

Zeitschrift: Schweizer Schule

Band: 69 (1982)

Heft: 15

Artikel: Theorie und Wirklichkeit : die schriftliche Unterrichtsvorbereitung

Autor: Troxler, Walter / Perrez, Meinrad / Patry, Jean-Luc

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-532386>

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 19.11.2024

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

Was meinen Sie dazu?

Theorie und Wirklichkeit: Die schriftliche Unterrichtsvorbereitung

In der Schultheorie spielt die Unterrichtsvorbereitung, und insbesondere die schriftliche Unterrichtsvorbereitung, eine grosse Rolle. Die Praxis, wie sie sich in der von unserem Team untersuchten Stichprobe zeigt, ist anders: generell kann man sagen, dass zwar vorbereitet wird, dass aber viele Aspekte, die in der Theorie von grosser Bedeutung sind, völlig vernachlässigt werden, so vor allem im Bereich der Zielformulierung und in der Bezugnahme zu grösseren Unterrichtseinheiten o. ä.

Die Resultate zeigen, dass meist nur minimal (schriftlich) vorbereitet wird: ein Stichwort zum Inhalt und eine Angabe zu den «reaktiven» Tätigkeiten; sporadisch kommen weitere Angaben hinzu, und sehr selten wird detailliert vorbereitet. Die Kürze der Vorbereitung mag auf die Verwendung des Unterrichtsheftes zurückzuführen sein, wo der Platz beschränkt ist. Es fällt in diesem Zusammenhang auf, dass mehr als zwei Drittel der Lehrer keine zusätzlichen Vorbereitungsarbeiten schriftlich niederlegen. Es scheint, dass die meisten Lehrer ihre Vorbereitung als ausreichend betrachten, wenn sie das für eine einzelne Lektion vorgesehene Feld ausgefüllt haben. Da das Unterrichtsheft keine zusätzliche Strukturierung (z.B. Aufteilung in verschiedene Rubriken) aufweist, wird der Lehrer vermutlich zu wenig daran erinnert, die verschiedenen Dimensionen bei seiner Planung mit einzubeziehen.

Andererseits muss sicher festgehalten werden, dass die schriftliche Planung für verschiedene Lehrer eine unterschiedliche Bedeutung haben kann. Dennoch ist zu bedenken, dass das Formulieren und Festhalten der Planungsvorstellungen und -produkte den

einzelnen stärker zur Konkretion, zur Eindeutigkeit, zur Einschätzung der Realisierbarkeit, aber auch zum Einbezug vieldimensionaler Aspekte zwingt und dass die schriftliche Unterrichtsvorbereitung gleichzeitig für die Realisierung von Unterricht einen bedeutenden Beitrag leisten kann.

Die meisten Präparationen sind jedoch so knapp gehalten, dass daraus kaum ein Bezug zur Unterrichtsrealität bzw. der Unterrichtsrealisierung herausgelesen werden kann. Die Planungen haben oft eine sehr geringe Handlungs- bzw. Verhaltensrelevanz vorzuweisen; sie können somit auch kaum für Drittpersonen von Bedeutung oder Nutzen sein. Es scheint auch, dass die Lehrer die Bedeutung der schriftlichen Unterrichtsplanung als recht gering erachten, denn viele der eingezogenen Präparationen vermögen kaum eine Hilfe bei der Unterrichtsrealisierung zu leisten.

Die Ergebnisse werfen in bildungspolitischer Hinsicht gewisse Fragen auf. Ein hervorstechendes Merkmal ist einerseits die geringe Strukturiertheit der schriftlichen Unterrichtsvorbereitungen, andererseits jedoch auch die recht grosse Einheitlichkeit. Die Junglehrer haben, im gesamten gesehen, ihren Unterricht kaum anders als die erfahrenen Lehrer schriftlich vorbereitet. Das kann heissen, dass junge Lehrer offensichtlich während ihrer Ausbildung wenig Impulse, aber auch wenig Konzepte mit einer gewissen Praxisrelevanz vermittelt bekommen haben, denn es konnten ja keine prinzipiell andersartigen Vorbereitungen als bei den erfahrenen Lehrern festgestellt werden.

Mit unmissverständlicher Deutlichkeit ergab sich auch das vollständige Fehlen des Einbezuges der Zieldimension in die schriftliche

Planungsarbeit. Das kann einerseits bedeuten, dass die grossen Anstrengungen, die die gesamte Curriculumdiskussion der letzten Jahre, den massiven Aufwand während der Lehreraus- und -fortbildung in curricularer und zielorientierter Hinsicht bei den durch die Untersuchung erfassten Lehrern keinen oder nur einen andeutungsweisen Eingang in die Praxis gefunden haben. Die Gründe hierfür sind sicher vielfältiger Natur, deren Erforschung eine entsprechende Arbeit wert wäre. Es kann vermutet werden, dass es den Lehrerbildungsfachleuten bislang noch zu wenig gelungen ist, einerseits die Bedeutung der zielorientierten Planung für den Lehrer und seinen Unterricht genügend zu vermitteln, andererseits vielleicht zu wenig auf die Einübung, auf konsequentes und konkretes Training

schriftlichen Planungsverhaltens im Zielbereich Gewicht gelegt wurde. In diesem Zusammenhang darf auch die Äusserung vieler Junglehrer erwähnt werden, die dahingehend lautete, dass sie diejenigen Planungskonzepte, die sie während der Übungsschule und den Praktika verwenden mussten, nie in ihrer Planungsarbeit im Schulalltag verwirklichen konnten und wollten und dass ihnen dies schon während der Ausbildung bekannt war.

Walter Troxler, Meinrad Perrez und Jean-Luc Patry in: Praxis der schriftlichen Unterrichtsvorbereitung. Eine empirische Untersuchung bei Primarlehrern (Berichte zur Erziehungswissenschaft aus dem Päd. Institut der Universität Fribourg, Fribourg 1979, S. 13ff.).

Mut zur Demut – Ein Plädoyer für eine Erziehung in der Seinsordnung*

Otto Herzig

Zur Einführung

Wer soll über Mut sprechen?
 Einer, der nachts auf einem geländerlosen Steg einen breiten Fluss überschritt.
 Wer soll von der Demut reden?
 Einer, der überzeugt ist, keine Ahnung davon zu haben. So einer steht schon knietief darin.
 Wer sich dagegen bereit erklärt, sie aus eigener Erfahrung zu definieren, der steht noch völlig im trockenen. Das Grundwasser des neuen Lebens, das man auch Demut nennen kann, nässt noch nicht einmal seine Sohlen.
 Nach Abbas Benediktus ist Demut ein Ort. Man hat zu gehen, um dahin zu gelangen, eifrig, unablässig zu gehen. Wer das aber versucht, wer sich dazu aufmacht und eifrig geht und geht, der stellt fest, dass er an Ort geht, immer an Ort.

Nach Benedikt ist der ganze Demutsweg ein Ort. Anfang, Fortschritt, Ankommen, ein grundloser Ort. Knöcheltief, knietief, bis an die Hüfte, bis an die Schultern sinkt man darin ein, mit Ezechiel in jenem geheimnisvollen, kristallklaren Strom unter der Tempelschwelle durch, aus dem Heiligtum hervor.

Das ist Erfahrung der Demut im biblischen Bild.

Hat der, der sie erfährt, die Demut? Ich fürchte, man kann sie nicht haben. Wo einem der Boden unter den Füßen versinkt, versinkt auch alles Haben. Da kann man nur noch lassen.

Wer das Demutskapitel unserer heiligen Regel liest, stellt verwundert fest, wie unbeholfen diese Erklärungen Benedikts wirken. Er redet mit sichtlichem Missfallen, reden zu müssen. Was soll er von der Demut sagen?

Auf der sechsten Stufe der Demut steht nach ihm der Mönch, der überzeugt ist:

«Auf ein Nichts bin ich herabgesetzt und weiss nichts.

* Vortrag im Rahmen des Engadiner Kollegiums, gehalten in St. Moritz am 6. September 1982.