

Paulus, David; Gollub, Patrick; Veber, Marcel

## **Forschendes Lernen und Kasuistik. Grenzwelten und Zwischengänge bezogen auf Reflexivität in der inklusionssensiblen Lehrer\*innenbildung**

*Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 231-237*



### Quellenangabe/ Reference:

Paulus, David; Gollub, Patrick; Veber, Marcel: Forschendes Lernen und Kasuistik. Grenzwelten und Zwischengänge bezogen auf Reflexivität in der inklusionssensiblen Lehrer\*innenbildung - In: Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 231-237 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-238364 - DOI: 10.25656/01:23836

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-238364>

<https://doi.org/10.25656/01:23836>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

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



### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Bernhard Schimek  
Gertraud Kremsner  
Michelle Proyer  
Rainer Grubich  
Florentine Paudel  
Regina Grubich-Müller  
(Hrsg.)

# Grenzen.Gänge. Zwischen.Welten.

Kontroversen – Entwicklungen –  
Perspektiven der Inklusionsforschung

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2022

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://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>.

2022.hg. © by Julius Klinkhardt.

Coverabbildung: Grafik: © Iris Kopera, Foto: kiyopayo/Adobe Stock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2022.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International*  
*<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-5924-0 digital

[doi.org/10.35468/5924](https://doi.org/10.35468/5924)

ISBN 978-3-7815-2485-9 print

## Inhalt

Vorwort der Herausgeber*innen .....	9
-------------------------------------	---

*Gertraud Kremsner, Bernhard Schimek und Michelle Proyer*

Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten.

Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung .....	11
---	----

### Kontroversen

*Georg Feuser*

Die Bühne der Inklusion. Ein Prolog!

oder: Grenzgänge zwischen Welten .....	27
--	----

*Mai-Anh Boger*

Risse in der Landschaft der Inklusionsforschung –

Aktuelle Entwicklungen und offene Fragen .....	43
--	----

*Sven Börmig*

Dialektik als Methode .....	59
-----------------------------	----

*Jan Jochmaring, Lena Bömelburg und Dirk Sponholz*

Inklusive Berufsorientierung als Diskurs. Der ‚scheinbare‘ Konsens:

gemeinsame Begriffe – unterschiedliche Ideen .....	67
--	----

*Felix Kappeller*

Prothetische Absenz, Articulating Gaps:

Repräsentationskritische Perspektiven auf visuelle Darstellungen

nicht an den Körper gefügter Prothesen .....	75
--	----

*Jana York und Jan Jochmaring*

Dilemmata einer inklusiven Arbeitswelt –

Menschen mit Behinderung zwischen Sondersystemen und

Gestaltungschancen einer Arbeitswelt 4.0 .....	84
--	----

*Juliane Gerland, Imke Niediek, Julia Hülsken und Marvin Sieger*

Kontingenz von Differenzkonstruktionen in der inklusionsorientierten

musikalischen Bildung am Beispiel des Umgangs

mit digitalen Musizier-Medien .....	92
-------------------------------------	----

*Pierre-Carl Link*

Zur Bedeutung einer befreiungspädagogischen Perspektive für die

Inklusions- und Sonderpädagogik .....	100
---------------------------------------	-----

*Katharina Hamisch und Robert Kruschel*

Zwischen Individualisierungsversprechen und Vermessungsgefahr –  
Die Rolle der Schlüsseltechnologie Künstliche Intelligenz in der  
inklusive Schule ..... 108

*Felix Buchhaupt, Dieter Katzenbach, Deborah Lutz und Michael Urban*

Zur Kontextualisierung der Inklusionsforschung ..... 116

*Lisa-Katharina Möhlen, Helena Deiß, Seyda Subasi Singh und Michelle Proyer*

Lebenswelt(en) der Schule. Internationale Perspektiven zur Inklusion von  
Schüler\*innen mit Fluchterfahrungen. Eine Perspektive aus der Praxis ..... 124

*Thomas Hoffmann, Cathrin Reisenauer und Hendrik Richter*

Helfen als individuelle Erfahrung und soziale Praxis zwischen  
Deautonomisierung und Befähigung ..... 132

## Entwicklungen

*Kathrin te Poel*

Zur Bedeutsamkeit eigener schüler\*innenbiografischer Erfahrungen von  
angehenden Lehrpersonen für den sich anbahnenden Lehrer\*innenhabitus  
und seine Anerkennungsbezüge ..... 141

*Alina Quante und Oliver Danner*

Grenzsetzungen bei Aufgabenbereichen von sonderpädagogischen und  
allgemeinen Lehrkräften in inklusiven Settings ..... 149

*Edvina Bešić und Katharina Maitz*

Das Boot: Eine Fluchtgeschichte –  
Design-Based-Research in der Primarstufe ..... 156

*Brigitte Kottmann*

Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule als  
(Soll-)Bruchstelle des Gemeinsamen Lernens ..... 165

*Anne Goldbach und Nico Leonhardt*

Elemente von Macht im Kontext einer inklusionssensiblen  
Hochschulentwicklung ..... 173

*Michaela Kaiser*

Inklusionsbezogene Anforderungswahrnehmung –  
Regulativ für (kunstpädagogische) Professionalisierung ..... 181

*Patrick Gollub, Silvia Greiten, Teresa Schkade und Marcel Veber*

Schulpraktische Professionalisierung für den Umgang mit Heterogenität –  
ein interdisziplinärer Blick aus hochschuldidaktischen Projekten ..... 189

*Pierre-Carl Link, Cedric Steinert und Susanne Jurkowski*

Implementierung von Inklusion als Querschnittsthema an der  
Universität Erfurt durch das Kompetenz- und Entwicklungszentrum  
für Inklusion. Inklusionsspezifische Professionalisierung der  
Lehrer\*innenbildung durch Team-Teaching, Fortbildung und  
Online-Lernumgebung ..... 197

## Perspektiven

*Timm Albers, Agnes Filipiak, Katja Franzen und Frank Hellmich*

Kompetenzentwicklung im inklusiven Unterricht (KinU) –  
eine internationale Perspektive ..... 207

*Katharina Maria Pongratz*

Sehnsucht nach Bildung? Über den Einsatz systemischer Fragetechniken  
in der qualitativen Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsforschung bei  
Biografieträger\*innen mit einer zugeschriebenen geistigen Behinderung ..... 215

*Laura Schwörer, Hannah van Ledden, Pia Algermissen und Mandy Hauser*

Zusammenarbeit und Mediennutzung in einer  
Partizipativen Forschungsgruppe ..... 223

*David Paulus, Patrick Gollub und Marcel Veber*

Forschendes Lernen und Kasuistik. Grenzwelten und Zwischengänge  
bezogen auf Reflexivität in der inklusionssensiblen Lehrer\*innenbildung ..... 231

*Dietlind Gloystein und Ulrike Barth*

Divers denken und handeln! – Theoretische Orientierungen und  
Handlungsperspektiven für die Lehrkräftebildung ..... 238

*Ann-Christin Faix*

Wie verändern sich die subjektiven Theorien von Lehramtsstudierenden  
über guten inklusiven Unterricht ..... 246

*Katja Baucke*

Internationaler Vergleich als Reflexionsangebot. Eine explorative Studie  
zur Sicht von Hochschullehrenden auf schulische Inklusion in  
Deutschland und Kanada ..... 255

*Bettina Amrhein, Benjamin Badstieber und René Schroeder*

Zum Umgang mit als störend wahrgenommenen Handlungsweisen von  
Schüler\*innen in einem inklusionsorientierten Unterricht – Perspektiven  
für die Lehrer\*innenbildung (im Förderschwerpunkt emotionale und  
soziale Entwicklung) ..... 263

*Andrea Holzinger, Gerda Kernbichler, Silvia Kopp-Sixt, Mathias Krammer und Gonda Pickl*

Profilierung für Inklusive Pädagogik (IP) im Lehramt der Primar- und Sekundarstufe Allgemeinbildung ..... 271

*Timo Finkbeiner und Susanne Eibl*

Kooperative Prozesse im technikbezogenen Unterricht ..... 280

**Autor\*innenverzeichnis ..... 287**

*David Paulus, Patrick Gollub und Marcel Veber*

## **Forschendes Lernen und Kasuistik. Grenzwelten und Zwischengänge bezogen auf Reflexivität in der inklusionssensiblen Lehrer\*innenbildung<sup>1</sup>**

Wissen und Können, Theorie und Praxis – mit diesen *Begriffspaaren* ist eine, wenn nicht sogar die zentrale Thematik der Lehrer\*innenbildung angesprochen. Bei aller Vielfalt der Konzepte und normativen Setzungen kreist die bildungswissenschaftliche Debatte im Kern um die Frage, wie die Professionalisierung der (angehenden) Lehrpersonen unterstützt und entwickelt werden kann. Der Versuch der Beantwortung dieser Frage hat sich in den letzten Jahren weiter verkompliziert. Durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention ändern sich nicht nur die Professionsansprüche an Lehrpersonen und es findet eine Erweiterung der schulischen Aufgabenfelder statt. Das Recht auf Inklusive Bildung trifft auch auf ein segregierendes, eher exkludierendes Schulsystem mit in der Breite wenig Inklusionserfahrungen – v.a. abgesehen von den langjährigen Leuchtturmschulen (u.a. die Gesamtschule Köln-Holweide: vgl. Schwager 2016) oder den (auch frühen) regionalen Schulversuchen (u.a. in Hamburg; vgl. Wocken, Antor & Hinz 1988). Geht man davon aus, dass die Umsetzung gemeinsamen Unterrichts für alle sich nicht in der Ausweitung des didaktisch-methodischen Repertoires der Lehrkräfte erschöpft, ist die Bedeutung der Reflexion in Bezug auf das professionelle Selbstverständnis zu betonen (vgl. Reiser 1998, 46). Es ist ein „Wandel in den professionellen Orientierungen“ (Budde & Hummrich 2014, o.S.), unter Berücksichtigung des Twin-Track-Approaches (vgl. Lindmeier 2018), angezeigt. Infolgedessen sind Überlegungen anzustellen, wie dieser Wandlungsprozess angestoßen und systematisiert werden kann.

Hier möchte der Beitrag inhaltlich ansetzen und eine wenig thematisierte Verbindung in der inklusionsorientierten Lehrer\*innenbildung aufgreifen (vgl. Heinzel & Krasemann 2019): In Bezug auf inklusive Professionalisierung soll diskutiert werden, wie Forschendes Lernen und Kasuistik, die für sich genommen als Ansätze etabliert sind<sup>2</sup>, als Brücken zwischen hochschulischer Lehrer\*innenbildung und

1 Für die wertvollen Rückmeldungen zu diesem Text sei Andreas Hinz herzlich gedankt.

2 An dieser Stelle sei gerade auf Erfahrungen aus der (frühen) Integrationsforschung zur Relationierung von erziehungswissenschaftlicher Disziplin und professionsbezogener Schulpraxis verwiesen (vgl. Eberwein & Mand 1995): Dort weist bspw. Krammer (1995) auf die Bedeutung von kasu-



inklusionsorientierter Praxis fungieren können. In der Verknüpfung der beiden Ansätze liegen Potenziale zur Ausbildung eines kritisch-reflexiven Habitus, der (nicht nur) für die inklusive Professionalisierung von Bedeutung ist. Dabei gehen wir, die Autoren dieses Beitrags, von der These aus, dass die Notwendigkeit eines systematischen fallorientierten Denkens vor dem Hintergrund vielfältiger, systemverändernder Inklusionsansprüche – bspw. im Vergleich zu den eher systemimmanenten Bemühungen, individuelle Förderung in die Lehrer\*innenbildung zu implementieren – virulenter geworden ist. In diesem Zusammenhang wird beleuchtet, wie Ambivalenzen hinsichtlich zunehmender Reflexionsanforderungen in der Lehrer\*innenbildung produktiv gewendet werden können. Das ist auch als Antwort auf die (u.E. berechtigte) Kritik am Forschenden Lernen zu lesen.

## 1 Eine Sprache für Inklusion und Exklusion finden

Gelegentlich wird der Eindruck erweckt, Diskriminierungen seien im Schulsystem erst zum Problem geworden, als mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention die Partizipation aller Menschen am gesellschaftlichen Leben als Menschenrecht konnotiert wurde. Dem ist natürlich nicht so. Vielmehr ist die Ratifizierung als politische Maßnahme zu verstehen, die das Recht auf Partizipation vulnerabler Gruppen stärkt. Die Konvention verweist auf eine gesellschaftliche Lücke: Auch wenn Behinderungen und Diskriminierungen zuvor existierten, müssen diese auch als solche sprachlich gefasst (u.a. anknüpfend an den inklusionsbezogenen Dekategorisierungsdiskurs: vgl. Katzenbach 2015) und, unter Berücksichtigung der Perspektive der Exkludierten, verstanden werden. So können die Exklusionen an theoretischer und praktischer Geltung gewinnen. Mit der UN-Behindertenrechtskonvention verbreitete sich ein spezifisches Verständnis von Inklusion, sodass Ungerechtigkeit(en) und Exklusion gesellschaftlich als Missstände problematisiert werden konnten (frei nach Gümüşay 2020, 46). Das ist eine Voraussetzung, um gegen sie in der Folge aufbegehren und effektive Maßnahmen zu ihrer Beendigung einleiten zu können. An diesem Punkt kann eine Verknüpfung aus Kasuistik und Forschendem Lernen ansetzen, um eine inklusionssensible Lehrer\*innenbildung zu ermöglichen, die die (vor)herrschenden Perspektiven systematisch infrage stellt. Denn in der Rekonstruktion schulisch-unterrichtlicher Praktiken und Strukturen liegt eine Möglichkeit, um Exklusion und Diskriminierung sichtbar zu machen, sodass Reifizierungen vermieden werden und auf ein pädagogisches Verständnis (bspw. von Behinderung) aufmerksam gemacht wird (vgl. Dederich 2016). Hiermit ist auch das Wechselverhältnis von

---

istischen Zugängen in hochschulischen Professionalisierungsprozessen – gerade mit Bezug zu als auffällig deklariertem Verhalten – hin.

Inklusion und Exklusion angesprochen (vgl. Kronauer 2018), um den prozessualen, ambivalenten Momenten von Inklusion auf die Spur zu kommen.

Kasuistik in der Lehrer\*innenbildung ist von der Überlegung geleitet, dass durch die Arbeit an und mit Fällen ‚praxisrelevante‘ Kompetenzen erlernt werden. Durch das Lernen am Fall (vgl. Combe & Kolbe 2008, 872) sollen sich die Lehramtsstudierenden der Komplexität des Feldes bewusst sowie „verinnerlichte Deutungs- und Handlungsmuster über Schule und Unterricht“ (Hummrich 2016, 21) irritiert werden. Es geht um ein theoriebezogenes Hinterfragen von Kulturen, Strukturen und Praktiken. Auch wenn die Definitionen, was Forschendes Lernen ist, divers sind und in ihren konkreten Ausprägungen auseinandergehen (vgl. Bellmann 2020, 11), sind kollektive Anknüpfungspunkte zur Fallarbeit auszumachen: Indem die Studierenden die Schule bzw. den Unterricht empirisch beforschen und die erlebte Berufspraxis kritisch befragen, sollen sie einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus entwickeln (vgl. Klewin, Schüssler & Schicht 2017, 133). Dabei ist dem Grundgedanken des Forschenden Lernens auch inhärent, dass das fallspezifische Denken und Handeln gefördert werden soll.

Gerade in verlängerten Praxisphasen, wie z.B. dem sog. ‚Praxissemester‘, ist die Reflexion der Erfahrungen von Virulenz, da der längere Aufenthalt im schulischen Feld zu Problematiken führen kann, wie unreflektierte Übernahme berufskultureller Praktiken (vgl. Rothland & Boecker 2014, 391) oder berufliche ‚Einsozialisierung‘, wenn sich in der Schule am vermeintlich Möglichen orientiert wird. Dem „reflexionslosen Aufgehen in Praxiszwängen“ (Häcker 2017, 38f.) ist vorzubeugen, sodass sich in Praxisphasen die Rückkopplung der Schulpraxis an das akademische Studium als Herausforderung darstellt (vgl. Hascher 2014, 557f.).

Aber auch in der Konzipierung des Forschenden Lernens treten, in Verknüpfung mit dem Praxissemester, ambige Momente zutage. Denn Forschendes Lernen ist (zumindest hier) eher als hochschuldidaktisches Prinzip einzuschätzen denn als wissenschaftsorientierte Forschung (vgl. Bellmann 2020, 17). So ist das Praxissemester bedingt als Forschungssemester konzipiert. Darauf verweist schon der Name. Forschendes Lernen erscheint dementsprechend als Mittel zum Zweck. Es geht nicht primär um Forschungsprozesse und somit um einen wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn. Zuvorderst soll das Forschende Lernen professionelles Handeln in der Praxis anbahnen. Dahinter steckt auch die Annahme, dass die Unterrichtsqualität, in Zeiten gesellschaftlicher Singularisierungsprozesse (vgl. Reckwitz 2017), weiterhin wesentlich vom Wissen und Können der Lehrpersonen getragen wird. Strukturelle Problematiken können da, unter dem Deckmantel expansiver Reflexivitätsanforderungen an die Individuen, in Vergessenheit geraten. Das gilt auch für die praktische Bearbeitung von Inklusion, wenn Inklusionsansprüche an die Akteur\*innen vor Ort delegiert werden (vgl. Budde, Blasse, Reißler & Wesemann 2019).

## 2 Chancen und Grenzen einer reflexiv-inklusionssensiblen Lehrer\*innenbildung

Vor allem der strukturtheoretische Professionsansatz sieht in der Fallarbeit einen Beitrag zu einer reflexiven Lehrer\*innenbildung (vgl. Combe & Kolbe 2008, 871f.). Grundlegend ist die Idee, dass die Studierenden, ausgehend von Einzelfällen, sich der Praxis distanzierend-verstehend annähern. Hierbei wird implizitem Wissen und immanenten Normen der Praxis nachgegangen, die einen wesentlichen Stellenwert für das pädagogische Handeln besitzen. Dieser Aspekt erscheint insbesondere bei der Gestaltung schulischer Inklusion zentral, um Inklusions- und Exklusionsdynamiken sichtbar zu machen. Durch die methodisch kontrollierte Reflexion von Praxis wird idealerweise eine „Kultur der Distanz“ (Neuweg 2010, 38) etabliert, die die „Kultur der Einlassung auf Praxis“ (ebd.) ergänzt. Kasuistisches Arbeiten kann ein kontextsensibles Handeln bewusstmachen, das durch die (wahrgenommene) Zunahme an Heterogenität in den Lerngruppen an Bedeutung gewinnt.

Gleichwohl ist das Verhältnis zwischen Wissen und Handeln in der Lehrer\*innenbildung reichlich diffizil und empirisch weitgehend ungeklärt. Reflexivität wird, wie Forschendes Lernen und Kasuistik auch, als ein Scharnier zwischen wissenschaftlichem Wissen und Handeln konzipiert, da unumstritten ist, dass kein direkter Transfer existiert. Reflexionen und Reflexivität sind unentbehrlich für pädagogische Professionalität und werden von Häcker (2017, 23; Hervorhebungen im Original) wie folgt definiert: „*Reflexion* wird dabei im weitesten Sinne als ein *besonderer Modus des Denkens* betrachtet, und zwar als eine *rekursive, referenzielle* bzw. *selbstreferenzielle*, d.h. *rückbezügliche* bzw. *selbstbezügliche* Form. *Reflexivität* bezeichnet entsprechend die habitualisierte bzw. institutionalisierte Form eines solchen Denkens.“ Reflexionen brauchen also Referenzpunkte, wie z.B. Theorien und Konzepte der Inklusiven Bildung; denn es ist fraglich, inwiefern Reflexivität domänenunspezifisch erworben werden kann. Plausibler erscheint, dass Reflexivität an Inhalte gebunden ist. Inklusion könnte als analytische Denkfigur, als konkrete Utopie fungieren, mit der domänenspezifische Bezüge hergestellt werden und Praxis wissenschaftsorientiert reflektiert wird. Reflexion erscheint so als „begreifende Durchdringung“ (Holzkamp 1995, 394), mit der „exklusionsrelevante Differenzkategorien“ (Budde & Hummrich 2014, o.S.) identifiziert werden.

Die Idee der Reflexivität geht aber noch weiter. Da beim pädagogischen Handeln grundsätzlich Unsicherheit bezüglich des Handlungserfolgs besteht, ist die Kompetenz zum Lernen aus Erfahrungen für die Professionalität von Lehrkräften wesentlich. Indem das Handeln kontinuierlich reflektiert wird, sollen professionelle Kompetenzen angebahnt werden. Das implizite Wissen ist zu transformieren in ein explizites, sodass wiederum ein wissenschaftlich fundiertes Handeln

ermöglicht wird. Hierin liegt der pädagogische Impuls für die Praxis: Aus den Reflexionen sollen begründete Folgerungen für das Handeln erwachsen. Damit geht keineswegs eine Abwertung des impliziten Wissens oder eine Hierarchisierung der Wissensformen einher. Wissenschaftliches Wissen ist dem praktischen Wissen nicht überlegen. Vielmehr haben die unterschiedlichen Wissensformen ihre jeweilige Berechtigung und sind produktiv miteinander zu verbinden (vgl. Hechler 2016).

Trotz dieser Argumentationen ist die Steigerung der Reflexivität nicht als ‚Allheilmittel‘ anzusehen. Häcker, Berndt und Walm (2016, 271) warnen vor einer „Überbürdung durch individualistische Reflexivitätsanforderungen“. Denn eine Erlahmung der Reflexionskräfte und „Formen defensiven Reflektierens“ (Häcker 2017, 27) auf Seiten der Studierenden sind angesichts der Expansion der Reflexionsanforderungen durchaus zu diagnostizieren (vgl. ebd., 23). Zudem ist fraglich, inwieweit Reflexivität hochschuldidaktisch förderbar ist. Zusätzlich gilt es, Folgendes zu bedenken: die Gefahr des Ignorierens von sozialen Ungleichheitsbedingungen und Exklusionsrisiken (z.B. Armut). Auch wenn Forderungen nach einer Förderung eines reflexiven Habitus nachvollziehbar sind, ist Vorsicht gegenüber ‚Machbarkeitsmythen‘ bei eindimensionaler Steigerung der individuellen Reflexivität angebracht. Vielmehr sind die schulisch-unterrichtlichen Praktiken und Strukturen zum Gegenstand gesellschaftlicher Aushandlungs- und Veränderungsprozesse zu machen. Auch die Pädagogisierung sozioökonomischer Probleme ist in diesem Zusammenhang kritisch zu betrachten: Bildungspolitik ersetzt keine Sozialpolitik. Erstrebenswert ist eine Verbindung aus individueller und bildungspolitischer Verantwortung, sodass aus Strukturen (re-)produzierenden Akteur\*innen systemverändernde Lehrpersonen werden (vgl. Dannenbeck & Hinz 2017).

### 3 Ein Ausblick in die Zwischenwelt der Bedeutsamkeit

Fallorientiertes Arbeiten ist eine Option, die beansprucht, zur Ausbildung eines kritisch-reflexiven Habitus beizutragen. Dieser ist grundlegend für den Erwerb und die Weiterentwicklung von (inklusions)pädagogischer Professionalität. Fallarbeit als hochschuldidaktische Methode ermöglicht einen Praxisbezug zweiter Ordnung und eine Relationierung von Wissenschaft und Praxis. Dabei liegen u.E. die Potenziale der Fallarbeit auch in der Anvisierung ‚realitätsnahen‘, authentischen Lernens: Fälle aus der eigenen Unterrichtspraxis bieten vermutlich mehr Potenzial, dass die Studierenden für sich Bedeutsamkeit konstituieren. Das ist auch aus bildungstheoretischer Warte zu begrüßen: Wenn die Studierenden am wissenschaftlichen Erkenntnisprozess partizipieren, wird ihre Autonomie im Kontext eines zunehmend verschulten Lehramtsstudiums gestärkt. Seminare können

als handlungsentlastende Räume fungieren, in denen sich „kommunikative Reflexivität“ (Reh 2004, 368) realisiert.

Gleichzeitig ist zu betonen: Eine Steigerung der individuellen Reflexivität kann nicht allein die Verantwortung für Innovationen im deutschen Bildungssystem, auch mit Blick auf Inklusive Bildung, übernehmen. *Erstens* garantiert Reflexivität keinen inklusionspädagogischen Handlungserfolg in der Praxis, sondern kann sich sogar als hinderlich erweisen. *Zweitens* sind strukturelle Widersprüche und Problemlagen gleichsam aufzuklären und mit ihnen ist wiederum reflexiv umzugehen. Hierfür kann die Verbindung aus Forschendem Lernen und Kasuistik eine gewinnbringende Zwischenwelt repräsentieren.

## Literatur

- Bellmann, J. (2020): „Teacher as Researcher“? Forschendes Lernen und die Normalisierung des pädagogischen Blicks. In: Brinkmann, M. (Hrsg.): *Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts*. Wiesbaden, 11-37.
- Budde, J., Blasse, N., Rißler, G. & Wesemann, V. (2019): Inklusion als Professionalisierungsdilemma? In: *Zeitschrift für Inklusion*, 14, H.3, o.S. Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/512/391> (letzter Zugriff: 13.01.2021).
- Budde, J. & Hummrich, M. (2014): Reflexive Inklusion. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 8, H.4, o.S. Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199> (letzter Zugriff: 13.01.2021).
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden, 857-875.
- Dannenbeck, C. & Hinz, A. (2017): Das Politische (in) der Gestaltung inklusionsorientierter Bildungsprozesse. In: Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.): *Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte*. Seelze, 52-69.
- Dederich, M. (2016): Behinderung. In: Dederich, M., Beck, I., Antor, G. & Bleidick, U. (Hrsg.): *Handlexikon der Behindertenpädagogik: Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis*. Stuttgart, 107-110.
- Eberwein, H. & Mand, J. (Hrsg.) (1995): *Forschen für die Schulpraxis: Was Lehrer über Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten*. Weinheim.
- Gümüsay, K. (2020): *Sprache und Sein*. Berlin.
- Häcker, T. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn, 21-45.
- Häcker, T., Berndt, C. & Walm, M. (2016): Reflexive Lehrerinnen- und Lehrerbildung in ‚inklusive Zeiten‘. In: Amrhein, B. (Hrsg.): *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte*. Bad Heilbrunn, 261-278.
- Hascher, T. (2014): Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. Aufl. Münster, 542-571.
- Hechler, O. (2016): Evidenzbasierte Pädagogik. Von der verlorenen Kunst des Erziehens. In: Ahrbeck, B., Ellinger, S., Hechler, O., Koch, K. & Schad, G. (Hrsg.): *Evidenzbasierte Pädagogik. Sonderpädagogische Einwände*. Stuttgart, 42-83.
- Heinzel, F. & Krasemann, B. (2019): Fallarbeit im Praxissemester – Bewährung und Reibungslosigkeit als Richtschnur der Reflexion. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, 67-80.

- Holzkamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung (Studienausgabe). Frankfurt am Main.
- Hummrich, M. (2016): Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In: Hummrich, M., Hebenstreit, A., Hinrichsen, M. & Meier, M. (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden, 13-38.
- Katzenbach, D. (2015): De-Kategorisierung inklusive? Über Risiken und Nebenwirkungen des Verzichts auf Etikettierungen. In: Huf, C. & Schnell, I. (Hrsg.): Inklusive Bildung in Kita und Grundschule. Stuttgart, 33-55.
- Klewin, G., Schüssler, R. & Schicht, S. (2017): Forschend lernen – Studentische Forschungsvorhaben im Praxissemester. In: Schüssler, R., Klewin, G., Schicht, S. & Schwier, V. (Hrsg.): Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren. Bad Heilbrunn, 131-171.
- Kraimer, D. (1995): Die soziale Diagnose in der qualitativen Sozialforschung. In: Eberwein, H. & Mand, J. (Hrsg.): Forschen für die Schulpraxis: Was Lehrer über Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten. Weinheim, 38-56.
- Kronauer, M. (2018): Was kann die Inklusionsdebatte von der Exklusionsdebatte lernen? In: Feyerer, E., Prammer, W., Prammer-Semmler, E., Kladnik, C., Leibetseder, M. & Wimberger, R. (Hrsg.): System. Wandel. Entwicklung: Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. Bad Heilbrunn, 40-54.
- Lindmeier, C. (2018): Implikationen der internationalen Fachdiskussion über einen „Twin-Track Approach“ der inklusiven Erziehung und Bildung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 69, H.4, 156-166.
- Neuweg, G. (2010): Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzepts der Lehrerbildung. In: Müller, F., Eichenberger, A., Lüders, M. & Mayr, J. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen: Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster, 35-50.
- Reckwitz, A. (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Frankfurt am Main.
- Reh, S. (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrprofessionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50, H.3, 358-372.
- Reiser, H. (1998): Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 2, 46-54.
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2014): Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. In: Die Deutsche Schule, 106, H.4, 386-397.
- Schwager, M. (2016): Die Gesamtschule Köln-Holweide. Zum Umgang mit Migration und Armut unter dem Gesichtspunkt einer Orientierung an Inklusion. In: Ottersbach, M., Platte, A. & Rosen, L. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung. Wiesbaden, 173-188.
- Wocken, H., Antor, G. & Hinz, A. (Hrsg.) (1988): Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Hamburg.