

Caroline BÜHLER¹, Ursula FIECHTER & Beat RECK (Bern)

Reflexives Schreiben an der Schnittstelle von Ausbildungswissen und Praxiserfahrungen

Zusammenfassung

Im Lehramtsstudiengang Vorschulstufe und Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Bern setzt das reflexive Schreiben an der Schnittstelle von theoriebezogenen Lehrveranstaltungen und der Praxisausbildung an. In Praxisbegleitgruppen lernen die Studierenden, wie sie ihre Praxiserfahrungen im studienbegleitenden E-Portfolio produktiv verarbeiten und Bezüge zu den theoretischen Ausbildungsmodulen sowie zur wissenschaftlichen Literatur herstellen können. Der Beitrag beschreibt die Implementierung des E-Portfolios im Rahmen der Praxisbegleitgruppe und zeigt den Stellenwert von reflexivem Schreiben und wissenschaftlicher Reflexivität für die Ausbildung professioneller Lehrpersonen auf.

Schlüsselwörter

Reflexives Schreiben, wissenschaftliche Reflexivität, Professionalisierung in der Lehrerbildung, studienbegleitendes E-Portfolio, Praktikum als Lernort

¹ E-Mail: caroline.buehler@phbern.ch



Reflective writing at the interface between educational knowledge and practical experience

Abstract

At the Institute for Pre-Primary and Primary Education at the Bern University of Teacher Education, the interface between theory courses and practical training is a gateway for reflexive writing. In communities of practice, the students learn how to put their experiences into writing. Students document real-life situations from their internships in an electronic portfolio, referring to theoretical concepts. This article describes how the e-portfolio is implemented in the communities of practice and highlights the importance of reflective scientific writing for professional development in teacher education.

Keywords

Reflective writing, scientific reflexivity, professional development in teacher education, e-portfolio, internship as a learning environment

1 Reflektieren durch Schreiben

Im Ausbildungsgang für Lehramtsstudierende am Institut Vorschulstufe und Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Bern ist das reflexive Schreiben an der Schnittstelle von theoriebezogenen Lehrveranstaltungen und der Praxisausbildung angesiedelt. Der Bachelorstudiengang bietet ein einphasiges Lehramtsstudium, in dem die Studierenden in sechs Semestern zu Allrounderinnen und Allroundern ausgebildet werden. Das dichte „Programm“ bietet kaum Freiräume, um die vielen, täglich neuen Wissensbestände zu integrieren. Diese Verarbeitungs- und Reflexionsarbeit muss konzentriert erfolgen und intensiv begleitet werden.

Die wechselseitige Integration von Praxiserfahrungen und Theoriewissen braucht viel kritische Übersetzungsarbeit. Hier setzt das Schreiben an: Im ersten Studienjahr lernen die Studierenden im Rahmen der Praxisbegleitgruppen, wie sie ihre

Erfahrungen und ihren Erkenntnisgewinn im studienbegleitenden E-Portfolio schriftlich festhalten können. Die Praxisbegleitgruppen werden von Dozierenden aus dem Studienbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften gemeinsam mit Praxislehrpersonen geleitet und sind ein zentraler Bestandteil des neuen berufspraktischen Ausbildungsmodells (BPA, 2013; BÜHLER et al., 2015). Vorliegender Beitrag beschreibt die Implementierung des E-Portfolios und begründet Schreiben als eine Voraussetzung für Reflexivität im Lehrberuf.

2 Praxiserfahrungen aus Distanz betrachten

Das Reflektieren von Praxiserfahrungen ist nur aus einer gewissen Distanz möglich. Indem die Reflexion schriftlich erfolgt, kann diese Distanz aktiv hergestellt werden. Der so formulierte Anspruch an die Reflexionsfähigkeit der Studierenden geht auf ein sozialwissenschaftliches Reflexionsverständnis zurück. Reflexion wird hier im Sinne von „wissenschaftlicher Reflexivität“ (BOURDIEU, 2002; STIENEN & FIECHTER, 2009) konzipiert. In diesem Reflexionsverständnis geht es um die Fähigkeit und die Bereitschaft, gegenüber dem schulischen Handeln eine analytische Distanz einzunehmen und die im Alltag nur ansatzweise wahrgenommenen Bedingungen und Folgen des eigenen Denkens und Handelns zu hinterfragen und einzuordnen. Dieser Zugang entspricht dem Grundgedanken des professionalisierungstheoretischen Verständnisses von Reflexion: Es geht um das Begründen-Können des eigenen Handelns vor sich selber und vor anderen (OEVERMANN, 1996, 2002; HELSPER, 2007).

Grundlage für die Reflexion sind textförmige Spuren wie Beobachtungsprotokolle und Tagebucheinträge aus dem Praktikum. Um sie aufzuarbeiten und mit den wissenschaftlichen Grundlagen (die auch textförmig festgehalten wurden) zu verbinden, braucht es eine Kompetenz, die in der Schreibdidaktik mit „source reading“ (JAKOBS, 1997) bezeichnet wird: Leseprozesse, die beim Schreiben andere Texte als Informationsquellen nützen. Um Textquellen erschließen und zusammenfassen zu können, sind Studierende auf diese Kompetenz angewiesen. Schriftliches Formulieren wird als Prozess der Verarbeitung von Gedanken begriffen. Interessant

für uns ist nun, dass das Formulieren von Texten und der Drang zum Überarbeiten, um dadurch neue und passendere, präzisere Formulierungen zu finden, sich wechselseitig beeinflussen (JAKOBS, 1997). Die Sicht auf den behandelten Gegenstand, auf die erlebte Situation (z. B. eine Störung im Unterricht) kann sich bereits beim Schreiben verändern. Der Versuch, gedankliche Konstruktionen sprachlich zu fixieren und dadurch Distanz zum unmittelbar Erlebten zu schaffen, kann also zu neuen Einsichten führen. Diese Veränderungen können ihrerseits die kritisch-produktive Lektüre von Fachliteratur anregen.

Im Folgenden wird beschrieben, wie die Studierenden in Praxisbegleitgruppen ins reflexive Schreiben eingeführt werden.

3 Schreiben im studienbegleitenden E-Portfolio

Mit dem studienbegleitenden E-Portfolio wird das Schreiben in Studium und Beruf als forschend-reflexives, lernendes Schreiben und somit Instrument des Lernens akzentuiert (JAKOBS, 1999; FIX, 2008; HONEGGER, AMMANN & HERMANN, 2015).

Das studienbegleitende E-Portfolio wurde entlang der drei Prinzipien Tagebuch, Lernjournal, Portfolio strukturiert (BRÄUER, 2000). Dies dient den Studierenden als Orientierung: Vor, während und nach dem Praktikum schreiben sie Texte und dokumentieren ihre Erfahrungen mit gesammelten Beobachtungsprotokollen und Unterrichtsmaterialien im E-Tagebuch. Nach Abschluss des Praktikums definieren sie eine Auswahl davon, die sie überarbeiten und diskutieren sowie für die Reflexion zentraler Erfahrungen im E-Lernjournal verwenden. Davon wiederum werden schließlich ausgewählte Arbeiten im E-Portfolio veröffentlicht. Angelehnt an die Schreibdidaktik von STURM (2009), wurde für die Bewertung der Lernjournaleinträge ein Raster (Abb. 1) entwickelt, das auf die Aspekte des reflexiven Schreibens verweist. Es lässt sich von den Studierenden beim Schreiben zur Orientierung nutzen.

Aspekte des E-Portfolios	Punkte	Kriterien
Beschriebene Situation(en) / Fragestellung(en)	max. 3	Inhalt (Relevanz)
Auseinandersetzung / Reflexion	max. 4	
Fazit und Ausblick	max. 2	Struktur (Komposition)
Sprache – Gestaltung – Medium	max. 2	Angemessenheit
Formales	max. 2	Korrektheit

Abb. 1: Aspekte und Kriterien des reflexiven Schreibens (BPA, 2013)

Die Kriterien „Inhalt“ und „Struktur“ beziehen sich auf alle drei Aspekte der Lernjournaleinträge. Sie sollen stets inhaltlich bedeutsam sein und eine nachvollziehbare, für das Verständnis hilfreiche Struktur aufweisen. Da sich dies gewöhnlich nicht trennscharf voneinander abgrenzen lässt, wurden die Kriterien vereint. Ein Text lässt sich oft erst dann sinnvoll aufbauen, wenn die Fragestellung und Argumentation aufeinander abgestimmt sind und stringent begründet wird: Sachinhalt und Textqualität bedingen sich gegenseitig (ULMI et al., 2014).

Die „Angemessenheit“ und „Korrektheit“ sind dagegen hinsichtlich der sprachlichen Gestaltung, des Layouts, der Medienadäquatheit und der formalen Korrektheit (Grammatik; Orthographie; Zitation) des gesamten Lernjournaleintrags relevant.

Im E-Lernjournal werden die E-Tagebucheinträge systematisch verarbeitet. Damit die Studierenden die Problemdefinition einer Situation im Unterricht präzise bestimmen können, setzen sie sich mit den Inhalten der Module des ersten Studienjahrs auseinander und lesen die empfohlene Literatur. Beim Schreiben für das E-Lernjournal entstehen neue Ideen und Hypothesen werden revidiert. Ein Text gelingt selten bei der ersten Niederschrift. Das bedeutet, dass sich die Studierenden wiederholt mit den Texten auseinandersetzen und den E-Lernjournaleintrag überarbeiten. Die Arbeit in den Praxisbegleitgruppen dient der Entwicklung von

Schreibkompetenz und, damit verknüpft, der kritisch-reflexiven Analyse von Praktikumserfahrungen. In den darauf folgenden zwei Studienjahren begleitet das E-Portfolio die Studierenden weiter. Zentrale Gelegenheiten für die schreibintensive Auseinandersetzung mit den Praktika sind eine Standortbestimmung (Ende des zweiten Studienjahrs) sowie die Vor- und Nachbereitung einer Fallwerkstatt am Ende des Studiums (BÜHLER & SUTER, 2016).

4 Die Studierenden ins Reflektieren einführen

Die Studierenden halten Beobachtungen und Erfahrungen in den ersten beiden Praktika in Form eines Blogs im E-Tagebuch fest. In der Praxisbegleitgruppe wird ihnen anhand von Beispielen gezeigt, wie solche Beobachtungen festgehalten werden können. Sie verfassen Situationsbeschreibungen, in welchen in einem ersten Durchgang die Eindrücke spontan und subjektiv festgehalten werden. In der Praxisbegleitgruppe kommentieren die Leitenden und die Mitstudierenden ausgewählte Beschreibungen. Diese Rückmeldungen verweisen auf mögliche Fragestellungen, die anhand der bereits vorliegenden Situationsbeschreibungen verfolgt werden könnten, und auf mögliche Bezüge zu theoretischen Konzepten und Modellen aus den Modulen der Lehre. Anhand der Diskussionen in der Gruppe gestalten die Studierenden schließlich nach dem ersten und zweiten Praktikum jeweils einen E-Lernjournaleintrag. Diese Einträge werden von den Leitenden der Praxisbegleitgruppe anhand des Rasters (Abb. 1) bewertet. Aufgrund der bisherigen Erfahrungen können erste Einschätzungen zum Aufbau der Reflexionsfähigkeit vorgenommen werden.

In den nun folgenden drei Kapiteln werden die in Abbildung 1 aufgeführten Aspekte des reflexiven Schreibens erläutert.

4.1 Aspekt „Beschriebene Situation(en) / Fragestellung(en)“

Die E-Portfolios der Studierenden zeigen: Es gelingt den Studierenden, Situationen nachvollziehbar zu beschreiben und eine distanzierte Sicht einzunehmen. Dabei

interessieren nicht nur eigene Erlebnisse, relevant sind auch die Handlungen der Praxislehrpersonen. Auch zeigen die Einträge, dass die Studierenden ihr Handeln oder herausfordernde Situationen verstehen und ergründen möchten. Sie formulieren in ihren E-Lernjournaleinträgen zum Beispiel folgende Fragestellungen: „Wie findet man ein gutes Gleichgewicht zwischen Planung und situationsabhängigem flexiblem Handeln?“ (Praktikantin 1. Klasse). Eine Praktikantin in einer 5. Klasse fragt: „Wie muss ich als Lehrperson reagieren, damit die Schülerinnen und Schüler eine anstehende Konfliktsituation möglichst selbstständig bewältigen können?“

4.2 Aspekt „Auseinandersetzung / Reflexion“

Nachdem die Studierenden eine situationsbezogene Fragestellung formuliert haben, greifen sie auf die Inhalte aus den Modulen zurück. Mit JAKOBS (1999, S. 17) geht es dabei wesentlich um Orientierung, darum, sich einen Überblick über das Thema des Eintrags zu verschaffen. Die Fachliteratur aus den Modulen muss von den Studierenden auf spezifische Konzepte hin nochmals durchgegangen werden. Im letztgenannten Beispiel der 5. Klasse etwa würden Beiträge zu möglichen Varianten der Klassenführung (pädagogisch-psychologisches Modul „Unterrichten“, vgl. IVP 2013, S. 61ff.) infrage kommen, und es könnte auf Literatur zu Peerbeziehungen in der Schule (sozialwissenschaftliches Modul „Kindheiten und Lebenswelten“, vgl. IVP 2013, S. 71) eingegangen werden.

4.3 Aspekt „Fazit und Ausblick“

Im Fazit legen die Studierenden dar, wie sie die geschilderte Situation aufgrund der Konzepte und Modelle aus der Lehre interpretieren. Sie ziehen Schlussfolgerungen für ihr zukünftiges Handeln in vergleichbaren Situationen.

So folgert die Studentin, die im Praktikum in der 5. Klasse eine Konfliktsituation beobachtete: „Bei Konfliktsituationen muss ich als Lehrperson nicht immer sofort intervenieren. Den Schülerinnen und Schülern kann ich auch Zeit lassen, um eigene Lösungen zu suchen und sich gegenseitig zu unterstützen und zu beraten. Als

Lehrperson kann ich im Hintergrund beobachten und trotzdem Präsenz zeigen, damit die Schülerinnen und Schüler auf mich zurückgreifen können.“

Die Studentin, die sich mit der Balance zwischen „die Planung einhalten und situationsabhängig flexibel Handeln“ in einer 1. Klasse auseinandersetzt, schreibt: „Lernmöglichkeiten, die von den Schülerinnen und Schülern besonders motiviert genutzt werden, sind ja sowohl für sie als auch für mich ein bestärkendes Erlebnis und dürfen ruhig auch etwas mehr Zeit in Anspruch nehmen, als in der Planung vorgesehen. Wenn ich dabei stets auch noch die wichtigen Vorüberlegungen im Hinterkopf habe und nicht vom Ziel der Unterrichtseinheit abweiche, sollte das für alle eine Chance sein.“

5 Reflexionsverständnis bei Studienanfängerinnen/Studienanfängern

Inwiefern begünstigt die schriftliche Form den Aufbau des gewünschten Reflexionsverständnisses? In Diskussionen im Rahmen der Praxisbegleitgruppe wurde klar, dass herausfordernde Situationen nicht nur zum Berufsalltag gehören, sondern auch, dass solche Situationen exemplarisch sind und sich in verschiedenen Texten und Quellen dazu Informationen finden lassen. Diese Einsicht kann entlastend sein und neue Sichtweisen eröffnen. Um die Handlungsalternativen detailliert zu beschreiben, greifen die Studierenden deshalb oft auf Planungshilfen oder Ratgeberliteratur zurück. Entsprechend groß ist die Gefahr, dass die Lösung in allgemeingültigen methodisch-didaktischen Grundprinzipien statt in der Weiterentwicklung eigener Gedanken gesucht wird. Damit bleibt die Reflexion oberflächlich, Verarbeitungsprozesse (source reading) finden nicht statt. In den erwähnten Beispielen setzen sich die Studierenden zwar mit grundlegenden Fragen pädagogischer Professionalität auseinander – sie ziehen jedoch keine anderen Textquellen und keine wissenschaftliche Literatur für die Analyse der Situation bei. Ihre Fragen nach dem Ausmaß von Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler in der Situation in der 5. Klasse oder nach der Bedeutung von Unterrichtsplanung in Zusammenhang

mit unterschiedlichen Lernwegen und Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern in der 1. Klasse würden indes auf zentrale Aspekte des Lehrberufs verweisen: auf das Professionsverständnis, das Arbeitsbündnis sowie die Frage, welche Bedingungen Lernen ermöglichen und unterstützen.

6 Schlussbemerkungen

Die Reflexionsarbeit an der Schnittstelle der Ausbildungsmodule mit der Praxisausbildung anzusetzen ist eine große Herausforderung. Viele Studierende verfügen über die Ausbildungserwartung, dass sie primär in den und durch die Praktika Lehrer/innen werden (FIECHTER, STIENEN & BÜHLER, 2004). Statt diese Erwartung zu erfüllen, will sie die Ausbildungsinstitution davon überzeugen, dass sie eine analytisch-distanzierte Haltung gegenüber den Praktikumserfahrungen aufbauen sollen, die es zulässt, sie zu reflektieren. Die angehenden Lehrer/innen werden zudem mit hohen Anforderungen an ihre Schreibkompetenz konfrontiert – dies ausgerechnet in einem Feld, das traditionell mündlich geprägt ist: Der kollegiale Austausch über Unterricht fand gemeinhin in Mentorats- und Intervisionsgruppen statt, die gerade nicht mit schriftlichem Material arbeiteten. Dabei ist anzumerken, dass das Reflektieren der Praxiserfahrungen an der Ausbildungsinstitution von der Unterrichtsreflexion zu unterscheiden ist, die unmittelbar im Praktikum mit der Praxislehrperson – nach wie vor mündlich – stattfindet (GASSER, BÜHLER & SUTER, 2013): Im Praktikum selber geht es um das gemeinsame Evaluieren und Beurteilen von Lehr- und Lernprozessen und des Kompetenzaufbaus. In der Praxisbegleitgruppe dagegen dient die – schriftliche – Aufbereitung von Erfahrungen aus den Praktika nicht primär dem Ziel, Unterricht zu entwickeln, sondern es geht zunächst um die Diskussion und Analyse des Handelns im Unterricht und des schulischen Felds.

Mit dem Schwergewicht auf der schriftlichen Reflexion und dem damit verbundenen Anspruch, theoriebezogen zu reflektieren, strebt das Ausbildungsmodell eine Form an, die sich an sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden orientiert. Theoretische Konzepte dienen nicht dem Falsifizieren oder Verifizieren von Praxis,

sondern sie geben allenfalls Hinweise auf alternative Lösungswege, die ihrerseits wieder diskutiert werden müssen. Dieser Reflexionsansatz impliziert, dass die Inhalte der Ausbildungsmodule nicht durch unmittelbare „Anwendung“ von Theoriewissen in die Praxis einfließen können, weil die klassifikatorisch übergestülpten Konzepte nicht passen sowie die vermeintliche Eins-zu-eins-Übertragung zu einer Generalisierung und Technologisierung von Problemlösungen führt. Es soll dadurch ein Bewusstsein für die situative Besonderheit der „Probleme“ und Herausforderungen im Schulalltag entwickelt werden. Diese Sicht auf die Beziehung von Theorie und Praxis mag auf Studierende irritierend wirken und kann die Motivation für die reflexive Schreibebeit beeinträchtigen.

Es erstaunt demnach nicht, dass das reflexive Schreiben der Studierenden bislang hinter den hohen Ansprüchen der Ausbildungsinstitution zurückbleibt. Viele Studierende der beschriebenen Praxisbegleitgruppen schaffen es aber zumindest, eine analytische Distanz zu den von ihnen geschilderten Erlebnissen sowie beobachteten Lehrperson und ihrem Handeln herzustellen. Sie können die Situationen rahmen, in einen Kontext einordnen sowie Handlungsalternativen formulieren und diskutieren.

Das eigentliche Defizit offenbart sich hinsichtlich der theoretischen Bezüge. In ihren ersten Praktikumserfahrungen erschließen die Studierenden das Berufsfeld der Lehrperson neu. Fragen der Planung, des Unterrichtsverlaufs, des Umgangs mit Konflikten und Regelverstößen stehen im Vordergrund. Diese Fragen können jedoch (noch) nicht in übergreifende Fragestellungen zum Lehrberuf eingeordnet und mit entsprechender wissenschaftlicher Literatur bearbeitet werden. Die Hürde für das source reading scheint für die Studierenden selbst dann zu hoch, wenn sie sich auf die Literatur aus den Modulen beschränken könnten. Es ist zudem anzunehmen, dass die Studierenden im ersten und zweiten Semester entsprechende Literatur z. T. (noch) nicht kennen. Die Arbeit in Praxisbegleitgruppen müsste demnach vermehrt auch darin bestehen, theoretische Konzepte und Modelle sowie die entsprechende Literatur zur Verfügung zu stellen und reflexive Lese- und Schreibprozesse beratend zu unterstützen.

7 Literaturverzeichnis

- Berufspraktische Ausbildung BPA** (2013). *Lernweg Berufspraxis. Grundlagenpapier Berufspraktische Ausbildung am Institut Vorschulstufe und Primarstufe der PH Bern*. Bern.
- Bourdieu, P.** (2002). *Ein soziologischer Selbstversuch*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bräuer, G.** (2000). *Schreiben als reflexive Praxis: Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.
- Bühler, C., Arnaldi, U., Berger, M., Fiechter, U., Hartmann, W., Kalcsics, K. & Suter, S.** (2015). *Zur Verknüpfung von Praxiserfahrungen und Ausbildungswissen: Die neue Praxisausbildung am Institut Vorschulstufe und Primarstufe der PH Bern*. Symposium PH FHNW, Brugg-Windisch, 6. Mai 2015.
- Bühler, C. & Suter, S.** (2016). Schreiben im Professionsverständnis von Lehrpersonen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 3 (erscheint im Sept. 2016).
- Fiechter, U., Stienen, A. & Bühler, C.** (2004). *Zukünftige Lehrpersonen: Berufswahl als pragmatisch orientierte Individualisierung: eine Studie zur Situation im Kanton Bern*. Bern: Kanton und Universität Bern, Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung.
- Fix, M.** (2008). Lernen durch Schreiben. *Praxis Deutsch*, 35(210), 6-15.
- Gasser, N., Suter, S. & Bühler, C.** (2013). Arbeit am Fall mit angehenden Lehrpersonen – Eine Rekonstruktion unterschiedlicher Reflexionsverständnisse. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(1), 34-46.
- Helsper, W.** (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(4), 567-579.
- Honegger, M., Ammann, D. & Hermann, Th.** (Hrsg.) (2015). *Schreiben und Reflektieren. Denkspuren zwischen Lernweg und Leerlauf*. Zürich: Hep.
- Institut Vorschulstufe und Primarstufe IVP** (2013). Studienplan. Institut Vorschulstufe und Primarstufe der PH Bern.
<https://www.phbern.ch/studiengaenge/vp.html>, Stand vom 18. März 2016.

- Jakobs, E.** (1997). Lesen und Textproduzieren. Source reading als typisches Merkmal wissenschaftlicher Textproduktion. In E. Jakobs & D. Knorr (Hrsg.), *Schreiben in den Wissenschaften* (S. 75-90). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Jakobs, E.** (1999). *Textvernetzung in den Wissenschaften. Zitat und Verweis als Ergebnis rezeptiven, reproduktiven und produktiven Handelns*. Tübingen: Niemeyer.
- Oevermann, U.** (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U.** (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schewpe (Hrsg.), *Biografie und Profession* (S. 19-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stienen, A. & Fiechter, U.** (2009). Grenzen der Vermittlung interkultureller Kompetenzen in der Ausbildung von Lehrpersonen. *vpod bildungspolitik*, 9(164), 15-18.
- Sturm, A.** (2009). Schreibkompetenzen und Selbsteinschätzung bei angehenden Lehrpersonen. *Zeitschrift Schreiben. Schreiben in Schule, Hochschule und Beruf*. http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/sturm_schreibkompetenzen.pdf, Stand vom 23. Oktober 2014.
- Ulmi, M., Bürki, G., Verhein, A. & Marti, M.** (2014). *Textdiagnose und Schreibberatung. Fach- und Qualifizierungsarbeiten begleiten*. Opladen, Toronto: Budrich.

Autor/innen



Prof. Dr. Caroline BÜHLER || Pädagogische Hochschule Bern,
Institut Vorschulstufe und Primarstufe || Fabrikstrasse 8, CH-3012
Bern

caroline.buehler@phbern.ch



Dr. Ursula FIECHTER || Pädagogische Hochschule Bern, Institut
Vorschulstufe und Primarstufe || Fabrikstrasse 8, CH-3012 Bern

ursula.fiechter@phbern.ch



Beat RECK || Pädagogische Hochschule Bern, Institut Vorschul-
stufe und Primarstufe || Fabrikstrasse 8, CH-3012 Bern

beat.reck@phbern.ch