Peter: Der Lehrermangel. Weinheim und Berlin 1967
- "RÄBER, Ludwig: Bildung - Humanistische Bildung - Christliche Bildung. In: Menschenbild und Menschenführung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. E. Montalta. Freiburg/Schweiz 1967, S. 35 - 58
- "RÄBER, Ludwig: Prospektive Pädagogik. In: Orientierung. 1968, 32. Jg., Nr. 20, S. 223 - 226
- RANG, Adalbert; SCHULZ, Wolfgang (Hrsg.): Die differenzierte Gesamtschule. München 1969
- REBEL, Karlheinz: Neuere Tendenzen in der amerikanischen Lehrerbildung. In: ZIFREUND, Walther (Hrsg.): Schulmodelle, Programmierte Instruktion und Technische Medien. München 1968, S. 391 - 414

- REBEL, Karlheinz: Individualisierte Lernprozesse - Korrespondenzstudium und Lehrerbildung in den USA, Teil I. Weinheim / Berlin / Basel 1969
- RECUM, Hasso von: Volksschullehrerberuf und soziale Mobilität. In: HEINTZ, Peter (Hrsg.): Soziologie der Schule. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, hrsg. von KÖNIG, René, Sonderheft 4. Köln und Opladen 1959, S. 108 - 119
- RECUM, Hasso von: Aspekte der Bildungsökonomie. Darmstadt und Berlin 1969
- Regierungsrat des Kantons Basel-Landschaft: Leitbild Baselland. Liestal 1968
- Reglement für die amtlichen Lehrerkonferenzen und Arbeitsgruppen (vom 6. Nov. 1962). In: Amtsblatt des Kantons Baselland 1963. 1. 171
- Reglementsentwurf für die amtlichen Lehrerkonferenzen. In: Basellandschaftliche Schulnachrichten. 1968, 30. Jg., Heft 2, S. 60 - 62
- REIMERS, Hans: Die Reformen in andern Ländern. In: Probleme einer Schulreform. Stuttgart 1959, S. 25 - 42
- REINHOLZ, Franz: Fernsehen in der Schule von morgen. In: Frankfurter Hefte. 1968, 23. Jg., Heft 11, S. 782 ff.
- RITTERS, Claus (Hrsg.): Theorien der Erwachsenenbildung. Weinheim / Berlin / Basel 1968
- ROBINSON, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied am Rhein und Berlin 1967
- "RÖHRS, Hermann (Hrsg.): Theorie der Schule. Versuch einer Grundlegung. Frankfurt am Main 1968
- ROGGER, Hans: Luzerner Lehrerbildungskurse. In: Luzerner Schulblatt, 1965, 81. Jg., Nr. 1, S. 4 - 5
- ROGGER, Hans: Lehrerfortbildung - von den Behörden aus gesehen. In: Luzerner Schulblatt, 1968, 84. Jg., Nr. 4, S. 114 - 116
- ROTH, Heinrich: Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik. In: Pädagogische Forschung und pädagogische Praxis. Heidelberg 1958
- ROTH, Heinrich: Jugend und Schule zwischen Reform und Restauration. Hannover 1965 2
- ROTH, Heinrich: Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Hannover 1967
- ROTH, Friedrich: Die Fortbildung des Lehrers im Dienste der Schule. Frankfurt a. M. o. J.
- ROTHER, Ewald Fr. (Hrsg.): Audio-visuelle Mittel im Unterricht. Stuttgart 1968
- RUPPERT, Herbert: Wissenschaft und Wirklichkeit. Zur Hochschulreform der Lehrerbildung. Oberursel 1958



- RUPPERT, Joh. P.: Sozialpsychologie im Raum der Schule. Weinheim und Berlin 1954
- RUTENFRANZ, J. und GRAF, D.: Zur Frage der zeitlichen Belastung von Lehrkräften. Köln 1964
- RYCHNER, M. und andere (Kurzbeiträge): Beispiele schweizerischer Lehrerweiterbildung. In: Schweizerische Lehrerzeitung. 1965, 110. Jg., Nr. 36, S. 1036 - 1040
- SAYLER, Wilhelmine M.: Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik. München/Basel 1968
- SCHADEWALDT, Wolfgang: Das humanistische Bildungsideal und die Forderungen unserer Zeit. In: Probleme einer Schulreform. Stuttgart 1959, S. 165 - 179
- SCHARER, Max: Telekolleg in der Schweiz. In: Schweizerische Lehrerzeitung. 1968, 113. Jg., Nr. 49, S. 1594 - 1596
- SCHEUERL, H.: Die exemplarische Lehre. Tübingen 1958
- SCHMID, J.R.: Gedanken über Weiterbildung. In: Schweizerische Lehrerzeitung. 1964, 109. Jg., Nr. 39, S. 1113 - 1115
- SCHNEEBELI, J.: Bildung und Beruf. In: Luzerner Schulblatt. 1969, 85. Jg., Nr. 4, S. 92 - 94
- SCHÖBI, Johann: Konferenzen als Bildungsmittel. In: Schweizer Schule. 1955, 42. Jg., Nr. 2, S. 57 - 59
- SCHOHAUS, Willi: Seele und Beruf des Lehrers. Frauenfeld 1954<sup>3</sup>
- SCHORB, Otto: Schule und Lehrer an der Zeitschwelle. Stuttgart 1962
- SCHRAML, Walter J.: Einführung in die Tiefenpsychologie für Pädagogen und Sozialpädagogen. Stuttgart 1968
- SCHRAMM, Wilbur (Hrsg.): Grundfragen der Kommunikationsforschung. München 1968<sup>2</sup>
- SCHUH, Eduard: Der Volksschullehrer. Störfaktoren im Berufsleben und ihre Rückwirkung auf die Einstellung im Beruf. Hannover 1962
- SCHULENBERG, Wolfgang: Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Eine Untersuchung im Grenzgebiet zwischen Pädagogik und Soziologie. Stuttgart 1957
- SCHULTZE, Walter: Pädagogische Forschung in den Vereinigten Staaten von Amerika. In: LEMBERG, Eugen (Hrsg.): Das Bildungswesen als Gegenstand der Forschung. Heidelberg 1963, S. 147 - 201
- SCHULZ, Wolfgang: Die Organisation einer Gesamtoberschule als didaktisches Problem. In: ZIFREUND, Walter (Hrsg.): Schulmodelle, Programmierte Instruktion und Technische Medien. München 1968, S. 175 - 191
- SCHWALBE, Heinz: Bildung, Zukunft, Sicherheit. Education permanente als Zukunftschance. Zürich 1969

- Schweizer Schule: Sondernummer: Unsere Weiterbildung. 1955, 42. Jg., Nr. 2
- Schweizer Schule: Sondernummer: Sprachbetrachtung in neuer Sicht. 1965 (Separatabdruck)
- Schweizerischer Verein für Handarbeit und Schulreform. Tätigkeitsbericht 1967
- SEIDMANN, Peter: Moderne Formen der Lehrerweiterbildung. Bericht über eine Tagung vom 27. - 29. Nov. 1963, Unesco-Institut für Pädagogik, Hamburg
- SEIDMANN, Peter: Moderne Jugend, eine Herausforderung an die Erzieher. Zürich 1963
- SEIDMANN, Peter: Zur Reform der Lehrerweiterbildung. In: Schweizerische Lehrerzeitung. 1964, 109. Jg., Nr. 22, S. 654 - 656
- SIGRIST, Emil: Weiterbildung der Luzerner Volksschullehrer. In: Luzerner Schulblatt. 1965, 81. Jg., Nr. 4, S. 111 - 114
- SKERLJ, Mirella: Umfrage bei den Erziehungsdepartementen der Schweiz betreffend "Die Fortbildung der Volksschullehrer". Eine Dokumentation. Diplomarbeit (maschinengeschrieben) des Päd. Instituts der Universität Fribourg. Januar 1969, 54 S.
- Solothurn: Weiterbildungsprogramm für Lehrkräfte. In: Schweizerische Lehrerzeitung. 1968, 113. Jg., Nr. 38, S. 1198 - 1199
- SORGER, Peter: Linguistik im ersten Schuljahr. In: betrifft: erziehung. 1968, 1. Jg., Nr. 9, S. 11 - 15
- SPIES, Werner: Erwachsenenbildung und sozialer Aufstieg. In: Schweizerische Lehrerzeitung. 1964, 109. Jg., Nr. 17, S. 477 - 482
- SPRANGER, Eduard: Gedanken über Lehrerbildung. Leipzig 1920
- STEINBUCH, Karl: Die informierte Gesellschaft. Geschichte und Zukunft der Nachrichtentechnik. Stuttgart 1966
- STEINBUCH, Karl: Falsch programmiert. Stuttgart 1968
- STEINER, Adolf A.: "Gesamtschweizerisch koordinierte Hebung des Bildungsniveaus" - bildungspolitisches Ziel künftiger Reformen. In: Schweizerische Lehrerzeitung. 1968, 113. Jg., Nr. 36, S. 1107 - 1109
- STEINER, Adolf; BERGER - KIRCHNER, Etienne; VOGEL, Walter: Schulkoordination und Schulreform - ein untrennbares Paar. In: Civitas. 1968, 23. Jg., Nr. 5/6, S. 412 - 431
- STURM, Herta: Masse - Bildung - Kommunikation. Stuttgart 1968
- STUTZ, Willi: Möglichkeiten und Gefahren der Weiterbildung. In: Schweizer Schule. 1955, 42. Jg., Nr. 2, S. 55 - 57
- Tätigkeitsbericht des Pestalozzianums Zürich 1967

- TEUTEBERG, René; NIEDERER, Albert: Die Schweizer Schulen. Eine übersichtliche Darstellung der kantonalen Schulverhältnisse für Schulbehörden, Berufsberater und Lehrer. Bern 1961
- TIETGENS, Hans (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Schule. Braunschweig 1967
- TIETGENS, Hans: Lernen mit Erwachsenen. Von der Arbeitsweise der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1967
- TROGER, Walter: Chancen der Schulreform heute. München 1968
- TUGGENER, Heinrich: Der Lehrer. Zürich 1962
- TUGGENER, Heinrich: Der Lehrermangel. Zürich 1963
- TUGGENER, Heinrich: Lehrerstand - Lehrermangel. Untersuchungen zum Strukturwandel der Volksschullehrerschaft im Kanton Zürich. Zürich 1966
- UHLIG, Werner: Schweizerische Zentralstelle für die berufliche Weiterbildung der Mittelschullehrer. In: *Gymnasium helveticum*. 1968/69, Band 23, Nr. 4, S. 262 - 265
- VOGT, Hartmut: Bildungsprobleme der Industriegesellschaft in West und Ost. Braunschweig 1967
- VOGT, Willi: Erwachsenenbildung als Aufgabe unserer Zeit. In: *Schweizerische Lehrerzeitung*. 1963, 108. Jg., Nr. 43, S. 1209 - 1224
- VOGT, Willi: Weiterbildung des Lehrers. In: *Schweizerische Lehrerzeitung*. 1964, 109. Jg., Nr. 22, S. 651 - 654; Fortsetzungen in: Nr. 35, S. 973 - 980; Nr. 39, S. 1111 - 1113; 1965, 110. Jg., Nr. 36, S. 1033 - 1040
- VONWYL, Albert: Wie steht es mit den Fortbildungsinteressen der Hilfs- und Sonderschullehrer? In: *Heilpädagogische Werkblätter*. 1968, 37. Jg., Nr. 3, S. 119 - 121
- WAGENSCHNIG, Martin: Verstehen lehren. Weinheim und Berlin 1968
- WALDNER, P.: Gedanken zur Seminarreform im Kanton Solothurn. Solothurn 1952
- WEILENMANN, Gottfried: Schafft Aufstiegsmöglichkeiten für die Lehrer! In: *Luzerner Schulblatt*. 1964, 80. Jg., Nr. 7/8, S. 289 - 291
- WEISS, Karl: Pädagogische Soziologie, Bd. I und II. Bad Heilbrunn OBB 1964<sup>4</sup>
- WEIZSÄCKER, Carl Christian von: Die permanente Berufsausbildung. In: *Bildung - Die Grundlage unserer Zukunft*, München 1968, S. 161 ff.
- WENIGER, Erich: Die bleibenden Aufgaben der Lehrerfortbildung. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge*. 1951, 3. Jg., Nr. 3, S. 97 - 104
- WENK, W.: Die Weiterbildung der Gymnasiallehrer. In: *Gymnasium helveticum*. 1967/68, Band 22, Nr. 1, S. 47 - 48

- WENK, W.: Die Weiterbildung der Gymnasiallehrer. In: *Verein Schweiz, Gymnasiallehrer (Hrsg.): Semaine d'études Genève 67. Die Mittelschule von morgen*. Aarau 1968, S. 83 - 86
- WENKE, Hans: Die Zukunft der Schule. In: *ROHRS, Hermann (Hrsg.): Theorie der Schule. Versuch einer Grundlegung*. Frankfurt a.M. 1968, S. 350 - 360
- WEY, Franz: Die Bezirkskonferenzen. In: *Luzerner Schulblatt*. 1968, 84. Jg., Nr. 4, S. 136 - 138
- WIDMAIER, Hans P.; BAHR, Klaus: Bildungsplanung. Ansätze zu einer rationalen Bildungspolitik. Stuttgart 1966
- WIDMAIER, Hans Peter: Bildung und Wirtschaftswachstum. Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg zur Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungspolitik. Villingen 1966
- WIDMAIER, Hanspeter und Mitarbeiter: Zur Strategie der Bildungspolitik. Bern 1968
- WIDMER, Konrad: Lehrerbildung und Seminarreform. St. Gallen 1966
- WIDMER, Konrad: Die Weiterbildung des Lehrers - eine dringliche Aufgabe unserer Zeit. In: *Handarbeit und Schulreform*. 1966, 71. Jg., Nr. 9, S. 459 - 476, 484 - 485
- WIDMER, Konrad: Der Bildungsauftrag der Schule. In: *75 Jahre Katholischer Lehrerverein der Schweiz, Festschrift*. Zug 1968, S. 72 - 82
- WYMANN, Hans: Das Pestalozzianum Zürich und sein pädagogisches Wirkungsfeld. Zürich 1966
- VAIZEY, John: Bildung in der modernen Welt. München 1967
- ZIFREUND, Walther (Hrsg.): Schulmodelle, Programmierte Instruktion und Technische Medien. München 1968



## VI. Personenregister

Albisser, H. 8, 9, 11, 197  
 Becker, H. 37, 226  
 Beckmann, H.K. 18  
 Behrendt, R.F. 31, 212  
 Bertlein, H. 136, 155, 156  
 Bolte, K.M. 171  
 Bucher, Th. 2, 28, 49, 98,  
     171, 212, 213, 218  
 Bungart, K. 35  
 Dienes, Z.P. 49  
 Dohmen, G. 2, 30, 32, 35, 50,  
     212, 224, 226  
 Dolch, J. 44  
 Doman, G. 43  
 Edding, F. 38, 226  
 Egger, E. 28  
 Fischer, A. 10  
 Fürstenau, P. 210  
 Frei, G. 95  
 Frey, K. 2, 3, 34, 61, 84, 142,  
     149, 150, 153, 225, 230  
 Frommberger, H. 40  
 Gahlings, I. 29, 30  
 Gahlings, I./Moering E. 29, 30,  
     35, 113, 212  
 Glinz, H. 48, 82, 94, 100, 219,  
     229  
 Grant, N. 22  
 Hamm - Brücher, H. 19, 20, 21,  
     22, 23

Hanselmann, H. 26  
 Hentig, H.v. 31  
 Hilbig, O. 30  
 Hillebrand, M.J. 45, 46  
 Imhof, B. 25, 30, 123, 155, 171,  
     216, 218, 222  
 Jung, A. 10  
 Kamp, F. 30  
 Keilhacker, M. 32, 33, 212  
 Klafki, W. 55  
 Kob, J. 36  
 König, R. 171  
 Kratzsch, E.H./Vathke, W. 62,  
     103, 113, 116, 117,  
     118, 119, 126, 135,  
     136, 137, 138  
 Krauzsch, E.H./Vathke, W./Bert-  
 lein, H. 29, 30, 35, 115, 158,  
     212, 222  
 Lemberg, E. 29, 25, 212  
 Linke, W. 55  
 Litt, Th. 32, 212  
 Lückert, H.R. 43  
 Lüscher, K. 34, 35  
 Luyten, N. A. 46, 47  
 Majault, J. 13, 19, 20, 25  
 Martin, E. 33  
 Messerschmid, F. 44  
 Montalta, E. 47  
 Müller, L. 30

Nebosia, M. 29, 30  
 Oppolzer, S. 55  
 Peter, B. 12  
 Petersen, P. 55  
 Plattner, G. 98  
 Portmann, A. 47  
 Posch, P. 30, 98, 171, 223  
 Räber, L. 61  
 Rebel, K. 30  
 Reinhard, J. 10  
 Röhrs, H. 53, 54  
 Roth, H. 56  
 Schorb, A.O. 44  
 Schuh, E. 30, 126, 171, 222  
 Schultze, W. 41  
 Seidmann, P. 13, 17, 18, 20, 21, 26, 27, 171, 212, 213, 218  
 Tuggener, H. 27, 30, 36, 104, 171, 212, 213, 218, 219, 223  
 Vogt, H. 31  
 Waldner, P. 26  
 Wey, F. 66  
 Widmaier, H.P. 39, 41  
 Widmer, K. 4, 28, 34, 48, 78, 98, 159, 171, 212, 213, 215, 216,  
     218, 219, 231, 238, 239, 243, 244, 246, 250, 265  
 Willmann, O. 47

## VII. Sachregister

Andragogik 26

Arbeitsgemeinschaften 154, 157, 196 f, 200

Aufstiegsmöglichkeiten 21, 23, 36, 95, 98, 126, 128, 130, 171 ff, 218 f, 230, 233, 237, 242, 243, 252, 258

Beratungsstelle 16 f, 80

Berufswechsel 118 ff

Besoldungserhöhung 18, 20, 24

Bibliothek 16 f, 18 f, 80, 142, 149 ff, 225, 235

Bildung als Prozess 2, 40

Bildungsbegriff 44

Bildungschancen 40

Bildungsplanung 37

Bildungspolitik 37 ff

Bildungssystem 39

Didaktik 22, 141, 181 f

Durchlässigkeit 23, 41

éducation permanente 1, 32, 212, 213

Erwachsenenbildung 26

Erziehungsrätliche Konferenzthemen 196 ff

Exemplarisches Lehren und Lernen 50

Fachzeitschriften 19, 32, 84 f, 142 ff, 225, 235

Fernsehen 19, 25, 31, 34, 95, 100, 156, 164 ff

Fernstudium 17, 19, 23, 25, 30, 32 f, 80 f, 95, 156, 164 f

## Fortbildung

- Bedürfnisse 24, 36, 72, 216, 266
- Begriff 1 f
- berufsbezogene 26
- Beweggründe 136 f
- Didaktik der, 27, 268
- Dauer 221, 233
- fakultative 12 f, 24, 78, 83, 92, 93, 160, 161, 204, 215, 219, 232, 234, 241
- Finanzierung 81, 86, 100, 262
- Formen 19, 24, 27, 133, 162, 164, 166, 189, 223, 241, 257
- Gefälle 13
- Heim 13, 99
- Hinderungsgründe 133 f, 222
- Hochschule 20
- Inhalte 16, 24, 27, 81, 94, 100, 141, 176 ff, 202, 216, 230, 234, 236, 241, 246, 258, 259, 267
- Institute 13 f, 16, 18, 20, 22, 24
- Kommission 76 f, 99
- Kurse 11, 19 f, 22 f, 256
- Leiter 76, 80, 99
- Motivation 27
- Notwendigkeit 24, 44
- obligatorische 12 f, 17, 24, 70, 80, 83, 91, 93, 99, 100, 160 ff, 167, 169, 189, 191, 201, 202, 213, 215, 219, 232, 234, 241, 243, 256
- Organisation 27, 76, 267
- Organisationsmodell 76, 210, 246
- örtliche Zentren 24, 78, 99, 215, 242
- Rationalisierung 17, 30, 165, 226, 236, 247
- Schweizerisches Zentrum 78, 79, 81, 100, 237
- Systematisierung 17, 131 ff, 139, 140 f, 160

## Fortbildung (Fortsetzung)

- Träger 28, 81, 91, 169, 213, 228, 242
- Zeitaufwand 139 f, 167 ff, 201, 209 f
- Zeitliche Verteilung 252, 260
- Zeitpunkt 81, 167, 189, 220, 232
- Zentren 24, 78, 99, 215, 229, 242

Fremdsprachenunterricht 42, 43

Gesamtschule 41, 42

Grundausbildung 19, 28

Innovationen 82, 178

Inspektoren 21, 43, 65, 163, 173, 190, 205, 214

- Bezirksinspektoren 191, 197 ff
- Fachinspektoren 206
- Kantonale 190, 206
- Kurse für, 206 f

Jugllehrerbetreuung 200, 201

Kern-Kurssystem 33, 43

Klassenbestände 130

Konferenzen 8, 9, 19, 68, 83, 85, 164, 168, 189 ff, 197 f, 202, 237, 256 f

- Bezirkskonferenzen 9, 10, 162, 194, 198 f
- Kantonalkonferenzen 162 f, 189, 194, 257
- Stufenkonferenzen 199

Kontrolluntersuchungen 268

Koordination 43, 229

Kunstfächer 185 f

Kursleiterausbildung 20, 80, 252 f

Lehrerbildung 44

Lehrerbildungsanstalten 22, 26

Lehrermangel 27, 30, 98, 176, 200, 205, 207, 233

Lehrerseminar 69

Lehrerverbände 5, 14, 26 f, 69, 92, 214

## Lehrmethoden

- audio-visuell 43, 50
- CAI 50
- Gruppenunterricht 50
- Programmierter Unterricht 50
- Sprachlabor 43, 50

Lohnerhöhung 175 f

Massenmedien 19, 24, 49

Mathematik 19

Methodik 22, 141, 181 f

Modell der Fortbildung 28, 238 ff

- "Modell Luzern 69" 228, 246 ff
- "Modell WIDMER" 28, 30, 238 ff

Oekonomie 38, 40

Organisationssoziologie 210

Pädagogik 179 f

Pädagogische Hochschule 13, 23

Phasen der Lehrerbildung 250 ff

Private Lektüre 132 f, 141

Psychologie 180 f

Radiokurse 164

Realien 184 f

Schulbesuche 154

Schulblätter 85, 100

Schulreform 21, 129, 130

Schulsystem 41 ff, 129, 234

Schulzeit 168

Schülermitverantwortung 43

Sozialklima 115 ff, 130

Sprache 183 f

Störfaktoren 222

Studien, autodidaktische 26, 35, 154 ff, 162, 166, 234, 243

Studienreisen 19



Studienurlaube (Sabbatjahr) 2,  
24, 231, 237

Supervision 190, 206

Verein für Handarbeit und  
Schulreform 5, 7, 12, 28,  
79, 133, 212 f

Verwaltungsstruktur 246

Visitation 210

Vorschulunterricht 43

Wahlfachsystem 43

Weiterbildung (Begriff) 1 f,  
21 ff, 28

Zeitmangel 141

Zufriedenheit 114 f, 123 ff,  
222, 233  
- Steigerung der, 127 f

## NACHWORT

Die Herausgabe der vorliegenden Dissertation hat sich, mit Rücksicht auf die Annahme durch die Phil. Fakultät der Universität Freiburg (Schweiz), etwas verzögert. Seit der Befragung im Oktober 1968 sind anderthalb Jahre vergangen. Rückblickend sind deshalb einige Bemerkungen anzubringen.

Das Forschungsprojekt als ganzes konnte nicht alle wünschbaren Details behandeln und ermitteln, denn es fehlten dazu die personellen, finanziellen und organisatorischen Mittel. Unsere Arbeit, die erste empirische Untersuchung auf diesem Gebiet, versuchte die gesamte Problematik zu strukturieren und die Ergebnisse als Silhouette darzustellen, die aber weiterer Differenzierungen bedarf (siehe S. 266 - 268).

Keineswegs dürfen die Tabellen als feststehende Grössen interpretiert und generalisiert werden, weil die Resultate nur für das Untersuchungsfeld des Kantons Luzern und das Jahr 1968 als repräsentativ zu bezeichnen sind. Der rasche Strukturwandel innerhalb der Lehrerschaft und die sich ständig verändernden äusseren Verhältnisse können in relativ kurzer Zeit empirische Befunde im einzelnen veralten lassen. Immerhin dürften die hauptsächlichsten Tendenzen und die grundsätzlichen Erwägungen ihren Wert beibehalten.

Das Konzept, wie es im "Modell Luzern 69" dargestellt ist, wurde von der KONFERENZ DER LEITER SCHWEIZERISCHER LEHRERBILDUNGS-ANSTALTEN und dem SCHWEIZERISCHEN PAEDAGOGISCHEN VERBAND in die "Richtlinien zur Ausbildung der Primarlehrer" aufgenommen.

Die statistischen Auswertungen sind in einem Tabellenanhang von 170 Seiten beim Dekanat der Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg (Schweiz) sowie beim Verfasser hinterlegt.

Januar 1970

Lothar Kaiser