

<b>Zeitschrift:</b>	Schweizer Schule
<b>Herausgeber:</b>	Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
<b>Band:</b>	59 (1972)
<b>Heft:</b>	10
<b>Artikel:</b>	Unterrichtsvorbereitung im Rahmen der Lehrerausbildung und der Lehrerfortbildung
<b>Autor:</b>	Lattmann, Bettina / Lattmann, Urs Peter
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-530608">https://doi.org/10.5169/seals-530608</a>

#### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

#### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

#### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 27.01.2026

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

nach Fach variieren. Innerhalb einer bestimmten Ordnung kann der Schüler mit einer großen Freiheit sein individuelles Diplom aufbauen, indem er die erworbenen Punkte kapitalisiert. Damit wird das heutige Prüfungssystem, das vom Grundsatz «alles oder nichts» ausgeht, überwunden. Dieses flexible Bildungssystem, das natürlich auch gewisse obligatorische Inhalte umschließt, öffnet den Weg zur lebensbegleitenden Weiterbildung besser als das heutige.

### **Lehrerbildung**

Die Rolle des Lehrers wird sich immer stärker wandeln, denn der Lehrer hat immer

neue Aufgaben zu erfüllen. Deshalb braucht der Lehrer eine psycho-soziologische Bildung, die ihm erlaubt, die gruppendiffamischen Prozesse zu überwachen. Das ist letztlich durch die Reflexion dessen möglich, was er selbst erlebt hat. Er muß aber auch dazu ausgebildet werden, die technologischen Mittel richtig zu nutzen. Deshalb hat der Lehrer an der Schaffung der Mittel teilzuhaben. Schließlich muß er in der Teamarbeit geübt werden, was voraussetzt, daß er in interdisziplinären Arbeitskreisen mitarbeiten kann.

Aus: KAGEB 1/72, S. 2 ff.

## **Unterrichtsvorbereitung im Rahmen der Lehrerausbildung und der Lehrerfortbildung**

Bettina und Urs Peter Lattmann

Im folgenden Aufsatz werden Ergebnisse einer Umfrage zum Thema Unterrichtsvorbereitung dargestellt. Die Erhebung wurde anlässlich der Arbeitswoche der Gruppe Didaktik des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes vom 23. bis 27. August 1971 in Hitzkirch durchgeführt. Die 53 Teilnehmer waren hauptsächlich Didaktik- bzw. Methodik- und Übungsschullehrer aus den verschiedenen schweizerischen Lehrerbildungsanstalten.

### **1. Das Thema Unterrichtsvorbereitung in der Literatur und als Inhalt der Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung**

Das Thema Unterrichtsvorbereitung bildet ein zentrales Thema innerhalb der deutschsprachigen didaktischen Literatur seit ihrem Entstehen mit Comenius und Pestalozzi (vgl. Lattmann 1971). In den letzten Jahren ist dieses Thema in der didaktischen Forschung ganz besonders in den Vordergrund gerückt. Verschiedene didaktische Theorien und Systeme haben versucht, die Aussagen innerhalb ihrer Systeme in Form von Modellen der Unterrichtsvorbereitung für die Praxis des Lehrers nutzbar zu machen (vgl. Heimann, Otto, Schulz 1969; Klafki 1967; König, Riedel 1970; Lattmann 1971; Popp 1971).

Auch in der deutschsprachigen und englischsprachigen Curriculumforschung bildet der Bereich der Planung von Unterrichtseinheiten bzw. Unterrichtslektionen ein bedeutendes Forschungsgebiet (vgl. Frey 1969). Untersucht man die Inhalte der Lehrerausbildung in den Fächern Psychologie bzw. Didaktik und vor allem die Intentionen, die mit den Schulpraktika verbunden sind, so steht der genannte Bereich in seinen verschiedenen Akzentuierungen an erster Stelle (vgl. Frey und Mitarbeiter 1969, vor allem 372 f.). Auch in Untersuchungen über die Fortbildungsbedürfnisse von Volksschullehrern und über Einstellungen des Lehrers zum Curriculum resultieren Ergebnisse, daß Aspekte des Bereichs Unterrichtsplanung in der Praxis des Lehrers eine bedeutende Rolle spielen (vgl. Kaiser 1970 und Santini 1972). Auch Arbeitsplatz- und Arbeitszeitanalysen zeigen, daß Vorbereitungs- und Planungstätigkeiten in der Arbeit des Lehrers einen bedeutenden Zeitaufwand beanspruchen (vgl. z. B. Berliner Verband der Lehrer und Erzieher 1969; W. Schultze, G. Schleifer 1965; G. Evers 1958).

### **2. Die Problemstellung**

Innerhalb der oben angerissenen Problematik kann man sagen, daß jedes System, jede

«Schule», jede Forschungsgruppe, jedes Projekt – es ließen sich nur schon im deutschsprachigen Raum einige Dutzend Namen, Projekte und Forschungsgruppen aufzählen (vgl. Frey 1971a; Huber 1971, 109–145) – haben in irgendeiner Art die Zielprojektion der Verbesserung des Unterrichts. In diesem Problemhorizont stellen sich folgende generelle Fragen:

Haben alle diese Untersuchungen und Forschungstätigkeiten eine Funktion für den konkreten Unterricht?

Kommen den Erkenntnissen in den einzelnen Forschungsbereichen eine Steuerfunktion für den Unterricht zu?

Sind die verschiedenen am Prozeß der Erneuerung beteiligten Systeme – z. B. Forschung, Schulträger – unter den verschiedenen Gesichtspunkten kooperationsfähig?

Diese Fragen können und sollen hier nicht beantwortet und nicht weiter differenziert werden. Die Probleme sind komplex und verlangen nach empirischen Untersuchungen.

Im folgenden soll nur eine Teilfrage aus dem oben angeschnittenen Bereich herausgegriffen und diskutiert werden. Es handelt sich dabei um die Frage:

Wie weit dienen bei der Behandlung des Bereichs Unterrichtsvorbereitung in der Lehrerbildung bestehende Modelle und Erkenntnisse als Steuerungsinstrumente für die Praxis?

Oder:

Wie weit sind Problembereiche, die im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung in der Literatur behandelt werden, auch Probleme von Dozenten der Didaktik bzw. Methodik und von Übungsschullehrern?

Und die anschließende Frage:

Wie ist ein eventueller Informationsrückstand bei den Trägern der Lehrerausbildung und -fortbildung auszugleichen?

Unter dieser Fragestellung wurde die Arbeitswoche zur Unterrichtsvorbereitung im August 1971 im Kantonalen Lehrerseminar in Hitzkirch durchgeführt.

Um die in den obigen Fragen enthaltenen Probleme beantworten zu können, wurde zu Beginn des Kurses ein Fragebogen an die Kursteilnehmer abgegeben. Die primäre Absicht der kleinen Umfrage bestand darin, optimale Anknüpfungspunkte an die Bedürfnislage der Kursteilnehmer zu finden.

### 3. Die Umfrage und die Ergebnisse

#### Frage 1:

##### *Definition der Unterrichtsvorbereitung*

a) Das Thema der Tagung lautet «Unterrichtsvorbereitung». In verschiedenen didaktischen Schulen versteht man unter «Unterrichtsvorbereitung» etwas Verschiedenes. Was verstehen Sie unter «Unterrichtsvorbereitung»? Wie würden Sie den Begriff Unterrichtsvorbereitung näher definieren oder beschreiben?

#### b) Ergebnisse

Nennungen	Häufigkeit	%
1. UV besteht in der inhaltlichen und methodischen Gliederung des Stoffes	11	27,7
2. UV ist die lang-, mittel- und kurzfristige Planung des Unterrichts	10	24,3
3. Konfrontation des Inhalts mit den anthropologischen Voraussetzungen	4	9,7
4. Gedankliche Vorwegnahme des Unterrichts mit allen seinen Varianten und Möglichkeiten	4	9,7
5. Schriftlich festgehaltene Arbeit des Lehrers und des Schülers für eine Lektion	3	7,3
6. Zahlreiche Einzelnennungen		

Antwortende insgesamt 41

#### Frage 2:

##### *Probleme und Aspekte des Bereichs Unterrichtsvorbereitung*

a) Stellen Sie sich bitte vor, Sie würden ein Buch zum Thema Unterrichtsvorbereitung schreiben oder Sie würden eine Theorie der Unterrichtsvorbereitung entwickeln. Welche Probleme, welche Aspekte des Unterrichts glauben Sie, sollten dann in diesem Buch oder in dieser Theorie enthalten sein? (Sie können Stichworte angeben.)

#### b) Ergebnisse

Nennungen (Mehrfachnennungen)	Häufigkeit	%
1. Anleitung zur methodischen Planung	18	45,0
2. Angaben zum Gebrauch der Medien und Hilfsmittel	16	40,0
3. Anleitungen zur Zielsetzung und -formulierung des Unterrichts	14	35,0

4. Anleitungen zur Stoffauswahl und -analyse	13	32,5
5. Behandlung der Lehr- und Lernformen	11	27,5
6. Behandlung des Problems der Eingangsvoraussetzungen	7	17,5
7. Darstellung von Begründungszusammenhängen der Unterrichtsvorbereitung	6	15,0
8. Anleitungen zur rationelleren Vorbereitungsarbeit	3	7,5

Antwortende insgesamt 40

#### Frage 3:

##### Ziele und Zwecke der Unterrichtsvorbereitung

a) Nehmen wir an, Sie würden zustimmen, daß der Unterricht vom Lehrer auf irgend eine Art vorbereitet werden müßte. Welche Ziele und Zwecke sollten nach Ihrer Ansicht mit der Unterrichtsvorbereitung erreicht werden?

#### b) Ergebnisse:

Nennungen (Mehrfachnennungen)	Häufigkeit	%
1. Durch UV klare Zielsetzung erkennbar und sichere Erreichung des Ziels	15	37,5
2. Ermöglicht rationellere Schulführung	8	20,0
3. Systematischer Stundenaufbau	8	20,0
4. Vertiefung des Stoffes durch Beschäftigung	6	15,0
5. Größere Sicherheit für den Unterricht	6	15,0
6. Größerer Unterrichtserfolg	6	15,0
7. Größere Bereitschaft, auf Schüleraktionen einzugehen	4	10,0

Antwortende insgesamt 40

#### Frage 4:

##### Tätigkeiten des Lehrers bei der Unterrichtsvorbereitung

a) Oft wird in der Theorie viel verlangt bezüglich der Unterrichtsvorbereitung. Was soll nun der Lehrer in der Praxis konkret innerhalb der Unterrichtsvorbereitung tun? Nennen Sie bitte in Stichworten die Ihnen am wichtigsten scheinenden Vorbereitungstätigkeiten und gewichten Sie diese, indem Sie diejenigen Tätigkeiten, die Ihnen sehr wichtig scheinen, mit 3 Punkten, diejenigen, die Ihnen ziemlich wichtig scheinen, mit 2

Punkten und diejenigen, die Sie für mehr oder weniger wichtig halten, mit 1 Punkt bewerten.

#### b) Ergebnisse (ohne Gewichtung):

Nennungen (Mehrfachnennungen ohne Gewichtung)	Häufigkeit	%
1. Zielsetzung und Zielformulierung	26	62,7
2. Aneignung des Stoffes und Vertiefung	21	48,8
3. Materialbeschaffung	17	39,5
4. (Geplanter) Einsatz der Medien und Hilfsmittel	13	30,2
5. Methodische Überlegungen	13	30,2
6. Wahl der Unterrichtsform und der Methoden	12	27,9
7. Stoffauswahl	10	23,2
8. Planen des Verlaufs	9	20,9
9. Analyse des Gegenstandes	5	11,8

Antwortende insgesamt 43

#### Frage 5:

##### Gewünschte Antworten im Kurs

a) Auf welche Fragen und Probleme wünschen Sie an einer Tagung über das Thema Unterrichtsvorbereitung Antwort zu erhalten?

#### b) Ergebnisse:

Nennungen (Mehrfachnennungen)	Häufigkeit	%
1. Entwicklung eines formalen Rasters (UV-Schema) und Diskussion des Problems	10	25,6
2. Vermittlung des Themas UV an Lehramtskandidaten	8	20,5
3. Arten und Formen der UV	6	15,4
4. Lektionsbeurteilung	6	15,4
5. Finden und Formulieren von Unterrichtszielen	5	12,8
6. Stunden-Aufbauschema	4	10,3
7. Begründung der Unterrichtsvorbereitung (Verhältnis von Aufwand und Ertrag)	4	10,3
8. Gegenstandsanalysen	3	7,8

Antwortende insgesamt 39

#### Frage 6a:

##### Einstellung zu einem formalen Unterrichtsvorbereitungsschema

a) Glauben Sie, daß es vorteilhaft wäre, wenn man ein einheitliches formales Unterrichtsvorbereitungsschema (das dem Lehrer natürlich in der Handhabung einen mög-

lichst großen Spielraum erlaubt) hätte, das man in der Lehrerausbildung, in der Lehrerfortbildung und im praktischen Unterricht verwenden könnte? (Bitte das Nichtzutreffende durchstreichen.)

Ja

Nein

**b) Ergebnisse:**

Nennungen	Häufigkeit	%
Ja	29	67,4
Nein	9	20,9
Verschieden	5	11,6
Antwortende insgesamt 43		

**Frage 6b:**

*Begründung der Einstellung*

a) Begründen Sie bitte Ihre Antwort in Stichworten.

**b) Ergebnisse:**

a) Ja: Nennungen (Mehrfachnennungen)	Häufigkeit	%
1. Hilfe während des Unterrichts, mehr Selbstvertrauen	15	51,6
2. Rationellere Arbeitsweise	4	13,8
3. Gedächtnissstütze	3	10,3
4. Größeres Problembewußtsein	3	10,3
5. Koordinations- und Kooperationsmöglichkeiten	3	10,3
6. Objektivierung	1	3,3
Antworten insgesamt 29		
b) Nein: Nennungen (Mehrfachnennungen)	Häufigkeit	%
1. Gibt kein einheitliches Schema	2	
2. Jeder soll selbst lernen	2	
Antwortende insgesamt 4		

**Frage 7:**

*Arbeiten zum Thema Unterrichtsvorbereitung*

a) Was glauben Sie, welche Bücher und Schriften zum Thema Unterrichtsvorbereitung sollte ein Lehramstkandidat unbedingt kennen und durchgearbeitet haben?

**b) Ergebnisse:**

Nennungen	Häufigkeit
1. Bach, H.: Die Unterrichtsvorbereitung. Hannover 1968	4
2. Klapki, W.: Didaktische Analyse	2
3. Meyer, E.: Unterrichtsvorbereitung in Beispielen. Kamp-Taschenbuch.	2
4. Zahlreiche ungenaue Angaben	

**Frage 8:**

*Begründung der Unterrichtsvorbereitung*

a) Nehmen wir an, Sie seien überzeugt, daß Unterricht auf irgendeine Art vorbereitet werden muß. Aus welchen Gründen nehmen Sie dieses an, mit welchen Argumenten würden Sie diese Ansicht begründen?

**b) Ergebnisse:**

Nennungen (Mehrfachnennungen)	Häufigkeit	%
1. Klare Zielsetzung, bessere Zielerreichung	17	48,6
2. Notwendigkeit zur stofflichen und methodischen Auseinandersetzung	5	14,2
3. Besserer Unterrichtserfolg	5	14,2
4. Bei Planung des Wesentlichen kann auch Unvorhergesehenes besser berücksichtigt werden	4	11,4
5. Gibt Sicherheit	4	11,4
6. Rentabilität der Aufwendung sicherer	3	8,0
7. Weil Unterricht hoher Komplexitätsgrad	2	6,0
8. Aus Verantwortung (Schule als Institution)	2	6,0

Antwortende insgesamt 35

**4. Zusammenfassende Folgerungen**

Die nachfolgenden Aussagen sind nicht als Folgerungen aus den vorangehenden Daten zu betrachten. Die Daten können dazu verhelfen, einige Diskussionspunkte in der Lehrerausbildungs- und Lehrerfortbildungsreform aufzugreifen. Dabei gehen einige Aussagen über den Bereich «Unterrichtsvorbereitung» hinaus.

1. In der didaktischen Literatur und teilweise in der Curriculumforschungsliteratur haben Modelle zur Unterrichtsvorbereitung bzw. -planung oft Instrumentencharakter. Dabei kreisen drei Kernprobleme um die Fragen a) wie Lernziele zu gewinnen und zu begründen seien und b) wie der Zusammenhang zwischen inhaltlichen und methodischen Entscheidungen herzustellen sei und c) wie die Lehr- und Lernprozesse optimal zu organisieren seien.

Wenn auch die Ergebnisse der Frage 1 in die Richtung der aufgewiesenen Probleme tendieren, scheinen die präzisierenden Ergebnisse von Frage 2 und vor allem von Frage 4 die Vermutung nahezulegen, daß inhaltliche und methodische Gliederung

hauptsächlich als Aufteilung des vorgegebenen Stoffes oder der vorgegebenen Inhalte in vorgegebene Artikulationsschemata, in Anleitungsschemata zur logischen Gliederung oder einfach als allgemeine Vertiefung des Stoffes verstanden wird. Die bewußte Auswahl des Stoffes und Analyse des Gegenstandes werden dagegen in der Frage 4 nur von rund 23 bzw. 12 Prozent genannt. Da sowohl Lehrer wie auch Lehrerbildner doch eine bedeutende Gruppe innerhalb der Schulträger sind, sollte der Prozeß der inhaltlichen und methodischen Erneuerung von Unterricht hauptsächlich von diesen Gruppen ausgehen (vgl. Huber 1971, 109 f.). Wenn inhaltliche Erneuerungen aber vornehmlich auf dem Erlaßwege geschehen, dann nimmt der Einfluß vermutlich von oben auf dem Wege durch die verschiedenen Stufen «bis zur Gestaltung der einzelnen Unterrichtsstunde stetig ab» (Huber 1971, 110).

Dies dürfte auch dann der Fall sein, wenn Wissenschaftler in solchen Gremien sitzen, oder wenn von Wissenschaftlern erarbeitete Lehrpläne auf dem Erlaßwege als Instrumente die Schule erneuern sollten.

Damit die Lehrer trotz ihrer täglichen Schularbeit in Curriculumprozesse inkorporiert werden können, sollten sowohl in der Ausbildung wie auch in der Fortbildung Modelle mit Instrumentencharakter theoretisch in ihren Begründungszusammenhängen und praktisch in den Schulpraktika erarbeitet werden.

2. Untersuchungen über Fortbildungsbedürfnisse von Volksschullehrern (Kaiser 1970) und über die Unterrichtsvorbereitungstätigkeit (Lattmann 1971) zeigen eine deutliche Tendenz der Informationsbedürfnisse auf dem methodischen, vor allem auf dem medienkundlichen Gebiet. Dies scheint aufgrund der vorliegenden Ergebnisse auch bei den Lehrerbildnern die Priorität zu besitzen. Lehrer und Lehrerbildner scheinen durch die Flut technischer Erneuerungsmöglichkeiten im Unterricht stark verunsichert zu sein. Es stellt sich hier die grundsätzliche Frage, ob Lehrerbildner und Lehrer durch solche Schwerpunktbildung (die vermutlich auf einseitige Betonung in der Ausbildung zurückzuführen ist) für wesentliche Bereiche der Erneuerung – wie z. B.

Erneuerungen im inhaltlichen Bereich – überhaupt nicht oder zu wenig sensibilisiert sind. Dies ist insoweit nicht ganz verständlich, als Lehrer gerne auf den Begriff der «pädagogischen Verantwortung» rekurrieren. Dieser Sachverhalt aber findet sich doch bei genauer Analyse gerade auch in Bereichen der Auswahl und Strukturierung von Bildungsinhalten (vgl. Flitner 1968; Litt 1954; Nohl 1961; Weniger 1964). In diesen Belangen aber bieten sich die bestehenden Modelle zur Unterrichtsvorbereitung als vorläufig praktikable Instrumente zur Entwicklung eines erhöhten Problembewußtseins an.

3. Aus einigen Daten läßt sich die Tendenz des Rufes nach praktikablen Instrumenten (Rezepten) feststellen. Wenn es vermutlich auch zutrifft, daß diejenigen wissenschaftlichen Erkenntnisse die größte Chance haben, von Lehrern und Lehrerbildnern erarbeitet und verwertet zu werden, die in Form von Instrumenten zu ihnen gelangen, so ist doch auf die Gefahr eines auf Rezeptologien angelegtes Verhalten aufmerksam zu machen. Mit den Instrumenten müssen gleichzeitig die theoretischen Begründungszusammenhänge mitgeliefert und mitverarbeitet werden. Auch in diesem Zusammenhang wäre auf den Sachverhalt, der mit dem Begriff der «pädagogischen Verantwortung» charakterisiert wird, hinzuweisen. Im gegenwärtigen Ausbildungssystem dürfte zwar die Verarbeitung der Fachliteratur eine Zeitfrage (vgl. Frey 1969) und auch eine Verständnisfrage (vgl. Götze 1970) sein. Aus diesen Gründen scheint es wohl am günstigsten zu sein, wenn wissenschaftliche Erkenntnisse über den Weg der Fortbildung der Lehrerbildner in die Lehrerausbildung gelangen.

Allgemein kann aus den vorliegenden Ergebnissen der Umfrage gefolgt werden, daß die Unterrichtsforschung und die Curriculumforschung keine bedeutenden Innovationen im schulischen Alltag herbeiführen können, wenn die wesentlichen Schulträger – wie hier der Lehrerbildner – nicht in den Prozeß eingeschaltet werden (vgl. Lattmann 1972). Neuere Entwürfe zur Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung aber messen diesem Sachverhalt entscheidende Bedeutung zu (vgl. Aregger, Frey 1971; Frey 1971b; Gehrig 1970 ff.; Isenegger 1971; Kaiser 1970).

### **Literaturhinweise:**

AREGGER K., FREY K.: Curriculumtheoretische Ansätze in einem Entwicklungsprojekt. EBAC-Projekt, Bericht 5, Arbeitspapier und Kurzberichte 15. Basel 1971.

BERLINER VERBAND DER LEHRER UND ERZIEHER: Die Arbeitszeit der Lehrer. Eine Untersuchung anhand einer Repräsentativ-Erhebung in Berlin. Berlin/Baden 1961.

EVERS G.: Die Arbeitszeit eines Volksschullehrers in Hamburg. In: Hamburger Lehrerzeitung. 11 (1958) 1—11.

FLITNER W.: Allgemeine Pädagogik. Stuttgart 1968<sup>12</sup>.

FREY K.: Das Curriculum im Rahmen der Bildungsplanung und Unterrichtsvorbereitung. In: Die Deutsche Schule. 61 (1969) 270—281.

FREY K. und Mitarbeiter: Der Ausbildungsgang der Lehrer. Weinheim 1969.

FREY K. (1971a): Theorien des Curriculums. Weinheim 1971.

FREY K. (1971b): Ein Modell der Lehrerbildung: Das Lehrer-Informations- und -Lernsystem (L-I-L-System). In: Schulblatt des Kantons Zürich. Oktober 1971, 684—707.

GEHRIG H. (Hrsg.): Arbeitspapiere und Berichte zum Projekt Bildungsbedürfnisse der Volksschullehrer (BIVO). Zürich 1970 ff.

GÖTZE B.: Verständnisschwierigkeiten zwischen Erziehungswissenschaft und Schulpraxis. In: *didacta* 4, 1970, 115—120.

HEIMANN P., OTTO G., SCHULZ W.: Unterricht, Analyse und Planung. Hannover 1969<sup>4</sup>.

HUBER L.: Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung in der BRD. In: Neue Sammlung 11 (1971) 110—145.

ISENEGGER U.: Ein curriculares Auswertungskonzept im Bereich von Lernzielfindung. Arbeitspapiere und Berichte zum Projekt Bildungsbedürfnisse der Volksschullehrer (BIVO). (Hrsg. H. Gehrig) Nr. 6, Zürich 1971.

KAISER L.: Die Fortbildung der Volksschullehrer in der Schweiz. Weinheim 1970.

KLAFKI W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1967<sup>8/9</sup>.

KÖNIG E., RIEDEL H.: Unterrichtsplanung als Konstruktion. Weinheim 1970.

LATTMANN U. P.: Lernziele und Unterrichtsvorbereitung. EBAC-Projekt, Bericht 7. Pädagogisches Institut der Universität Freiburg/Schweiz. Arbeitspapiere und Kurzberichte 16. Basel 1971.

LATTMANN U. P.: Unterrichtsvorbereitung. Eine problemorientierte Darstellung des Bereiches Unterrichtsvorbereitung und eine Anleitung zur Handhabung des LUV-Ordners. Hitzkirch 1972.

LITT TH.: Naturwissenschaft und Menschenbildung. Heidelberg 1934<sup>2</sup>.

NOHL H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt 1961.

POPP W.: Die Funktionen von Modellen in der didaktischen Theorie. In: Dohmen G. et al. (Herausgeber): Unterrichtsforschung und didaktische Theorie. München 1970, 49—60.

SANTINI B.: Das Curriculum im Urteil der Lehrer. Weinheim 1972.

SCHULTZE W., SCHLEIFERT G.: Arbeitszeitanalyse des Volksschullehrers und Rationalisierung des Unterrichts. Frankfurt 1965.

WENIGER E.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung. Weinheim 1964<sup>4</sup>.

## **Veranstaltete Erziehung in der Welt des Kindes**

Peter Stöckling

Die bittere Wahrheit ist doch, daß wir zwar die Schule als Welt des Kindes reformieren wollen, ohne uns selbst, als erwachsenen Teil der Bildungswelt, als Umwelt fortzuerziehen und umzubilden.

Leonhard Jost,  
Schweizerische Lehrerzeitung

Nur noch das Skurrile und Extreme interessiert an den «roten Zahlen» des Lehrermangels. Man hat sich daran gewöhnt, wie man sich an die Totenzahlen im Straßenverkehr

gewöhnt hat: Die jüngste Agenturmeldung pflückt, basierend auf Informationen der Dokumentationsstelle für Schul- und Bildungsfragen in Genf, besonders gravierende Details heraus. So erfährt man, daß eine Schulklasse im Berner Jura während neun Jahren nicht weniger als 42 Lehrer zu überstehen hatte, daß im Kanton Zürich 33 Klassen unzulässige Bestände von 41 bis 45 Schülern aufweisen, daß im Tessin und in der Westschweiz besonders viele Fremdarbeiter in die Schulstuben pilgern und daß im Bünd-