



Reflexives Schreiben im Kontext inklusionsorientierter Lehrerbildung

David Rott

Universität Münster
david.rott@uni-muenster.de

EINGEREICHT 28 MAI 2019

ÜBERARBEITET 03 JUN 2019

ANGENOMMEN 29 SEP 2019

Die Bearbeitung des Themenfeldes Inklusion ist in der Lehrerbildung aktuell eine zentrale Aufgabe in der Hochschuldidaktik, wobei oftmals Anknüpfungspunkte in der Erfahrungswelt der Studierenden fehlen. Mit dem Ansatz des reflexiven Schreibens wird anhand zweier Beispiele aufgezeigt, wie Studierende in Veranstaltungen animiert werden können, sich mit unterschiedlichen Facetten inklusiver Bildung zu beschäftigen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Reflexives Schreiben, Inklusive Lehrerbildung, Hochschuldidaktik

1. Einleitung

In der Lehrerbildung ist das Schreiben von Texten an vielen Stellen relevant, wobei die reflexiven Elemente vor allem im Kontext der Nachbereitung von Praxisphasen zu verorten sind (etwa Holler-Nowitzki, Klewin & Koch, 2018). In diesem Beitrag sollen zwei Schreibanlässe vorgestellt werden, die im Zusammenhang mit der inklusionsorientierten Lehrerbildung eingesetzt werden können (Rott, 2018), um die Studierenden dahingehend anzuregen, sich mit Fragen der Inklusion in Schule und Unterricht zu beschäftigen.

Zunächst werden dafür das Thema Inklusion als Themenfeld der Lehrerbildung skizziert und Anforderungen an die Hochschullehre benannt, die es zu berücksichtigen gilt. Mit dem reflexiven Schreiben wird eine methodische Vorgehensweise dargestellt, wobei das Thema Reflexion konkretisiert und mit dem Modus des Schreibens in Verbindung gebracht wird. Vorgestellt werden in einem nächsten Schritt Schreibanlässe zu zwei Textausschnitten aus Jugendbüchern (Crossan, 2017, Frank, 2017), die in der Lehre (Lehramtsstudierende im Bachelor und Master) erprobt wurden. Eingbracht werden exemplarische Bearbeitungen von Studierenden, von denen ausgehend die Impulse für die Weiterarbeit mit den Studierenden in den Veranstaltungssettings verdeutlicht werden sollen, um das reflexive Schreiben in einen Gesamtkontext einordnen zu können. Der Text schließt mit einer Zusammenfassung.

2. Inklusive Bildung als Themenfeld in der Lehrerbildung

Inklusion kann definiert werden als normative und gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die mit dem Ziel verknüpft ist, allen Personen die Partizipation an allen gesellschaftlichen (Entscheidungs)Prozessen zu ermöglichen und Barrieren, die diese Partizipation behindern, zu beseitigen (Boban & Hinz, 2009). In der Bildungslandschaft wird das Thema Inklusion zentral bearbeitet, besonders seit der vor zehn Jahren verabschiedeten UN-Behindertenrechtskonvention, die darauf abzielt, barrierefreie Bildungssysteme für die unterzeichnenden Staaten verpflichtend zu machen (Wrase, 2017).

In diesem gesamtgesellschaftlichen Verständnis ist Inklusion nicht auf die Heterogenitätsdimension Beeinträchtigung reduziert, sondern setzt daran an, Diskriminierungen insgesamt zu vermeiden. Gerade im Diskurs, der die intersektionale Verschränkung von Zuschreibungen analysiert (Budde & Hummrich, 2013), wird deutlich, dass eine Konzentration auf die Pole *beeinträchtigt – nicht beeinträchtigt* (Katzenbach, 2015) oder, wie in den Medien oftmals zu lesen, *behindert – nicht behindert*, eine Verkürzung dieser Idee darstellt (Sturm, 2017).

Dies macht Inklusion zu einem komplexen Aufgabenfeld in der ersten Phase der Lehrerbildung: Angehende Lehrpersonen sollen darauf vorbereitet werden, inklusive Strukturen, Kulturen und Praktiken (Boban & Hinz, 2016) in den Schulen mitzugestalten. Dabei geht es sowohl um systembezogene Fragen (Budde & Hummrich, 2013) als auch um die Frage, welche Möglichkeiten Lehrpersonen haben, mit den Schüler*innen angemessen umzugehen (Fischer, 2014).

Da Inklusionsprozesse sich nur langsam ausgestalten, kommen die Studierenden oftmals in die Seminare und Vorlesungen, ohne direkt explizite persönliche Anknüpfungspunkte aus der eigenen Praxis, entweder als Schüler*in oder Praktikant*in in schulischen Praxisphasen, als Erfahrungsrahmen mitzubringen. Dies stellt entsprechend auch eine Herausforderung für die Hochschuldidaktik dar. Ein Ansatzpunkt können Aufgabenformate sein, die unter dem Begriff des reflexiven Schreibens gefasst werden können.

3. Reflexives Schreiben

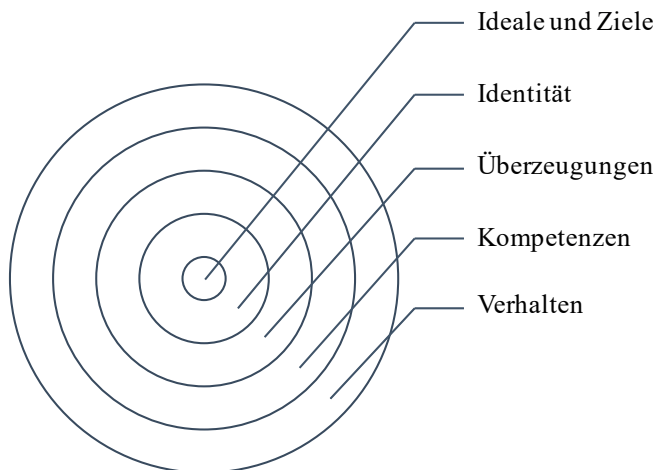
Häcker und Walm folgend kann Reflexion im Kontext der Lehrer*innenbildung definiert werden als die „Habitualisierung/Institutionalisierung (selbst-)referenzieller Formen des Denkens in Ausbildung und Beruf von Lehrperson“ (Häcker & Walm, 2015, S. 82). Als theoretisches Konstrukt verweist Reflexion auf den Zusammenhang zwischen Wissen, das potenziell vorhanden ist, und Handlung, die in konkreten Situationen durchgeführt werden.

Die Kompetenz, das eigene und das Handeln anderer zu reflektieren, wird im Sinne der Professionalisierung von Lehrpersonen als eine zentrale Fähigkeit be-

schrieben. Zugrunde liegt dieser Priorisierung die Annahme, dass pädagogisches Handeln immer durch Unsicherheit gekennzeichnet ist, da die Beschäftigung und Arbeit mit Menschen nicht von außen steuerbar ist und des Gegenübers bedarf. Hinzu kommen in der pädagogischen Praxis Dilemmata, Paradoxien und Antinomien, die das Handeln der Pädagog*innen bestimmen (Helsper, 1996). Ein zentrales Ziel im Lehramtsstudium ist, die Reflexionsfähigkeit der Studierenden zu stimulieren und mit ihnen Wege zu entwickeln, diese reflexiven Kompetenzen weiter auszubauen und zu verstetigen.

Brouwer und Korthagen (2005) zeigen in ihrem ‚Zwiebelmodell‘ (Abb.1), wo Reflexionsanlässe ansetzen können, wobei an den personengebundenen Zwiebelschichten die Umwelt als Erfahrungsrahmen hinzuzuziehen ist. Die analytische Unterscheidung, etwa: *Wie habe ich mich / würde ich mich verhalten?* (Verhalten) und *Wie könnte ich mich aufgrund meiner Fähigkeiten und Fertigkeiten verhalten?* (Kompetenz), ermöglicht Orientierungspunkte für die Ausgestaltung hochschuldidaktischer Angebote. Dabei kann mit Brouwer und Korthagen davon ausgegangen werden, dass das Innere (Ideale und Ziele) deutlich schwerer von außen zu erreichen ist als das Äußere (Verhalten).

ABB. 1. Zwiebelmodell in Anlehnung an Brouwer & Korthagen (2005), eigene Darstellung



Das reflexive Schreiben ist in der Lehrerbildung aktuell anscheinend eher eine ungewöhnliche Methode, um Studierenden Angebote zur Reflexion zu geben (Paus & Jucks, 2013). Vielmehr wird verstärkt Wert auf den Kontext des forschenden Lernens gelegt und die damit verbundene Nutzung von Forschungsmethoden, um die eigene oder auch fremde Praxiserfahrungen systematisch aufzuarbeiten (Fichten, 2010).

Mit dem reflexiven Schreiben wird ein Zugang gewählt, der sich bewusst nicht an selbsterfahrenen Praxissituationen der Studierenden orientiert (Ryan, 2011), sondern

anhand von Ausschnitten aus Kinder- und Jugendbüchern oder auch autobiographisch geprägten Sachbüchern und Romanen Empathie fördernde Perspektiven für die bearbeitenden Personen ermöglichen soll. Ziel dieser Methode ist es, Lehramtsstudierende individuell anzusprechen und einen Zugang zur eigenen Gedankenwelt über die Auseinandersetzung mit ästhetischen Texten zu eröffnen (Rott, 2018).

Mit Bezug auf Bräuer (2000) kann reflexives Schreiben definiert werden als die Tätigkeit von Autor*innen, „die im Medium des Schreibens über Handlungen und Tätigkeiten nachdenken, sie in ihrem Kontext mit Abstand betrachten und bewerten“ (Rott, 2018, S. 36). In Seminaren oder anderen hochschuldidaktischen Settings können die Texte, die Studierende produzieren, für weiterführende Gespräche im Plenum oder auch in Kleingruppen genutzt werden. Werden in didaktischen Settings die Schreibenlässe an den Anfang gestellt, fördert dies die Auseinandersetzung aller Lernenden mit der Frage- bzw. Problemstellung und führt dazu, dass alle in den Arbeitsprozess involviert werden. Dies erscheint als Vorteil zum traditionellen Unterrichtsgespräch.

Lahm (2016, S. 27) verdeutlicht diesen Prozess des Schreibens mit Blick auf fachliches Schreiben und nutzt fünf Leitfragen, die Lehrenden einen Orientierungsrahmen geben können. Rott (2018, S. 37) hat diese Überlegungen auf das reflexive Schreiben übertragen, um so eine Einordnung des reflexiven Schreibens in der Hochschullehre zu ermöglichen:

a) *Was sind Funktionen und Ziele der Aufgabe?*

Ziel des reflexiven Schreibens ist die Auseinandersetzung mit einer problematischen, uneindeutigen oder provozierenden Situation zunächst auf individueller, dann auch auf gemeinschaftlicher Ebene.

b) *Welches inhaltliche Wissen brauchen Studierende, um die Aufgabe bearbeiten zu können?*

Das reflexive Schreiben bietet sich auch für Studierende zu Beginn des Studiums an, da es sich um einen assoziativen Zugang zu einem Thema oder einem Problem handelt. Bedeutender als das Vorwissen ist die Bereitschaft, sich auf Schreibaufgaben einzulassen. Theoretische Bezüge oder empirische Ergebnisse können im Nachgang an die Auseinandersetzung an das Thema herangetragen werden.

c) *Was für eine Art von Text sollen die Studierenden schreiben?*

Das reflexive Schreiben in der vorgestellten Form ist verhältnismäßig frei und assoziativ. Das Schreiben in der ersten Person Singular wird als sinnvoll erachtet, um den persönlichen Bezug zum Thema deutlich zu kennzeichnen. Das Schreiben in ganzen Sätzen wird vorausgesetzt, da das Schreiben in Stichpunkten von der individuellen Perspektive wegzuführen scheint. Hinzu kommt, dass Stichpunkte einen listenden und damit analysierenden Charakter aufweisen. Argumente und Gegenargumente, die in einem Fließtext ausführlich darzulegen sind, erscheinen in Stichpunkten oftmals verkürzt.

- d) *Gibt es besondere Formulierungen oder Wendungen, die typisch sind für diese Art von Text?*

Die Studierenden sind frei in ihrem eigenen Schreiben und müssen sich nicht an bestimmten Formulierungen orientieren. Der assoziative Teil dieser Arbeit ist hoch und von besonderer Bedeutung, das Individuelle in der Auseinandersetzung kann hierdurch unterstützt werden.

- e) *Sollen die Studierenden auf eine bestimmte Art und Weise vorgehen?*

Auch hier sind die Studierenden frei und können persönliche Vorgehensweisen festlegen. Dies hilft, die eigenen Gedanken in eine Ordnung zu bringen und Argumentationsketten individuell auszugestalten.

Schreibaufträge

Im Folgenden werden zwei verschiedene Schreibaufträge vorgestellt. Hierzu wird zunächst der Gesamttext dargestellt, um eine Kontextualisierung zu ermöglichen. Daran anschließend wird die konkrete Textstelle benannt, die zum reflexiven Schreiben herangezogen wird, und je eine exemplarische Bearbeitung von Studierenden angeführt.

Schreibauftrag 1: Sarah Crossan (2017): Eins

Die Ich-Erzählerin Grace ist 16 Jahre alt, Amerikanerin und Teil eines siamesischen Zwillingspaars. Mit ihrer Schwester, Tippi, ist sie hüftabwärts zusammengewachsen. Für die beiden beginnt nach Jahren des Privatunterrichts durch die Mutter die Zeit in einer Schule. Grace berichtet im Roman von ihren Erfahrungen in der Schule, von Problemen mit Mitschüler*innen, von der ersten großen Liebe, von der Beziehung zu ihrer Schwester und zu ihren Eltern. Und es werden Fragen von Beeinträchtigung, Krankheit und Tod verhandelt. Geschrieben ist der Roman durchgehend in Versform.

Die Passage des Romans, der für die reflexive Schreibaufgabe ausgewählt wurde, entstammt dem Kapitel ‚Normal‘. Mit einem Freund, Jon, spricht Grace über Freundschaften und über die Bedeutung, ‚normal‘ zu sein. Jon verweist darauf, wie wichtig es ist, sich von anderen abzuheben, individuell zu sein. Aber Grace schätzt dies ganz anders ein (Crossan, 2017, S. 160):

„Normal ist der Heilige Gral,
aber nur diejenigen, die es nicht sind,
wissen um seinen Wert.“

Die Studierenden erhalten in der Veranstaltung einige Vorinformationen zum Roman, vergleichbar mit der einleitenden Passage in diesem Text, und dann ein Arbeitsblatt, welches sie individuell bearbeiten sollen. Hierauf ist das Zitat abge-

druckt, hinzu kommt ein Arbeitsauftrag, für den 15 Minuten Bearbeitungszeit eingeräumt wird: Welche Überlegungen mit Blick auf Schule und Unterricht gehen Ihnen durch den Kopf, wenn Sie diese Zeilen aus Crossans „Eins“ lesen? Notieren Sie Ihre Gedanken.

Nach der Schreibphase werden die Studierenden aufgefordert, ihre Gedanken zu teilen. Dabei wird darauf hingewiesen, dass die Studierenden ihren eigenen Text vorlesen können, aber nicht müssen und auch abstrakter über ihre Gedanken berichten können. Die Studierenden können sich auf diese Weise über ihre Überlegungen austauschen und die Perspektive von anderen kennenlernen.

Eingesetzt wurde diese Schreibaufgabe in verschiedenen Formaten: in Seminaren für Bachelorstudierende zu Beginn der Studienphase, die zur Vorbereitung von Praxisphasen dienen, sowie in einer Vorlesung für Masterstudierende, die sich mit Fragen von pädagogischer Diagnostik und individueller Förderung beschäftigt. Der reflexive Schreibauftrag wurde jeweils zu Beginn des Semesters (erste oder zweite Sitzung) eingesetzt und als Impuls für die Beschäftigung mit dem Themenfeld Inklusion gesetzt. Zu dieser Schreibaufgabe liegt ein Datenkorpus von 240 Bearbeitungen vor, aus denen für die Darstellung ein exemplarisches Dokument ausgewählt wurde, um die Argumentationslinien der Studierenden nachzuzeichnen.

„Man betrachtet in Schule und Unterricht immer die Masse als normal und nach dieser wird sich gerichtet und das Lerntempo bestimmt. Derjenige, der schneller oder langsamer lernt als alle anderen (die Masse), fällt somit aus dem System und wird zu wenig berücksichtigt. Dem „Normalen“ wird somit eine Wertigkeit zugeschrieben, die es eigentlich in dieser Form nicht geben dürfte, da der Mensch nicht genormt werden kann. Der überdurchschnittlich Begabte fängt somit an sich zu langweilen und der Schwächere verzweifelt am zu hohen Lerntempo.“

Die Argumentation in diesem Dokument verweist auf verschiedene Aspekte, die im Kontext inklusiver Bildungsprozesse diskursiv bearbeitet werden können. Hervorstechend ist die Idee von Leistung, die ein zentraler Faktor der Differenzierung zu sein scheint. Denn es ist das Lerntempo, das ausschlaggebend ist für die Ausgestaltung schulischer Praxis. Zudem ist die Idee des Durchschnitts erkennbar, gekennzeichnet durch die Masse, an der sich die Lehrpersonen orientieren und ihren Unterricht ausrichten. Abweichungen von dieser Norm scheinen im bestehenden System als Problem erkannt zu werden, der Begriff des Normalen wird aufgegriffen. Explizit gemacht werden ebendiese normativen Aspekte bzw. Setzungen, die durch die schreibende Person in die Bearbeitung eingetragen werden: Denn eine solche Gleichbehandlung (alle bekommen das Gleiche zur gleichen Zeit und müssen dies nach einem Muster bearbeiten) wird abgelehnt, es dürfte sie nicht geben. Unklar bleiben dabei aber die Verantwortlichkeiten, also

wer diese Prozesse ausgestalten soll. Hinzu kommt, dass eine Alternative nicht entwickelt wird.

Schreibauftrag 2: Astrid Frank (2017): Enno Anders

Enno Anders, die Hauptfigur aus dem Roman von Astrid Frank (2017), macht seinem Namen alle Ehre. Wenn er zu Hause den Frühstückstisch decken soll, steht hinterher viel auf dem Tisch, aber mit Frühstück hat das wenig zu tun. In der Schule kann er sich nicht konzentrieren, wenn die Heizung knackt oder ein Mitschüler zu laut atmet. Er ist elf Jahre alt und dafür eigentlich schon viel zu alt für die vierte Klasse. Seine Mutter hat wenig Verständnis für sein Anders-sein. Nur sein hochbegabter Freund scheint ihn zu verstehen und hört Enno zu, wenn er erzählt.

Die Passage aus Enno Anders ist deutlich länger als das Zitat aus Eins, das für den ersten Schreibauftrag genutzt wird. Die Studierenden erhalten auch hier ein Arbeitsblatt. Auf diesem sind einige Informationen zur Geschichte gegeben, um den Kontext des Zitats einordnen zu können:

„Enno ist elf Jahre alt und geht in die vierte Klasse. Er hat oft Schwierigkeiten, sich zu konzentrieren und ist sehr sensibel. Als es um die Wahl der weiterführenden Schule geht, wird er von seiner Lehrerin für die Förderschule empfohlen. Dabei wünscht sich seine Mutter, er könnte auf das Gymnasium gehen. Letztendlich ist es eine Klassenarbeit, in der er eine 4- bekommt und damit seine Zeugnisnote Ausreichend definiert, die verhindert, eine Empfehlung für das Gymnasium zu bekommen. Mit einem Befriedigend auf dem Zeugnis wäre dies möglich gewesen.“

Das Zitat aus dem Roman kann an dieser Stelle nur auszugsweise wiedergegeben werden (Frank, 2017, S. 119f.):

„Ehrlich gesagt weiß ich gar nicht so genau, was eine Förderschule ist. Bislang dachte ich immer, jede Schule sei dazu da, Schüler zu fördern [...] Was für Kinder gehen dahin? Solche wie ich offenbar. Kinder, die anders sind. [...] Kinder, die im Kaufhaus verloren gehen. Kinder, die keine oder nur merkwürdige Freunde haben [...] Kinder mit Defiziten. Kinder von einem anderen Stern.“

Die Aufgabenstellung zu diesem Schreibanlass lautet wie folgt:

1) Lesen Sie die beigegefügte Textstelle, in der Enno erfährt, dass er eine Empfehlung für die Förderschule erhalten hat. 2) Welche Gedanken gehen Ihnen durch den Kopf? Welche Fragen oder Widersprüche ergeben sich für Sie? Wie passt diese Textpassage mit Ihrer Idee von Förderschulen zusammen? Halten Sie zu diesen Fragen Ihre Überlegungen schriftlich fest.

Die Studierenden erhalten für diesen Schreibauftrag 15 Minuten Zeit zzgl. der benötigten Lesezeit für den Textauszug.

Dieser Schreibauftrag wurde bislang in einem Seminar für Masterstudierende eingesetzt, in dem die Auseinandersetzung mit dem Thema Heterogenität im Vordergrund steht. In diesem Seminar bearbeiten die Studierenden die theoretischen Grundlagen und erstellen eigene Beobachtungen in Schulklassen, die sie dann weiterbearbeiten. Ein zentraler Aspekt, den die Studierenden hier herausarbeiten, sind Fragen der Beziehung und der Kommunikation zwischen den Lehrpersonen und den Schüler*innen. Der Schreibanlass wird im letzten Drittel des Seminars eingesetzt und als Impuls für die Beschäftigung mit dem Themenfeld Förderschule und Zuweisungen im Bildungssystem gesetzt. Zu dieser Schreibaufgabe liegt ein Datenkorpus von 40 Bearbeitungen von Studierenden vor, aus denen für die Darstellung ein exemplarisches Dokument ausgewählt wurde, um die Argumentationslinien der Studierenden nachzuzeichnen.

„Wenn ich die Passage lese, überträgt sich Ennos Panik auf mich. Den grundlegenden Widerspruch erfasst Enno selbst: Jede Schule ist für sich dafür da, die SuS zu fördern. Auf einmal zeigt sich, dass einige Schulen mehr fördern, weil sie ja schon allein in ihrer Benennung das ‚Förderwort‘ haben. Das, was Enno als selbstverständlich eingestuft hat, wird auf einmal zur Stigmatisierung. Da, wo das ‚Förderwort‘ offiziell zutage tritt, da beginnt also auf der Stelle etwas Merkwürdiges. Im Bereich des Merkwürdigen bewegen sich wie in einem Taumel Kinder, die es ‚nicht schaffen‘.“

Die Identifikation mit Enno, die Übernahme seiner Panik gibt einen wichtigen Hinweis zum Gemütszustand der bearbeitenden Person. Interpretiert werden kann dies als Form der Angst, auch Überforderung und Orientierungslosigkeit. Die Argumentation des Widerspruchs wird aufgenommen, das Wort Fördern wird als etwas Merkwürdiges herausgearbeitet. Dies ist eng verbunden mit der Stigmatisierung, die mit diesem Begriff verbunden wird. Der pädagogische Anspruch an das Fördern Einzelner im Sinne eines Helfens ist ein zentraler Topos im Erzieherischen: Das damit verbundene Dilemma, das Herausstellen oder Herausgreifen einer Person aus einer Gruppe, das hier als eine Form der Bloßstellung argumentativ herausgearbeitet wird, steht diesem positiven Grundgedanken gegenüber. Institutionalisiert zeigt sich dieses Labeling in dem Begriff der ‚Förderschule‘.

Zusammenführung der beiden Schreibaufträge

Beide Schreibaufträge forcieren die Auseinandersetzung mit ganz unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen. Während in Eins (Crossan, 2017) die Frage von körperlichen Beeinträchtigungen im Fokus steht und die Beschäftigung mit dem Normalitätsbegriff zentral in der Schreibaufgabe gesetzt wird, sind beim Ausschnitt aus Enno Anders (Frank, 2017) das schulische Lernvermögen und die Zuweisung zu Schulformen als thematische Setzung gegeben. In der Arbeit mit den

Überlegungen der Figur Enno wird eingefordert, die Gefühlslage nachzuvollziehen und sich hiermit zu beschäftigen.

Die Differenzierungen und die Auswirkungen werden entsprechend mit unterschiedlichen Bezügen reflektiert: zum einen bezogen auf das eigene Normalitätsverständnis (Eins), zum anderen bezogen auf schulsystemische Fragen (Enno Anders). In der Analyse der Bearbeitungen der Studierenden zeigen sich entsprechend unterschiedliche Argumentationslinien, die je nach Veranstaltungssituation weiter genutzt werden können, um einen Dialog zwischen den Teilnehmenden zu provozieren. Dabei bieten die Argumentationsmuster zum einen Hinweise darauf, welche Prinzipien die Personen in ihrem pädagogischen Denken und etwaigen Handeln leiten und welche Themenbereiche im Seminar vertiefend zu bearbeiten sind, etwa durch das Hinzuziehen von theoretischer und empirischer Literatur.

Unter Bezugnahme des Reflexionsmodells von Brouwer & Korthagen (2005) kann über die Schreibaufträge an den unterschiedlichen Schichten weitergearbeitet werden. Während das Verhalten und die Kompetenzen (äußere Ringe) nicht angesprochen werden und viel mehr in der Reflexion etwa von Praxisphasen relevant werden können, sind es Fragen der inneren drei Ringe, die angestoßen werden, also Ideale und Ziele, Identität und Überzeugungen. Je nach Schreibanlass werden den Studierenden dabei unterschiedliche Bezugsperspektiven angeboten. Notwendig erscheint in jedem Fall die Nutzung der Dokumente in den Veranstaltungssitzungen zum Austausch, um einen tiefergehenden Diskurs anzulegen und weiterführen zu können. Durch die (emotionale) Involviertheit der Studierenden kann davon ausgegangen werden, dass die Schreibanlässe einen anregenden Charakter aufweisen und einen entsprechend ansprechenden Zugang zu komplexen Themen ermöglichen können (Syring et al. 2016).

Literatur

- Brouwer, N., & Korthagen, F. (2005). Can Teacher Education Make a Difference? *American Educational Research Journal*, 42 (1), 153–224. <https://doi.org/10.3102/00028312042001153>
- Boban, I., & Hinz, A. (2009). Inklusive Werte in allen Lebensbereichen realisieren. *Gemeinsam leben*, 17 (2), 92–99.
- Boban, I., & Hinz, A. (Hrsg.). (2016). *Arbeit mit dem Index für Inklusion. Entwicklungen in weiterführenden Schulen und in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Budde, J., & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 8(4). Abgerufen von www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199
- Crossan, S. (2017). *Eins*. München: Mixtvision.
- Frank, A. (2017). *Enno Anders. Löwenzahn im Asphalt*. Stuttgart: Urachhaus.

- Fischer, C. (2014). *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung*. Friedrich Ebert Stiftung: Bonn. Abgerufen von: library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10650.pdf
- Häcker, T., & Walm, M. (2015). Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in „inkluisiven“ Zeiten. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 81–89.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus professionellen Handelns* (S. 521–569). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Holler-Nowitzki, B., Klewin, G., & Koch, B. (2018). Reflexion durch Forschendes Lernen? Analyse von Studienberichten. *Herausforderung Lehrer_innenbildung, Themenheft 1*, 106–127. doi: 10.4119/ UNIBI/hlz-88.
- Katzenbach, D. (2015): De-Kategorisierung inklusive? Über Risiken und Nebenwirkungen des Verzichts auf Etikettierungen. In C. Huf & I. Schnell (Hrsg.), *Inklusion in KiTa und Schule* (S. 33–55). Stuttgart: Kohlhammer.
- Paus, E., & Jucks, R. (2013). Reflexives Schreiben als Seminarkonzept. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(1), 124–134.
- Rott, D. (2018). Reflexives Schreiben zu herkunftsbezogenen Vorurteilen im Unterricht. *Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 1(1), 33–44. doi: 10.4119/UNIBI/hlz-98
- Ryan, M. (2011). Improving reflective writing in higher education: a social semiotic perspective. *Teaching in Higher Education*, 16(1), 99–111. doi: 10.1080/13562517.2010.507311
- Syring, M., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S., Rehm, M., & Schneider, J. (2016). Fallarbeit als Angebot – fallbasiertes Lernen als Nutzung. Empirische Ergebnisse zur kognitiven Belastung, Motivation und Emotionen bei der Arbeit mit Unterrichtsfällen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(1), 86–108.
- Sturm, T. (2017). Inklusion im Kontext der Schule. In D. Amirpur & A. Platte (Hrsg.), *Handbuch: Inklusive Kindheiten* (S. 518–531). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Wrase, M. (2017). Menschenrechtsmonitoring zum Recht auf inklusive Beschulung. Ansätze für die Implementationsforschung zu Art. 24 UN-Behindertenrechtskonvention. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 65(2), 153–172.