

Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung

Melanie Fabel-Lamla / Katharina Kunze /
Anna Moldenhauer / Kerstin Rabenstein
(Hrsg.)

Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion

Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen

Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung

Herausgegeben von
Till-Sebastian Idel, Manuela Keller-Schneider,
Katharina Kunze und Christian Reintjes

Melanie Fabel-Lamla
Katharina Kunze
Anna Moldenhauer
Kerstin Rabenstein
(Hrsg.)

**Kasuistik –
Lehrer*innenbildung –
Inklusion**

Empirische und theoretische
Verhältnisbestimmungen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

Das Buchprojekt resultiert aus einer Kooperation des Projekts „Inklusive Lehrer_innenbildung (iLeb)“ an der Universität Hildesheim und des „Schlözer-Programm-Lehrerbildung“ an der Georg-August-Universität Göttingen. Katharina Kunze und Kerstin Rabenstein sind leitend im Schlözer-Programm-Lehrerbildung im Handlungsbereich C an der Georg-August-Universität Göttingen tätig. Das Schlözer-Programm-Lehrerbildung wird seit 2015 im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1617 gefördert. Melanie Fabel-Lamla und Anna Moldenbauer waren leitend im Projekt Inklusive Lehrer_innenbildung an der Universität Hildesheim tätig, das von 2015 bis 2018 vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur gefördert wurde.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2020.n. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2020.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2369-2

Inhaltsverzeichnis

*Anna Moldenhauer, Kerstin Rabenstein, Katharina Kunze und
Melanie Fabel-Lamla*

Kasuistik und Lehrer*innenbildung angesichts inklusiver Schul- und
Unterrichtsentwicklung. Verhältnisbestimmungen, Modellierungen und
Empirie der Praxis kasuistischer Lehre 9

Teil 1: Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion: Verhältnisbestimmungen und Modellierungen

Kerstin Rabenstein und Julia Steinwand

Reflexionsfiguren sinnverstehender Unterrichtsbeobachtung in
kasuistischer Lehre. Eine Verhältnisbestimmung kontingenzgewärtiger
Ansätze 31

David Jahr und Andreas Petrik

Schulpädagogische und fachdidaktische Kasuistik im Gespräch:
Vergleich einer dokumentarischen und argumentationsanalytischen
Analyse eines Krisengesprächs im Politikunterricht 47

Merle Hummrich

Reflexive Inklusion und rekonstruktive Kasuistik –
eine Verhältnisbestimmung von zwei Ansätzen der Professionalisierung 62

Hannes König und Thomas Wenzl

Streit um Inklusion oder Über Anspruch und Wirklichkeit pädagogischer
Überzeugungsarbeit in der (inklusive) Lehrer*innenbildung 76

Petra Herzmann, Markus Hoffmann und Matthias Proske

Zum Ansatz einer theoriebezogenen pädagogisch-reflexiven Kasuistik.
Theoretische und methodologische Perspektiven auf die Erschließung
inklusive Unterrichts 91

Thorsten Merl und Till-Sebastian Idel

Zur Teilnahme an unterrichtlichen Praktiken. Praxeologische Perspektiven
auf eine Kasuistik „inklusive“ Unterrichts am Beispiel von
Praktiken der Leistungsüberprüfung 104

Aysun Dođmuş und Thomas Geier

Rassismus als Fall? Zu den Möglichkeiten rassismuskritischer Kasuistik
und reflexiver Inklusion in der Lehrer*innenbildung 120

Teil 2: Praxis der Kasuistik in der (inklusionsorientierten) Lehrer*innenbildung: Befunde und Irritationen

<i>Georg Breidenstein, Anca Leuthold-Wergin und Susanne Siebholz</i> „Unterrichtsstörungen“. Fallstricke kasuistischer Lehrer*innenbildung	137
<i>Friederike Heinzel und Benjamin Krasemann</i> (K)ein „normales“ Diktat? – Konzept und Herausforderungen einer kasuistischen Lehrveranstaltung im Praxissemester	153
<i>Sascha Kabel, Christoph Leser, Marion Pollmanns und Helge Kminek</i> Fallbestimmungskrisen und Formen ihrer Bearbeitung in studentischer Fallarbeit	168
<i>Ann-Kathrin Arndt, Saskia Bender und Nils Rennebach</i> Kooperation als Einigung auf das Mögliche. Rekonstruktive Kasuistik in lehramtsübergreifenden Formaten der universitären Lehrer*innenbildung	184
<i>Julia Steinwand, Alexandra Damm und Melanie Fabel-Lamla</i> Re-/Produktion von Differenz im inklusiven Unterricht. Empirische Befunde zum Einsatz videobasierter kasuistischer Lehreinheiten in der Lehrer*innenbildung	200
<i>Anja Hackbarth und Yalız Akbaba</i> „Ihn nicht so behandeln als wäre er nutzlos“. Forschende Reflexivität im Fall von Inklusion	217

Teil 3: Evaluation kasuistischer Lehrer*innenbildung im Kontext von Inklusion: Erträge und Rückfragen

<i>Christina Heise und Friedrike Heinzel</i> Patenschaftsprojekte in der Lehrer*innenbildung – Fallarbeit im Spannungsfeld von inklusivem Anspruch und exkludierender Praxis	231
<i>Angelika Paseka und Katharina Kuckuck</i> Arbeiten an fremden Fällen aus der inklusiven Unterrichtspraxis. Explorative Ergebnisse zur Entwicklung von Reflexionsbreite und Reflexionstiefe	245
<i>Martin Heinrich und Denise Klenner</i> Von der Schwierigkeit, sich selbst zum Fall zu machen. Empirische Befunde zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrer*innenbildung	259

Tilman Drope, Marian Laubner, Ilka Petersen und Kerstin Rabenstein
 ‚Nicht-/Machbarkeit von Inklusion‘ im Fokus. Eine explorative
 Interviewstudie zu studentischen Perspektiven auf einen Unterricht
 im Anspruch von Inklusion im Schulpraktikum 274

Edina Schneider, Doris Wittek und Rolf-Torsten Kramer
 Selbstreflexion und Empathie als empirische Hinweise für eine
 inklusive Haltung – Clusteranalytische Befunde zur Relevanz
 kasuistischer Lehre aus Studierendenperspektive 289

Autor*innenangaben 305

*Anna Moldenhauer, Kerstin Rabenstein, Katharina Kunze
und Melanie Fabel-Lamla*

Kasuistik und Lehrer*innenbildung angesichts inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. Verhältnisbestimmungen, Modellierungen und Empirie der Praxis kasuistischer Lehre

1 Zum Verhältnis von Wissen und Reflexivität als Elemente pädagogischen Handelns

In einem Gespräch über Erfahrungen mit Inklusion hebt eine Pädagogin hervor, wie verunsichert sie sei, wenn sie so gar keine Information über ein neues Kind bekomme. So habe ein Mädchen ein Jahr lang geschwiegen. Hilfreich sei es, wenn die Eltern sie gleich beim ersten Besuch über Diagnosen informieren. Eine andere Pädagogin betont, wie viel sie von den Eltern in solchen Gesprächen lernen würde. Sie zählt eine Reihe von Diagnosen auf, über die sie nun bereits viel wisse. Geschichten darüber, wie die Pädagoginnen und diese Kinder interagieren, werden nicht erzählt.

Professionstheoretisch gesehen ist pädagogisches Handeln stets mit Kontingenz, Zufällen, Unsicherheiten und Ungewissheit in Bezug auf Verlauf und Ausgang pädagogischer Interaktionen konfrontiert (vgl. Combe & Helsper 1996). Gespräche, in denen sich (angehende) Pädagog*innen auf sich selbst als angesichts von neuen Anforderungen im Zusammenhang mit Inklusion Verunsicherte beziehen, sind derzeit häufig zu beobachten. Ebenso finden sich in der Diskussion um die Weiterentwicklung der Lehrer*innenbildung Konstruktionen pädagogischer Professioneller als durch Inklusion ganz besonders Herausgeforderte (vgl. z.B. Amrhein 2014; Helsper 2016). In Ansätzen, die sich auf das Expertiseparadigma berufen, wird als Reaktion auf neue Anforderungen ein Bedarf an Expert*innenwissen, wie etwa oben der nach Diagnosen, formuliert (vgl. Amrhein 2016). Der Erwerb eines vor allem psychologischen Wissens aufseiten von Lehramtsstudierenden gilt hier im Zusammenhang mit bestimmten Einstellungen und Wertüberzeugungen gegenüber inklusiver Beschulung als Voraussetzung für berufspraktisches Können.

Professionalisierungstheoretisch gesehen führt, so etwa Herzog (1995), jedoch auch die Verfügung über Wissen nicht aus der für pädagogisches Handeln konstitutiven Ungewissheit heraus (vgl. auch Häcker u.a. 2016; Neuweg 2011). Erklärungen bzw. Begründungen für Unvorhersehbarkeit, Unsicherheit und Ungewissheit als konstitutive Momente pädagogisch-professionellen Handelns fokussieren immer wieder ein und denselben Aspekt, nämlich dass sich pädagogische Professionalität in einem immer nur als reflexiv zu verstehenden Umgang mit Wissen erweist (vgl. Herzog 1995, 263). Zu erklären ist dies damit, dass „[d]ie Bedingungen der Anwendung von Wissen [...] im Wissen selbst nicht enthalten [sind]“ (Herzog 1995, 258).

Um genauer zu klären, was ein reflexiver Umgang mit Wissen meint, ist die etwa bei Miege (2008) im Anschluss an Abbott (1988) zu findende Unterscheidung in drei Komponenten eines Tätigkeitszyklus professionellen Handelns hilfreich. Miege (2008) zufolge ist professionelle Arbeit im Unterschied zur Arbeit des Experten*der Expertin dadurch gekennzeichnet, dass sie aus drei Komponenten besteht: Diagnose und Maßnahme sowie Inferenz, d.h. dem professionellen Urteil darüber, welche Maßnahmen in einem konkreten Fall aus der Diagnose zu treffen sind. Der*die Professionelle ist hinsichtlich der Diagnose zwar selbst immer auch Experte*Expertin. Professionalität unterscheidet sich aber von reiner Expertise durch die Inferenz. Professionelle müssen diese Schlussfolgerung ziehen und sich dabei als autonom – auch dem Expert*innenwissen gegenüber – verstehen können, wollen sie der Spezifik der Aufgabenstellungen bzw. der Anforderung, diese professionell zu bearbeiten, Rechnung tragen.

Wie dieses Verständnis von Inferenz mit einer Konzeptionalisierung pädagogischen Handelns als ein Handeln, das über die Anwendung von Expert*innenwissen hinausgeht und nicht standardisierbar ist, zusammenhängt, lässt sich mit Overmann (2002) genauer verstehen. Professionell zu bearbeitende Problemstellungen erfordern demnach eine bestimmte Bezugnahme auf die je konkrete Praxis: „Damit also methodisiertes [Expert*innen]Wissen, das in sich Routinisierung bedeutet, in angemessener Fallspezifität zur Anwendung gelangen kann, muss zuvor die je konkrete Fallstruktur rekonstruktiv verstanden sein [...], und] die einer solchen diagnostischen Phase des Fallverstehens folgende Anwendung einer methodisierten, aus der theoretischen Übersetzung der Diagnose abgeleiteten und insofern standardisierten Problemlösung [muss entsprechend] fallangemessen erfolgen“ (Overmann 2002, 31; alle Einfügungen durch die Autorinnen). Expert*innenwissen als eine zur Routine gewordene, damit auch standardisierte, auf ein ‚richtiges‘ Handeln ausgerichtete Form des Wissens wird nur dann potenziell problemlösend einsetzbar, wenn zuvor die Fallstruktur – d.h. also die Einzelfallspezifika einer pädagogischen Situation – rekonstruiert wurde, die Wissensverwendung also nicht im Sinne einer regelhaften Applikation, sondern in einer beide Pole immer wieder neu aufeinander beziehenden Bewegung der kritisch

„urteilenden Relationierung“ (Meseth 2016, 40) erfolgt. So betrachtet liefern Diagnosen nur bedingt Hinweise für pädagogisches Handeln.

Reh (2014) versteht die aktuell zu beobachtende Tendenz zur ‚Expertisierung‘ pädagogischen Handelns nicht einfach nur als eine Veränderung hin zu einem anderen Paradigma pädagogischen Handelns, sondern „als Prekarisierung von Profession und eines professionellen Selbstverständnisses“ (Reh 2014, 29). Sie begründet dies vor allem mit den, historisch betrachtet, grundlegend unterschiedlichen Autorisierungsmustern, mit denen zwei sehr unterschiedliche Modi des Umgangs mit Wissen verbunden sind: „Expertise und Profession entsprechen zwei historisch entstandenen unterschiedlichen Selbstverständnissen im Umgang mit und im Verhältnis zum Wissen und damit auch zu sich selbst als einem Träger von Wissen und unterschiedlichen Autorisierungsmustern“ (ebd., 37f.). Expertisierungsmodelle sind stärker auf das Erlernen bestimmter Regeln orientiert und damit auch auf eine Art ‚wissensbasiertes Handwerk‘, auf das gesetzt werden kann. Damit führen Expertisierungsmodelle einen Begriff von Wissen mit sich, der impliziert, dass sich Wissen von der Person des Trägers lösen lässt. Für die Entstehung des Lehrer*innenberufs in Deutschland macht Reh (2014, 38) demgegenüber ein Muster der „existentiellen Autorisierung“ aus, das sich im Kern durch das Berufen und Sich-Beziehen auf sich selbst als einen „erzogenen Erwachsenen“ und ein „gebildetes Subjekt“ bestimmen lässt. Reh (2014) resümiert: „Hier ist also nicht der wissende Experte autorisiert, sondern der Erzogene, der, der eine bestimmte Bildung erhalten hat, der Erfahrungen in der Erziehung gemacht hat und vor allem weiter zu lernen bereit ist, weitere Erfahrungen in der Beobachtung von Kindern machen kann“ (ebd., 37). Historisch gesehen und auf den deutschen Diskurs bezogen entsteht pädagogische Professionalität insofern nur im Zusammenhang mit Interaktion – mithin in einem diskursiven und körperlich-praktischen Beziehungsgeschehen oder – um es mit einem anderen Begriff zu bezeichnen – in Anerkennungsverhältnissen. Wissen wird damit zudem zu einem an die Person gebundenen Wissen, zu einer von ihr nicht ablösbaren Fähigkeit. Mit Blick auf eine zunehmende Expertisierung von Lehrer*innenhandeln wäre – so Reh – in der Konsequenz zu fragen, inwiefern es zu „Fragmentierungen des Tätigkeitszyklus kommt, wie er das professionelle Tun kennzeichnet“ (Reh 2014, 39), d.h. zu einem Auseinanderdividieren von Zuständigkeiten für Diagnose, Maßnahmen und die zu ziehenden Schlussfolgerungen. Der Ruf nach Expert*innenwissen diagnostischer Provenienz könnte eine solche Entwicklung weiter befeuern.

2 Zum Verhältnis von Inklusion, Reflexion und Kasuistik

In der auf Professionalisierungsfragen bezogenen Literatur, in der nicht zuallererst auf den Bedarf an Expertenwissen verwiesen wird, wird der Anspruch, Schule und Unterricht inklusiv zu gestalten, u.a. als Zuspitzung des Heterogenitätsdiskurs (vgl. Häcker u.a. 2016, 262), als starke Veränderung des Anforderungsprofils insbesondere von Lehrkräften der Sekundarstufe (vgl. Amrhein 2014) oder als „Komplexitätssteigerung“ (Helsper 2016, 235) diskutiert. In der professionstheoretisch fundierten Diskussion zu einer Lehrer*innenbildung unter den Vorzeichen von Inklusion wird sich deswegen für einen vor allem reflexiven Umgang mit den – von (zukünftigen) Lehrkräften auch als „Krise des Lehrer/-innenhandelns“ (Amrhein 2014, 147) erlebten – neuen, verunsichernden Anforderungen stark gemacht. Als krisenhaft erlebt würde die Entwicklung hin zu inklusiver Schule und zu inklusivem Unterricht vor allem deswegen, da alte Routinen des Unterrichtens nicht mehr greifen würden und neue Routinen noch nicht entwickelt seien (vgl. Amrhein 2014). Professionalisierungskonzepte antworten darauf mitunter mit der Forderung nach einer „Steigerung von Reflexivität“ (Häcker u.a. 2016, 262) in der Lehrer*innenaus- und fortbildung. „Reflexivität“ als eine Form „rückbezüglichen und selbstbezüglichen Denkens“ (Häcker u.a. 2016, 262) dem eigenen Tun gegenüber gilt als eine in der Lehrer*innenbildung einzuübende und zu habitualisierende Denkform (vgl. Herzog 1995).

Eine auf die verstehende Erschließung von Fällen pädagogischer Praxis zielende Kasuistik stellt dabei ein, wenn nicht *das* Konzept für eine Einübung und Habitualisierung von Reflexivität gegenüber fremdem und eigenem pädagogischen Handeln dar (vgl. Wernet 2006; Pieper u.a. 2014; Hummrich u.a. 2016). Als Professionalisierungsmedium für Unterricht und Schule im Zeichen von Inklusion scheint Kasuistik vor diesem Hintergrund eine Konjunktur zu erfahren (vgl. Häcker u.a. 2016).

Reflexivität wird im Kontext einer rekonstruktiven Kasuistik als Fähigkeit konzipiert, sich den empirisch vorfindlichen Phänomenen in einer Haltung fragenden Verstehens zuzuwenden, die das Besondere als im Allgemeinen Enthaltenes erkennt, ohne dabei seine Besonderheit und Spezifität aus dem Blick zu verlieren. Das damit verbundene Ziel besteht darin, über das Einnehmen und Einüben wissenschaftlicher Perspektiven und Praktiken einen auf das Erschließen pädagogischer Praxis gerichteten Blick zu kultivieren. Erwartet wird hiervon für Professionalisierungsprozesse, dass alltagsweltlich bewährte Deutungsroutinen und Orientierungen reflexiv eingeholt und eine Sensibilisierung gegenüber kausallogischen Zuschreibungen erreicht werden könnte (vgl. Kunze 2018).

Für die in diesem Band vertretenen Konzepte einer kasuistischen Lehrer*innenbildung spielt das Reflexionspostulat kasuistischer Lehre – im Sinne eines je situativen Erschließens von offenen, prozesshaft strukturierten Handlungssituationen

– eine zentrale Rolle: Die gedankliche Auseinandersetzung mit Daten zu pädagogischem Handeln und pädagogischen Situationen soll Studierenden Gelegenheiten bieten, sich handlungsentlastet und insofern nicht unmittelbar involviert mit dem Vollzug pädagogischen Handelns auseinanderzusetzen. Auf diese Weise sollen sie Perspektiven auf ‚Praxis‘ generieren können, die nicht von der Suche nach unmittelbaren Lösungen auf pädagogische Handlungsprobleme geprägt sind, sondern von einer „Kultur der Distanz“ (Neuweg 2011, 42). Dies ist auch damit zu erklären, dass generalisierbare Lösungen für pädagogische Problemstellungen, „wenn damit ihre ‚Auflösung‘“ (Herzog 1995, 260) gemeint sein sollte, nicht zur Verfügung stehen. Das wird mit der oft spannungsreichen Struktur pädagogischen Handelns begründet. An dem Potenzial kasuistischer Lehre, reflexiv auf Krisen, die infolge nicht (mehr) greifender Routinen des Unterrichtens entstehen, anzusetzen, wird dort angeknüpft, wo professionalisierungstheoretisch begründeten Ansätzen einer Kasuistik ein besonderer Beitrag für einen veränderten Umgang mit ‚Differenz‘ und den Anforderungen von Inklusion zugeschrieben wird (vgl. Amrhein 2014, 154).

Hiervon sind Ansätze zu unterscheiden, die ebenfalls als kasuistisch bezeichnet werden, aber an das Expertisierungsmodell anschließen (vgl. z.B. Konzepte videobasierten Lernens bei Seidel u.a. 2013; Krammer 2014) und auf die Schulung einer kriteriengeleiteten Analysekompetenz gerichtet sind (vgl. Kunze 2018). In den aktuellen Diskursen um die Professionalisierung von Lehrer*innen für inklusive Schulen und eine entsprechende Reform der Lehrer*innenbildung erfahren solche kasuistischen Ansätze neue Konjunktur, darauf verweisen nicht zuletzt die zahlreichen Bezugnahmen in den im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung geförderten Entwicklungsvorhaben (vgl. z.B. DLR 2015). Das Ziel, auf spezifische Bedarfe von Lernenden mit individualisierten, adaptiven Angeboten zu reagieren (vgl. Heinrich u.a. 2013), scheint es nahezulegen, ebenfalls den Bezug auf den einzelnen Fall ins Zentrum zu stellen. Allerdings wird in derartigen Konzepten solches Wissen hinzugezogen, das als evidenzbasiert gilt. D.h. es wird angestrebt, den Fall im Licht von Regelwissen zu verstehen (vgl. Kunze 2018), womit tendenziell ein Auseinanderfallen des Tätigkeitszyklus in Kauf genommen wird. Die skizzierten Begründungsfiguren für ein professionalisierungstheoretisches Verständnis pädagogischer Professionalität als Basis für ein zwar wissensbasiertes, doch vor allem auf Deutungen und deren Reflexion beruhenden Interaktionsgeschehen bilden den theoretischen Bezugspunkt für die in diesem Band diskutierten Professionalisierungsfragen.

3 Zum Verhältnis von Kasuistik, Lehrer*innenbildung und Inklusion in den Beiträgen des Bandes

Der Band dient der Auseinandersetzung mit der Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung kasuistischer Lehre einerseits im Allgemeinen und andererseits in Bezug auf die spezifischen Reflexionsanforderungen, die im Kontext von Inklusion in der Lehrer*innenbildung entstehen. Im Call for Papers zu dieser Publikation wurden Fragen im Zusammenhang mit den drei Begriffen – Kasuistik, Lehrer*innenbildung und Inklusion – entfaltet. In den Beiträgen werden sowohl grundsätzliche Fragen kasuistischer Lehre als auch insbesondere solche einer kasuistischen Lehre zu Inklusion untersucht. Der Band ist in drei Teile gegliedert. Dem ersten Teil sind Beiträge zugeordnet, die verschiedene Ansätze sinnverstehender Unterrichtsforschung bzw. kasuistischer Lehrer*innenbildung miteinander relationieren (vgl. Jahr & Petrik 2020/i.d.B.; Rabenstein & Steinwand 2020/i.d.B.), sowie solche, die kasuistische Ansätze im Sinne einer kasuistischen Lehre im Anspruch von Inklusion konzeptualisieren (vgl. Doğmuş & Geier i. d. B; Herzmann u.a. 2020/i.d.B.; Hummrich 2020/i.d.B.; Merl & Idel 2020/i.d.B.). Ein weiterer Beitrag in diesem Teil untersucht auf der Basis einer Fallrekonstruktion einer Seminarinteraktion, wie Inklusion als Gegenstand der Lehrer*innenbildung hervorgebracht wird (vgl. König & Wenzl 2020/i.d.B.). Im zweiten Teil sind Beiträge versammelt, die den Vollzug kasuistischer Lehrer*innenbildung datenbasiert untersuchen und mit den Befunden zu einer Diskussion über kasuistische Lehre anregen (vgl. Arndt u.a. 2020/i.d.B.; Breidenstein u.a. 2020/i.d.B.; Hackbarth & Akbaba 2020/i.d.B.; Heinzl & Krasemann 2020/i.d.B.; Kabel u.a. 2020/i.d.B.; Steinwand u.a. 2020/i.d.B.). Mehrere Beiträge rücken den Vollzug kasuistischer Lehre zu einem Unterricht im Anspruch von Inklusion in den Fokus. Im dritten Teil des Bandes wird ein stärker evaluatives Interesse verfolgt; kasuistische Lehre wird in den Beiträgen mit Blick auf ihren Ertrag für Studierende empirisch fundiert untersucht und es wird auf Basis der Befunde nach Weiterentwicklungsmöglichkeiten gefragt (vgl. Drope u.a. 2020/i.d.B.; Heinrich & Klenner 2020/i.d.B.; Heise & Heinzl 2020/i.d.B.; Paseka & Kuckuck 2020/i.d.B.; Schneider u.a. 2020/i.d.B.).

Im Folgenden systematisieren wir die Konzipierungen kasuistischer Lehre und die Diskussionen zu ihrem Vollzug und ihren Erträgen, die sich in den Beiträgen abzeichnen, entlang von drei Fragen. Wir fragen zunächst mit einem Fokus auf die Beiträge des ersten Teils, wie eine kasuistische Lehre für die Lehrer*innenbildung begründet wird und welche Varianten einer kasuistischen Lehre entwickelt werden (3.1). Anschließend skizzieren wir mit einem Fokus auf die Beiträge des zweiten und dritten Teils, in welches Verhältnis kasuistische Lehre zu dem Anspruch gesetzt wird, ‚Inklusion‘ zu thematisieren, und welche Gegenstandskonstruktionen von ‚inkluisivem Unterricht bzw. inklusiver Schule‘ dafür vorgenommen werden (3.2). Drittens systematisieren wir ebenfalls mit einem Fokus auf die Beiträge des

zweiten und dritten Teils die empirischen, teilweise evaluativen, tendenziell explorativen Studien entlang der Frage nach ihren Anliegen, Vorgehensweisen und Erträgen (3.3).

3.1 Kasuistik und Lehrer*innenbildung: (Selbst-)Verortungen im Feld kasuistischer Lehre

Die in diesem Band versammelten Beiträge nehmen Bezug auf das professions-theoretisch begründete Verständnis pädagogischen Handelns als nicht standardisierbar; sie beziehen sich vor diesem Hintergrund überwiegend auf eine struk-turtheoretisch begründete, als *rekonstruktive* bzw. *erziehungssoziologische Kasuistik* bezeichnete Variante der Auseinandersetzung mit schul- und/oder unterrichtsbe-zogenen. Dabei verorten sich die Autor*innen der Beiträge mit dem jeweils ei-genen Ansatz überwiegend innerhalb einer rekonstruktiv ausgerichteten Lehre. Von der Variante eines auf Fälle bezogenen Lernens, das auf die Vermittlung und Aneignung von Erklärungswissen zielt und auch als fallbasiertes Lernen bezeich-net wird (vgl. Kunze 2018), grenzen sie sich dafür mitunter ab (vgl. z.B. Merl & Idel 2020/i.d.B.; Hummrich 2020/i.d.B.). Diese Verortung fällt in den Beiträgen des ersten Teils, die sich mit Ansätzen kasuistischer Lehre auseinandersetzen (vgl. Jahr & Petrik 2020/i.d.B.; Rabenstein & Steinwand 2020/i.d.B.) und/oder einen Ansatz kasuistischer Lehre entwickeln bzw. ausweisen (vgl. Doğmuş & Geier 2020/i.d.B.; Herzmann u.a. 2020/i.d.B.; Hummrich 2020/i.d.B.; Merl & Idel 2020/i.d.B.), ausführlicher und expliziter aus. Insgesamt werden in den Beiträgen die bisher zu findenden Varianten kasuistischer Lehrformate weiter ausdifferen-ziert.

So liegen Beiträge vor, die selbst eine Verhältnissetzung unterschiedlicher An-sätze fokussieren: Mit den Reflexionsfiguren, die mit den sozialtheoretisch un-terschiedlich ausgerichteten Varianten einer kontingenzgewärtigen Unterrichts-beobachtung für die Lehre einhergehen, setzen sich Rabenstein und Steinwand (2020/i.d.B.) auseinander. Jahr und Petrik (2020/i.d.B.) vergleichen die doku-mentarische mit der argumentationslogischen Vorgehensweise bei der Analyse von Unterrichtstranskripten in Bezug auf ihr Vorgehen und ihren Ertrag. Humm- rich (2020/i.d.B.) setzt sich u.a. mit der Differenz von forschungsbezogenen und ausbildungsbezogenen Ansprüchen an Kasuistik auseinander und interessiert sich für die Verbindungen einer reflexiven Inklusion mit kasuistischer Lehre. In den Beiträgen, die die Entwicklung von kasuistischen Konzepten für die Lehre (mit oder ohne den Fokus auf Inklusion) thematisieren, werden teilweise Varianten einer eher betont *methodengeleiteten*, einer eher *theoriebezogenen* und einer stärker *reflexiv* auf die eigene Involviertheit in pädagogische Situationen bezogenen Ka- suistik ausgewiesen, die im Anschluss an vorliegende Typisierungs- und Bestim-mungsversuche entwickelt werden (vgl. Wernet 2006; Reh u.a. 2013; Heinzel &

Krasemann 2015; Meseth 2016; Kunze 2016, 2018). Diese tauchen auch in den weiteren Teilen des Bandes auf, sie werden im Folgenden ausführlicher vorgestellt. Die in den Beiträgen am häufigsten aufgerufene Variante ist die einer *rekonstruktiven Kasuistik*, die als eine prioritär methodengeleitete Zuwendung zu Fällen spezifiziert wird. Der Fokus wird vor allem auf die gewählte Methode der Dateninterpretation gesetzt (im vorliegenden Band z.B. objektiv-hermeneutisch bei Arndt u.a. 2020/i.d.B.; Kabel u.a. 2020/i.d.B.; ethnographisch-sequenzanalytisch bei Breidenstein u.a. 2020/i.d.B.), die eine erschließende Haltung gegenüber dem Fall mit sich bringen soll. Diese methodengeleiteten Varianten verstehen sich als *theoriebasiert*, aber nicht im engeren Sinne als *theoriegeleitet*. Das heißt, dass in ihnen zwar auch auf die Bedeutung von Theorie etwa für die Formulierung von Fragestellungen oder für die Explikation und Generalisierung von Rekonstruktionsergebnissen verwiesen wird, dass aber theoretische Erklärungsangebote dezidiert nicht als Ausgangs- und Bezugspunkt der Analysen herangezogen werden. Neben einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit den qua Fall indizierten Themenstellungen wird sich aus Ausbildungsperspektive von dem Augenmerk, das vor allem auf die methodengeleiteten Interpretation gelegt wird, versprochen, dass alltagsweltlich bewährte Deutungsmuster, Orientierungen und Routinen durch das, was durch eine durch das methodische Vorgehen ermöglichte Distanz in den Daten entdeckt werden kann, irritiert und einer Auseinandersetzung zugänglich gemacht werden. Darüber hinaus besteht das Ziel einer methodengeleiteten Zuwendung zu Daten darin, eine Haltung des forschenden Fragens zu entwickeln. In einer zweiten Variante, einer eher *theoriebezogenen rekonstruktiven Kasuistik* wird der Theorie ein anderer Stellenwert zugewiesen: Die *praxeologische Fallarbeit* knüpft stärker an Theorien an und entwirft Kasuistik als Möglichkeit, sich auf der Grundlage von Fällen mit sozial- und erziehungswissenschaftlichen Theoriebeständen auseinanderzusetzen (vgl. Drope u.a. 2020/i.d.B.; Merl & Idel 2020/i.d.B.; Steinwand u.a. 2020/i.d.B.; Rabenstein & Steinwand 2020/i.d.B.). Bei der Rekonstruktion von Fällen geht es darum, z.B. die Normen pädagogischen Handelns im Unterricht sichtbar zu machen und nach Differenzierungen zu fragen, die im Vollzug pädagogischen Handelns entstehen (vgl. Idel & Schütz 2016, 63). Die Interpretation der Fälle erfolgt theoretisch informiert, und die Theoriebezüge sollen eine Distanznahme gegenüber (geläufigen) normativen Annahmen, was pädagogisch als erlaubt/richtig zu tun (oder nicht) gilt, ermöglichen. Pädagogisches Handeln wird dabei als ein Handeln begriffen, das selbst in pädagogische Ordnungen, d.h. in Relationen zu anderen handelnden Subjekten, Dingen, Raum und Zeit, eingebunden ist. Diese Eingebundenheit gilt es zu reflektieren und auf Transformationsmöglichkeiten hin zu befragen. In der Orientierung an einer *sozialwissenschaftlichen Kasuistik* (vgl. Meier 2016) wird des Weiteren durch das Hinzuziehen von Literatur auch die Fallbestimmung in der studentischen Fallarbeit konturiert (vgl. Paseka & Kuckuck 2020/i.d.B.). Auch

in der sich selbst als ‚theoriebezogene pädagogisch-reflexiv‘ bezeichnenden Variante (vgl. Herzmann u.a. 2020/i.d.B.) spielt die Auseinandersetzung mit Unterrichtstheorien vor der Rekonstruktion bzw. für die Rekonstruktion von Fällen eine zentrale Rolle. Zudem bieten vorliegende Theoretisierungen rekonstruktiver Schul- und Unterrichtsforschung, wie etwa das Antinomien-Modell von Helsper (2016), einen theoretischen Bezugspunkt für die Rekonstruktion von Fällen (vgl. Hackbarth & Akbaba 2020/i.d.B.).

Die dritte in diesem Band ausgewiesene Variante ist die einer stärker *reflexiv*, d.h. auch *pädagogisch-reflexiv ausgerichteten Kasuistik* (vgl. Doğmuş & Geier 2020/i.d.B.; auch Heinrich & Klenner 2020/i.d.B.; Heinzl & Krasemann 2020/i.d.B.; Herzmann u.a. 2020/i.d.B.). Mit ihr wird eine Auseinandersetzung zu initiieren versucht, in der praktische Angemessenheitsfragen aufgeworfen werden und normative Prämissen dieser Angemessenheitsfragen expliziert und reflektiert werden. Dies geschieht auf Basis von sich im Datenmaterial dokumentierenden pädagogischen und/oder (fach)didaktischen Problemstellungen. Der Fall wird in dieser Perspektive zwar auch als empirisches Datum oder Forschungsgegenstand konzipiert, zugleich wird er aber schon durch seine Platzierung in einem Seminarkonzept zu einem bestimmten Fall: Er bildet gleichsam die materiale Repräsentanz einer konkreten Praxis und damit eines konkreten pädagogischen Handlungsproblems. In den vorliegenden Bezugnahmen auf diese Variante kasuistischen Fallverstehens findet sich ein Vorgehen, mit dem sich dezidiert auf die Suche nach möglichen ‚Antworten‘ auf die in Bezug auf das vorliegende Datenmaterial emergierenden Problemkonstruktionen begeben wird. Es wird das Anliegen verfolgt, die Kontingenz solcher ‚Antworten‘ sichtbar und reflektierbar zu machen. Dabei geht es häufig darum, das eigene Involviertsein in Orientierungs- und Deutungsmuster zu thematisieren und letztere zu irritieren. Als übergeordnetes Ziel konturiert sich in diesem Zusammenhang zum Beispiel die Re- und Dekonstruktion inklusionsbezogener oder rassifizierender Strukturen und Ordnungen (vgl. z.B. Doğmuş & Geier 2020/i.d.B.). In einer anderen Spielart finden sich stärker theoriegeleitete Formen; als ein Beispiel hierfür lässt sich die oben bereits erwähnt ‚theoriebezogene pädagogisch-reflexive‘ Kasuistik anführen (vgl. Herzmann u.a. 2020/i.d.B.). Im Sinne dieses Entwurfs erfolgt die kasuistische Arbeit dezidiert auf Basis einer vorgelagerten Auseinandersetzung mit Theoriebezügen, die im Sinne von „sensitizing concepts“ (Blumer 1954; zitiert nach Herzmann u.a. 2020/i.d.B.) das Sprechen über den Fall und seine Reflexion vorstrukturieren sollen. Ziel ist es, darüber „feinkörnige Beschreibungen“ (Herzmann u.a. 2020/i.d.B., 99) zu erreichen, die sowohl unterrichtstheoretische als auch praktisch bedeutsame Fragen aufwerfen. Insgesamt verweisen die vorgenommenen (Selbst-)Verortungen nicht nur auf eine allgemeine Ausdifferenzierung der Auseinandersetzung mit Kasuistik in der Lehrer*innenbildung. Vielmehr wird vermehrt die Frage aufgegriffen, welche Art von Wissen als zu erwerbendes Wissen ausgewiesen wird. Hier zeigt sich weiterer Diskussionsbedarf.

3.2 Kasuistik und Inklusion: Verhältnisbestimmungen einer Kasuistik zu Inklusion als neue spezifische Anforderung oder als genuines Element pädagogischen Handelns

Wir fragen im Folgenden, wie die Konzepte kasuistischer Lehre in den Beiträgen mit der Auseinandersetzung mit pädagogischem Handeln in Schule und Unterricht, das mit Inklusion verbundenen Ansprüchen folgt, verknüpft werden und in welches Verhältnis Kasuistik zu der Auseinandersetzung mit pädagogischem Handeln im Anspruch von Inklusion gesetzt wird. Uns interessiert, ob bestimmte Erfordernisse für eine kasuistische Lehre ausgemacht werden, wenn sie sich dem Gegenstand ‚Inklusion‘ zuwendet. Auch fragen wir danach, inwiefern kasuistische Lehre als besonders geeignet für eine Auseinandersetzung mit pädagogischem Handeln im Anspruch von Inklusion ausgewiesen wird. Die Antworten, die in den Beiträgen mehr oder weniger explizit formuliert werden und teilweise eher in der Darstellung mitlaufen, denn eigens Gegenstand der Auseinandersetzung sind, variieren.

Die zum Tragen kommenden Verhältnissetzungen zwischen ‚Kasuistik‘ und ‚Inklusion‘ – wie wir es in Kurzform formulieren möchten – lassen sich auf einem Kontinuum zwischen zwei Polen verorten. In der Nähe welchen Pols eine Positionierung erfolgt, hängt vor allem davon ab, wie der Anspruch, sich in der Lehre mit inklusivem Unterricht auseinanderzusetzen, konturiert wird: In manchen Beiträgen wird ‚Inklusion‘ als etwas Spezifisches, dabei auch Neues und/oder Zusätzliches zu bereits bekannten und in der Lehre vielfach bearbeiteten Fragen pädagogischen Handelns im Unterricht thematisiert. Begründet wird Inklusion als neue Anforderung etwa mit Veränderungen der Schulstruktur in Deutschland (vgl. z.B. Arndt u.a. 2020/i.d.B.; Hackbarth & Akbaba 2020/i.d.B.; Heinzel & Krasemann 2020/i.d.B.). In anderen Beiträgen wird pädagogisches Handeln im Anspruch von Inklusion als genuines Element pädagogischer Arbeit aufgerufen und auf die Kontinuität der Geltung der Ansprüche an gleichberechtigte Teilhabe aller Schüler*innen an Bildungschancen verwiesen (vgl. z.B. Breidenstein u.a. 2020/i.d.B.).

In den Beiträgen, die Inklusion als etwas Spezifisches und Neues anführen, deutet sich an, dass mit dem Bezug auf Inklusion als Anspruch für (zukünftige) pädagogische Professionalität tendenziell die Notwendigkeit der Reflexion einer Vielzahl von Problemen, wie etwa Diskriminierung, Benachteiligung etc., aufgerufen wird, die nicht in jedem Fall näher analysiert werden. Die Gegenstandskonstruktionen von Inklusion als eine spezifische, neue und besondere Anforderung an pädagogisches Handeln, die (nur) reflexiv bewältigt werden kann, sind dabei vielfältig. Sie reichen von einem Verständnis von Inklusion und Exklusion als dialektisch aufeinander verwiesen (vgl. z.B. Hummrich 2020/i.d.B.) über eine Fokussierung auf Fragen der Herstellung von Differenz (vgl. u.a. Doğmuş & Geier 2020/i.d.B.; Drope u.a. 2020/i.d.B.; Steinwand u.a. 2020/i.d.B.) bis hin zur Thematisierung

von Fragen der Kategorisierung/Etikettierung und der Individualisierung in pädagogischen Praktiken (vgl. z.B. Arndt u.a. 2020/i.d.B.; Heinzl & Krasemann 2020/i.d.B.) und unterschiedlicher Teilhabemodi angesichts von Inklusion als „Teilhabe an etwas Gemeinsamen“ (Merl & Idel 2020/i.d.B.; vgl. auch Herzmann u.a. 2020/i.d.B.).

Die Verhältnissetzungen von kasuistischer Lehre und Inklusion, die wir an den beiden Polen der Gegenstandskonstruktion von Inklusion beobachten, sind je unterschiedlich: So wird an dem ersten Pol (Inklusion als neuer und spezifischer Gegenstand der Lehre) in einigen Beiträgen stark gemacht, kasuistische Lehre diene dazu, spezifisch reflexive Haltungen auf Seiten Studierender (z.B. gegenüber pädagogisch aktualisierten Differenzordnungen) sowie eine Sensibilität für Kategorisierungsdilemmata anzubahnen (vgl. z.B. Drope u.a. 2020/i.d.B.; Herzmann et al. 2020/i.d.B.; Merl & Idel 2020/i.d.B.; Paseka & Kuckuck 2020/i.d.B.; Schneider u.a. 2020/i.d.B.; Steinwand u.a. 2020/i.d.B.). Am anderen Pol (Inklusion als genuines Moment pädagogischer Arbeit) sind Beiträge zu verorten, die spezifische, teilweise auch typische Herausforderungen pädagogischen Handelns im Unterricht in den Fokus rücken bzw. die Auseinandersetzungen der Studierenden mit diesen, wie z.B. mit einem Schüler*innenverhalten, das den lehrerseitigen Erwartungen nicht (voll) entspricht (Breidenstein u.a. 2020/i.d.B.). Über die Beiträge hinweg zeichnet sich dabei bei aller Unterschiedlichkeit, Inklusion als Gegenstand der Lehre zu modellieren, allerdings ein Konsens ab, nämlich dass die Thematisierung von Inklusion an Fällen pädagogischen Handelns im Unterricht keiner besonderen Kasuistik bedarf.

3.3 Zum Vollzug kasuistischer Lehrer*innenbildung zu Inklusion. Empirische Verhältnisbestimmungen

Wir interessieren uns im Folgenden dafür, was die empirischen Beobachtungen zu kasuistischer Lehre auszeichnet. Die Beiträge zeigen, dass sich die auf Daten basierenden Auseinandersetzungen mit dem Vollzug kasuistischer Lehre gegenwärtig in vielen Varianten entwickeln. Getragen ist das Erkenntnisinteresse an dem Vollzug (Teil 2 in diesem Band) und den Erträgen (Teil 3 in diesem Band) kasuistischer Lehre – mehr oder weniger explizit von den Autor*innen herausgehoben – auch davon, dass die Autor*innen selbst kasuistisch lehren. So werden u.a. Produkte aus eigenen Seminaren untersucht (Breidenstein u.a. 2020/i.d.B.), und es wird nach Impulsen für die Weiterentwicklung kasuistischer Lehre gefahndet (Steinwand u.a. 2020/i.d.B.). Teilweise werden die vorliegenden datenbasierten Beobachtungen als „Suchbewegungen“ (Breidenstein u.a. 2020/i.d.B. 139) konturiert und damit der explorative Charakter der Forschung betont. Die Potenziale einer von dem Interesse an einer Weiterentwicklung des untersuchten Lehrformats getragenen Forschung, etwa das Verfügen über ein reichhaltiges feldspezifisches Wissen, sowie die Risiken, wie die zuweilen sehr geringe Distanz

zu den Zielen kasuistischer Lehre, werden fokussiert (vgl. Herzmann u.a. 2019). Um der Variation der Forschungsdesigns (Beiträge in Teil 2 und 3 in diesem Band) der mit Ausnahme eines Beitrags (Schneider u.a. 2020/i.d.B.) qualitativ angelegten Studien gerecht zu werden, haben wir uns entschieden, Variationen gegliedert nach vier Fragen darzustellen: 1. Welche Formate kasuistischer Lehre werden untersucht? 2. Welche Fragen werden gestellt? 3. Welche Datensorten und Samplingstrategien werden verfolgt? 4. Welche Erträge werden in den Beiträgen diskutiert? Ins Verhältnis setzen wir damit die Anliegen, Vorgehensweisen und Erträge der Forschung unter Berücksichtigung der besonderen Rahmung dieser Forschung als hochschuldidaktische Forschung.

Erstens werden die Untersuchungen zu unterschiedlichen *hochschuldidaktischen Formaten* durchgeführt, in denen kasuistische Lehre realisiert wird. Häufig kommen dabei zumeist zweisemestrige Veranstaltungen vor, in denen das erste und allgemeine Schulpraktikum im erziehungswissenschaftlichen Lehramtsstudium vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet wird, oder es geht um solche Veranstaltungen, die das Praxissemester begleiten. Das von Heinrich und Klenner (2020/i.d.B.) untersuchte Gruppensupervisionsformat stellt eine besondere Variante einer praxis-reflexiven Kasuistik dar, die von den Studierenden verlangt, sich selbst zum Fall zu machen. Ebenso ist das von Heise und Heinzel (2020/i.d.B.) untersuchte „Patenschaftsprojekt“ eine spezifische Rahmung einer praxis-reflexiven Kasuistik. Dabei ist das Spektrum kasuistischer Lehrveranstaltungs-konzeptionen, die sich der Auseinandersetzung mit inklusivem Unterricht annehmen, durchaus vielfältig. In den Lehrveranstaltungen wird auf eine Vielzahl von Datensorten zurückgegriffen: Realfälle (vgl. z.B. Heinrich & Klenner 2020/i.d.B.; Heise & Heinzel 2020/i.d.B.) werden ebenso wie „Papierfälle“ (Alexi u.a. 2014, 227) aufgenommen und Beobachtungsprotokolle (vgl. z.B. Breidenstein u.a. 2020/i.d.B.; Merl & Idel 2020/i.d.B.; Paseka & Kuckuck 2020/i.d.B.), Transkripte unterrichtlicher Interaktionen (vgl. z.B. Arndt u.a. 2020/i.d.B.; Heinzel & Krasemann 2020/i.d.B.; Jahr & Petrik 2020/i.d.B.; Kabel u.a. 2020/i.d.B.), Unterrichtsvideographien (vgl. z.B. Steinwand u.a. 2020/i.d.B.) oder auch Dokumentarfilmmaterial (vgl. z.B. Hackbarth & Akbaba 2020/i.d.B.) genutzt. Forschungsbezogene und ausbildungslogische Aspekte werden – wie unter 3.1 dargestellt – dabei auf unterschiedliche Weise zueinander relationiert. Der aus dem Anspruch rekonstruktiver Kasuistik und strukturtheoretischer Ansätze resultierende Anspruch an die Professionalisierung (zukünftiger) Lehrkräfte, wie wir ihn zu Beginn dieses Beitrages skizziert haben, dient in fast allen Projektdarstellungen als normativer Hintergrund des Forschungsinteresses. Der Professionalisierungsanspruch der Lehrer*innenbildung wird somit tendenziell als Reflexions- und Distanzierungsmöglichkeit von Alltagsdeutungen konturiert und mit dem Bezug zu Inklusion beispielsweise als eine kritische Reflexion von Etikettierungs- und/oder Diskriminierungspraktiken weitergehend konturiert. Eine Ausnahme stellt

der Beitrag von König und Wenzel (2020/i.d.B.) dar, der empirisch vorgeht, dabei auf Seminarinteraktionen in Veranstaltungen der Lehrer*innenbildung fokussiert, aber nicht auf kasuistische Formate.

Zweitens wird in den Beiträgen aus Teil 2 und 3 dieses Bandes *insgesamt nach Potenzialen und/oder Problemen kasuistischer Lehre* in Bezug auf die Entwicklung und Einübung eines forschenden Habitus gefragt oder die damit in Zusammenhang stehende Herausbildung von Reflexivität gegenüber pädagogischen Handlungsproblemen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt. Im Detail unterscheiden sich die Fragestellungen. In einem Teil der Beiträge sind die Fragestellungen vergleichsweise offengehalten. Das Erkenntnisinteresse wird formuliert als Frage danach, was Studierende tun, wenn sie Fälle interpretieren. Herausgehoben wird ein Interesse an „(impliziten) Orientierungen“ (Breidenstein u.a. 2020/i.d.B., 139), „Orientierungen“ (Heinzel & Krasemann 2020/i.d.B., 154) bzw. an „impliziten Wissensstrukturen“ (Hackbarth & Akbaba 2020/i.d.B., 219). Steinwand u.a. (2020/i.d.B.) analysieren das Adressierungsgeschehen zwischen Studierenden und Dozent*innen in unterschiedlichen Seminarsituationen, in denen die Rekonstruktion der unterrichtlichen (Re-)Produktion von Differenz thematisiert wird. Eine zweite Gruppe von Beiträgen grenzt das Erkenntnisinteresse stärker ein, etwa indem nach Strukturlogiken bestimmter Phasen der Fallarbeit und/oder spezifischer Formate gefragt wird: Kabel u.a. (2020/i.d.B.) untersuchen Sequenzen aus der Seminararbeit, in denen es um Fallbestimmungen geht, und rekonstruieren Fallbestimmungskrisen Studierender; Arndt u.a. (2020/i.d.B.) fragen, inwiefern die Zusammensetzung der Arbeitsgruppen mit Studierenden verschiedener Lehramtsstudiengänge (Sonderpädagogik; Gymnasiallehramt) sich in differierenden Lesarten und Angemessenheitsurteilen – also auch Kontroversen in der Gruppenarbeit – niederschlägt. In einer dritten Gruppe von Beiträgen wird in einem evaluativen Sinne nach dem Niederschlag kasuistischer Lehre aufseiten der Studierenden gefragt und der Begriff der Reflexion dafür konturiert: Paseka und Kuckuck (2020/i.d.B.) interessieren sich für Anhaltspunkte zu Veränderungen der Reflexionen von Studierenden – etwa in Form einer Erweiterung der genutzten Perspektivenvielfalt, die als Reflexionsbreite und -tiefe theoretisiert wird (vgl. Paseka & Kuckuck 2020/i.d.B., 250). Heise und Heinzel (2020/i.d.B.) gehen der Frage nach, wie Studierende „das kasuistische Angebot der Patenschaftsprojekte für fallbezogene Reflexionen eigener habitusbedingter Wahrnehmungs- und Zuschreibungsprozesse nutzen und wie sie Inklusions- und Exklusionsprozesse der Kinder thematisieren“ (ebd., 236). Heinrich und Klenner (2020/i.d.B.) richten den Fokus auf Reflexionsbedarfe und individuelle Umgangsweisen Studierender mit Strukturproblemen schulischer Praxis. Drope u.a. (2020/i.d.B.) fragen nach dem Kernproblem, das Studierende in ihren vielfältigen Beobachtungen zu inklusivem Unterricht aufrufen. Die in den Beiträgen je zur Konkretisierung des Professionalisierungsanspruchs herangezogenen Reflexions- bzw. Reflexivitäts-

konzepte erweisen sich als heterogen. In einer vierten Variante von Beiträgen wird nach dem statistischen Zusammenhang der Einschätzung kasuistischer Lehre, selbstreflexiven bzw. empathischen Neigung und inklusiven Überzeugungen Studierender gefragt (Schneider u.a. 2020/i.d.B.).

Drittens werden verschiedene Designs erprobt, um das studentische Arbeiten an Fällen auf Basis unterschiedlicher Datensorten und unter Einsatz variierender Samplingstrategien zu rekonstruieren: Einige Beiträge legen Transkripte von Seminarinteraktionen (auch Supervisionssitzungen im Kontext von Seminaren) oder von studentischen Gruppenarbeiten zugrunde (Arndt u.a. 2020/i.d.B.; Hackbarth & Akbaba 2020/i.d.B.; Heinrich & Klenner 2020/i.d.B.; Heinzl & Krasemann 2020/i.d.B.; Kabel u.a. 2020/i.d.B.; Steinwand u.a. 2020/i.d.B.). Andere Beiträge nutzen darüber hinaus Produkte aus der Seminararbeit: Breidenstein u.a. (2020/i.d.B.) untersuchen Dokumente aus der Entstehung der Fallanalyse einer Studierendengruppe zum Thema ‚Unterrichtsstörungen‘ (Präsentationsnotizen, Transkript der Diskussion, Verschriftlichung in der Hausarbeit) sowie ein größeres Sample an Hausarbeiten. Paseka und Kuckuck (2020/i.d.B.) werten ebenfalls verschriftlichte Fallrekonstruktionen von Studierenden aus. Wieder andere Beiträge basieren auf reaktiv erzeugten Daten: So werden Studierende befragt (mit standardisierten Fragebögen Schneider u.a. 2020/i.d.B.; Leitfadeninterviews Drope u.a. 2020/i.d.B.) oder es werden von den Studierenden ergänzend zu ihren Fallberichten hergestellte Audio-Statements genutzt (Heise & Heinzl 2020/i.d.B.). Auf Basis dieser Datensorten und unter Anwendung variierender Kontrastierungsprinzipien werden Interaktionsverläufe, -strukturen oder Orientierungen von Studierenden rekonstruiert und erste Typenbildungen ausgearbeitet.

Viertens sind die Ergebnisse im Detail vielfältig, sie verweisen jedoch insgesamt auf Diskussionsbedarfe hinsichtlich einer Weiterentwicklung kasuistischer Lehre. Die empirischen Studien in diesem Band konstatieren anhand der in weiten Teilen als explorativ einzuschätzenden Datenerhebungen in der Tendenz nicht gänzlich eingelöste (Professionalisierungs-)Erwartungen. Sie weisen auf Umsetzungsschwierigkeiten und strukturelle Herausforderungen hin. So wird erstens in einigen Beiträgen auf Diskrepanzen zwischen der Erwartung an wissenschaftlich-handlungsentlastete Formen der verstehenden Erschließung pädagogischen Handelns auf der einen sowie einem imaginierten Handlungsdruck oder krisenhaftem Methodenexerzitiu seitens der Studierenden auf der anderen Seite verwiesen. Beispielsweise problematisieren Breidenstein u.a. (2020/i.d.B.), dass sich die Studierenden bereits als (zukünftige) Lehrer*innen imaginieren, welche die in der Fallarbeit aufscheinenden Probleme lösen wollen und die vor diesem Hintergrund tendenziell an der im Sinne rekonstruktiver Kasuistik notwendigen offenen Zuwendungshaltung gegenüber dem Datenmaterial scheitern. Kabel u.a. (2020/i.d.B.) analysieren demgegenüber zwar ein konzentriertes Einlassen von Studierendengruppen auf eine handlungsentlastete, methodengeleitete Aus-

einandersetzung mit dem Material, doch beobachten sie, wie es den Studierenden Schwierigkeiten bereitet, einem Fall zugleich „mit einer theoretischen Einordnung und einer prinzipiellen Offenheit zu begegnen“ (ebd., 180). Zu einem etwas anderen Ergebnis kommen Drope u.a. (2020/i.d.B.), die herausstellen, dass die Frage, die Studierende in ihren Auseinandersetzungen mit inklusivem Unterricht im Kern interessiert, die Frage nach der Nicht-/Machbarkeit inklusiven Unterrichts, in den Fokus des Interesses der Forschung, aber auch der Lehre gerückt werden müsste. In einer zweiten Gruppe von Beiträgen werden Normalisierungstendenzen in studentischen Gruppensettings nachgezeichnet, die bestimmte Einschränkungen möglicher Lesartenbildungen und Deutungen präfigurieren. So rekonstruieren Arndt u.a. (2020/i.d.B.), wie es in lehramtsübergreifenden Settings, mit denen sich in besonderer Weise die Hoffnung einer Perspektivenerweiterung verbindet, in studentischen Gruppenarbeiten zu „spezifische[n] Formen der Einigung und der Verdeckung struktureller Problematiken [kommt], die unabhängig von einer Studiengangszugehörigkeit erscheinen“ (ebd., 184). Steinwand u.a. (2020/i.d.B.) zeigen, wie sich Studierende in einer kasuistisch angelegten Lehrveranstaltung im Modus einer Unterrichtsnachbesprechung über Fälle verständigen und anstelle von Differenzierungspraktiken auf Schülermerkmale fokussieren, die sie zugleich normalisieren. Auch in den Analysen von Heinzel und Krasemann (2020/i.d.B.) deutet sich an, wie Studierende Etikettierungen von Schüler*innen als Erklärungen heranziehen und zu verteidigen suchen, wobei sie Inklusion als Bestandteil eines schulischen Normalisierungsdiskurses rahmen, in dem Normalität und Abweichung thematisiert werden. Die Analysen von Heinrich und Klenner (2020/i.d.B.) verweisen auf ein starkes Bedürfnis der Bachelor-Studierenden im Praktikum nach Vergemeinschaftung und Entlastung, das dem ursprünglich anvisierten Ziel einer Fallarbeit und Reflexion der eigenen Rolle entgegensteht. Eine dritte Gruppe von Beiträgen beschreibt mögliche Erträge kasuistischer Lehre aufseiten der teilnehmenden Studierenden, die mehr oder minder den erhofften Professionalisierungsprozessen entsprechen. So beobachten Heise und Heinzel (2020/i.d.B.), wie Studierende im Rahmen des von ihnen untersuchten Patenschaftsprojekts zwar mit einer tendenziell exkludierenden Feldlogik konfrontiert sind, die ausgewählte Kinder als bedürftig adressiert, dabei jedoch durchaus eigene Haltungen und Vorannahmen reflektieren. Auch Paseka und Kuckuck (2020/i.d.B.) arbeiten Anhaltspunkte für Veränderungen von Reflexionen – im Sinne einer „Vermittlungstätigkeit zwischen Erfahrungen aus der schulischen Praxis und dem zur Verfügung stehenden Wissen“ (ebd., 249) – auf Seiten Studierender heraus. Hackbarth und Akbaba (2020/i.d.B.) kommen im Ergebnis ihrer Analyse zu zwei unterschiedlichen Orientierungen Studierender im Umgang mit einem Ausschnitt aus einem Dokumentarfilm zum inklusiven Unterricht: eine normativ-pragmatische Orientierung sowie eine reflexiv-theoretisierende Orientierung. Zwei Typen von Lehramtsstudierenden identifizieren

auch Schneider u.a. (2020/i.d.B.) in ihren clusteranalytischen Berechnungen. Sie unterscheiden einen wenig selbstreflexiven und wenig empathischen, an Inklusion zweifelnden und im Umgang mit Heterogenität sich als unsicher einschätzenden Studierendentyp sowie einen stark selbstreflexiven, empathischen, stark inklusiv denkenden und im Umgang mit Heterogenität sich als sicher einschätzenden Studierendentyp (vgl. Schneider u.a. 2020/i.d.B.).

Diese Befunde werden in den Beiträgen produktiv als Diskussionsanlässe genutzt. Diskutiert werden somit mögliche Ergänzungen und/oder Justierungen der untersuchten Formate. So werden beispielsweise eine verstärkte Zurückweisung von praktischen Nützlichkeitsansprüchen (König & Wenzl 2020/i.d.B.), die Stärkung von Forschungsbezügen (u.a. Kabel u.a., 2020/i.d.B.) oder Überlegungen in Bezug auf rahmende ‚Theoriebausteine‘ (u.a. Drope u.a. 2020/i.d.B.; Steinwand u.a., 2020/i.d.B.) oder Formen der Biographiearbeit (u.a. Heinrich & Klenner 2020/i.d.B.) vorgeschlagen.

Wir fassen zusammen: Die Beiträge zeigen insgesamt, dass manche schon länger diskutierten Beobachtungen zu kasuistischer Lehre (wie etwa die der Differenz zwischen einem studentischen auf handlungspragmatische Entwürfe gerichteten und einem an einer Erschließung von Sinnstrukturen ausgerichteten wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse) durch die Bezugnahme auf Daten in neuer Weise und differenzierter reflektiert werden können. Die Beiträge regen zudem an zu diskutieren, wie kasuistische Ansätze durch die Auswahl von Fällen und Fragestellungen einen Beitrag zur Lehre zu pädagogischem Handeln in einem Unterricht im Anspruch von Inklusion leisten (können) – bzw. welchen Beitrag sie leisten könnten. Festgehalten werden kann zudem, dass die im Zuge kasuistischer Lehre initiierten und erwarteten Reflexionen aufseiten der Studierenden sich in unterschiedliche Reflexionsfiguren ausdifferenzieren, die noch genauer zu modellieren wären. Verbunden damit werden unterschiedliche Wissensformen (etwa biographisches, sozialtheoretisches, methodologisches oder gegenstandsbezogenes Wissen) für Professionalisierungsprozesse als relevant erachtet und in variierender Weise, mit unterschiedlichen Gewichtungen und Schwerpunktsetzungen, zueinander relationiert. Mit einem derzeit wachsenden Interesse an der Beobachtung der „Praxis der Lehrer*innenbildung“ (vgl. Herzmann u.a. 2019; Artmann u.a. 2018; Leonhard u.a. 2018) wird zudem die Frage nach dem Vollzug kasuistischer Lehre und den Möglichkeiten seiner Beobachtung aufgenommen. Insgesamt machen die Beiträge in diesem Band eine Ausdifferenzierung sowohl von Ansätzen zu kasuistischer Lehrer*innenbildung als auch von Forschungsdesigns deutlich, mit denen eine datengestützte Beobachtung des Vollzugs kasuistischer Lehrer*innenbildung begonnen wird. Dabei sind die Beiträge in einem Modus der Reflexion und kritischen Diskussion mit Blick auf die Weiterentwicklung kasuistischer Lehransätze gehalten. Sowohl über die vorgenommenen theoretischen Verortungen als auch über die vielfältigen empirischen Beobachtungen, die in den Beiträgen dargelegt

und diskutiert werden und auf deren Basis weiterführende Fragen aufgeworfen werden, zeigt sich ein deutliches Interesse an der Diskussion, Erprobung und Erforschung von Kasuistik als eine spezifische Praxis der Lehrer*innenbildung.

Die Herausgeberinnen danken allen beteiligten Autor*innen für ihre Beiträge und ihre engagierte Mitwirkung an dem Vorhaben, eine Verhältnisbestimmung von Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion vorzunehmen. Ferner gilt unser Dank dem Verlag Julius Klinkhardt für die gute Zusammenarbeit bei der Erstellung dieser Publikation. Ebenso danken wir Christin Glensk, Sally Oelschläger und Dorothea Schick für die umsichtige Unterstützung bei den redaktionellen Arbeiten und bei der Erstellung der Endfassung des Manuskriptes.

Literatur

- Abbott, A. (1988): *The system of professions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Alexi, S./Heinzel, F./Marini, U. (2014): Papierfall oder Realfall? Zwei Konzepte der Hochschulbildung im Vergleich. In: I. Pieper/P. Frei/K. Hauenschild/B. Schmidt-Thieme (Hrsg.): *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 227–242.
- Amrhein, B. (2014): Professionalisierung für Inklusion – Impulse für die Lehrer/-innenbildung der Sekundarstufe. In: E. Kiel (Hrsg.): *Inklusion im Sekundarbereich*. Stuttgart: Kohlhammer, 140–164.
- Amrhein, B. (2016): Inklusion als Mehrebenenkonstellation – Anmerkungen zu Rekontextualisierungstendenzen in inklusiven Bildungsreformen. In: B. Amrhein (Hrsg.): *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17–38.
- Arndt, A.-K./Bender, S./Rennebach, N. (2020/i.d.B.): Kooperation als Einigung auf das Mögliche. Rekonstruktive Kasuistik in lehramtsübergreifenden Formaten der universitären Lehrer*innenbildung. In: M. Fabel-Lamla/K. Kunze/A. Moldenhauer/K. Rabenstein (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 184–199.
- Artmann, M./Berendonck, M./Herzmann, P./Liegmann, A. (Hrsg.) (2018): *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Breidenstein, G./Leuthold-Wergin, A./Siebholz, S. (2020/i.d.B.): „Unterrichtsstörungen“. *Fallstricke kasuistischer Lehrer*innenbildung*. In: M. Fabel-Lamla/K. Kunze/A. Moldenhauer/K. Rabenstein (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 137–152.
- Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.) (1996): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt (Hrsg.) (2015): *Bund-Länder-Programm „Qualitäts offensive Lehrerbildung“ – Kurzbeschreibungen der förderwürdigen Projekte für die 1. Förderphase*. Online unter: https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/KurzbeschreibungenQLB_erste_Foerderphase_barrierefrei.pdf (Abrufdatum: 19.03.2017).
- Doğmuş, A. & Geier, T. (2020/i.d.B.): Rassismus als Fall? Zu den Möglichkeiten rassismuskritischer Kasuistik und reflexiver Inklusion in der Lehrer*innenbildung. In: M. Fabel-Lamla/K. Kunze/A. Moldenhauer/K. Rabenstein (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 120–133.

- Drope, T./Laubner, M./Petersen, I./Rabenstein, K. (2020/i.d.B.): ‚Nicht-/Machbarkeit von Inklusion‘ im Fokus. Eine explorative Interviewstudie zu studentischen Perspektiven auf einen Unterricht im Anspruch von Inklusion im Schulpraktikum. In: M. Fabel-Lamla/K. Kunze/A. Moldenhauer/K. Rabenstein (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 274–288.
- Hackbarth, A. & Akkaba, Y. (2020/i.d.B.): ‚Ihn nich so behandeln als wäre er nutzlos‘. Forschende Reflexivität im Fall von Inklusion. In: M. Fabel-Lamla/K. Kunze/A. Moldenhauer/K. Rabenstein (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 217–228.
- Häcker, T./Berndt, C./Walm, M. (2016): Reflexive Lehrerinnen- und Lehrerbildung in ‚inklusive Zeiten‘. In: B. Amrhein (Hrsg.): *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 261–278.
- Heinrich, M./Urban, M./Werning, R. (2013): Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In: H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.): *Inklusive Bildung professionell gestalten – Situationsanalysen und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann, 69–133.
- Heinzel, F. & Krasemann, B. (2020/i.d.B.): (K)ein „normales“ Diktat? – Konzept und Herausforderungen einer kasuistischen Lehrveranstaltung im Praxissemester. In: M. Fabel-Lamla/K. Kunze/A. Moldenhauer/K. Rabenstein (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 153–167.
- Heinzel, F. & Krasemann, B. (2015): Lehrerbildung mit dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik. In: J. Wildt (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre*. Berlin: Raabe Verlag, 43–69.
- Helsper, W. (2016): Pädagogische Lehrerprofessionalität in der Transformation der Schulstruktur- ein Strukturwandel der Lehrerprofessionalität? In: T.-S. Idel/F. Dietrich/K. Kunze/K. Rabenstein/A. Schütz (Hrsg.): *Professionalisierungsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 217–245.
- Herzmann, P./Kunze, K./Prose, M./Rabenstein, K. (2019): Editorial. Die Praxis der Lehrer*innenbildung. Ansätze – Erträge – Perspektiven. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 8, 3–23.
- Herzmann, P./Hoffmann, M./Prose, M. (2020/i.d.B.): Zum Ansatz einer theoriebezogenen pädagogisch-reflexiven Kasuistik. Theoretische und methodologische Perspektiven auf die Erschließung inklusiven Unterrichts. In: M. Fabel-Lamla/K. Kunze/A. Moldenhauer/K. Rabenstein (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 91–103.
- Heinrich, M. & Klenner, D. (2020/i.d.B.): Von der Schwierigkeit, sich selbst zum Fall zu machen. Empirische Befunde zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrer*innenbildung. In: M. Fabel-Lamla/K. Kunze/A. Moldenhauer/K. Rabenstein (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 259–273.
- Heise, C. & Heinzel, F. (2020/i.d.B.): Patenschaftsprojekte in der Lehrer*innenbildung – Fallarbeit im Spannungsfeld von inklusivem Anspruch und exkludierender Praxis. In: M. Fabel-Lamla/K. Kunze/A. Moldenhauer/K. Rabenstein (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 231–244.
- Herzog, W. (1995): Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 13 (3), 235–273.
- Hummrich, M. (2020/i.d.B.): Reflexive Inklusion und rekonstruktive Kasuistik – eine Verhältnisbestimmung von zwei Ansätzen der Professionalisierung. In: M. Fabel-Lamla/K. Kunze/A. Moldenhauer/K. Rabenstein (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 62–75.

- Hummrich, M./Hebenstreit, A./Hinrichsen, M./Meier, M. (Hrsg.) (2016): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS.
- Idel, T.-S. & Schütz, A. (2016): Praxistheoretische Kasuistik im Lehramtsstudium. Wie man mit Studierenden über pädagogische Normen ins Gespräch kommen kann. In: M. Hummrich/A. Hebenstreit/M. Hinrichsen/M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, 63–80.
- Jahr, D. & Petrik, A. (2020/i.d.B.): Schulpädagogische und fachdidaktische Kasuistik im Gespräch: Vergleich einer dokumentarischen und argumentationsanalytischen Analyse eines Krisengesprächs im Politikunterricht. In: M. Fabel-Lamla/K. Kunze/A. Moldenhauer/K. Rabenstein (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 47–61.
- Kabel, S./Leser, C./Pollmanns, M./Kminek, H. (2020/i.d.B.): Fallbestimmungskrisen und Formen ihrer Bearbeitung in studentischer Fallarbeit. In: M. Fabel-Lamla/K. Kunze/A. Moldenhauer/K. Rabenstein (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 168–183.
- König, H. & Wenzl, T. (2020/i.d.B.): Streit um Inklusion oder Über Anspruch und Wirklichkeit pädagogischer Überzeugungsarbeit in der (inkluisiven) Lehrer*innenbildung. In: M. Fabel-Lamla/K. Kunze/A. Moldenhauer/K. Rabenstein (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 76–90.
- Krammer, K. (2014): Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2), 164–175.
- Kunze, K. (2016): Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik. In: M. Hummrich/A. Hebenstreit/M. Hinrichsen/M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, 97–121.
- Kunze, K. (2018): Erziehungswissenschaft – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Kasuistik: Verhältnisbestimmungen im Widerstreit. In: J. Böhme/C. Cramer/C. Bressler (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit! Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 186–200.
- Leonhard, T./Košinár, J./Reintjes, C. (2018): Editorial: Von Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: T. Leonhard/J. Košinár/C. Reintjes (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 7–14.
- Meier, M. (2016): „Was ist der Fall?“ in der schulpädagogischen Kasuistik oder über das „serendipity pattern“ als Ergänzung zur Fallbestimmung ex ante. In: M. Hummrich/A. Hebenstreit/M. Hinrichsen/M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, 123–153.
- Merl, T. & Idel, T.-S. (2020/i.d.B.): Zur Teilnahme an unterrichtlichen Praktiken. Praxeologische Perspektiven auf eine Kasuistik „inkluisiven“ Unterrichts am Beispiel von Praktiken der Leistungsüberprüfung. In: M. Fabel-Lamla/K. Kunze/A. Moldenhauer/K. Rabenstein (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 104–119.
- Meseth, W. (2016): Kasuistik in der Lehrerbildung. Zwischen disziplinbezogenem Forschungs- und professionsbezogenem Orientierungswissen. In: M. Hummrich/A. Hebenstreit/M. Hinrichsen/M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, 39–60.
- Mieg, H. A. (2008): Expertisierung vs. Professionalisierung: Relative und andere Experten aus Sicht der psychologischen Expertiseforschung. In: K.-S. Rehberg (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft.

- Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilband 1 u. 2. Frankfurt/M.: Campus Verlag, 3265–3275.
- Neuweg, H. G. (2011): Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. In: *Erziehungswissenschaft* 23 (43), 33–45.
- Overmann, U. (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: M. Kraul/W. Marotzki/C. Schweppe (Hrsg.): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19–63.
- Paseka, A. & Kuckuck, K. (2020/i.d.B.): Arbeiten an fremden Fällen aus der inklusiven Unterrichtspraxis. Explorative Ergebnisse zur Entwicklung von Reflexionsbreite und Reflexionstiefe. In: M. Fabel-Lamla/K. Kunze/A. Moldenhauer/K. Rabenstein (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion*. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 245–258.
- Pieper, I./Frei, P./Hauenschild, K./Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.) (2014): *Was der Fall ist*. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Rabenstein, K. & Steinwand, J. (2020/i.d.B.): Reflexionsfiguren sinnverstehender Unterrichtsbeobachtung in kasuistischer Lehre. Eine Verhältnisbestimmung kontingenzgewärtiger Ansätze. In: M. Fabel-Lamla/K. Kunze/A. Moldenhauer/K. Rabenstein (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion*. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 31–46.
- Reh, S. (2014): Prekarisierung der Profession. Historische Autorisierungsmuster zwischen Profession und Expertise. In: F. Kessl/A. Polutta/W. Thole/I. van Ackeren/R. Dobischat (Hrsg.): *Prekarisierung der Pädagogik – Pädagogische Prekarisierung? Erziehungswissenschaftliche Vergewisserungen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 27–42.
- Reh, S./Geiling, U./Heinzel, F. (2013): Fallarbeit in der Lehrerbildung. In: B. Frieberthäuser/A. Langer/A. Prengel (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 911–926.
- Schneider, E./Wittek, D./Kramer, R.-T. (2020/i.d.B.): Selbstreflexion und Empathie als empirische Hinweise für eine inklusive Haltung – Clusteranalytische Befunde zur Relevanz kasuistischer Lehre aus Studierendenperspektive. In: M. Fabel-Lamla/K. Kunze/A. Moldenhauer/K. Rabenstein (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion*. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 289–304.
- Seidel, T./Blomberg, G./Renkl, A. (2013): Instructional strategies for using video in teacher education. In: *Teaching and Teacher Education* 34, 56–65.
- Steinwand, J./Damm, A./Fabel-Lamla, M. (2020/i.d.B.): Re-/Produktion von Differenzen im inklusiven Unterricht. Empirische Befunde zum Einsatz videobasierter kasuistischer Lehreinheiten in der Lehrer*innenbildung. In: M. Fabel-Lamla/K. Kunze/A. Moldenhauer/K. Rabenstein (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion*. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 200–216.
- Werner, A. (2006): *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen*. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

In Diskursen um die Professionalisierung von Lehrer*innen für inklusive Schulen erfahren kasuistische Ansätze in der Lehrer*innenbildung neue Konjunktur. Der Band fragt, in welchem Verhältnis Kasuistik, Lehrer*innenbildung und Inklusion stehen (können). Im ersten Teil werden grundsätzliche Fragen kasuistischer Lehre aufgegriffen und Konzeptualisierungen verschiedener Ansätze der Kasuistik für eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung diskutiert. Im zweiten Teil werden empirische Untersuchungen zum Vollzug in kasuistischen Veranstaltungen der Lehrer*innenbildung vorgestellt und theoriebezogen diskutiert. Im dritten Teil werden Studien vorgestellt, die mit unterschiedlichen Datensorten die Erträge kasuistischer Lehre untersuchen. Insgesamt diskutiert der Band, wie kasuistische Lehre weiterentwickelt und erforscht werden kann und welchen Beitrag sie zur Professionalisierung (inklusionsorientierten) pädagogischen Handelns leistet bzw. leisten könnte.

Die Reihe „Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung“ wird herausgegeben von Till-Sebastian Idel, Manuela Keller-Schneider, Katharina Kunze und Christian Reintjes.

Die Herausgeberinnen

Dr. Melanie Fabel-Lamla ist Professorin für Schulpädagogik an der Universität Hildesheim.

Dr. Katharina Kunze ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogisches Handeln und Professionalität an der Universität Göttingen.

Dr. Anna Moldenhauer ist Juniorprofessorin für Systembezogene Schulforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Dr. Kerstin Rabenstein ist Professorin für Schulpädagogik/Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung an der Universität Göttingen.

978-3-7815-2369-2



9 783781 523692