



# Kasuistische Analyse von Unterrichtsreflexionen – Ein neues Konzept der reflexionsorientierten, kasuistischen Lehrer\*innenbildung in der Diskussion

Marek Grummt<sup>a</sup>, Marcel Veber<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; <sup>b</sup> Universität Osnabrück  
marek.grummt@paedagogik.uni-halle.de

EINGEREICHT 01 FEB 2019

ÜBERARBEITET 13 APR 2019

ANGENOMMEN 26 APR 2019

Im Beitrag wird ein kasuistisches Lehr-Lern-Format vorgestellt und diskutiert, in dem fremde, schriftliche Unterrichtsreflexionen objektiv-hermeneutisch interpretiert wurden. Bearbeitet werden dabei vor allem zwei Aspekte: (1) die Selbstbezüglichkeit spezifischen Materials als Selbstreflexionsanregung für Studierende des Lehramtes sowie (2) die potentielle Verfestigung inklusionskritischer Einstellungen durch eine solche Vorgehensweise, wenn keine psychodynamisch bezogene, aber auch inklusionsorientierte, Begleitung solcher Professionalisierungsprozesse erfolgt.

SCHLÜSSELWÖRTER: Pädagogische Professionalisierung, Kasuistische Lehrer\*innenbildung, Unterrichtsreflexion, inklusionsorientierte Hochschullehre

## 1. Einleitung<sup>1</sup>

Im Folgenden wird der Ansatz einer kasuistischen Forschungswerkstatt, in der die Rekonstruktion von fremden Unterrichtsreflexionen hochschuldidaktisch gerahmt werden soll, vorgestellt und zugehörige Interviewausschnitte studentischer Teilnehmer\*innen diskutiert. Die Ausführungen des Beitrags bauen auf der Integrations-/ Inklusionsentwicklung (u. a. Müller, 2018) auf, die aus einer politisch-normativen Werte Systemveränderungen evoziert hat, und versucht, diese mit Grundgedanken pädagogischer Kasuistik (Humrich, 2016) in Einklang zu bringen. Diese Basis erscheint uns wichtig, da für die Betrachtung der aktuellen Inklusionsentwicklung gerade die psychodynamisch geprägte Theorie integrativer Prozesse (Klein, Kreie, Kron, & Reiser, 1987), auf deren Basis die Pädagogik der Vielfalt entwickelt wurde (Prenzel, 1993), weiterhin relevant ist (Gerspach, 2016). Vor diesem Hintergrund ist der vorliegende Beitrag auch als Brückenschlag zwischen nicht direkt kongruent erscheinenden methodologischen Grundlagen zu verstehen.

<sup>1</sup> Wir danken Antonia Klieme, André Rose und Dagmar Günther für die kritische Durchsicht.

Dass Anforderungen an Lehrpersonen, und somit auch an Lehrer\*innenbildung sich verdichtend verändern, ist nicht neu: Gerade gesellschaftliche Transformationsprozesse, wie Migration, Digitalisierung usw., erhöhen die Ansprüche an Bildungsinstitutionen. Inklusion allerdings – mit dem systemverändernden Anspruch maximaler Partizipation und gleichzeitig minimaler Diskriminierung (u. a. Boban & Hinz, 2016) – trifft auf eine Praxis, die diesem Anspruch aufgrund systemimmanenter Logiken kaum gerecht wird bzw. werden kann, wie es v. a. im Spannungsfeld zwischen tradierten Leistungsverständnissen und inklusionspädagogischen Ansprüchen deutlich wird (Sturm, 2016). Dementsprechend sind im Zuge eines – wie Heinrich es artikuliert – „Inklusionsschocks“ (2015, S. 235f.), der deutliche Wellen in der gesamtgesellschaftlichen Betrachtung von Vielfalt evoziert hat, die inneren Widersprüche des kollektiven wie auch individuellen Umgangs mit Vielfalt umso deutlicher geworden. Umso bedeutender erscheint es, dass schon Lehramtsstudent\*innen in Professionalisierungsprozessen die Chance erhalten, über solche Widersprüche handlungsentlastet zu reflektieren (Beck et al., 2000). Während die kasuistische Bearbeitung von Unterrichtsvignetten eine etablierte Variante darstellt, wurde hier anderes Material gewählt, das rekonstruktiv bearbeitet wird: studentische Stundenreflexionen.

## 2. Theoretische Grundlagen und methodologisches Fundament

Anknüpfend an die Theorie integrativer Prozesse wird Inklusion nicht als statischer Zustand betrachtet, der mit Überschreiten eines Cut-Off-Kriteriums erreicht wird; es ist ein anhaltender Prozess, der auf Einigungen zwischen beteiligten Personen aufbaut (Klein et al., 1987, S. 37f.). Das Ziel dieses Prozesses versteht Reiser (1991) existentiell: „Es beschreibt die [...] Balance [...] zwischen zwei Tendenzen: einerseits die Tendenz zur Gleichheit mit anderen Menschen, zur Verbundenheit, zur Annäherung an andere, andererseits die Tendenz zur Abgrenzung, zur Differenz, zur Autonomie zu meiner Person“ (S. 14). Genau diese Dialektik zwischen Gleichheit und Differenz, die sich auf didaktischer Ebene im Sich-Bewegen „im Spannungsfeld der Pole Individualisierung und Gemeinsamkeit einerseits, Offenheit und Strukturierung andererseits“ (Lütje-Klose, 2011, S. 15) zeigt, ist mit Reiser gesprochen der „Motor“ (1991, S. 14) dieser integrativen oder eben inklusiven Prozesse. Die Auseinandersetzung mit einem Material, das gleichzeitig einen distanzierten und doch auch persönlichen Bezug (Studierende setzen sich mit studentischen Reflexionen auseinander) ermöglicht, kann mglw. genau diese Spannung bearbeiten.

Damit Lehrpersonen professionell handeln können, ist eine individuelle Auseinandersetzung mit der eigenen intrapersonellen Diversität in Bezug auf Gleichheit und Differenz notwendig, was Hummel (2017) – aus psychodynamischer Warte – als „innere Revolten“ (S. 16) bezeichnet: Er stellt fest, dass zur Anerkennung eigener Vielfalt die Revolte aus dem Selbst kommen muss (S. 16), da „der

größte Feind/Freund [...] doch der in unserem eigenen Inneren“ (S. 17) sei. Daran anschließend kann festgehalten werden, dass der Umgang mit Vielfalt im inklusionspädagogischen Sinn sich prozessual-reflexiv zwischen der Bearbeitung und Umsetzung (oftmals) normativ gesetzter Anforderungen (im Beispiel didaktischen Handelns: Kullmann, Lütje-Klose, & Textor, 2014, S. 89) sowie mentaler und affektiver Prozesse, die sich u. a. in inneren Revolten vollziehen, bewegt. U. a. daher erscheinen in inklusionsorientierten Professionalisierungsprozessen scheinbar einfache Lösungen zur Realisierung inklusionssensibler Lehr-Lern-Settings, wie das auf Normalisierung zielende (Schroeder, 2018) RTI-Framework (Huber & Grosche, 2012), schwierig, da hier kategorial einzelne Symptome singular fokussiert werden und jene vermeintlich einfachen Lösungen gleichzeitig systemstabilisierenden Charakter haben. Inklusion geht demnach immer mit einer praktischen Komplexitätssteigerung einher.

Gleichzeitig ist in der Debatte im Wechselverhältnis zwischen Professions- und Disziplinebene einer weiteren Herausforderung zu begegnen: Der Inklusionsdiskurs ist zwischen vermeintlich essentialistisch geprägten und konstruktivistisch orientierten Argumentationen zu verorten (Sturm, 2016), was ebenso in Professionalisierungsprozessen bearbeitet werden müsste. Eine hochschuldidaktische Möglichkeit der Bearbeitung, so eine Ausgangsthese dieses Beitrags, kann mittels kasuistischer (Lernwerkstatt) Arbeit erfolgen. Ein rekonstruktiver Blick auf die „Muster hinter den Mustern“ (Kruse, 2015, S. 644) soll hier, indem Abstand von essentialistisch geprägten Ansichten auf schulische Praxis (die in den Stundenreflexionen immer wieder durchscheinen) genommen wird, die Brücke zwischen inklusionspädagogischer Theorie und studentischer Praxis bilden.

Mit dem skizzierten Lehr-Konzept wird auch darauf gezielt, dass Studierende erkennen, dass die durch Inklusion geforderten und benötigten Veränderungen nicht ohne grundlegende Strukturtransformation möglich sind. Dies wird vor allem dadurch deutlich, dass die Lehrer\*innenbildung selbst von traditionell geprägten und systemstabilisierenden Strukturen durchzogen ist, was in der rekonstruktiven Bearbeitung von Stundenreflexionen, die im Rahmen des Lehramtsstudiums entstehen, offenbar wird (siehe unten; sowie Grummt, Veber, & Schöps, 2019).

### 3. Konzeption des Lehr-Lern-Formates

Im Sommersemester 2017 wurde in Halle ein kasuistisches Forschungswerkstattformat entwickelt und durchgeführt. Lehramtsstudierende (im höheren Semester mit Praxisphasenerfahrung) rekonstruierten latente Sinnstrukturen von *schriftlichen Stundenreflexionen*, die im Seminar zur inklusionsorientierten Umgestaltung des Schulsystems relationiert und in Bezug zur eigenen Professionalisierung gesetzt wurden. Die individuellen Professionalisierungsprozesse der Studierenden wurden u. a. mittels Lernlandkarten begleitet.

Die Studierenden bearbeiteten mittels Objektiver Hermeneutik (Oevermann, 2002) fremde Protokolle: *schriftliche studentische Unterrichtsreflexionen*. Diese dienen als praxisnahe Protokolle krisenbehafteter Lebenspraxis, die reflektierte Gedächtnisprotokolle von Unterricht, also einer zugleich an etablierten Standards gemessenen und nicht-technologisierbaren Praxis, die hohe Anforderungen an die Reflexionskompetenzen der Unterrichtenden stellen (zur Einordnung: u.a. Kunze, Dzengel, & Wernet, 2014). Die Teilnehmenden arbeiteten in kasuistischer Praxis somit forschend lernend im Verständnis einer Forschungswerkstattarbeit (Schneider & Schwarzkopf, 2013). Im Folgenden wird zur Veranschaulichung ein beispielhafter Auszug aus einer solchen Stundenreflexion vorgestellt.

Auszug aus studentischer Stundenreflexion, die im Seminar objektiv-hermeneutisch bearbeitet wurden:

„Vor der Stunde war ich etwas nervös. Nun würde ich das erste Mal eine Stunde in dieser Klasse halten und dabei kenne ich die Schülerinnen und Schüler noch nicht mal richtig und weiß auch über ihre Kompetenzen eher wenig. Das Schuljahr hat gerade erst begonnen, die Klasse wurde neu zusammengesetzt, und es ist somit auch für die Klassenlehrerin Frau S. sowie die Zweitlehrerin Frau L. schwer, die Kinder/ Jugendlichen nach ihren Stärken und Schwächen einzuschätzen. Ich wusste, ich bin gut vorbereitet und strukturiert, was mir doch eine gewisse Sicherheit gab. Mein Ziel war es, souverän aufzutreten und mich und die Stunde nach den Bedürfnissen und "Beweggründen" der Schülerinnen und Schüler abzustimmen. ...“  
(Studierende L.; Lehramt Förderschule)

Die Stundenreflexionen unterschieden sich als Material von z.B. Unterrichtsvignetten u.a. dadurch, da hier nicht eine Schüler\*innen- oder Lehrer\*innen-Perspektive bearbeitet wird, sondern eine studentische. Es liegt somit eine Protokollform vor, die die aktuelle Situation der Studierenden widerspiegelt: die Reflexion von Novizenunterricht. U.E. lässt sich die kasuistische Praxis der Forschungswerkstatt somit nicht in die von Wernet (2006) etablierte Differenz von illustrativer und rekonstruktiver pädagogischer Kasuistik einordnen, da immer wieder eine Selbstbezüglichkeit hergestellt wird. Eine Studierende verdeutlicht dies so:

„Einfach durch die Reflexion fragt man sich ja auch selber, wie schreib ich Reflexionen und warum bewerten die Leute in den Reflexionen diese Punkte als so wichtig, die ich vielleicht gar nicht so wichtig eingeschätzt hätte. Also ich würde schon sagen, dass man automatisch das auch immer auf sich bezieht und dadurch halt hinterfragen muss, was man selber tut.“

In der Rekonstruktion von Unterrichtsreflexionen handelt es sich entsprechend nicht nur um illustrative Kasuistik (Wernet, 2006), da die Forschungswerkstatt von einem abduktiv orientierten Forschungsinteresse geprägt ist. Allerdings lässt sich durch den Bezug zur studentischen aktuellen Praxis auch nicht von rein rekonstruktiver Kasuistik, zumindest in einem distanzierenden wissenschaftlichen Anspruch, sprechen, da eine Praxisentlastetheit der Interpretation kaum möglich ist. U.E. ist genau dies ein Potenzial der vorgestellten Forschungswerkstatt, da nicht nur ein reflexiver Blick auf Praxis über Rekonstruktionen stattfindet, sondern auch persönliche Erkenntnisprozesse angestoßen werden, ganz im Sinne der Reflexion über „innere Revolten“ (Hummel, 2017, S. 16). Es sind nicht nur die studentennahen Protokolle, die die Studierenden zur Selbstreflexion anregen, sondern auch die Methodik der Interpretation. Für einen seminaristischen Kontext wurde verhältnismäßig streng objektiv-hermeneutisch vorgegangen. Eine Studentin kommentiert:

„ja, nicht nur die Reflexionen, auch dass wir halt darüber geredet haben. Also ich glaube, wenn ich jetzt nur allein die Reflexionen gelesen hätte, hätte es vielleicht nicht so viel bewirkt oder hätte es nicht so einen großen Eindruck gemacht, aber dadurch, dass wir halt viel drüber geredet haben, halt auch darüber, was sagt die Person damit über sich aus, und über die Art und Weise, wie sie reflektiert, das fand ich halt interessant im Seminar.“

#### 4. Kommentierende studentische Interviews

Im Folgenden werden zwei Ausschnitte aus im Nachhinein geführten Interviews mit Studentinnen objektiv-hermeneutisch interpretiert, wobei die Rekonstruktionen hier nur verkürzt dargestellt werden. Damit sollen einzelne für das Lehrformat prägende Aspekte am Material diskutiert werden. Die Studentinnen haben die gesamte Veranstaltung besucht und waren auch prägend an den Ergebnisdiskussionen über die Stundenreflexionen beteiligt. Zwei Aspekte werden im Rahmen dieses Artikels diskutiert: (1) die mit Kasuistik verbundenen Professionalisierungshoffnungen sowie (2) die Thematik der Inklusionsreflexion auf persönlicher Ebene.

##### Erster Interviewausschnitt

Interviewerin: Mh. Und was kam für dich raus, wenn ich fragen darf?

Die Frage nach dem ‚raus kommen‘ impliziert eine Produktlogik. Es wird implizit davon ausgegangen, dass am Ende ein Ergebnis vorhanden sein müsste. Dies wird verstärkt, indem die persönliche Bedeutsamkeit fokussiert und erfragt wird, ‚was für dich‘ herauskam. Dementsprechend lenkt die Frage auf eine subsumtionslo-

gische Rahmung für die spätere Interpretation. Des Weiteren sei angemerkt, dass der Studierenden mit der Frageform latent nahe gelegt wird, vermeintlichen Outcome zu explizieren. Zudem lässt sich dem Nachsatz ‚wenn ich fragen darf‘ ein persönlicher Bezug unterstellen, der eine quasi intime Note hervorruft. Somit ist klar, was zu erwarten ist – eine persönlich bedeutsame Rahmung einer Erkenntnis. Anders artikuliert: Egal was kommen sollte, es wird unterstellt, dass es für die befragte Person von persönlicher Bedeutung ist.

S: Ja klar. Dieser krasse Unterschied, wie unterschiedlich die Leute reflektieren!

Nach der Bestätigung des Fragecharakters (‚Ja klar‘) wird auf eine ‚krasse‘ Differenz verwiesen, die offenbar für die Studentin überraschend ist, sonst würde sie vermutlich nicht durch ‚krass‘ betont werden. Der persönliche Outcome, das Ergebnis, scheint das Bewusstwerden über diese Differenz zu sein. Zudem fällt auf, dass die Studierende Distanz zu jenen Studierenden, deren Reflexionen im Seminar-kontext beleuchtet werden, aufbaut, die auch den gleichen Studiengang wie die Interviewte besuchen, indem sie diese als ‚die Leute‘ markiert. Ihre persönliche Erkenntnis scheint zu sein, wie unterschiedlich die einzelnen Professionalisierungsverläufe oder auch die Studierenden selbst sind. Nun ließe sich erwarten, dass im Folgenden expliziert wird, wie diese Unterschiedlichkeit sich en détail zeigt.

Also auch, wie unterschiedlich das Selbstbild der Leute ist,

Die Distanzierungsbewegung, die in der Formulierung ‚den Leuten‘ zum Ausdruck kommt, wird hier explizit reproduziert, auch die überraschende Differenz zwischen ihnen wird bestätigt. Durch ‚also auch‘ soll allerdings ein weiterer Aspekt betont werden: der des ‚Selbstbildes‘. Es wird suggeriert, dass in den Reflexionen auch das Selbstbild rekonstruiert werden kann. Zudem scheint die Studierende davon auszugehen, dass eher individuelle anstatt gruppal geprägte Entwicklungsverläufe zum Ausdruck kommen. Das wird auffälliger, wenn der Kontext der Unterrichtsreflexion hinzugenommen wird, in welcher die persönlichen Reflexionen, die ein ‚Selbstbild‘ verdeutlichen könnten, ein Aspekt von vielen sind. Doch genau dies ist für die Studentin bedeutsam, denn offenbar liegt hier der ‚Outcome‘, ihre persönliche Erkenntnis. Ob dieses ‚Selbstbild‘ sich auf ein Lehrer\*innenbild bezieht, also professionsbezogen, oder eher affektiv oder persönlich zu verorten ist, müsste im Fortgang expliziert werden.

sie halt immer in dieser Situation sagen: Ja, dort fand ich das gut, wie ich gehandelt habe, und ne ähnliche Situation von einer anderen Person als total negativ gewertet wird.

Die Studierende umreißt das ‚Selbstbild‘ über die jeweils unterschiedliche Bewertung von Lehr-Lern-Settings, indem sie eine individualisiert-persönliche Bewertung des Lehrer\*innenhandelns herausstellt. Diese Bewertung erfolgt nicht nuanciert; vielmehr wird ‚halt immer‘ polarisiert („gut“ und ‚total negativ‘) bewertet.

Das Bewerten in Polarisierung könnte auf ein Strukturproblem der Beurteilung pädagogischer Tätigkeiten verweisen, die oftmals entweder als ‚gut‘ (im universitären Kontext bspw. offene Lernsettings) oder als ‚schlecht‘ (bspw. der Frontalunterricht) bewertet werden (als Beispiel dieser wertenden Polarisierung: u.a. Peschel, 2012), den ‚normalen Unterricht‘ scheint es in Reflexionskontexten kaum zu geben. Deutlicher wird das, wenn eine Unterrichtsreflexion ohne eine Bewertung des eigenen Handelns vorgestellt wird. Diese würde zwar Prozesse beschreiben, doch ohne eine einschätzende Bewertung würde man sie wohl schwerlich als Reflexion bezeichnen können. Die Studierende verweist auf eine Reflexion über Praxisphasen, in denen offenbar genau dies zu beobachten ist: Eine Wertung aller pädagogischen Tätigkeiten, was ein ‚normales Gelingen‘ unterrichtlicher Praxis fast unmöglich macht. Das ‚Normale‘ wird ausgeschlossen. Die Studentin statuiert, dass *Bewertungen der persönlichen Handlungen* ein prägendes Element einer studentischen Stundenreflexion sind („wie ich gehandelt habe“) und genau das macht deutlich, wie sehr ein Fokus auf das Lehrer\*innenhandeln durch die geforderten schriftlichen Stundenreflexionen provoziert wird. Die Studentin reproduziert also implizit, was auch im Rahmen des Lehrformates erkannt wurde: *Die Anforderungen, die an Studierende v.a. in Praxisphasen gestellt werden, begünstigen eine Reproduktion einer Lehrer\*innenzentrierung*. Wird der Fokus vor allem auf die Lehrperson gerichtet und Verbesserungen und Reflexionen auf dieses eine Element des Unterrichts gerichtet, liegt es nahe, dass ein lehrer\*innenzentrierter Unterricht damit evoziert wird. Die Schüler\*innen scheinen erst einmal nicht relevant zu sein.

Interessant ist im Weiteren das Szenario, dass eine gleiche Situation mal als ‚gut‘ mal als ‚total negativ‘ gewertet wird, womit die Studentin fast eine Beliebbarkeit des Lehrerhandelns unterstellt. Für dieses wird zwar eine Verantwortung statuiert, aber durch die unterschiedliche Bewertung erscheint das Handeln selbst fast zufällig. Der entscheidende Bewertungsfaktor scheint für sie das ‚Selbstbild‘ zu sein, was die prägende Differenz zwischen den Lehrenden darstellt; die Handlungen selbst wiederholen sich in ihren Augen offenbar.

Also, diese Einstellungen, wie bin ich, wie will ich sein als Lehrer und wie ist es letztendlich gewesen.

Das Selbstbild setzt sie mit ‚Einstellung‘ gleich. Gleichzeitig richtet sie den Blick zurück nach vorn, indem sie die Bedeutung des Erlebten für zukünftiges unterrichtliches Handeln skizziert. Sie differenziert zwischen der Praxisphase ‚wie ist es letztendlich gewesen‘ und dem eigenen Anspruch für späteres unterrichtliches Handeln: ‚wie

will ich als Lehrer sein'. Somit werden eine Entwicklungsmöglichkeit auf individueller Ebene und der Praxiskontrast zum eigenen Selbstbild hervorgehoben.

In diesem Zusammenhang vollzieht sie den Wechsel von einer distanzierten Perspektive zum „ich“. Sie spricht nicht mehr von den ‚Leuten‘ sondern stellt sich selbst (in Bezug zu anderen angehenden Lehrpersonen) und ihr ‚Selbstbild‘ ins Zentrum ihrer Reflexion. Die Studentin reflektiert somit (latent) aus individueller Warte, wie sie selbst mit den Spannungen eines Selbstbildes oder einer Vorstellung vom Lehrerin-Dasein umgeht.

Damit wird das Lehrer\*innenbild als bedeutsames Element der Stundenreflexionen bestätigt. Die studentische Lehrer\*innenrolle, über die reflektiert wird, ist erst einmal bedeutsamer und interessanter als Lernergebnisse, didaktische Fragen oder die Schüler\*innen. Überraschend scheint für sie zu sein, wie unterschiedlich das persönliche Bild der Lehrer\*innen in den Reflexionen ist, doch dass die Lehrer\*in im Zentrum steht, wird nicht hinterfragt, sondern eher bestätigt. Somit lässt sich hier eine Selbstbezüglichkeit der herausgearbeiteten Erkenntnisse vermuten. Im Rahmen der rekonstruktiven Bearbeitung der studentischen Stundenreflexionen wird nicht nur über das ‚wie will ich sein als Lehrer‘ reflektiert, sondern auch die Reflektierenden selber bearbeiten ihre ‚Selbstbilder‘ und die Vergangenheit und Zukunft der Arbeit als Lehrer\*innen.

Find ich ziemlich interessant!“

Der Hinweis ‚ziemlich‘ lässt sich als Relativierung aber auch als Steigerung lesen. Somit bleibt an dieser Stelle eine Unsicherheit hinsichtlich der abschließenden Einordnung der Ausführungen. Jedoch kann festgehalten werden, dass mit dieser Aussage erneut eine Distanzierung, die zwischenzeitlich überwunden wurde, wiederhergestellt wird. Somit erfolgt wiederum eine gleichzeitige Betrachtung des ‚ich‘ als auch der distanzierten Rekonstruktion anderer Student\*innen. Dadurch lässt sich die Rekonstruktion von studentischen Stundenreflexionen weder als illustrative noch wirklich wissenschaftlich distanzierte Forschung verorten, sondern eher als eine reflexionsanregende Kasuistik.

Es kann somit an dieser Stelle formuliert werden, dass das genutzte Material und die entschleunigte Variante der Interpretation unterstützend dazu beitragen kann, dass Studierende vertieft über eigene Entwicklungsprozesse nachdenken. Dies steht im Kontrast zur Rekonstruktion von Unterrichtsvignetten, die oftmals singular vielfältige Kritik von Praktiken des Unterrichts hervorrufen (sollen); die Distanz zur rekonstruierten Praxis wird nicht künstlich aufrechterhalten, sondern bewusst reflexiv überwunden. Dieser Interviewabschnitt bestätigt u.E. exemplarisch den Vorschlag einer reflexionsanregenden Kasuistik. Das vorgestellte Forschungswerkstattformat steht damit zwischen illustrativer und rekonstruktiver Kasuistik, was für Lehramtsausbildungen gewinnbringend sein könnte.

## Zweiter Interviewausschnitt

In Bezug auf Inklusion wird in einem anderen Interview mit einer Studentin des Seminars ein weiterer Aspekt deutlich: die Problematik latent aufrecht erhaltener inklusionskritischer Muster.

„Ich finde, durch das Seminar ist es halt eher deutlich geworden, dass es tief in einem vielleicht doch nicht so ist, wie man das immer sagt.“

Das Zusammenspiel von nach Außen getragenen („wie man das immer sagt“) und inneren Prozessen („tief in einem“), das im Alltag üblicherweise nicht geäußert wird, wird von der Studierenden explizit gleichzeitig benannt. Diese Diskrepanz ist als bedeutsame Erkenntnis („tief in einem“) für sie zu verorten. Indem die Studierende sowohl ihren Professionalisierungsprozess als auch den der Mitstudierenden einbezieht, wird eine Verbindung von einer distanzierten und selbstbezüglichen Perspektive vorgenommen, was im oben explizierten selbstreflexiven Kasuistikverständnis ein Gewinn im Zuge kasuistischer Lehrer\*innenbildung sein könnte.

Mit dem Benennen des ‚vielleicht doch nicht so‘ könnte die Hoffnung verbunden werden, dass nicht nur auf der manifesten, sondern auch auf der latenten Ebene Veränderungsprozesse möglich sind. Interessant ist die Kausalität dieser Feststellung mit dem Seminar („durch das Seminar...“).

Also das klingt jetzt kompliziert,

Ein solcher Satz ist in Kontexten der Abfederung subjektiv komplexer Botschaften zu finden. Inwiefern diese auch komplex sind, ist unerheblich, denn es handelt sich um eine bedeutende, ‚komplizierte‘ Erkenntnis für die Studierende. Dies lässt vermuten, dass eine Herausforderung mit dieser Erkenntnis verbunden ist. Im Anschluss müsste diese expliziert werden.

aber natürlich sagt man, wenn einen jemand fragt: Vielfalt ist wichtig,

Die komplexe Satzstruktur mit einer vierfachen Abstandnahme („natürlich“, „man“, „einen“, „jemand“) deutet darauf hin, dass die Studierende sich distanziert zur angedeuteten Diskrepanz positioniert. Die Distanziertheit verweist auf ihre eigene ‚innere Revolte‘, den eigenen inneren Konflikt, den sie versucht, distanziert darzustellen. Diese Revolte bezieht sich auf die Bewertung von Vielfalt, die mit ‚wichtig‘ konnotiert wird. Noch ist nicht klar, wohin sich diese bewegt, doch die ‚Wichtigkeit‘ als Bewertungskriterium lässt Vermutungen zu: Sagt man bspw. ‚Mülltrennung ist wichtig‘, wird auf die Norm der Bedeutung dieser verwiesen,

doch auch gleichzeitig impliziert, dass eine Missachtung persönlich kein großes Problem darstellt („Kurze Strecken nicht das Auto nehmen ist wichtig“ usw.).

An dieser Stelle kann eine Strukturhypothese formuliert werden: Ihre innere Revolte stellt die Diskrepanz von gewollter positiver Bewertung von Vielfalt bei gleichzeitigem Erkennen dieses Gegensatzes und verminderter subjektiver Bedeutung dar. Anders gesagt: Ihr scheint klar zu sein, dass sie Vielfalt eigentlich positiv einschätzen möchte, doch wirklich große Bedeutung hat die Thematik für sie nicht.

und natürlich will ich individuell differenzieren und jeder soll in seinem Tempo gehen, ja. find ich gut!

Hier findet sich eine Reproduktion der vermuteten Interpretationen: Sie stellt weiterhin die geforderte Norm ‚individueller Differenzierung‘ und des ‚Gehens im eigenen Tempo‘ dar, als bedeutsames Deutungsmuster inklusiven Unterrichts. Doch gerade die persönliche Beurteilung im Anschluss ‚Ja – find ich gut‘ lässt stark auf ein ‚aber‘ im Fortgang schließen. Es ist weiterhin der innere Konflikt – der inklusiven Norm und deren persönliche Bedeutungszuschreibung –, der nach außen getragen und rekonstruierbar wird.

Aber wenn es dann hart auf hart im Unterricht kommt,

Der Unterricht wird als Praxis konnotiert, in der es ‚hart auf hart kommt‘. Auch in Wettkampfsituationen wie einem Boxkampf, in denen es ‚hart auf hart zur Sache geht‘, liegt eine Praxis vor, in der es im übertragenen Sinne und umgangssprachlich artikuliert ‚keine Freunde mehr gibt‘. Dabei steht die Entscheidung zwischen Sieg und Niederlage in diametraler Konstellation. Ein (vermeintlicher) Sieg ist hier durch ‚hartes Kämpfen‘ geprägt. Auch in ernstesten Situationen kann es ‚hart auf hart‘ kommen: ‚Wenn es hart auf hart kommt, muss ich eben auf der Straße leben‘. Das verweist vor allem auf eine getroffene Entscheidung und deren Folgen. Beiden Situationen ist gemein, dass sie die beteiligte Person in eine reaktive Rolle zwingen. Eine solche Unterrichtspraxis ist unveränderbar und es kann ‚nur‘ reagiert werden; der Aspekt der Systemveränderung wird nicht bedacht. Der Unterricht wird als harte Praxis deklariert, die unveränderbar ist und als gegeben zu akzeptieren ist. Damit ist der Aspekt der Akzeptanz von Vielfalt, wie sie es vorab postuliert hat, obsolet. Es kann angenommen werden, dass die ‚innere Revolte‘ zwischen der geforderten Zustimmung von Heterogenität und einer ‚harten‘ Praxis des Unterrichts zu verorten ist.

und auch die Erwartungen von der Mentorin oder irgendwelchen anderen Leuten gestellt werden, dass man halt wieder irgendwie in sein altes Muster zurückfällt.“

Die Studierende bestätigt die Fallstrukturhypothese – die skizzierte Diskrepanz der inklusionsorientierten Forderungen nach heterogenitätssensiblen Einstellungen und die erlebte ‚alte‘ Praxis –, die hier Ausdruck durch ‚die Erwartungen von der Mentorin und irgendwelchen anderen Leuten‘ erfährt. Sie erkennt, dass sie in ‚alte Muster‘ zurückfällt, wenn sie mit tradierten Strukturen schulischer Praxis konfrontiert ist. Sie zeigt eine Reflexion auf Meta-Ebene, indem sie übliche Muster, mit denen Studierende in Praxisphasen konfrontiert sind, expliziert und, was der Ausgangspunkt für Veränderungen aus systemischer Warte darstellt, der Beginn von inklusionsaffinen Professionalisierungsprozessen sein kann. Metaphorisch: Man muss erkennen, dass es dunkel ist, um das Licht anzumachen. Sie erkennt die Dunkelheit, aber wie sie das Licht anmachen will, sagt sie noch nicht. Das ist auch nicht notwendig, denn das Erkennen der Dunkelheit ist mit dem Zulassen der inneren Revolte gleichzusetzen. Man könnte sagen, dass das Erkennen der Dunkelheit der Motor für die innere Revolte sein kann. Kritisch für das Lehrformat ließe sich im Nachgang anmerken, dass wir Wege, das ‚Licht anzuschalten‘, also inklusionsorientierte Alternativen der Unterrichtsgestaltung oder Ähnliches, nicht bearbeitet haben.

Sie scheint die quasi deprofessionalisierenden Stolpersteine in Form von unveränderbarem harten Unterricht und den damit verbundenen ‚harten‘ Erwartungen der Mentor\*innen als Bestätigung sowie zur Entlastung bezogen auf den Umgang mit Vielfalt anzunehmen. Sie erkennt inklusionskritische ‚alte Muster‘, doch interpretiert die Gegebenheiten der Praxis als unverrückbar, was sie selbst in ihrer inneren Revolte entlastet. Die Diagnose der inklusionskritischen Bedingungen wird für sie zur selbsterfüllenden Prophezeiung, die zwar erkannt, aber auch bereitwillig akzeptiert wird.

Schlussfolgernd für das Format wird deutlich, dass eine solche Kasuistik auch bestätigend für Muster sein kann, wenn keine Begleitung der Professionalisierungsprozesse stattfindet. Eine Rekonstruktion alleine unter Studierenden ist somit realisierbar, doch möglicherweise sollten genau diese Professionalisierungsprozesse intensiv begleitet stattfinden.

## 5. Conclusio

Bezogen auf die vorgestellte kasuistische Forschungswerkstatt kann auf Basis der Interviewausschnitte resümierend festgehalten werden, dass durch die Rekonstruktion von Reflexionen die Entwicklung persönlicher Reflexionsfähigkeit und der Gewinn persönlicher Erkenntnisse im Sinne einer selbstreflexiven oder reflexionsanregenden Kasuistik Unterstützung bzw. hochschuldidaktische Rahmung erfährt. Gleichzeitig wird auf Seiten der befragten Studierenden eine persönliche, eher inklusionsskeptische Perspektive zwar erkannt, aber – möglicherweise – auch verstärkt und bestätigt. Es lässt sich diskutieren, ob dies durch die Rahmung des

Rekonstruktions-Formates vor allem in studentischen Kleingruppen zu erklären ist, bei der die Studierenden unter sich über die Unterrichtsreflexionen diskutieren können und sich somit potentiell in ‚alten Mustern‘ bestätigen könnten. Eine inklusionsorientierte Rekonstruktionsarbeit müsste dementsprechend auch Platz für die Diskussion von anderen Lesarten (also inklusiven Praxisbeispielen) lassen, nicht nur solche, die die Studierenden aus oftmals homogenitätsorientierten Praxisphasen oder eigener Schulzeit schlussfolgern.

Was anhand des Bilds der „Konstanzer Wanne“ aufgezeigt wurde (Dann, Muel-ler-Fohrbrod, & Cloetta, 1981), bestätigt sich hier erneut: Es geht nicht nur darum, Veränderungen und Reflexionen auszulösen, sondern diese nachhaltig zu verankern und zu begleiten. Daher stellt sich anschließend an Veränderungsprozesse, die durch diese kasuistische Forschungswerkstatt bei den Studierenden angebahnt wurden, die Frage nach dem hochschuldidaktischen Anschluss: Im Sinne des strukturtheoretischen Professionalisierungsansatzes haben wir den Teilnehmenden die Möglichkeit geboten, Reflexionsfähigkeiten durch die Reflexion von fremden Unterrichtsreflexionen weiter zu entwickeln, was sich als probater, jedoch determinierter Zugang gezeigt hat. Daher wäre zu erörtern, ob und wenn ja, inwieweit es im Rahmen dieser Forschungswerkstattarbeit ermöglicht werden kann, – anknüpfend an die hiesige Integrations-/Inklusionsentwicklung – Möglichkeitsräume zur Systemveränderung zu erkennen. Daher könnte ein ergänzender hochschuldidaktischer Anker die intensivierte Einbeziehung inklusionsorientierter Kontraste durch Fälle, Hospitationen oder Gedankenexperimente etc. sein. Durch differente Erlebnismöglichkeiten schulischer Praxis – von segregierenden Erlebnissen einerseits und systemverändernden Realisierungsmöglichkeiten andererseits – könnte den Studierenden die Chance eröffnet werden, der aus inklusionspädagogischer Warte geforderten Akzeptanz von Vielfalt näher zu kommen und gleichzeitig die scheinbare Unverrückbarkeit von Stolpersteinen zu überwinden, indem vielfältige Erlebnisse begreifbar gemacht und somit in reflexive Professionalisierungsprozesse einbezogen werden könnten. Studierende müssten wissen, wie inklusive Praxis sein kann, um diese als Kontrast zu segregierender Praxis wahrzunehmen und zu diskutieren. Dieses fehlende Wissen kann u. U. einschränkend im Rahmen dieser rekonstruktiven Forschungswerkstattarbeit Einfluss genommen haben, da das Gros der teilnehmenden Studierenden in ihrer eigenen Schulzeit und in absolvierten Praxisphasen primär segregierende schulische Settings erlebt haben. Eine konkrete Veränderungsmöglichkeit wäre möglicherweise die curriculare Verankerung dieser breiten Erfahrungsräume in einzelnen Studienordnungen.

Auch stellt sich mit Blick auf die Interviewabschnitte die Frage, wie weiterer Raum für persönlichkeits- und individuumorientierte Reflexionen eröffnet werden kann. Die Rekonstruktion alleine kann Reflexivität wecken und professionalisierend wirken; sie lässt Studierende aber möglicherweise mit Erkenntnissen alleine. Daher sind im Anschluss an dieses Lehr-Lern-Format didaktische Fragen zur

Reflexionsunterstützung zu erörtern. Den teilnehmenden Studierenden könnte z.B. durch Portfolios ein rahmend-unterstützendes Medium zur Verfügung gestellt werden, wobei sonderpädagogisches Fallverstehen konkret eingeflochten werden müsste.

## Literaturverzeichnis

- Beck, C., Helsper, W., Heuer, B., Stelmaszyk, B., & Ullrich, H. (2000). *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation*. Wiesbaden: Springer.
- Boban, I., & Hinz, A. (2016). Das Ringen um Inklusion und Entwicklungen mit dem Index. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Arbeit mit dem Index für Inklusion. Entwicklungen in weiterführenden Schulen und in der Lehrerbildung* (S. 15–49). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dann, H.-D., Mueller-Fohrbrodt, G., & Cloetta, B. (1981). Sozialisation junger Lehrer im Beruf. "Praxischock" drei Jahre später. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 13(3), 251–262.
- Dlugosch, A. (2004). Sonderpädagogisches Fallverstehen als Baustein pädagogischer Professionalität? *Sonderpädagogische Förderung*, 49(3), 285–300.
- Gerspach, M. (2016). Von den integrativen Prozessen zur Inklusion – was bleibt auf der Strecke? In R. Göppel & B. Rauh (Hrsg.), *Inklusion. Idealistische Forderung, Individuelle Förderung, Institutionelle Herausforderung* (S. 197–206). Stuttgart: Kohlhammer.
- Grummt, M., Veber, M., & Schöps, M. (2019). Kasuistische Lehrer\*innenbildung als Möglichkeit der Relationierung normalitätsorientierter Lehrer\*innenbildungspraxis und diversitätsorientierter Theoriebildung. In E. von Stechow, K. Müller, M. Esefeld, B. Klocke, & P. Hackstein (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Spannungsfeld von Normalität und Diversität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M. (2015). Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? Zur Entgrenzung von Gerechtigkeit im Bildungssystem im Zeitalter der semantischen Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit auf Leistungsgerechtigkeit. In V. Manitius, B. Hermstein, N. Berkemeyer, & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 235–255). Münster: Waxmann.
- Huber, C., & Grosche, M. (2012). Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 08, 312–322.
- Hummel, G. von (2017). *Die Revolte des Selbst. Ein selbstanalytisches Verfahren - eine Kritik der Wissenschaften*. Norderstedt: Books on Demand.
- Klein, G., Kreie, G., Kron, M., & Reiser, H. (1987). *Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern*. München: Deutsches Jugendinstitut.

- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., & Textor, A. (2014). Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89–103). Münster: Waxmann.
- Kunze, K., Dzengel, J., & Wernet, A. (2014). Zur Fallarbeit in der seminaristischen Lehrerbildung: Theoretische Begründungen und empirische Analysen. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild, & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 37–58). Wiesbaden: Springer.
- Lütje-Klose, B. (2011). Müssen Lehrkräfte ihr didaktisches Handwerk verändern? Inklusive Didaktik als Herausforderung für den Unterricht. *Lernende Schule*, 14(55), 13–15.
- Müller, F. J. (Hrsg.). (2018). *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion* (Band 1). Gießen: Psychosozial.
- Oevermann, U. (2002). *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. Frankfurt am Main: Institut für hermeneutische Sozial- und Kulturforschung e.V.
- Peschel, F. (2012). Freiraum statt Einschränkung: Offener Unterricht muss konsequenter umgesetzt werden. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, F.-J. Mönks, H. Scheerer, & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung multipler Begabungen. Allgemeine Forder- und Förderkonzepte* (S. 155–180). Münster: Lit.
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske & Budrich.
- Reiser, H. (1991). Wege und Irrwege zur Integration. In A. Sander & P. Raidt (Hrsg.), *Integration und Sonderpädagogik. Saarbruecker Beitrage zur Integrationspaedagogik 6* (S. 13–33). St. Ingbert: Röhrig.
- Schneider, R., & Schwarzkopf, T. (2013). Wie viel Lernwerkstatt steckt in einer Forschungswerkstatt? In H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung* (S. 171–182). Wiesbaden: Springer.
- Schroeder, R. (2018). Normalisierung schulischer Inklusion? Normalismustheoretische Analyse des response-to-intervention-Ansatzes im aktuellen Inklusionsdiskurs. In E. Feyerer, W. Prammer, E. Prammer-Semmler, C. Kladnik, M. Leibetseder, & R. Wimberger (Hrsg.), *System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person* (S. 176–180). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Sturm, T. (2016). Inklusion und Leistung - Herausforderungen und Widersprüche inklusiver Schulentwicklung. In U. Böing & A. Köpfer (Hrsg.), *Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume* (S. 115–127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wernet, A. (2006). *Hermeneutik, Kasuistik, Fallverstehen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

