

Gisela BÜRKI¹ & Sandra MORONI (Bern)

Verknüpfung von Forschungs- und Schreibkompetenz in der Ausbildung von Lehrpersonen – ein Praxisbeispiel

Zusammenfassung

Die Vermittlung von Forschungs- und Schreibkompetenzen ist für die Ausbildung von angehenden Lehrpersonen von zentraler Bedeutung. Im Rahmen der Ausbildung zur Lehrperson auf Sekundarstufe 1 an der Pädagogischen Hochschule Bern (Schweiz) wurde für den Studienbereich „Forschung, Entwicklung und Evaluation“ ein Setting geschaffen, welches den simultanen Erwerb von Forschungs- und Schreibkompetenzen beabsichtigt. Der vorliegende Beitrag beschreibt im Sinne eines Good-Practice-Beispiels den Aufbau des Seminars „Forschen, Entwickeln, Evaluieren 1“, in welchem die Verknüpfung von Forschungs- und Schreibkompetenzen besonders zum Tragen kommt.

Schlüsselwörter

Forschungskompetenzen, Schreibkompetenzen, wissenschaftliches Arbeiten, Lehrerbildung

¹ E-Mail: Gisela.Buerki@phbern.ch



Linking research and writing competencies in teacher training – A best practice example

Abstract

Teaching research and writing competencies is of great importance for trainee teachers. As part of secondary school teachers' training at the University of Teacher Education, Berne (Switzerland), a setting has been created within the study area 'Research, Development and Evaluation' that simultaneously addresses the acquisition of research and writing competencies. This paper outlines a best practice by focussing on the 'Researching, Developing, Evaluating I' module, which brings the connections between research and writing competencies to bear.

Keywords

Research competencies, writing competencies, scientific writing, teacher training

1 Einleitung

Angehende Lehrpersonen (Lehramtsstudierende) interessieren sich während ihres Studiums insbesondere für (fach-)didaktische Fragen. Sollen jedoch Kompetenzen im Bereich des Forschens und des wissenschaftlichen Schreibens² vermittelt werden, so halten sich das Interesse und die Begeisterung vieler Studierenden in Grenzen. Angehende Lehrpersonen müssen allerdings sogar über eine doppelte Literalität verfügen: Es handelt sich um einen schreibintensiven Beruf, sie schreiben nicht nur beim Unterrichten, sondern zum Beispiel auch bei der Zusammenarbeit mit Eltern, Schulleitung, Kolleginnen/Kollegen, Fachpersonen und Institutionen sowie bei der Organisation und Administration. Lehrpersonen sind zudem Schreibvorbilder, und sie müssen Schreiben vermitteln können, unabhängig von den Fächern, die

² Auf die Unterscheidung zwischen „wissenschaftlichem“ und „akademischem“ Schreiben wird in diesem Praxisbericht aus Platzgründen verzichtet.

sie unterrichten. Im Studium ist das Schreiben ein wichtiges Mittel der Erkenntnisgewinnung und des Lernens („Writing to Learn“), deshalb wird an der Pädagogischen Hochschule Bern dem Schreiben im Studium großes Gewicht beigemessen („Learning to write“). Aber auch Forschen ist eine Kompetenz, die für eine professionelle Ausübung des Lehrberufs zentral ist. Sie kommt beispielsweise dann zum Tragen, wenn Lehrpersonen ihren Unterricht auf der Basis von Fremd- oder Selbstevaluation weiterentwickeln oder wenn das eigene unterrichtliche Handeln reflektiert werden soll (AEPPLI, GASSER, GUTZWILER & TETTENBORN, 2011). Forschungs- und Schreibkompetenzen bedingen sich in gewisser Weise gegenseitig. Soll beispielsweise in einer Masterarbeit der Forschungsstand aufgearbeitet und dargestellt werden, so setzt dies sowohl Forschungs- als auch Schreibkompetenzen voraus. Demnach ist es sinnvoll, die beiden Kompetenzen nicht gesondert, sondern gleichzeitig zu fördern. Dieser Beitrag soll praxisnah aufzeigen, wie die beiden Kompetenzen simultan und systematisch gefördert werden können.

2 Aufbau von Schreib- und Forschungskompetenzen

Ein hochschuldidaktisches Setting sollte so angelegt sein, dass es die Studierenden beim Aufbau der überfachlichen Kompetenzen wie Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz unterstützt. Beim Forschen werden alle drei gleichermaßen gefördert: die Sozialkompetenzen, da beim Forschen in der Regel in Gruppen zusammengearbeitet wird, die Selbstkompetenzen, beispielsweise durch das Festlegen und Einhalten von Zeitplänen, und die Methodenkompetenz, indem u. a. Lern- und Arbeitsstrategien, Wissensmanagement und Umgang mit Arbeitsmedien gefordert sind (BUFF KELLER & JÖRISSEN, 2015). Der Aufbau von überfachlichen Forschungs- und Schreibkompetenzen sowie deren Verknüpfung

und die institutionelle Implementierung steigern auch die Qualität der Arbeiten³ und stellen Qualifizierungsarbeiten auf eine solide Grundlage.

2.1 Aufbau von Schreibkompetenzen

Der Aufbau der Schreibkompetenz bis hin zum epistemischen Schreiben, zum Schreiben als Mittel der Erkenntnisgewinnung (BEREITER, 1980), ist am Ende der Schulzeit nicht abgeschlossen (POHL, 2007; STEINHOFF, 2007). Dass auch in der tertiären Ausbildung Schreibförderung ein Thema ist, erstaunt nicht, wenn man sich die Komplexität des Schreibens vor Augen führt (vgl. Abb. 1).

³ An der Pädagogischen Hochschule Bern noch nicht empirisch belegt.

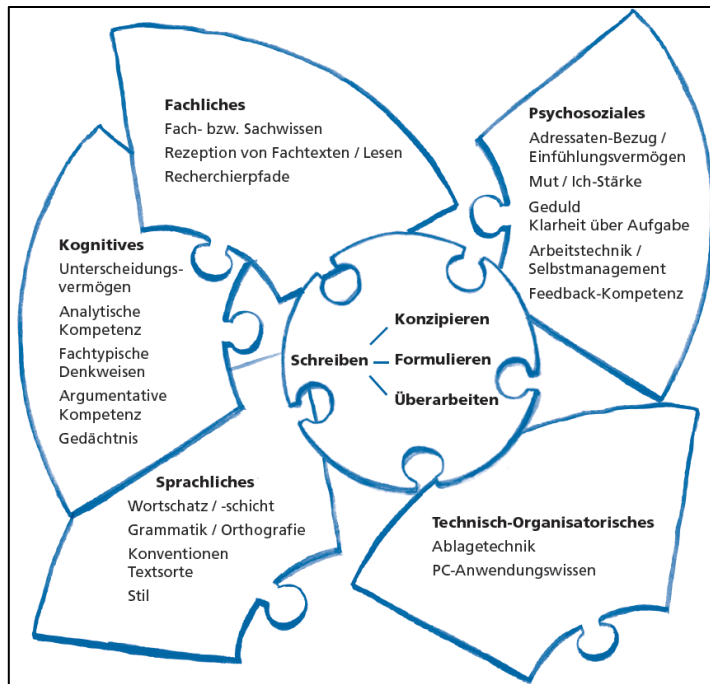


Abb. 1: Komponenten der Schreibkompetenz
 (ULMI, BÜRKI, VERHEIN & MARTI, 2014, S. 27)

Nebst einem curricularen Aufbau von schreibintensiven Lehrveranstaltungen sind Schreibarrangements als „didaktisch gezielte Anordnung von Aufträgen im Umgang mit Texten (Schreiben und Lesen)“ probate didaktische Mittel, die, „über die jeweilige individuelle Zielstellung des einzelnen Auftrags hinausgehend, einem umfassenden, längerfristig zu erreichenden Bildungsziel zuarbeiten“ (BRÄUER & SCHINDLER, 2013, S. 34). Damit werden zwei Ziele verfolgt: erstens die Entwicklung von individuellen Einsichten zu einem Thema oder Gegenstand (schreibend lernen; BRÄUER, 2004) und zweitens das Entwickeln von „Kompetenzen zur Produktion lesewirksamer Texte (Optimierung des aktuellen Schreibhandelns)“ (BRÄUER & SCHINDLER, 2013, S. 34). Das

schreibdidaktische Setting ist konstitutiv dafür, ob die anvisierten Lern- und Reflexionsprozesse stattfinden (POHL & STEINHOFF, 2010). Die Schreibaufgabe im Schreibarrangement (BRÄUER & SCHINDLER, 2013) ist situiert, lernerzentriert, kompetenzorientiert, bezogen auf unterschiedliche Phasen des Lernens (kumulatives Lernen), lässt vielfältige Bearbeitungs- und somit Lernwege zu und fördert die Eigenständigkeit sowie die Zusammenarbeit. Dass Schreibaufgaben situiert sein sollten, heißt, dass die Lernprozesse in einen sozialen Kontext eingebettet sind, in dem das Schreiben einen für die Studierenden erkennbaren Sinn hat, einen Gebrauchswert in der aktuellen Lern- und Lehrsituation und deshalb eine Konzentration der Studierenden darauf, das Problem zu lösen, und nicht, eine gute Note zu erhalten.

Ebenfalls von zentraler Bedeutung für den Aufbau von Schreibkompetenzen ist das Besprechen von Textentwürfen Studierender („text[s] produced so far“, HAYES & FLOWER, 1980) mit geeigneten Textdiagnosetools. Verwiesen sei hier auf das Modell von ULMI et al. (2014), bei dem Schichten unterschieden werden, „in denen sich typische Problemfelder zeigen, die sich mittels ganz bestimmter sprachlich-textlicher Phänomene erfassen lassen, sodass ‚Lösungsoptionen‘ greifbar werden“ (S. 47). Bei der Besprechung der Texte soll bei derjenigen textuellen Schicht angesetzt werden, die für die Weiterentwicklung des wissenschaftlichen Textes am erfolgversprechendsten ist. Es werden also nicht erst die fertigen Arbeiten beurteilt, sondern die Studierenden werden mit ihren im Entstehen begriffenen Texten und durch die verschiedenen Phasen des Schreibprozesses durch die Dozierenden begleitet. In Beratungsgesprächen liegt das gemeinsame Beratungsziel darin, dass die Studierenden ihren Text selbst (weiter-)entwickeln und überarbeiten können.

2.2 Aufbau von Forschungskompetenzen

Der Erwerb von Forschungskompetenzen während des Studiums stellt eine zentrale Voraussetzung für die professionelle Ausübung des Lehrberufes dar. So ermöglichen Forschungskompetenzen Lehrpersonen, an sie gestellte Anforderungen (z. B. Selbst- und Fremdevaluation oder Schulentwicklung) zu bewältigen, eigene An-

nahmen und Überzeugungen kritisch zu prüfen, aber auch, zentrale Ergebnisse der Bildungs- sowie der (unterrichts-)fachspezifischen Forschung zu interpretieren und zu nutzen (AEPPLI et al., 2011; ALTRICHTER & MAYR, 2004). So postuliert der WISSENSCHAFTSRAT, dass die Hochschulbildung „die Haltung forschenden Lernens einüben und fördern [soll], um die zukünftigen Lehrer zu befähigen, ihr Theoriewissen für die Analyse und Gestaltung des Berufsfeldes nutzbar zu machen und auf diese Weise ihre Lehrtätigkeit nicht wissenschaftsfern, sondern in forschender Grundhaltung auszuüben“ (2001, S. 41). Angestrebt wird also ein forschender Habitus, welcher sich durch eine „fragend-entwickelnd und kritisch-reflexive Haltung“ (FICHTEN, 2010, S. 130f.) auszeichnet.

Wie aber können Forschungskompetenzen bei den Studierenden gefördert werden? Da aus lerntheoretischer Perspektive das aktiv konstruierende Lernen längerfristig bessere Effekte als das passiv rezeptive Lernen zeigt, bietet es sich an, Forschungskompetenzen durch eigenes Forschen aufzubauen (FICHTEN, 2010). Dadurch erwerben die Studierenden nicht nur deklaratives Wissen zum theoretischen und empirischen Forschungskontext, sondern gleichzeitig auch Strategien und Methoden der Forschung. Ein aktiver Aneignungsprozess bringt zudem die Vorteile mit sich, dass das durch das Forschen aufgebaute Wissen relativ einfach auf andere Projekte angewendet werden kann und beim Forschen Problemlösestrategien erworben werden, die sich für die spätere Berufstätigkeit nutzen lassen (NEUENSCHWANDER, 2005). Demnach ist es wünschenswert, dass Studierende möglichst viele Phasen des Forschungsprozesses selbständig durchlaufen und dabei auch die verschiedenen Fallgruben des Forschens kennenlernen (ALTRICHTER & MAYR, 2004). Grundlegend für den Erwerb von Forschungskompetenzen im Studium ist allerdings, dass die Studierenden didaktisch angeleitet werden und dass ein für die Schulpraxis relevantes Thema untersucht wird (FICHTEN, 2010), so dass eine möglichst kleine inhaltliche Distanz zur Anwendungssituation vorhanden ist (NEUENSCHWANDER, 2005).

2.3 Verknüpfen von Forschungs- und Schreibkompetenz

Die Verknüpfung der Aneignung von Forschungs- und Schreibkompetenz in der Ausbildung von Lehrpersonen macht insbesondere deshalb Sinn, da sich die beiden Kompetenzbereiche gegenseitig beeinflussen. Auf der einen Seite stellt das Schreiben ein Mittel des Denkens dar (ULMI et al., 2014). Beim Verfassen eines Textes müssen verschiedene Inhalte in eine lineare Struktur gebracht werden. Es müssen also Zusammenhänge und/oder Verknüpfungen zwischen den Inhalten aufgezeigt werden. Das Schreiben kann daher den Schreibenden aufzeigen, ob sie gewisse Inhalte noch nicht verstanden haben. Gleichzeitig werden „gedankliche Konzepte gebildet und neue Zusammenhänge hergestellt“ (ULMI et al., 2014, S. 32). Auf der anderen Seite erwerben Studierende beim Verfassen von Forschungsberichten auch Kompetenzen des adressatenorientierten Schreibens (LENGER, WEISS & KOHSE-HÖNIGHAUS, 2013). Ist jemand mit dem wissenschaftlichen Schreiben noch nicht besonders vertraut, so verfasst er den Text in der Regel zuerst entlang der eigenen Gedanken und des eigenen Verstehens. Im Zentrum steht der Autor bzw. die Autorin. Ist man jedoch mit der Textsorte vertraut, rücken die Adressatinnen/Adressaten ins Zentrum. Inhalte werden so angeordnet, dass die Leser/innen Schritt für Schritt durch den Text geführt werden (ULMI et al., 2014). Dies erfordert eine Perspektivenübernahme. Müssen Studierende also Inhalte (z. B. Ergebnisse eines Forschungsprojektes) adressatenorientiert wiedergeben, so fördert dies ihre fragend-entwickelnde und kritisch-reflexive Haltung, also die forschende Haltung.

Es bietet sich demzufolge an, in Veranstaltungen an Hochschulen Lernende ein eigenes Forschungsprojekt durchführen zu lassen, um den Erwerb von Forschungs- und Schreibkompetenzen zu ermöglichen. Nachfolgend wird eine konkrete Umsetzung dieser Verknüpfung aufgezeigt.

3 Beschreibung des Seminars

Wie oben erwähnt, ist es notwendig, die beschriebenen überfachlichen Forschungs- und Schreibkompetenzen in das Curriculum einzubetten. Im Sinne eines Good-

Practice-Beispiels wird nun ein curriculares Setting aus Forschen und Schreiben vorgestellt, das den Erwerb dieser beiden Kompetenzen miteinander verzahnt.⁴ Im Zentrum des Interesses steht das Seminar „Forschen, Entwickeln und Evaluieren I“, das die Studierenden am Institut Sekundarstufe 1 der Pädagogischen Hochschule Bern besuchen. Ziel ist es, den Studierenden wissenschaftliches Arbeiten zu vermitteln und sie auf ihr Masterprojekt vorzubereiten. Darüber hinaus sollen sie lernen, ihr Handeln im Beruf kritisch zu reflektieren und Unterrichtssituationen kompetent zu analysieren.

Am vorgestellten Seminar beteiligen sich einerseits Dozierende mit einem Arbeitsschwerpunkt in empirischer Sozialforschung (Dozierende Forschungspraxis) und andererseits Dozierende mit einer Germanistikausbildung und einer zusätzlichen Weiterbildung in Schreibberatung (Dozierende Sprachpraxis)⁵. Das Seminar eröffnet die Möglichkeit eines angeleiteten simultanen Erwerbs von Forschungs- und Schreibkompetenzen.

Der Aufbau des Seminars orientiert sich im Grundsatz am Ablauf des empirischen Forschungsprozesses. Die Studierenden durchlaufen einmal den gesamten Forschungsprozess, der einer empirischen Arbeit mit quantitativer Methodik zugrunde liegt. Sie arbeiten in der Regel in Kleingruppen zusammen.

Zu Beginn des Semesters wählen die Gruppen ein berufsfeldbezogenes Thema (z. B. Mobbing in der Schule). Die Studierenden recherchieren für das gewählte Thema relevante Literatur und lesen sich in die Thematik ein. Vor dem Hintergrund dieses Literaturstudiums sowie der bereits gesammelten Praxiserfahrungen formulieren die Studierenden eine Fragestellung, die sie in ihrem Forschungsprojekt untersuchen werden. Sie verfassen den Theorieteil, indem sie die zentralen Konstrukte ihrer Arbeit angemessen definieren und abgrenzen sowie ihre wissen-

⁴ Aus Platzgründen muss auf das Vorstellen des gesamten Studienbereichs verzichtet werden.

⁵ Es gibt Mehrfachdurchführungen, an denen sich mehrere Dozierende beteiligen.

schaftliche Fragestellung in den theoretischen und empirischen Forschungsstand einbetten. Anschließend formulieren die Studierenden mindestens drei Hypothesen und entwickeln einen Fragebogen, um die untersuchten Konstrukte zu operationalisieren. Gleichzeitig rekrutieren sie eine Stichprobe und organisieren die Datenerhebung. Die erhobenen Daten werden anschließend von den Studierenden in einer geeigneten Software erfasst und statistisch ausgewertet. Im Laufe des Semesters verschriftlichen sie einen Projektbericht, der einen Theorieteil, einen Empirieteil und eine Diskussion beinhaltet. Der Projektbericht wird summativ beurteilt.

Die Seminarteilnehmenden erhalten zu den verschiedenen Zwischenprodukten (z. B. Fragestellung) formative Rückmeldungen der Dozierenden. Dabei können mehrere Überarbeitungsschleifen durchlaufen werden.

Abb. 3 bildet die Verknüpfung von Forschungs- und Schreibkompetenz im vorgestellten Seminar ab:

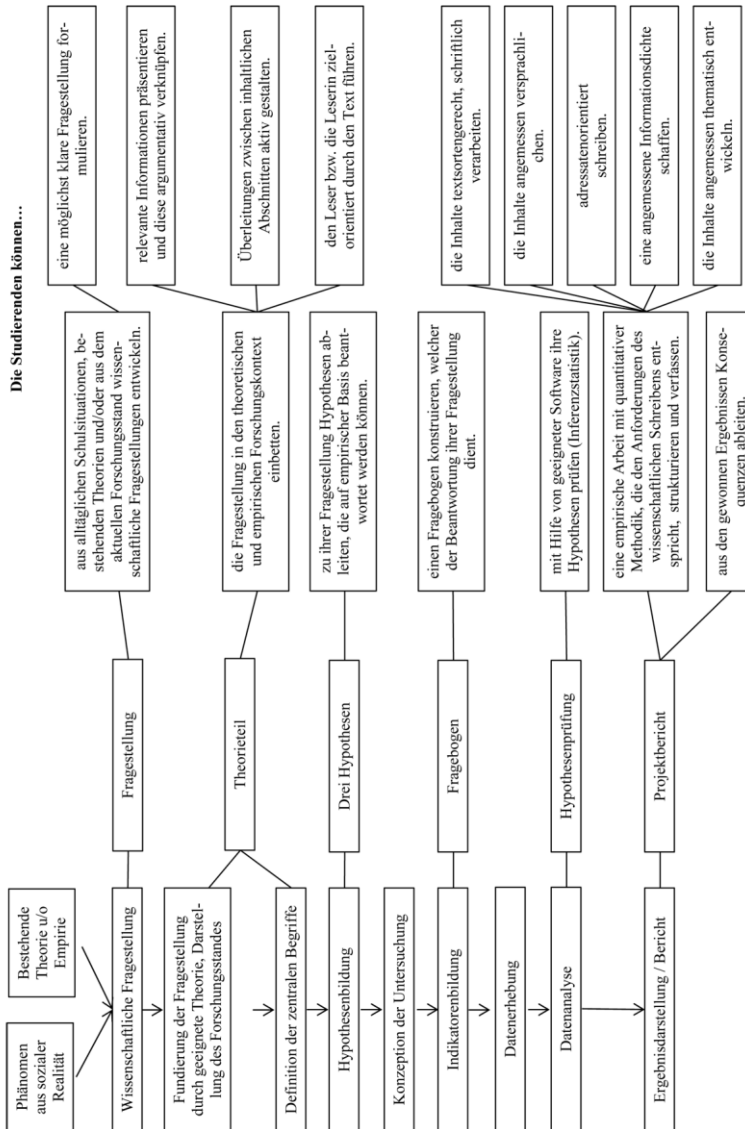


Abb. 3: Verknüpfung von Forschungs- und Schreibkompetenz

Die engste Verknüpfung zwischen dem Erwerb von Forschungs- und Schreibkompetenzen findet beim Ausarbeiten des Theorieteils statt, aus der Erkenntnis heraus, dass fachlich-inhaltliches und textliches Lernen in einer Wechselwirkung stehen (ULMI et al. 2014) und ebenso das methodische. In einem ersten Schritt reichen die Studierenden den Theorieteil bei den Dozierenden der Forschungspraxis ein. Die Lehrenden geben eine Rückmeldung, insbesondere zu inhaltlichen und fachlichen Aspekten wie auf die Fragen: Werden die für die Arbeit zentralen Begriffe und Konstrukte angemessen definiert und abgegrenzt? Ist der aktuelle Forschungsstand ausreichend aufgearbeitet? Der Theorieteil wird von den Studierenden auf der Basis dieser Rückmeldungen (allenfalls mehrmals) überarbeitet. Anschließend besuchen sie ein *Text- und Sprachcoaching*, in dem Verbesserungsmöglichkeiten bezüglich der Komposition des Textes anhand verschiedener Textpassagen besprochen werden: Wie werden die verschiedenen theoretischen Ansätze miteinander in Beziehung gebracht? Wie wird der Text zu mehr als zu einer Zusammenfassung von Inhalten (Mehrstimmigkeit)? Für den Projektbericht überarbeiten die Studierenden den Theorieteil auf der Basis dieser Rückmeldungen erneut. Gerade hier zeigt sich besonders, wie Inhalte und deren Versprachlichung eng miteinander verknüpft sind: Präzision im Denken und Präzision im Schreiben fördern einander und bedingen einander wohl weitgehend. Förderung der Schreibkompetenz bedeutet deshalb auch Förderung der Fähigkeit des wissenschaftlichen Arbeitens.

4 Diskussion

Der vorliegende Praxisbericht legt exemplarisch dar, wie Forschen und Schreiben auf curricularer Ebene, in einzelnen aufeinander bezogenen Lehrveranstaltungen und bei der individuellen Beratung gefördert werden können (BUFF KELLER & JÖRISSEN, 2015). Es wurde aufgezeigt, wie eine Verknüpfung von Forschungs- und Schreibkompetenz gelingen kann. Durch das aktive Forschen erwerben die Studierenden in der Veranstaltung nicht nur deklaratives, sondern auch prozedurales Forschungswissen und Problemlösestrategien. Letztere sind Kompetenzen, die von der Bildungspolitik zunehmend von angehenden Lehrpersonen gefordert wer-

den. Das beschriebene Setting scheint demnach geeignet, um bei den Studierenden einen forschenden Habitus aufzubauen und das Schreiben besser als Mittel der Erkenntnisgewinnung einsetzen zu können.

Das im vorliegenden Beitrag beschriebene Lernarrangement zur Verknüpfung von Schreib- und Forschungskompetenzen wurde für die Ausbildung von Lehrpersonen entwickelt, ist jedoch eins zu eins auf verwandte Studienbereiche wie zum Beispiel die Erziehungswissenschaften oder die Soziologie übertragbar. Für andere Studienbereiche ist eine Anpassung an den jeweiligen Forschungszugang (z. B. qualitativ oder hermeneutisch) erforderlich. Der Aufbau von Schreibkompetenzen kann im Sinne des Writing Across the Curriculum (WAC)⁶ problemlos auf andere Studienbereiche übertragen werden.

Die Umsetzung erfordert sowohl von den Studierenden als auch von den Dozierenden einen hohen Aufwand und ein großes Engagement. Sind Dozierende und/oder Studierende nicht bereit, diesen Einsatz zu erbringen, besteht die Gefahr, dass sich bei den Studierenden eine forschungsablehnende Haltung entwickelt (BÖRNERT et al., 2014). Der Mehraufwand von Seiten der Dozierenden im Modul zahlt sich später aber aus, wenn Dozierende beim Betreuen von Masterarbeiten weniger Aufwand haben und die Masterarbeiten selbst tendenziell von höherer Qualität sind. Eine Überprüfung dieses (subjektiv festgestellten) Kompetenzzuwachses sowie eine Evaluation des vorgestellten Settings sind geplant.

5 Literaturverzeichnis

Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiller, E. & Tettenborn, A. (2011). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

⁶ Zur Writing-Across-the-Curriculum-Bewegung s. beispielsweise BRÄUER (1996).

Altrichter, H. & Mayr, J. (2004). Forschung in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 164-184). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bereiter, C. (1980). Development in Writing. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing* (S. 73-93). Hillsdale: Erlbaum.

Börnert, M., Debus, L., Gerdes, S., Lübben, T., Norden, S. & Temme, L. (2014). Was lerne ich, wenn ich selbst forsche? Ein Erfahrungsbericht aus der Oldenburger Teamforschung. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrerinnenbildung* (S. 43-53). Münster, New York: Waxmann.

Bräuer, G. & Schindler, K. (2013). „Schreibarrangements entwickeln“. In G. Bräuer & K. Schindler (Hrsg.), *Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf* (S. 11-63). Freiburg: Fillibach.

Bräuer, G. (Hrsg.) (2004). *Schreiben(d) lernen: Ideen und Projekte für die Schule*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.

Bräuer, G. (1996). *Warum Schreiben? Schreiben in den USA: Aspekte, Verbindungen, Tendenzen*. Frankfurt/Main: Lang.

Buff Keller, E. & Jörissen, S. (2015). *Abschlussarbeiten im Studium anleiten, betreuen und bewerten*. Opladen, Toronto: Budrich.

Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (S. 127-182). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing* (S. 3-30). Hillsdale: Erlbaum.

Lenger, J., Weiß, P., & Kohse-Höinghaus, K. (2013). Vermittlung interdisziplinärer Forschungskompetenz: Lehren und Lernen von- und miteinander. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(1), 60-68.

Neuenschwander, M. P. (2005). Forschungskompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erweitern: Ein Weiterbildungskonzept. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(1), 270-280.

Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Universität Siegen. Tübingen: Niemeyer .

Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.

Thomann, G. & Pawelleck, A. (2013). *Studierende beraten*. Opladen, Toronto: Budrich.

Ulmi, M., Bürki, G., Verhein, A. & Marti, M. (2014). *Textdiagnose und Schreibberatung. Fach- und Qualifizierungsarbeiten begleiten*. Opladen, Toronto: Budrich.

Wissenschaftsrat (2001). *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*. Wissenschaftsrat, Berlin, Bd. 5065.

Autorinnen



Prof. Dr. Gisela BÜRKI || Pädagogische Hochschule Bern, Institut
Sekundarstufe 1 || Fabrikstrasse 8, CH-3012 Bern

Gisela.Buerki@phbern.ch



Dr. Sandra MORONI || Pädagogische Hochschule Bern, Institut
Sekundarstufe 1 || Fabrikstrasse 8, CH-3012 Bern

Sandra.Moroni@phbern.ch