

Bonati, Peter; Werlen, Erika

## Schreiben und Handeln - zu einem fachdidaktischen Arbeitsschwerpunkt eines Lehrerbildungsinstituts

*Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 6 (1988) 3, S. 275-282*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Bonati, Peter; Werlen, Erika: Schreiben und Handeln - zu einem fachdidaktischen Arbeitsschwerpunkt eines Lehrerbildungsinstituts - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 6 (1988) 3, S. 275-282 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-131359

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## SCHREIBEN UND HANDELN - ZU EINEM FACHDIDAKTISCHEN ARBEITSSCHWERPUNKT EINES LEHRERBILDUNGS-INSTITUTS

Peter Bonati und Erika Werlen

In dieser kurzen Darstellung hier geben wir in erster Linie eine Begründung des Spezifischen dieser Art Aufsatzlehre: die konsequente Orientierung am Lernziel Kommunikative Kompetenz und die daraus resultierende Didaktik. Wir skizzieren auch die mehr oder weniger bekannten Schwierigkeiten der bestehenden Aufsatzpraxis, um die Situation des Aufsatzschreibens, die wir als Ausgangspunkt aller didaktischen Bemühungen betrachten, besser erfassen zu können. Wir wollen vor allem das Augenmerk aller Aufsatzbetroffenen auf die Rahmenbedingungen des Aufsatzschreibens lenken. Mitte 1989 wird das Erarbeitete in Buchform erscheinen. Zentrale Stichworte des Buches stehen hier in eckigen Klammern.

### 1. THEMA, ABSICHT, VORGEHEN

Pippi Langstrumpf: "Ich möchte 18 Pfund Bonbons."  
Verkäuferin: "Du meinst wohl 18 Stück."  
Pippi Langstrumpf: "Ich sage 18 Pfund,  
und das meine ich auch."

Das Projekt *Schreiben und Handeln* ist aus dem Unterricht heraus entstanden und als Buch verfasst, um im Unterricht selbst Verwendung zu finden: Der Schwerpunkt ist auf den praktischen AufsatzUNTERRICHT gelegt. Dieser Unterricht ist HANDLUNGSorientiert und behandelt das SCHREIBEN von Aufsätzen als kommunikative Handlung, beschreibt und lehrt es als Handlung, die auch den Bedingungen alltäglichen Handelns unterliegt. Wir realisieren nämlich das Aufsatzschreiben als ein Versprachlichen von INTENTIONEN, und Intentionen sind eben stets der Anfang (und der Ausgang) des sozial relevanten Handelns, der Kommunikation, überhaupt und von Sprechen und Schreiben im besonderen [Intention, Absicht, Bedeutung]. Klassen von Texten, die typenhaft Intentionen realisieren, nennen wir SCHREIBARTEN. Der Lerngegenstand ist demnach nicht "Wie schreibe ich einen guten Aufsatz?", sondern "Wie formuliere ich sprachlich am besten meine Intention?" und "Wie plane und kontrolliere ich meine Schreibhandlung?" Aus der Vielzahl möglicher Texttypen haben wir fünf ausgewählt: 'Dokumentieren', 'Argumentieren', 'Appellieren', 'Fingieren' und 'Schreiben über sich'. Wir nennen diese Art Aufsatzlehre das SCHREIBARTENKONZEPT.

Das handlungsorientierte Aufsatzschreiben gibt den Schülern Intentionen (z.B. Dokumentieren, Informieren) eines Schreibers/eines Textes vor und mit den Intentionen



Delémont, 3. Juni 1989  
P. Bonati

KRITERIEN FÜR DIE HERSTELLUNG des Textes. Herstellungskriterien angeben bedeutet 'für eine bestimmte Situation' einem Text 'bestimmte Normen setzen' [Dialektik von Norm und Freiheit]. Der Zweck des Schreibartenkonzepts ist es, Herstellungskriterien für einen bestimmten Text anzugeben und ihre Realisierung einzuüben. Der Vorteil dieses Vorgehens liegt v.a. darin, dass der Schüler erfährt, WAS zu tun ist und dass die Herstellungskriterien zugleich auch die BEURTEILUNGSKRITERIEN sind. An ihnen richtet der Lehrer seine Korrektur aus, und gegebenenfalls werden sie mit den Schülern zu diskutieren sein [Aushandeln]. Denn, wenn etwas beurteilt wird, dann muss gesagt sein, WIE WAS zu machen ist [Von der Korrektur zur Lernanregung], und ausserdem sollten Fortschritte auf Lernziele hin für Lehrende und Lernende kontrollierbar sein. Wir glauben, dass dieser Handlungskontext einen handlicheren Umgang mit den üblichen Motivationsschwierigkeiten bietet, transparentes Aufgabenstellen und Korrigieren ermöglicht und dass Aufsatzschreiben so dem Erlernen von Sprachbeherrschung dient, dem altbekannten Lernziel *Kommunikative Kompetenz*.

Mit dem Schreibartenkonzept sollen die üblichen Bedingungen des Sprachhandelns Berücksichtigung finden, und die allgemeinen Bedingungen von Sprachhandeln sollen in diesem Buch Lehrern und Schülern nähergebracht werden. Wir glauben, dass die ausdrückliche Kombination von ÜBEN und EINSICHT, Einsicht in die (normativen) Bedingungen, denen das zu Übende unterliegt, angebracht ist: Aufsätze sollen geschrieben werden als Handlungen, die wie alltägliche Handlungen "funktionieren", die man aber kontrolliert ausführt, und zwar in Kenntnis der Bedingungen bzw. während des Kennenlernens von Schreibzusammenhängen [Metakognition].

## 2. LERNZIEL UND HERSTELLUNGSKRITERIEN

Natürlich weiss jeder, was das Lernziel des Deutschunterrichts ist: Das Beherrschen der deutschen Sprache in mündlichem und schriftlichem Gebrauch; Kenntnisse von den wichtigsten Entwicklungen und von den wichtigsten Werken der deutschsprachigen Literatur. Was aber bedeutet denn *Beherrschen der deutschen Sprache*? Hochdeutsch sprechen? Schriftdeutsch reden? Reden halten? Predigten verfassen? Diktate fehlerfrei schreiben? Anklagen aufsetzen? Leserbriefe für den Donnerstagsbund abschicken? Einsprachen formulieren? Geburtstagsgedichte reimen? Gutenachtsgeschichtli erfinden? Prüfungen bestehen? Wegen der immensen Vielzahl und Vielgestaltigkeit tat-

sächlicher und denkbarer Situationen können wir als Beherrschen der Sprache nur Sprachkompetenz im Sinne einer aktiven situationsangepassten Sprachbeherrschung sehen, keine reproduzierende Sprachbeherrschung, sondern eine kommunikative Kompetenz. Die didaktische Zielsetzung muss daher in der Vermittlung generativer Herstellungskriterien bestehen, die kommunikative Bedingungen berücksichtigen. Das "Üben" von Einzelfällen *richtigen Verhaltens* ist weder ethisch vertretbar (wer sagt denn, was richtig ist), noch ist es didaktisch und lernpsychologisch sinnvoll. Es ist daher notwendig, im Unterricht die herrschende Normenvielfalt zu explizieren, sie zumindest nicht zu unterdrücken. Das ist auch für das Verständnis der Herstellungs- und Beurteilungskriterien zentral, besonders auch für den Fall, dass diskrepante Beurteilungskriterien bei Lehrern und Schülern auftreten (s.v.) [Aushandeln].

Wenn wir Herstellungskriterien nennen, dann geben wir sie als Realisierungsmittel: Wir sagen: Deine Absicht/deine Intention xy kannst Du realisieren, wenn Du z tust. Dieses Vorgehen ist ein Versuch, Wirkungsabsichten mit Wirkungsmitteln zu verknüpfen. Und soweit es beim konkreten Text möglich ist, sollen als Herstellungskriterien strukturelle Merkmale (z.B. Kohärenz) UND konkrete Einheiten (z.B. Adjektive) genannt werden. Wir sagen zum Beispiel: ein Text, der informieren soll in der Situation xyz, soll die strukturellen Merkmale x', y', und z' (Struktur I) haben, u.zw. in der realisierten bzw. konkreten Ausprägung x'', y'', und z'' (Struktur II). Also geben wir die Anleitung sehr konkret: Nicht *Anschaulichkeit*, sondern *6 Adjektive auf 10 Wörter*, nicht *Sachlichkeit*, sondern *nominale Wendungen*, nicht *Ausführlichkeit*, sondern *chronologischer Ablauf wie im gegebenen Fall ...* nicht eine "Struktur I" - die der Texteigenschaften - sondern eine "Struktur II" - die der sprachlichen Mittel selbst [Allgemeine und spezifische Textmerkmale]. Das ist natürlich sehr problematisch, und in der Regel werden diese Realisierungen vornehmlich auf der Beurteilungsebene so konkret sein - nicht auf der Herstellungsebene! [Gibt es Normen für einen guten Aufsatz?]

Kompetenz kann so mithilfe von Anleitungen und Mustern aufgebaut werden [Schreibarten und Darstellungsformen], aber ihr Sinn liegt nicht in deren Reproduktion, sondern in deren Verarbeitung zur Produktion stets neuer, differenzierter Strategien. Eine so verstandene Kompetenz ist mehr als Sprachbeherrschung, denn sie beinhaltet

ebenso wie Sprachwissen ein Wissen von der Situation, von den verschiedenen Situationen und ihren Erfordernissen. Wir sprechen daher von **KOMMUNIKATIVER Kompetenz**: Kommunikative Kompetenz besitzt derjenige, der in jeder Situation erfolgreich kommunizieren kann, d.h. kommunikative Kompetenz heisst Beherrschung der sprachlichen Mittel unter den Bedingungen der kommunikativen Situation. Gerade wegen ihrer Aufgaben- und Situationsabhängigkeit dienen Aufsätze diesem Lernziel [Rolle der Aufgabenstellung]. Gerade sie können die situationsdefinierende, situationsmodifizierende Kraft sprachlicher Äusserungen, die dieses verbale Zeichensystem, das wir "Sprache" nennen, von allen anderen Zeichensystemen abhebt, bewusst machen: Nur das sprachliche Zeichensystem kann sich selber zur Diskussion stellen. Gestik kann - so zeichnerhaft sie auch sein mag - nicht sich selbst erklären.

### 3. TEILKOMPETENZEN UND TEILHANDLUNGEN

Eine so verstandene Kommunikative Kompetenz ist sehr komplex [Teilhandlungen; Schreibprozess].

Sie spielt auf drei Ebenen: 1. Interaktionswissen, 2. Sprachwissen und 3. Sprachanwendungswissen und Sachwissen. Dabei ist das **SPRACHWISSEN** zu differenzieren in 1. Sprachsystemwissen und 2. Sprachanwendungswissen [Textmerkmale, Struktur- und Funktionsmerkmale]. Das **SPRACHANWENDUNGSWISSEN** seinerseits beinhaltet 1. Regeln für Sprache (Bedeutungspotentiale) und 2. Regeln für Situationen (Situationstypen und Situationskomponenten) [Norm, Grammatik, Stil].

Die Ebenen und Teilkompetenzen gilt es zu unterscheiden, wenn das Aufsatzschreiben als kontrollierte, als bewusste Handlung gelehrt und gelernt werden soll. Und sie zeigen sich uns deutlich umrissen, wenn wir die Schreibsituation zergliedern und **SCHWIERIGKEITEN DES AUFSATZSCHREIBENS** in ihrer Einbettung in Situation und Handeln betrachten [Auch Aufsätze sind Kommunikation] (Mündliche und schriftliche Kommunikation).

#### A) Interaktions- und Sprachschwierigkeiten

1. **Komplexität der Handlung**: 1.1. Beim schriftlichen (kommunikativen) Text ist die Antizipation umfangreicher und langdauernder Verstehensleistungen notwendig. Die Hypothesen über Wirkung, Treffsicherheit, Verständlichkeit häufen sich; die Kumulation ist umso unangenehmer als diese Hypothesen die unüberprüfte Basis weiterer Hypothesen bilden. 1.2. In der Regel gilt die intellektuelle Leistung beim schriftlichen Text als grösser. Für diese Annahme gibt es verschiedene Erklärungen: a) Die

schriftliche Sprachform gilt als höherwertig und dadurch die aufgewendete kognitive Leistung als besser. b) Der Regelapparat für mündliche Texte ist wohl genauso komplex, aber mehr automatisiert. c) Für die Mehrheit der Bevölkerung ist eine explizite, überprüfbare Äusserung ungewohnt und dadurch unangenehm oder allein wegen der Einklagbarkeit geäusselter Stellungnahmen unangenehm. d) Evtl. sind viele Themen unglücklich gewählt.

2. **Ungeübtheit**: Es entsteht der bekannte Teufelskreis: Das, was nicht gern gemacht wird, weil man glaubt, es nicht zu beherrschen, wird nicht geübt ...

3. **Undurchsichtigkeit, Unkenntnis der Regeln**: Wir können an uns selbst ganz leicht beobachten, wie uns krisenartige Situationen zur Einsicht zwingen, dass unsere "Kenntnisse" von den Bedingungen des (Sprach)Handelns sehr unzureichend sind. Wären unsere Kenntnisse ausreichend, so sollte man z.B. in der Lage sein, herauszufinden, warum eine bestimmte Äusserung nicht das erreicht, was man sich von ihr versprochen hat. Oder man müsste feststellen können, warum genau bei einem Text der Eindruck von Zusammenhangslosigkeit entsteht [Grammatikunterricht].

4. **Phantasie und Perspektivenwechsel**: Phantasie und Perspektivenwechsel sind v.a. bei argumentativen schriftlichen Texten sehr gefordert. Im Gegensatz zum mündlichen Dialog mit seiner Dialogeinheit von Frage-Antwort muss bei schriftlichen Text der Schreiber selbst Gegenargumente erfinden und vorwegnehmen und darüberhinaus auf den vermeintlichen Einwänden Dritter seine Gegenargumentation aufbauen (s.o.).

5. **Komplexität der Aufgabe**: Beim Aufsatzschreiben ist eine innere und eine äussere Situation zugleich bewältigen. Das ist schwierig, wenn die Aufgabe nicht in Teilschritte zerlegt wird. Vielleicht ist das Ausmass der Erleichterung, das sich auf den Gesichtern beim Abgeben des Aufsatzes abzeichnet, ein Massstab dafür, was an unnötigem Stress aufgeben werden muss, wenn der Handelnde etwas tun muss, von dem er nicht weiss, wie er es tun soll.

6. **"Sprach"problem**: Für manche geographischen Breiten besteht zudem noch eine dem Aufsatzschreiben unzutragliche Spannung zwischen Mundart und Schrift(sic!)sprache, was in manchen Fällen treffend mit dem Schlagwort der **Sprachbarrieren** charakterisiert werden kann [Der Wert des Schreibens in unserer Kultur].

#### B) Sachschwierigkeiten

"Mir fällt nichts ein! Ich kann nichts schreiben!"

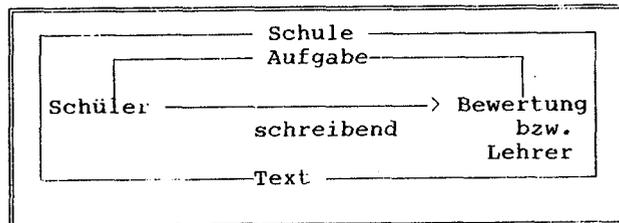
Nicht schreiben können, weil man nicht weiss, WAS man schreiben soll, ist ein hinreichend bekanntes Problem, das uns v.a. deshalb interessiert, weil die "Stoffbarriere" oft genug andere Schreibhemmungen verdeckt. Sie ist kein genuines Problem der Aufsatzlehre, insofern sich diese mit dem sprachlichen Gestalten und Formulieren befasst, mit dem WIE! [Rolle der Aufgabenstellung]. Der Schüler weiss nicht nur nicht, was er worüber schreiben soll, er weiss eben überhaupt nicht, was genau von ihm erwartet wird.

Will man kontrolliert und planvoll Texte verfassen, so muss einfach klar sein, zu welcher Teilhandlung die aktuell auftretende Schwierigkeit gehört, damit man entsprechende Gegenmassnahmen einleiten kann. Die Desorientierung hängt in erster Linie damit zusammen, dass beim Aufsatz verschiedene Sprachfunktionen und Situationen verkettet sind, ohne dass eine Trennung thematisiert wird: erst die Trennung der Situationen ermöglicht ein Zurechtfinden und eine adäquate Reaktion [Innere und äussere Situation].

#### 4. DIE SITUATION DES SCHÜLERS BEIM SCHREIBEN

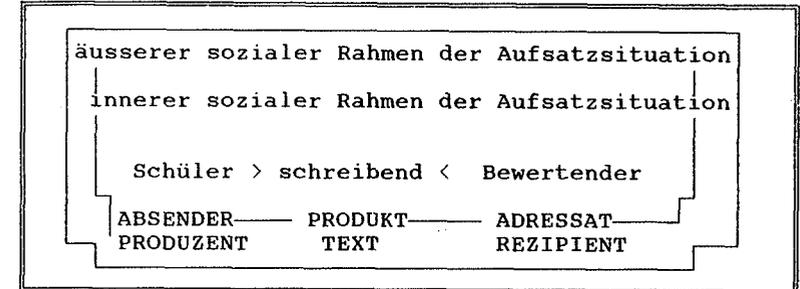
Wir konzentrieren uns auf die Schwierigkeiten der Formulierungsebene, auf die Realisierung einer Schreibart im Spannungsfeld von zwei Situationen: Die "äussere", umfassende Situation ist die soziale Einbettung des Schülers in all seinen sozialen Rollen. Die "innere" Situation ist die linguistische Einbettung: die von der Aufgabenstellung geschaffene fiktive "soziale Situation". Die äussere Situation ist in jedem Fall die entscheidendere! Sie ist die umfassendere und nach ihren Regeln und Gesetzen wird die innere Situation erfahren, interpretiert und bewältigt.

Innerhalb der Schule wird die Aufgabe gestellt, in deren Rahmen der Schüler einen Text für den Lehrer herstellen muss.



Diese kommunikative Handlung vollzieht sich - wie jede

alltägliche kommunikative Handlung - unter bestimmten Rahmenbedingungen.



Ein Text ist nun eben eine kommunikative Grösse, ist das Resultat einer sozial und situativ bedingten Tätigkeit: er ist eine handlungstheoretische Einheit. Der Schulaufsatz ist ein Text mit allen sozialen und linguistischen Implikationen. Er unterliegt wie jeder alltägliche, "natürliche" Text den Bedingungen menschlicher Sprachäusserungen [Auch Aufsätze sind "Kommunikation"]. Das bedeutet: 1. Aufsatzschreiben ist als soziale Aktivität das Resultat einer Interaktion: Schreiber und Empfänger (Lehrer) prägen den Text. 2. Aufsatzschreiben hat als soziale Tätigkeit einen Sinn, der das Produkt aus einer objektiven Gesellschafts- und Sprachstruktur und der Individualität der Beteiligten ist. Der Aufsatz ist/transportiert eine Information, er hat eine Bedeutung: eine Aussage über die Handlungsfähigkeit des Schreibenden, und zwar ist diese Information (auf Beziehungs- und Inhaltsebene) der Aufsatz selbst [Validität der Beurteilung]. Aus der Beschaffenheit des Textes "Aufsatz" entnimmt der Leser-Lehrer die sozial relevante Information: Kann der Schreibende einen guten Text verfassen oder kann er es nicht? Welche kommunikativen Fähigkeiten sind vorhanden, welche nicht?

Das heisst, die "innere" Situation dient als Material, als Medium. Wir vertreten den Standpunkt, dass die von der Aufgabenstellung - explizit oder implizit - hergestellte "soziale Situation", das fiktive Kommunikationsereignis, in jedem Fall einen "als ob"-Charakter aufweist [Das Problem der Echtheit]. Ob der Lehrer nun "echte" Leserbriefe schreiben lässt, die "echt" sind dadurch, dass sie "wirklich" abgeschickt werden, oder ob die Leserbriefe "unecht", simuliert sind, dadurch dass sie

eben nicht an den Bund geschickt werden, das ändert an der "äusseren", an der entscheidenden Situation überhaupt nichts (Motivation und Transfer). Es ist unmöglich - bei dem im Jahre 1988 bestehenden Schulsystem wohlbermerkt - diese äussere Situation ausser Kraft zu setzen: gleich wie man die Sache dreht und wendet, an der Interaktion Schüler-Lehrer, die die Aufsatzfähigkeit trägt und die von der Aufsatzfähigkeit etabliert wird, ändert man nichts. Es hiesse die Natur sprachlicher Kommunikation leugnen, wenn diese Tatsache ignoriert wird. Solange ein Lehrer Schüler unterrichtet zum Zwecke ihrer Ausbildung, solange wird ein Aufsatz primär eine Interaktion von Lehrer-Schüler/Schüler-Lehrer sein. Die traditionelle und die moderne Aufsatzlehre lösen auf verschiedene Weise diese Problematik; u.E. ist die Berücksichtigung der natürlichen Sprachhandlungsbedingungen eine effiziente Methode. Wenn uns nun bekannt ist, dass a) der Aufsatz ein kommunikativer Text in einer Situation ist und b) die Situation als Gesamt der interpretierten Bedingungen den Aufsatz zusammen mit den individuellen Bedingungen "macht", so kann uns nichts mehr daran hindern, die Aufsatzsituation zum Unterrichtsgegenstand zu machen.

Hierfür stehen uns verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung, v.a. die Vermittlung der Herstellungskriterien. In den Schreibarten bieten wir sie immer als situationsabhängige Grössen an. Danach ist der Brückenschlag zu den Beurteilungskriterien ganz naheliegend: die schulische Aufsatzsituation macht aus den sonst gruppen- und kulturspezifisch bewerteten Kriterien explizite, verabredete Normen, deren mehr oder weniger gelungene Einhaltung der Benotung unterzogen wird. Die verabredete Normeneinhaltung wird bewertet, nicht der fiktive kommunikative Erfolg der inneren Situation. Wenn ein kommunikativer Erfolg bewertet wird, dann der der äusseren Situation! In unserer Publikation geben wir die präzisere Erfassung dieser "Situation" mithilfe der Begriffe Schreibart, Schreibakt und Text.

Mir ist es wichtig, dass ich  
Menschen und Projekte  
gleichzeitig erleben kann.

# BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND  
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER  
LEHRERBILDUNG

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

Jahrgang 6  
Heft 3  
Oktober 1988

ISSN 0259-353X

Erscheint 3 Mal jährlich: Februar, Juni, Oktober  
Redaktionsschluss: jeweils am 10. Tag des Vormonats

## HERAUSGEBER

Schweizerischer Pädagogischer Verband (SPV)  
Fachverband des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG)  
Präsident: Dr. Hans Brühweiler, Landstrasse 12  
4452 Itingen 061/ 98 39 88

## REDAKTION

Dr. Peter Füglistler, Hofwilstrasse 20  
3053 Münchenbuchsee 031/ 86 38 17  
Dr. Kurt Reusser, Schlössli  
3412 Heimiswil 034/ 22 84 63  
Dr. Fritz Schoch, Thoracker 1  
3294 Büren an der Aare 032/ 81 40 89

## INSERATE UND STELLENANZEIGEN

Dr. Peter Füglistler (verlangen Sie das Merkblatt mit den  
BzL-Insertionsbedingungen)

## REZENSIONSEXEMPLARE UND BUCHBESPRECHUNGEN

An Dr. Peter Füglistler senden. Für nicht angeforderte Rezen-  
sionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtungen.  
Bei Buchbesprechungen sind begleitende Inserate erwünscht.

## NORMEN ZUR ABFASSUNG VON MANUSKRIPTE

Normen und Hinweise zur Herstellung druckfertiger Typoskripte  
und Disketten können bei den Redaktoren bezogen werden.  
Manuskripte bitte in dreifacher Ausführung an einen der Redak-  
toren schicken.

## ABONNEMENTSPREISE

Mitglieder SPV/VSG: sFr 20.- (im Verbandsbeitrag eingeschlossen)  
Nichtmitglieder SPV/VSG: sFr 25.-  
Gönner (freiwillig): sFr 40.-  
Institutionen: sFr 40.-

## ADRESSÄNDERUNGEN / ABONNEMENTSMITTEILUNGEN

Schriftlich an: 'BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG', Postfach 507,  
3421 Lyssach

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu sFr 10.- bestellt  
werden (solange Vorrat)

## DRUCK

Suter Repro AG, Belpstrasse 16, 3007 Bern 031/ 25 87 67

## Inhaltsverzeichnis

Editorial	Kurt Reusser, Peter Füglistler Fritz Schoch	263
Schwerpunkt:	Peter Füglistler, Ruedi Pffirter Einleitung	
Projekte aus der Lehrer- bildung	Bruno Krapf Die Arbeitsgruppe "Lehrerbildung" der SGBF/SSRE Thesen: Die Rezeption der Bildungsfor- schung durch die Lehrer Entwicklungsplan 1988 der SGBF/SSRE: Empfehlungen an die Lehrer und die Lehrerbildung Peter Bonati & Erika Werlen Schreiben und Handeln - zu einem fachdi- daktischen Arbeitsschwerpunkt eines Leh- rerbildungsinstituts Jo Kramis Erfahrungen mit einer Kombination von Microteaching, Reflective Teaching und Unterrichtsbeobachtung Walter Furrer, Hermann Landolt & Roger Vaissière Pädagogisch-zielorientierte Unterrichtsgestaltung Jean-Luc Patry, Michael Zutavern, Richard Klaghofer & Fritz Oser Der gerechte, fürsorgliche Lehrer - Selbstbilder, Fremdbilder	269 272 273 275
Emeritierung Hans Aebli	Urs Aeschbacher Universität Bern: Zur Emeritierung von Prof. Dr. Dr. h. c. Hans Aebli, M. A. Leiter der Abteilung Pädagogische Psychologie Hans Aebli Abschiedsvorlesung: Zwei Wege zum Wissen	300 306
Amtsantritt Hans Gehrig	Werner Wiesendanger Von der Lehrergrundausbildung zur Lehrerfortbildung Zum Amtsantritt von Prof. Dr. Hans Gehrig als Direktor des Pestalozzianums Zürich	323
Verbandsteil	Hans Brühweiler Einladung zur Jahresversammlung SPV/VSG vom 4./5. November 1988 in Chur Leseprobe im Hinblick auf das Referat von Prof. Helmut Fend "Sozialgeschichte des Aufwachsens". Die Kernthese des Buchs	329 332