

Daniel Hofstetter und Annette Koechlin

„Soll ich die Einbettung sonst kurz erzählen, damit ihr sie nicht lesen müsst?“ – Auftakterzählungen zu sonderpädagogischen Fallbesprechungen als Weichenstellungen für eine kritisch-performative Perspektive

Zusammenfassung

Im Beitrag erläutern wir Überlegungen zum Verhältnis von Kasuistik, Bestimmungsversuchen der Profession „Sonderpädagogik“ und der Auslegung von Behinderung. Auf der Basis einer Analyse von Eingangssequenzen rekonstruktiver Fallbesprechungen Studierender im Masterstudiengang „Schulische Heilpädagogik“ legen wir dar, wie sich der Fokus im erzählend oder lesend angelegten Auftakt der Fallbesprechungen auf Akteur:innen oder Situationen richtet. Die sich dadurch entfaltenden Verständnisse von Fallarbeit beschreiben wir als Hinführungen zu einer essentialisierenden bzw. einer kritisch-performativen Perspektive.

Schlagwörter: Behinderungsbegriff; rekonstruktive Kasuistik; sonderpädagogische Lehrer:innenbildung; soziale Ungleichheiten; soziale Praxis

“Shall I briefly recount the embedding so that you don’t have to read it?” – Opening narratives of special-education case discussions as a potential starting point for a critical-performative perspective

Summary

In this article, we expound considerations on the relationship between casuistry, attempts to define the profession of special needs education, and the interpretation of disability. On the basis of an analysis of opening sequences of reconstructive case discussions between student teachers in the Master’s study programme in Special Education we show how the focus is directed towards the persons involved or towards situations in the narrated or read out initiation of the case discussions. We point out that the resulting understandings of casework lead to an essentialising or a critical-performative perspective.

Keywords: concept of disability; reconstructive casuistry; social inequalities; social practice; special needs teacher education

1 Bestimmungen sonderpädagogischer Professionalität zwischen ontologisch-essentialisierenden und kritisch-performativen Perspektiven

Die bildungspolitisch begründete „Forderung nach Inklusion“ und die damit oft gleichzeitig problematisierte sogenannte „Heterogenität von Schüler:innen“ werden in der sonderpädagogischen Lehrer:innenbildung als bedeutsame Themen, jedoch unter

unterschiedlichen Prämissen verhandelt, welche wiederum auf unterschiedliche Auslegungen des Behinderungsbegriffs verweisen. Wir werden in unseren Ausführungen darlegen, wie sich in der Art und Weise, wie Inklusion, Heterogenität und Behinderung thematisiert werden, professionelle Bestimmungen konturieren. Diese formulieren unterschiedliche Ansprüche an die Profession, die sich in der Ausrichtung kasuistischer Fallarbeit niederschlagen, welche traditionell pädagogisch-problemlösend ausgerichtet ist, im Diskurs um Inklusion und soziale Ungleichheit jedoch zunehmend rekonstruktiv ausgerichtet werden soll. Auf der Basis studentischer Fallbesprechungen gehen wir der Frage nach, inwiefern in rekonstruktiv angelegten Fallbesprechungen eine performative Perspektive auf Praxis eingenommen wird, und legen dar, wie sich die Einnahme einer solchen Perspektive bereits in den Eingangserzählungen andeutet.

1.1 Perspektiven auf Heterogenität, Inklusion und Behinderung

Ob *Heterogenität* als gegebene Voraussetzung, die pädagogisch bearbeitbar gemacht werden muss, oder als Ergebnis sozialer Prozesse verstanden wird (Idel, Rabenstein & Ricken, 2017), lässt je unterschiedliche Fragen relevant werden. Mit einer Bestimmung von Heterogenität als im Außen Gegebenes geraten Fragen nach dem Umgang mit Heterogenität in den Fokus: Sonderpädagogische Professionalität wird dann zum Beispiel in der Anwendung evidenzbasierter Interventionen für Schüler:innen mit sogenannten besonderen Bedürfnissen lokalisiert. Im Gegensatz dazu wird die Frage der (sonder)pädagogischen Bearbeitung von Heterogenität irrelevant, wenn Heterogenität als Ergebnis sozialer Prozesse aufgefasst wird. Hier gerät in den Blick, wie sich Prozesse des Hervorbringens gestalten – es interessiert dann beispielsweise, wie in Interaktionen Differenzen markiert und relevant gemacht und wie damit Ungleichheiten produziert werden. Auch *Inklusion* wird nicht einheitlich ausgelegt und eröffnet damit für die Profession je unterschiedliche Priorisierungen und Legitimierungen von Aufgaben und Tätigkeitsfeldern. Denn eine Auslegung von Inklusion als optimierte Integration von Individuen oder als Aufforderung an eine Veränderung struktureller behindernder Bedingungen (Dannenbeck, 2015) blendet je unterschiedliche Aspekte ein. So kann das Anstreben von Inklusion zu einer individuellen Anpassungsleistung und Assimilationsaufgabe von Individuen werden. Die sonderpädagogische Aufgabe wird darauf ausgerichtet und besteht darin, Maßnahmen zur Angleichung an eine Norm umzusetzen. Dass damit die soziale Ordnung mit ihren dominanten Normen und bestehenden Strukturen laufend reproduziert und bestätigt wird, gerät dann in den Blick, wenn Inklusion begrifflich als anzustrebende Veränderung von gesellschaftlichen Bedingungen gefasst wird. In diesem Zusammenhang wird es zur prioritären sonderpädagogischen Aufgabe, den Blick von Individuen und den ihnen unterstellten Normabweichungen zu lösen und ihn stattdessen auf soziale Prozesse von Exklusion (und Inklusion) zu richten.

Im Zusammenhang mit Normabweichungen rückt der *Behinderungsbegriff* in den Fokus. Dieser war und ist für die Sonderpädagogik zentral, denn der durch das (Regel-)Schulsystem vollzogene Ausschluss bestimmter Individuen führte zur Begründung der Profession, die sich fortan für die Bildung sogenannt behinderter, normabweichender Schüler:innen zuständig erklärte, sich also über spezifische Adressat:innen definierte und legitimierte. Auch hier identifizieren wir zwei entgegengesetzte Perspektiven. Behinderung wurde und wird in einer traditionellen Auslegung als (unveränderbares) Merkmal von Individuen verstanden und an diesen festgemacht. Dieser ontologisch-essentialisierende Behinderungsbegriff materialisiert sich in einer medizinischen und einer psychologischen Orientierung der Sonderpädagogik und in einer Ausdifferenzierung spezifischer Sonderpädagogiken. Diese konstituieren spezifische Kategorien von Normabweichungen und Dimensionen von Heterogenität und Behinderung und münden in ein Mandat der alleinigen Zuständigkeit für eine soziale Gruppe von Schüler:innen. Diesem medizinischen Modell wird ein soziales Begriffsverständnis entgegengestellt, welches Behinderung als ein soziales Phänomen begreift (Zahnd, 2017). Unter Einnahme dieser kritisch-performativen Perspektive auf Behinderung wird der Blick auf behindernde (gesellschaftliche) Bedingungen gerichtet. Die sonderpädagogische Aufgabe wird daher in Abhängigkeit vom in Anschlag gebrachten Behinderungsbegriff je anders bestimmt und führt zu je unterschiedlichen Fragen in Bezug auf Professionalisierung. Im Folgenden beleuchten wir diesen Diskurs entlang unterschiedlicher Vorschläge zur (Neu-)Bestimmung der sonderpädagogischen Aufgaben zwischen ontologisch-essentialisierenden und kritisch-performativen Perspektiven auf Behinderung und Inklusion.

1.2 Bestimmungen sonderpädagogischer Professionalität und professioneller Aufgaben

Der medizinisch angelegte Blick auf Behinderung, welcher Personen und ihre (defekten) Eigenschaften mit einem diagnostizierenden Fokus betrachtet und aus Diagnosen Behandlungspläne ableitet, bildet bereits im Diskurs um Integration den Ausgangs- und Bezugspunkt für die sonderpädagogische Aufgabenbestimmung. Dabei entstehen integrationspädagogische Begleitforschungen, welche die Frage stellen, wie behinderte und nicht behinderte Schüler:innen gemeinsam unterrichtet werden können. Für eine Überwindung der ontologischen Sichtweise schlägt der *ökosystemische Ansatz* (Sander, 2002) vor, Behinderung relational zu verstehen: Behinderung liegt gemäß diesem Ansatz nicht ausschließlich in Individuen begründet, sondern ist auch ins Verhältnis zu unterschiedlichen Lebensräumen zu setzen. Deren Beschaffenheit kann dazu führen, dass jemand als behindert betrachtet werden muss oder eben nicht. Als professionelle Aufgabe wird die sogenannte Kind-Umfeld-Analyse formuliert und es wird eine begriffliche Differenzierung zwischen Schädigung, Leistungsminderung und Behinderung eingeführt. Für eine Ablösung von der Absonderung wird eine *entwicklungslogische Didaktik* (Feuser, 2018) vorgeschlagen. Im Sinne einer

Allgemeinen Pädagogik setzt man sich für gemeinsame Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder und damit für die Aufhebung segregativer Strukturen ein: „Das ‚Besondere‘ der Pädagogik, derer wir für Integration/Inklusion bedürfen, liegt nicht in der ‚Besonderung‘ der Lernenden, sondern im ‚Allgemeinen‘ der Grundlagen menschlicher Entwicklung und menschlichen Lernens“ (Feuser, 2018, S. 3). Aus dieser Perspektive kommt der Sonderpädagogik die Aufgabe zu, das Allgemeine herauszuarbeiten, statt die Legitimation in der Besonderung zu suchen. Im Zusammenhang mit dem gemeinsamen Unterricht wird die Verhältnisbestimmung zwischen Regel- und Sonderpädagogik zum Thema, ein Verhältnis, das als „Service-Leistungen“ (Reiser, 1998) beschrieben wird. Als „institutionalisiert-systembezogene Service-Leistung“ wird für integrative Klassen eine Doppelbesetzung in dem Sinne vorgeschlagen, dass sich die Arbeitsteilung „nicht auf die Zuständigkeit für und die Beziehung zu einzelnen Kindern“ (Reiser, 1998, S. 50) bezieht. Vielmehr sollen alle beteiligten Pädagog:innen ein Arbeitsbündnis „mit allen Kindern der gemeinsam betreuten Klasse“ (Reiser, 1998, S. 50) schließen. Dadurch soll die organisatorisch-separierende Service-Leistung, welche die Sonderpädagogik als Anbieterin von Förderschulen mit besonderer Ausstattung und spezialisiertem Personal verortet, ebenso überwunden werden wie die personalisiert-additive Service-Leistung, in welcher die Sonderpädagogik zwar räumlich nicht mehr von der Regelschule getrennt ist, ihren Expert:innenstatus für behinderte Schüler:innen aber beibehält.

Obwohl ein ontologisch-essentialisierender Behinderungsbegriff als fragwürdig eingestuft wird, löst sich auch im integrationspädagogischen Diskurs die dichotome Unterscheidung zwischen Kindern mit und Kindern ohne Behinderungen nicht vollständig auf. Durch die Festlegung der Sonderpädagogik als zuständige Profession für spezifische Adressat:innen und die daran geknüpften Kategorien (z. B. Lernbehinderung, Verhaltensstörung) wird ein im Kern essentialisierendes Behinderungsverständnis fortgeschrieben. Im Inklusionsdiskurs führt die daran geäußerte Kritik zur Forderung nach einer dezidiert sozialen Perspektive auf Behinderung. Die begriffliche Abgrenzung von Behinderung von einem medizinischen Schädigungsbegriff und die Einordnung in gesellschaftliche Zusammenhänge wurden bereits in den 1970er-Jahren im Zusammenhang mit einer sogenannten *kritischen Sonderpädagogik* (Jantzen, 1973) vorgenommen. Diese markierte einen Wandel hin zur Sozialwissenschaft, welche Behinderung konsequent als soziales Phänomen thematisiert: „Behinderung entsteht nicht naturwüchsig, d. h. nicht weil jemand diesen oder jenen abzugrenzenden Defekt hat, wird er in jedem Fall behindert. Entscheidend für das Entstehen von Behinderung ist das Bestehen von bestimmten gesellschaftlichen Vorstellungen darüber, was Behinderung sei“ (Jantzen, 2018, S. 19).

Zur Aufgabe der Profession wird es, statt „der philosophisch-anthropologischen Spekulation über die Eigenart der Behinderten“ (Kriwet, 2005, S. 192) den Fokus auf soziale Bedingungen und gesellschaftliche Machtverhältnisse zu richten. Die Dekonstruktion von Kategorisierungsprozessen wird zu einem zentralen Anliegen einer kritisch-performativen Perspektive, welche Behinderung anti-essentialistisch versteht und der es darum geht, zu beschreiben, „wie etwas gesagt, gemacht oder getan wird“

(Weisser, 2005, S. 23), „Teilhabebarrrieren in und durch die eigene Praxis zu erkennen, Diskriminierungssituationen zu identifizieren (und nach Möglichkeit aufzuheben), sowie sich politisch gegen strukturelle Voraussetzungen von bestehenden Teilhabebarrrieren und Diskriminierungen zu positionieren“ (Dannenbeck, 2015, S. 241). Dies bedingt, dass die Sonderpädagogik sich selbst „als gesellschaftlichen Akteur“ (Haas, 2012, S. 411) begreift und sowohl die Verstrickung in die Produktion von Kategorien als auch die damit verbundene Selbstlegitimation thematisiert. Sonderpädagogisches Handeln lässt sich nicht mehr ausschließlich über die Bestimmung der Adressat:innen legitimieren, sondern wird in Bezug gesetzt zu normativen Vorstellungen von Inklusion und Behinderung (Grummt, 2019). Um es in einem größeren gesellschaftlichen Kontext zu verorten, wird eine Sonderpädagogik als Pädagogik zweiter Ordnung vorgeschlagen (Dlugosch, 2002). Eine solche problematisiert die institutionellen Routinen und Praktiken, die zu Entlastung im Sinne der Delegation führen, und agiert als „Sekundärinstanz“ (Dlugosch, 2002, S. 251). Dies bedeutet, dass sie sich nicht sogenannte Problemfälle delegieren lässt, sondern „Interaktionsgeflechte innerhalb institutionalisierter pädagogischer Settings“ (Dlugosch, 2002, S. 252) als Fälle versteht. So werden nicht die Schüler:innen als Problemfälle in den Blick genommen, sondern Situationen. Sonderpädagogik wirkt nicht kompensatorisch, sondern „zielt in letzter Konsequenz also darauf ab, sich selbst überflüssig zu machen“ (Dlugosch, 2002, S. 252).

Die Veränderung des *Auftrags* (Terhart, 1995) führt auch zu einem veränderten Verständnis des *Könnens* (Terhart, 1995), das zur Erfüllung dieses Auftrags notwendig ist. Gefordert wird, dass Schulische Heilpädagog:innen statt Schüler:innen situationale Gegebenheiten analytisch in den Blick nehmen können. Sonderpädagogische Lehrer:innenbildung (*Ausbildung*) ist daher insbesondere in den sogenannten Berufspraktischen Studien mit der Aufgabe konfrontiert, diesem veränderten Verständnis des notwendigen Könnens Rechnung zu tragen und Praxis theoriebasiert zu reflektieren. Hierbei haben sich kasuistische Formate etabliert, die eine handlungsentlastete Auseinandersetzung mit schulischer und unterrichtlicher Praxis ermöglichen. Sie unterscheiden sich in ihrer Zielsetzung und in der Art und Weise, wie sie in das Studium eingebunden werden, und nehmen verschiedene Dimensionen von Professionalität in den Blick (Schmidt & Wittek, 2021a). Die von Kunze (2018) beschriebene Differenzlinie zwischen kompetenzorientierten Bezügen und struktur-, kultur- und praxistheoretischen Modellierungen hinsichtlich verschiedener kasuistischer Formate, welche sie methodisch auch in einer Differenz zwischen qualitativer und quantitativer Forschung verortet, lässt sich unseres Erachtens auch auf die im sonderpädagogischen Professionsdiskurs zu beobachtende Differenz zwischen essentialisierenden, medizinischen und sozialen Perspektiven auf Behinderung und Heterogenität beziehen. Wir werden unsere Überlegungen hierzu im folgenden Abschnitt näher ausführen.

2 Fallbearbeitungen in der (sonder)pädagogischen Lehrer:innenbildung: Wenn statt Schüler:innen die soziale Praxis zum Fall werden soll

Auf die Etablierung von Fallbearbeitungen als hochschuldidaktische Form der Auseinandersetzung mit pädagogischer Praxis haben wir bereits hingewiesen. Obwohl der entsprechende Diskurs nicht explizit auf die sonderpädagogische Lehrer:innenbildung bezogen ist, erscheint uns der Hinweis von Wolf und Bender (2021, S. 194) bedeutsam, dass praktische, subjektive und wissenschaftliche Geltungsfragen spezifischer Formen von Fallbearbeitung hinter der „legitimatorischen Wirkungs- und Zuständigkeitsbehauptung“ geradezu verschmelzen. „Kasuistik“ wird so zu einer Art Konsensformel, mit welcher per se Bezüge zur „Praxis“ legitimiert und Hoffnungen an (nicht weiter definierte) Professionalisierungsprozesse verbunden werden. Die Frage, wer oder was zum Fall (gemacht) wird, lässt sich daher zunächst an die kasuistischen Formate selbst richten: Diese stehen für je „eigenständige, mit ihren jeweiligen Gegenstandsbezügen, Geltungsbegründungen und Modi Operandi versehene Praktiken“ (Wolf & Bender, 2021, S. 183). Sie verfolgen somit unterschiedliche Ziele, bedienen sich unterschiedlicher Vorgehensweisen – und leisten unterschiedliche Beiträge zur Professionalisierung. Die Frage lässt sich im sonderpädagogischen Professionalisierungsdiskurs im Sinne eines Gegenstandsbezugs und einer Geltungsbegründung auch darauf richten, wie (oder: ob) „Behinderung“ zum Fall gemacht wird und wie die Differenz von Normalität und Abweichung bearbeitet wird, ob also normative Vorstellungen als deskriptive Kontrastfolie oder als Maßstab dienen (Dzengel, 2017).

Wir orientieren uns im Folgenden an der Systematik von Meseth (2016) und an der Ergänzung von Wolf und Bender (2021), das heißt an drei spezifischen, voneinander konzeptuell abgrenzbaren (in der Praxis oft vermischten) Praxen von Fallbearbeitungen und ihren jeweiligen Fragen. Während eine sogenannte *pädagogische Kasuistik* um Fragen pädagogischer Handlungsprobleme kreist („Wie ist dem Fall beizukommen?“), werden in einer *erziehungssoziologischen Kasuistik* mit der Frage „Was ist der Fall?“ Strukturen unterrichtlicher Praxis verstehend und aus einer soziologischen Informiertheit nachvollzogen. Die Frage „Wer ist der Fall?“ einer *selbstreflexiv-beratungsorientierten Kasuistik* (Wolf & Bender, 2021) richtet den Blick schließlich (ausgehend von der Seite der Klient:innen) auf die handelnden Akteur:innen. Übertragen auf die Professionsfragen der Sonderpädagogik ließe sich die Frage nach einer pädagogischen Kasuistik auf die Frage nach der Bearbeitung von Handlungsproblemen, die sich aus Behinderungen ergeben, verstehen. „Beizukommen“ wäre dann insbesondere diagnostizierten Normabweichungen, die einer spezifischen Behandlung bedürfen. Die Nähe zur kompensatorischen Wirkung der Sonderpädagogik scheint uns hier offensichtlich zu sein, die Annahme, dass (sonderpädagogische) Wissensbestände auf diese Weise reproduziert und verstetigt (und nicht: als Wissensbestände vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Ordnungen und Normen befragt) werden, ebenso. Eine erziehungssoziologische Kasuistik hingegen würde Behinderung als sozialen Tatbestand in den Blick nehmen und nach den Bedingungen gesellschaftlicher

und pädagogischer Erwartungen fragen, welche soziale Ordnungen hervorbringen (Meseth, 2016). Zum Fall würde das verstehende Entschlüsseln von Behinderung als sozialem Phänomen unter performativer Perspektive; unhinterfragte Kategorien (von Behinderung) würden einer Dekonstruktion unterziehbar. Selbstreflexiv-beratungsorientierte Kasuistik schließlich verorten wir in der sonderpädagogisch-professionellen Bestimmungsfrage als grundsätzlich uneindeutig. Durch das Ausgehen von einem Problembezug auf der Seite von Schüler:innen (Klient:innen) und die Zurückwerfung desselben auf individuelle Akteur:innen sowie durch die in Super- und Intervisionen etablierten Modi der Fallbearbeitung im Sinne einer (schonend-kollegialen) Beratung lässt sich vermuten, dass eine (konsequente) Dekonstruktion von Kategorien ebenso wenig zu erwarten wäre wie die Analyse gesellschaftlicher Strukturen.

Wenn wir uns nun fragen, wie in der sonderpädagogischen Fallbearbeitung statt Schüler:innen die Praxis des Sozialen in den Blick genommen werden kann, um Behinderung als soziale Praxis thematisierbar zu machen, so lässt unsere Einordnung den Schluss zu, dass eine erziehungssoziologische, rekonstruktive Kasuistik einen Beitrag zu einer so verorteten Professionalität leisten kann. In der sonderpädagogischen Lehrer:innenbildung hat diese Form von Fallarbeit jedoch bislang wenig Beachtung erfahren (Schott-Leser, 2019), weil – wie wir dargelegt haben – Professionalität über adressat:innenbezogene Zuständigkeiten und Förderorte proklamiert wird. Dies hat zur Folge, dass eine Beschreibung der Struktur sonderpädagogischer Professionalität nicht erfolgt (Lindmeier, 2017). Stattdessen hat sich eine klient:innenorientierte Perspektive von Fallarbeit etabliert, in der ähnlich wie in einer kollegialen Fallbesprechung Schüler:innen als sich in der Krise befindende Klient:innen zum Fall gemacht werden (Hummrich, 2016). In einer sonderpädagogischen Auslegung ist diese Form von Fallarbeit in der Regel an eine bestimmte Form von Behinderung gekoppelt und auf das Ziel einer praktischen Lösung durch eine Intervention ausgerichtet (Schott-Leser, 2019).

Das Versprechen einer erziehungssoziologisch gerahmten, rekonstruktiven Fallarbeit, die sich auf die Nichtstandardisierbarkeit pädagogischer Praxis richtet, liegt hingegen in einem verstehenden Zugang zur sozialen Wirklichkeit (Hummrich, 2016): Sie versucht, Praxis unter Rückgriff auf sozialwissenschaftliche Rekonstruktionsverfahren verstehend nachzuvollziehen (Schmidt & Wittek 2021a), und zielt auf die Anbahnung eines kritisch-reflexiven Habitus und damit auf die Fähigkeit ab, Strukturen (sonder)pädagogischer Praxis und die eigene Involviertheit in den Blick zu nehmen. Es werden dann nicht Schüler:innen, sondern Situationen als Interaktionsgeschehen innerhalb institutionalisierter Strukturen zum Fall gemacht und es wird „Distanz zu den normativen Entscheidungsbedürfnissen der pädagogischen Praxis“ aufgebaut (Meseth, 2016, S. 39). Normative Orientierungen werden nicht vorweggenommen, Wissensbestände hinterfragt statt reproduziert (Dzengel, 2017). Für die Thematisierung von Behinderung und Heterogenität würde dies bedeuten, diese nicht in Individuen und affirmativ außerhalb von Interaktionen zu verorten und als Probleme zu externalisieren (Emmerich & Hormel, 2013), sondern sie in ihrer sozialen Bedingtheit in den Blick zu nehmen. Über den rekonstruktiv-forschenden

Zugang, dem „habitusirritierende Potenziale“ (Schmidt & Wittek, 2021b, S. 277) zugeschrieben werden, das heißt über eine distanzierte gedankliche Bearbeitung von Praxis, könnte eine kritisch-analytische Position gegenüber gesellschaftlich Ungleichheit erzeugenden und behindernden Bedingungen eingenommen werden. Die Schwierigkeiten rekonstruktiver Fallarbeit sind empirisch gut belegt. So wird darauf hingewiesen, dass sich Studierende nicht distanzieren, sondern normative Bewertungen vornehmen und Handlungsalternativen suchen und sich in Bezug auf kasuistisches Arbeiten an Zweckhaftigkeit, an beruflicher Praxis und an Gewissheit orientieren (Schmidt & Wittek, 2021b). Dass sich aus rekonstruktiv-kasuistischem Arbeiten keine einfachen Lösungen und kein Richtig oder Falsch ableiten lassen bzw. dass eine Rekonstruktion gar deutlich macht, dass es ein Richtig und Falsch nicht gibt, scheint Studierenden fremd zu sein, was auf eine „Inkongruenz des Habitus der Studierenden im Verhältnis zu den programmatischen Normen der rekonstruktiven Kasuistik bzw. des Studiums“ (Schmidt & Wittek, 2021b, S. 272) zurückgeführt wird.

Im folgenden Abschnitt werden wir anhand eigener empirischer Analysen darlegen, dass sich die aufgeführten Befunde aus der Lehrer:innenbildung zu den Fallstricken rekonstruktiver Fallarbeit in der sonderpädagogischen Lehrer:innenbildung teilweise bestätigen. Wir werden beschreiben, wie bereits in der Auftakterzählung von Fallbesprechungen die Weichen im Hinblick darauf gestellt werden, ob die als rekonstruktive Fallbearbeitung angelegten Auseinandersetzungen mit Situationen aus der Praxis einer Rekonstruktion zugeführt werden oder ob sie von den Studierenden in einen anderen Modus der Fallbesprechung überführt werden.

3 Wenn die eigene Praxis zum Fall wird. Rekonstruktive Fallbearbeitung in den Berufspraktischen Studien sonderpädagogischer Lehrer:innenbildung

Unsere Analysen stammen aus einer Untersuchung rekonstruktiver Fallarbeit in der sonderpädagogischen Lehrer:innenbildung an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik in Zürich.¹ Das Lehramtsstudium für Sonderpädagogik ist in der Schweiz konsekutiv angelegt. In der Regel absolvieren Studierende zunächst einen Bachelor in Primary and Pre-primary Education, der für den Unterricht im Kindergarten und in der Primarstufe berechtigt. In diesem Sinne haben wir es nicht mit zweiphasiger Lehrer:innenbildung zu tun, die Fachstudium (erste Phase) und Referendariat (zweite Phase) umfasst. Für die Aufnahme des Masterstudiums wird mindestens ein Jahr Lehrtätigkeit empfohlen. Der Masterstudiengang wird berufsbegleitend angeboten, wobei eine berufliche Tätigkeit von maximal sechzig Stellenprozenten möglich ist. Vor diesem Hintergrund übernehmen die Berufspraktischen Studien (Module „Berufspraxis“) die Funktion einer Auseinandersetzung mit

1 Im laufenden Forschungsprojekt INSIGHT („Inklusionsorientierte heil- und sonderpädagogische Professionalität“) untersuchen wir über einen Zeitraum von vier Jahren im Studium und in der beruflichen Praxis Praktiken sonderpädagogischer Professionalität in situ.

der eigenen, bestehenden Praxis. Es geht daher in den Berufspraktischen Studien nicht darum, Praxis vorwegzunehmen oder erste Kontakte mit Praxis zu erlauben. Vielmehr wird Praxis quasi auf Dauer gestellt und es wird auf die parallel zum Studium laufende Praxis rekurriert.

Die Module wurden in einem rekonstruktiv-kasuistischen Format konzipiert. Unterricht wird als soziale Praxis und interaktionsorientiert thematisiert und es wird in die sozialwissenschaftliche Methode des Rekonstruierens eingeführt. Den Referenzrahmen bilden das Konzept der Adressierung und die von Reh und Ricken (2012) vorgeschlagene Heuristik, mit welcher im Seminar mit zwei Transkripten aus videografiertem Unterricht gearbeitet und das sequenzielle Vorgehen im Modus der Befremdung eingeübt wird. Die Studierenden werden in der Mitte des Semesters beauftragt, eine Lektion aus der eigenen beruflichen Praxis zu videografieren und eine Sequenz von einigen Minuten zu transkribieren. Die transkribierten Fälle werden dann von den Studierenden in Gruppen von drei Studierenden unter Einbezug der im Seminar eingeführten Heuristik rekonstruiert. Die Fallbesprechungen finden als Online-Besprechungen statt und wurden von den Studierenden für das Forschungsprojekt aufgezeichnet. Das Projekt ist als qualitativ-ethnografische Studie angelegt und fragt danach, wie Studierende bei rekonstruktiven Fallbesprechungen vorgehen und inwiefern Praxis als soziale Praxis verhandelt wird. Mit Fokus auf die Beobachtung sozialer Praktiken in ihrer Sinnstruktur und prozessualen Hervorbringung (Leonhard & Lüthi, 2021) analysieren wir, wie Studierende Situationen als doppelt relationales Verhältnis besprechen. Dabei geht es einerseits um Relationalität „als In-Verhältnis-Setzung zu sich, anderen und Welt“ und andererseits um Relationalität „als ein Verhältnis zu dieser sozialen In-Verhältnis-Setzung“ (Reh & Ricken, 2012, S. 40).

3.1 Auftakterzählungen zu sonderpädagogischen Fallbesprechungen

In unseren Analysen des empirischen Materials auf der Ebene der gesamten Fallbesprechungen arbeiteten wir heraus, dass sich die Studierendengruppen hinsichtlich der Einnahme einer performativen Perspektive unterschieden (Hofstetter & Koechlin, 2022b). Während einige Gruppen quasi durchgängig einen diagnostisch-fixierenden Blick auf Praxis (bzw. auf Schüler:innen) anlegten, rekonstruierten wir bei anderen Gruppen einen Blick auf Praxis, den wir als performativ einordneten. Ausgehend von diesen Befunden gingen wir für den vorliegenden Beitrag der Frage nach, inwiefern sich bereits zu Beginn der Fallbesprechungen Unterschiede darin andeuten, wie die transkribierten Sequenzen zum Fall gemacht werden. Dazu haben wir zwanzig Eingangssequenzen² von Fallbesprechungen analysiert. Konkret sind wir folgenden Fragen nachgegangen: *Was wird in den ersten drei Minuten von den Studierenden zum Thema gemacht? Wie wird dadurch die Situation als Fall entfaltet und auf welches Situationsverständnis (und damit implizit: Fallverständnis) verweist dies?* Aus unseren kon-

2 Als Eingangssequenz haben wir die ersten drei Minuten der Fallbesprechungen festgelegt.

trastierenden Analysen haben wir ein Muster des Einstiegs in die Fallbesprechungen rekonstruiert, das wir in die (analytisch unterscheidbaren) Phasen „Auftakt“, „Weichenstellung“ und „Entfaltung“ gliedern. Im Einstieg wird ein Situationsverständnis angelegt, das für die Arbeit mit der transkribierten Sequenz handlungsleitend wird und sich analytisch in drei verschiedene Modi der Fallbearbeitung (Befragen, Wissen, Versichern) gruppieren lässt.

3.1.1 Auftakt: „Soll ich es euch erzählen, damit ihr nicht lesen müsst?“

Die Fallbesprechungen werden von derjenigen Studierenden eingeleitet, die das Transkript vorgelegt hat. Ihre ersten Aussagen bilden den Auftakt zur Verhandlung des Transkripts und lassen sich als Aufspannen eines gemeinsamen Verständnisses der Situation „Fallbesprechung als studentischer Auftrag“ deuten. In welcher Art und Weise dieser Auftakt formuliert und entfaltet wird, ist unterschiedlich. Eine Unterscheidung lässt sich auf den Umgang mit der in allen Transkripten als „Kopf“ enthaltenen Einbettung der Sequenz in die Gesamtaufnahme beziehen. Diese erfolgt zum Beispiel mit der Frage „Soll ich die Einbettung sonst kurz erzählen, damit ihr sie nicht lesen müsst?“. Das Erzählangebot wird hier als Entlastung offeriert, die von den Mitstudierenden „super (.) gern“ angenommen wird. In anderen Gruppen wird das Erzählen nicht als Entlastung, sondern als Klärung angeboten. Eine Studentin fragt nach, ob sie „nochmals erzählen soll“ oder ob es „klar“ sei. Mit „nochmals“ verweist sie darauf, dass sie voraussetzt, dass ihre Mitstudierenden das Transkript zuvor bereits zur Kenntnis genommen haben, bietet jedoch an, etwaige Unklarheiten durch eine Erzählung zu bereinigen. Im Gegensatz dazu machen andere Studierende im Auftakt nicht das Erzählen zum Angebot, sondern das gemeinsame Lesen der schriftlich festgehaltenen Angaben: „ihr könnt vielleicht oben lesen“, oder „soll ich es euch noch schnell vorlesen.“ Im Modus des Lesens wird der im Transkript enthaltenen Einbettung ein Informationsgehalt zugewiesen, der als gemeinsame Grundlage allen Studierenden verfügbar ist. Auftakte, die sich im Modus des Erzählens entfalten, zeichnen sich hingegen dadurch aus, dass die Studierenden, die das Transkript verfasst haben, zu einer mündlichen Erläuterung ansetzen. Diese kann eine Wiedergabe der schriftlich festgehaltenen Informationen sein oder deutlich über diese Angaben hinausgehen. Die Erzählung steht für einen Auftakt von Fallbesprechungen, der in Interventionen oder Supervisionen typisch ist und einer selbstreflexiv-beratungsorientierten Kasuistik (Wolf & Bender, 2021) entspricht. Fälle werden als Berichte aus der eigenen Praxis verstanden, welche mit einer Fragestellung unterlegt und im Rahmen der Besprechung einer möglichen Lösung zugeführt werden. Im Unterschied zum gemeinsamen Lesen der im Transkript festgehaltenen Einbettung, welche im Sinne einer Einordnung (In welchem Kontext ist die transkribierte Sequenz zu verorten?) verstanden wird, bahnt sich in den Erzählungen an, dass dem Wissen der falleinbringenden Person eine hohe Bedeutung zugeschrieben wird, was sich in der Entfaltung der Fallbesprechung materialisiert. Die Formen des Auftakts (Modus des Lesens oder

Modus des Erzählens) fungieren als Weichenstellungen für die weitere Entfaltung der Fallbesprechung.

3.1.2 Weichenstellung: „Und was man auch noch sagen muss ...“

Wie wir ausgeführt haben, werden Angaben zur Einbettung entweder erzählt oder als Teil der Notation verhandelt. (Vor)gelesene Informationen zur Einbettung der transkribierten Sequenz führen zu einer Fallbearbeitung, die das geschriebene Wort zur gemeinsamen Referenz erklärt: „Es kommt sicher die Lehrperson drin vor könnt ihr vielleicht oben lesen und das sind dann die Hauptakteure“, oder „die Sequenz war eine Situation aus einem Kreis.“ Die Weichen werden somit in Richtung einer Distanznahme zur eigenen Praxis gestellt. Dies zeigt sich daran, dass situationale Merkmale als relevant markiert werden. Ihnen wird der Charakter der Beschreibung einer Theaterkulisse zugewiesen (Goffman, 2017) und die Situation wird als Bühne, auf der Akteur:innen agieren, entfaltet. Diese werden als Figuren nicht näher bestimmt. Die szenische Darstellung erlaubt es den Studierenden, sich gegenüber der Praxis unwissend zu stellen und sich dem, was sich in dieser Praxis zeigt, in fragend-forschender und erschließender Art und Weise zu nähern (Schmidt & Wittek, 2021a).

Im Gegensatz dazu werden erzählte Auftakte zu eigenständigen Erzählungen, die von den notierten Einbettungen der Transkriptköpfe abweichen bzw. diese ergänzen. Die Erzählungen werden in der Folge in zwei Richtungen entwickelt: Einerseits geraten an Schüler:innen gestellte Aufträge und pädagogische Materialien in den Fokus, andererseits spezifische Akteur:innen (in der Regel Schüler:innen, alternativ: Lehrpersonen). Als Erklärung zu den Materialien bzw. zu den Aufgabenstellungen erzählt eine Studentin Folgendes: „Schoggihexe [Schokoladenhexe] ... das ist so ein Spiel wo @(.)@ du spielst eigentlich zusammen gegen das Spiel du hast so Karten Vanille da müssen sie sechs Karten müssen sie ziehen ... also es ist so ein Stapel und immer wenn die Schoggihexe kommt dann müssen sie alle Karten die sie gesammelt haben zurücklegen.“ Es wird hier nicht eine Szene beschrieben, sondern in der Entfaltung wird auf eine pädagogische Handlungspraxis abgehoben, die als gut oder schlecht bewertet werden kann (Meseth, 2016). Die Erzählung wird in eine legitimierende Logik überführt und in diesem Zusammenhang um pädagogische Absichten ergänzt: „die Schüler die lieben das Spiel und ich spiele es eigentlich darum dass sie üben ja und nein sagen zu können ... ich konnte auch schauen ob sie das alleine können.“ Mit dieser Thematisierung der Praxis als konkretes pädagogisches Handeln wird die Fallbesprechung auf eine evaluative Spur gelenkt (Heinzel, 2021).

Auf der anderen Seite betreffen Erzählungen spezifische im Transkript erwähnte Akteur:innen und beziehen sich auf Lernbiografien und Diagnosen von Schüler:innen, aber auch auf das Wissen der Studentin über diese Schüler:innen. So macht eine Studentin zunächst sich selbst und dann den Schüler Giorgio zum Thema: „was man auch noch sagen muss ist dass ich neben ... Giorgio sitze im Kreis und er braucht eigentlich seit ich kenne ihn seit der ersten Klasse er braucht recht fest Nähe also er

sucht es auch ... er kommt und lehnt an ... aber es hilft ihm dass er zuhören kann.“ Was mit einer Beschreibung der Szene beginnt, wird zu einem Bericht über die dem Schüler unterstellten Bedürfnisse und deren pädagogische Behandlung (Schott-Leser, 2019) weiterentwickelt. In einer anderen Gruppe wird die Erzählung auf die Diagnose und die Lernbiografie einer Schülerin gerichtet: „es geht um ein elfjähriges Mädchen Elisa ... sie hat ein Aspergersyndrom diagnostiziert und eine leichte LRS [Les-Rechtschreib-Störung] ... sie hat wahnsinnige Schwierigkeiten bei Texteschreiben und kommt immer wieder auch so in eine Verweigerungshaltung rein (...) ... in der ähm (...) dritten Klasse ... hat es eine Abklärung gegeben.“ Mit dieser Thematisierung von Akteur:innen wird eine klient:innenorientierte Perspektive angebahnt, in welcher statt des Interaktionsgeschehens (Hummrich, 2020) die Schüler:innen zum Gegenstand der Analyse werden.

3.1.3 Entfaltung der Situation als Fall

Mit einer Ausleuchtung der Akteur:innen wird eine konkrete und spezifische Situation (Hummrich, 2016) aus einer spezifischen Praxis zu einem persönlichen, „heißen“ Fall (Leonhard, 2021, S. 195) entfaltet. Damit wird dem Wissen über die Situation und über die Beteiligten Relevanz zugesprochen (Schelle, 2010). Eine Studentin hält jedoch Folgendes fest: „dann habe ich dort [Kindergarten, in dem die Studentin ein Projekt durchgeführt hat] einen Besuch gemacht ich habe also nicht so viel zu sagen zu den Kindern ... ich bin jetzt im Grunde genommen genauso unwissend wie ihr.“ Indem sich die Studentin Wissen über die Schüler:innen abspricht, akzentuiert sie einerseits die Norm, dass dieses Wissen relevant wäre und sie als Studentin mehr wissen müsste über die Situation. Andererseits wird in Auslegungen des Falls als persönliche Situation die eigene Person fokussiert, die Einblick in das eigene pädagogische Handeln gewährt. Der Fall wird über eine reine Illustration der Praxis (Thon, 2016) hinaus zu einem Fall des Teilhabenlassens an der eigenen Praxis. In diesem Zusammenhang berichtet eine Studentin Folgendes: „es ist eine Vorgabe, dass ich immer eine Standortbestimmung mache dort im Kindergarten und die habe ich dann gemacht ... es ist immer die Zeit wo alle anderen Freispiel haben ... darum ist es rundherum manchmal ein wenig laut gewesen aber die drei Kinder ... haben das auch megalustig gefunden dass sie jetzt hier aufgenommen werden.“ Das persönliche Erleben und die eigene Lesart werden als Interpretation der Situation vorweggenommen. Durch diese Vorwegnahme bahnt sich ein Modus der kollegialen Fallbesprechung im Sinne einer selbstreflexiv-beratungsorientierten Kasuistik (Wolf & Bender, 2021) an. Unter dem Deckmantel interpretativer Äußerungen werden Rückmeldungen zum pädagogischen Handeln transportiert, zum Beispiel mit „also du gibst diese Information du adressierst alle Kinder“, und dieses wird einer Norm zugeordnet. Im Kontrast dazu werden die Personen bei einer Fokussierung der Situationsbeschreibung als Beleuchten einer Szene nicht näher bestimmt. Die Situation wird dadurch nicht als persönliche Situation entfaltet. Gemeinsamer Bezugspunkt ist das schrift-

lich fixierte Protokoll. Somit wird die Situation als Kulisse einer Theaterbühne ausgelegt und szenisch entfaltet. So unterhalten sich die Studierenden zum Beispiel über den gemeinsam gelesenen transkribierten Ausschnitt, in welchem die Lehrperson zu einem Schüler sagt, dass er sich hinsetzen solle: „da wird der normative Horizont ähm klar also korrigiert wird im Sitzen damit positioniert sich die Lehrperson auch in der Hierarchie ganz klar.“ Obwohl die genannte „Lehrperson“ Teil der Studierendengruppe ist, wird sie durch das Verwenden der dritten Person nicht direkt angesprochen. Damit wird die Fallbearbeitung in eine Richtung gelenkt, in welcher die Art und Weise, wie pädagogisches Handeln als soziale Praxis inszeniert wird, thematisierbar wird. Mit der Entfaltung der Situation als Szene erhält der Fall die Kontur eines Falls einer sozialen Praxis und wird damit als unbekannte Praxis, die es zu erschließen gilt, rekonstruierbar gemacht.

3.2 Modi der Fallbesprechung zwischen Versichern, Wissen und Befragen

Wir haben dargelegt, wie sich die studentischen Besprechungen der Eingangssequenzen in die drei analytisch unterscheidbaren Phasen „Auftakt“, „Weichenstellung“ und „Entfaltung“ differenzieren lassen, und argumentiert, dass in diesen Phasen eine Art Situationsverständnis als Fallverständnis entfaltet wird. In diesen Entfaltungen wird ein bestimmter Modus der Fallbearbeitung angelegt, welchen wir mit Wolf und Bender (2021, S. 184) als „Prozedere der Festlegung auf konkrete Thematisierungs- und Redeformen und vice versa der Vermeidung von jeweils anderen“ verstehen: Die kollektive (implizit erfolgende) Auslegung der Situation der Fallbearbeitung als eine ganz spezifische geht mit der Eröffnung und der Verschließung von möglichen Formen der Thematisierung und der Art und Weise, wie gesprochen wird (und wie gerade nicht), einher. Wir rekonstruieren drei (idealtypische) Fallverständnisse, welche sich aus unserer Sicht durch jeweils einen spezifischen Modus der Fallbesprechung charakterisieren lassen: Fälle werden von den Studierenden als 1) Einblick in die eigene Praxis genutzt und im Modus des Versicherns bearbeitet, 2) als Illustration von Schüler:innen gewendet und im Modus des Wissens bearbeitet oder 3) als szenische Darstellung von Praxis entfaltet und im Modus des Befragens bearbeitet.

Fallbesprechungen, die sich über ein Situationsverständnis charakterisieren lassen, welches von den Studierenden als 1) *Einblick in die eigene Praxis* gedeutet wird, werden auf kollegialer Ebene verhandelt. Die Thematisierung einer konkreten Praxis einer Studentin vor dem Horizont einer normativen Bestimmung von Praxis eröffnet einerseits einen kommunikativen Raum des gegenseitigen Versicherns. Andererseits wird im *Modus des Versicherns* die Bewertbarkeit von pädagogischer Praxis aufgerufen. Die schonend-kollegiale Art der Thematisierung von Praxis ist anschlussfähig an die Charakteristik einer selbstreflexiv-beratungsorientierten Kasuistik (Wolf & Bender, 2021) und kann als Intervision oder kollegiale Fallberatung verstanden werden. Rücken spezifische Akteur:innen aus der Praxis der Fallgeber:innen in den Fokus, werden die transkribierten Situationen aus der Praxis von den Studierenden so

gewendet, dass 2) *Fälle als Illustrationen von Schüler:innen* dienen und im *Modus des Wissens* bearbeitet werden. Die Fallbesprechungen werden insbesondere in Rekurs auf sonderpädagogisches Wissen, das zur näheren Bestimmung dieser Schüler:innen nutzbar gemacht werden kann oder relevant zu sein scheint, vollzogen. Über diese normativen Bestimmungen von Akteur:innen eröffnen die Studierenden einen Raum für Spekulationen über geeignete pädagogische Interventionen. Diese können über das Aufrufen von (sonderpädagogischen) Kategorien legitimiert werden. Durch diese Hinführung der Fallbesprechung zu Handlungsproblemen, die sich aus sogenannten Behinderungen/Diagnosen ergeben, wird die Fallbearbeitung zu einer pädagogischen (Meseth, 2016). Sonderpädagogische Wissensbestände werden fortgeschrieben; die soziale Bedingtheit von Norm und Abweichung bleibt im *Modus des Wissens* unthematisiert. Mit der Entfaltung von 3) *Fällen als szenische Darstellung von Praxis* legen die Studierenden ein Situationsverständnis an, das die eigene Involviertheit in die transkribierte Situation auf Distanz setzt. Über die Entfaltung der Situation als soziale Praxis, deren Sinn (noch) nicht durch normative Annahmen überformt ist und die es noch zu erschließen gilt, eröffnet sich ein Raum für eine befragende und interpretierende Annäherung an Praxis. Die Fallbearbeitung im *Modus des Befragens* lässt sich mit der Idee einer erziehungssoziologischen Kasuistik (Meseth, 2016) vergleichen, in welcher performative Aspekte sonderpädagogischen Handelns und das verstehende Entschlüsseln von Behinderung als sozialem Phänomen thematisierbar und rekonstruktiv bearbeitbar werden.

4 Von einer essentialisierenden zu einer kritisch-performativen Perspektive?

Anforderungen an den sonderpädagogischen Auftrag und das damit verbundene Können, das in der Ausbildung erworben werden muss, werden je nach Auslegung der Begriffe „Heterogenität“, „Inklusion“ und „Behinderung“ anders konturiert. Wir haben in unserem Beitrag einleitend dargelegt, dass sich diese Konturierungen als essentialisierende Perspektive auf der einen Seite und als kritisch-performative Perspektive auf der anderen Seite beschreiben lassen, wobei Erstere einem traditionellen Professionsverständnis entspricht und Letztere den Anspruch erhebt, die Profession als Profession zweiter Ordnung zu bestimmen. Im Zusammenhang mit Heterogenität und Inklusion würde es dieser darum gehen, im Sinne einer kritischen Sonderpädagogik (Jantzen, 2018) den Fokus auf soziale Bedingungen und gesellschaftliche Machtverhältnisse zu richten. Durch das Suspendieren der traditionell gewachsenen festschreibenden „Spekulationen über die Eigenart der Behinderten“ (Kriwet, 2005, S. 192) würde eine performative Perspektive die Reproduktion von Dichotomien dekonstruierbar machen, die sich aus der professionellen Bestimmung der Zuständigkeit für Adressat:innen ergibt. Damit würden Heterogenität und Behinderung als soziale Konstrukte vor dem Hintergrund sozialer Ordnungen und gesellschaftlicher Machtverhältnisse thematisierbar. Affirmative Kompensationsleistungen als profes-

sionslegitimierende Aufgaben würden an der Verstrickung der Schulischen Heilpädagogik in die Reproduktion von (sozialen) Ungleichheiten spiegelbar. Anders gesagt: Essentialisierende Perspektiven auf Behinderung und Heterogenität würden einer kritisch-performativen Perspektive zugeführt.

Im Rahmen Berufspraktischer Studien versprechen vor diesem Hintergrund erziehungssoziologisch gerahmte rekonstruktive Kasuistikformate, die so angelegt sind, dass die Fallbesprechung statt der Legitimation von Handeln (Meseth, 2016) der Analyse von Strukturen, Deutungsmustern oder Praktiken (Heinzel, 2021) dient, eine solche Perspektive im Sinne eines kritisch-reflexiven Habitus anzubahnen. Programatisch zielen rekonstruktive Formate darauf ab, dass Studierende sich darin üben sollen, „pädagogische Situationen sensibel wahrzunehmen und nicht vorschnell zu subsumieren und zu urteilen“ (Schmidt & Wittek, 2021a, S. 180) und durch die distanzierte gedankliche Bearbeitung von Praxis Ungleichheit erzeugende und behindernde Bedingungen zu rekonstruieren. Anhand unserer empirischen Analyse von Eingangssequenzen studentischer Fallbesprechungen konnten wir nachzeichnen, dass transkribierte Situationen aus der Praxis nicht selbstläufig zu einer sequenziellen Rekonstruktion führen, die einen solchen kritisch-performativen Blick ermöglicht. Vielmehr zeigten wir auf, wie einige Studierendengruppen die Fallbearbeitung einer pädagogischen oder einer beraterischen Logik zuführen. Damit schließen unsere Analysen an bestehende Befunde aus der empirischen Lehrer:innenbildung an, welche sich auf Interaktionen und Prozesse studentischer Fallarbeit beziehen. Unsere Untersuchungen scheinen zu bestätigen, dass Studierende es nicht immer schaffen, zu rekonstruieren, dass sie also nicht kleinschrittig vorgehen, sondern die transkribierten Situationen einer Subsumtionslogik unterziehen und dass die Thematisierung der eigenen beruflichen Praxis die reflexive Distanz erschwert (Leonhard & Herzog, 2018).

Mit unserer Analyse von In-situ-Daten studentischer Fallarbeit konnten wir empirisch beschreiben, wie sich in der Entfaltung der Fälle Weichenstellungen nachzeichnen lassen, die einen rekonstruktiven Modus eröffnen oder verschließen. Uns scheint insbesondere die Erkenntnis relevant zu sein, dass Studierende über eine Fokussierung auf Unterricht als szenische Beschreibung zu sogenannten „heißen Fällen“ (Leonhard, 2021), in welche sie persönlich involviert sind, in Distanz treten und das Befremden gegenüber der bestehenden beruflichen Praxis in den Mittelpunkt rücken können. Hochschuldidaktisch gewendet könnte dieser Befund dazu einladen, nicht nur die Ziele rekonstruktiver Fallarbeit zu legitimieren und darauf zu hoffen, dass Studierende dem Format Sinn zuschreiben und das darin enthaltene Potenzial produktiv nutzen (Dzengel, 2017), sondern mit der analytischen Unterscheidung Studierende und Lehrende auf den „Fallstrick Eingangserzählung“ aufmerksam zu machen. Der Einstieg in Fallbesprechungen und die Entfaltung der Situation als Fall scheinen somit bedeutsam zu sein für die Frage, ob eine kritisch-performative Perspektive auf Praxis möglich wird, welche Praxis als soziale Praxis in ihren Strukturen befragbar und erschließbar macht. Im erzählenden Auftakt geraten Akteur:innen in den Fokus, die festschreibend und essentialisierend beschrieben werden. Damit wird ein

habitualisiertes Verständnis von Heterogenität aufgerufen, das analog zu einem medizinischen Behinderungsbegriff die Besonderheit von Schüler:innen hervorhebt und zu einer pädagogischen oder sonderpädagogischen Bearbeitung dieser Besonderheiten aufruft, ohne Fragen von Normalität und Abweichung zu beleuchten (Hofstetter & Koechlin, 2022a). Die für eine kritisch-performative Perspektive notwendige analytische Distanz zu normativen Erwartungen scheint dann ermöglicht zu werden, wenn die in der Einbettung schriftlich festgehaltene szenische Darstellung der transkribierten Situation aus der beruflichen Praxis nicht als unzureichend verhandelt und mündlich weiterentwickelt wird. In unseren Daten deutet sich an, dass es eine Beleuchtung von Praxis als szenische Darstellung den Studierenden erlaubt, den Fokus von Schüler:innen und deren Diagnosen zu lösen und das situative Interaktionsgeflecht zu befragen. Statt sonderpädagogische Wissensbestände zu reproduzieren und zu verstetigen, werden diese als Wissensbestände vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Ordnungen und Normen befragbar, was dem Anspruch an die Ausbildung so weit entsprechen würde, dass Praxis als soziale Praxis in den Blick genommen werden kann und damit Strukturen (sonder)pädagogischer Professionalität thematisierbar werden.

Literatur

- Dannenbeck, C. (2015). Zur Konstruktion von Behinderung im hegemonialen Inklusionsdiskurs. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 235–247). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0brd.19>
- Dlugosch, A. (2002). Sonderpädagogik als professionelles Handeln 2. Ordnung? In K. Bundschuh (Hrsg.), *Sonder- und Heilpädagogik in der modernen Leistungsgesellschaft. Krise oder Chance?* (S. 245–254). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dzengel, J. (2017). Kasuistik in der Lehrerbildung als Vermittlungsinstanz zwischen Theorie und Praxis? In T. Burger & N. Miceli (Hrsg.), *Empirische Forschung im Kontext Schule* (S. 373–391). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15437-0_24
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94209-4>
- Feuser, G. (2018). *Thesen zu: Gemeinsame Erziehung, Bildung und Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in Kindergarten und Schule (von der Segregation durch Integration zur Inklusion – im Sinne einer Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik)* (geringfügig aktualisierte Version; Original 1984). Zürich: Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Goffman, E. (2017). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag* (17. Auflage). München: Piper.
- Grummt, M. (2019). *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26927-2>

- Haas, B. (2012). Dekonstruktion und Dekategorisierung: Perspektiven einer nonkategorialen (Sonder-)Pädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63(10), 404–413.
- Heinzel, F. (2021). Der Fall aus der Perspektive von Schulpädagogik und Lehrer*innenbildung. Ein Ordnungsversuch. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 41–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5870-03>
- Hofstetter, D. & Koechlin, A. (2022a). Inklusionsorientierte heil- und sonderpädagogische Professionalität und die Transformation habitualisierter Denk- und Handlungsgewohnheiten. In C. Stalder & W. Burk (Hrsg.), *Entwicklungsorientierte Bildung – ein Paradigmenwechsel* (S. 90–101). Weinheim: Beltz.
- Hofstetter, D. & Koechlin, A. (2022b). *Rekonstruktives Fallverstehen als Irritation habitualisierter Denk- und Handlungsweisen? Erste Ergebnisse aus dem Projekt INSIGHT*. Referat am 12. Schweizer Kongress für Heilpädagogik, 6. September, Fribourg.
- Hummrich, M. (2016). Was ist der Fall? In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 13–37). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7>
- Hummrich, M. (2020). 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* (S. 62–75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Idel, T.-S., Rabenstein, K. & Ricken, N. (2017). Zur Heterogenität als Konstruktion. Empirische und theoretische Befunde einer ethnographischen Beobachtung von Ungleichheitsordnungen im Unterricht. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären* (S. 139–156). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10516-7_8
- Jantzen, W. (1973). Behinderung und Gesellschaft. *Behindertenpädagogik*, 1(1), 2–5.
- Jantzen, W. (2018). *Sozialisation und Behinderung. Studien zu sozialwissenschaftlichen Grundfragen der Behindertenpädagogik* (unveränderte, um zwei aktuelle Vorworte erweiterte Neuauflage der Ausgabe von 1974). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Kriwet, I. (2005). Zum historischen Wandel theoretischer Ansätze in der Sonderpädagogik: von der Separation zur Inklusion. In D. Horster, U. Hoyningen-Süess & C. Liesen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession* (S. 187–206). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11387-4_11
- 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* (S. 186–200). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhard, T. (2021). Der Fall in den Schul- bzw. Berufspraktischen Studien. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 191–207). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5870-10>
- Leonhard, T. & Herzog, S. (2018). Was Langzeitpraktika leisten (können) – empirische und konzeptionelle Erkundungen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(1), 5–23.

- Leonhard, T. & Lüthi, K. (2021). Das Konzept der Adressierung als analytische Perspektive in den Schul- und Berufspraktischen Studien. Eine hochschuldidaktische Adaption der Adressierungsanalyse. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.), *„Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien* (S. 241–262). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992844>
- Lindmeier, B. (2017). Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion. In C. Lindmeier & H. Weiß (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderung heute. 1. Beiheft: Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Erziehung und Bildung* (S. 51–79). Weinheim: Beltz Juventa.
- 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* (S. 39–60). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7_3
- Reiser, H. (1998). Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 49(2), 46–54.
- Reh, S. & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivität. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w919.5>
- Sander, A. (2002). Behinderungsbegriffe und ihre Integrationsrelevanz. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch* (6., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 99–106). Weinheim: Beltz.
- Schelle, C. (2010). Wie sind Unterrichtstranskripte zu interpretieren? Methodische Ansätze und Hinweise für das Interpretieren in Seminaren. In C. Schelle, K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.), *Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung* (S. 43–70). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmidt, R. & Wittek, D. (2021a). Ziele und Modi von Fallarbeit in der universitären Lehre. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 171–190). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5870-09>
- Schmidt, R. & Wittek, D. (2021b). Rekonstruktive Kasuistik – ein unerreichbares Ideal universitärer Lehre. Empirische Hinweise zum Widerstreit von Programmatik und Praxis. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 261–280). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5870-14>
- Schott-Leser, H. (2019). Wozu Kasuistik in der sonderpädagogischen Lehrerbildung? Überlegungen zur Bedeutsamkeit von Fallbezug und reflexivem Habitus. In S. Ellinger & H. Schott-Leser (Hrsg.), *Rekonstruktionen sonderpädagogischer Praxis. Eine Fallsammlung für die Lehrerbildung* (S. 11–20). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvh9vvp1.4>
- Terhart, E. (1995). Lehrerprofessionalität. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung* (S. 225–266). Weinheim: Beltz.
- Thon, C. (2016). Das Fenster zur Praxis. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogi-*

schen Handelns (S. 81–95). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7_5

Weisser, J. (2005). *Behinderung, Ungleichheit und Bildung: Eine Theorie der Behinderung*. Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839402979>

Wolf, E. & Bender, S. (2021). Kasuistische Verflechtungen. Eine kritische Bestandsaufnahme zur Amalgamierung differenter Fallarbeitsformen in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.), *„Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien* (S. 181–196). Münster: Waxmann.

Zahnd, R. (2017). Behinderung und sozialer Wandel: ein Vorschlag zur Strukturierung des historischen Wandels des Behinderungsverständnisses in der westlichen Gesellschaft. *Behindertenpädagogik*, 56(3), 241–266.

Schulpraktische Studien und Professionalisierung

Schriftenreihe der Internationalen Gesellschaft für
Schulpraktische Studien und Professionalisierung IGSP

herausgegeben von

Marcel Veber
Julia Košinár
Tobias Leonhard
Marco Galle
Patrick Gollub
Silvia Greiten
Christina Imp
Sabine Leineweber
Emanuel Nestler
Raphaela Porsch
Christian Reintjes
Sebastian Ruin

Band 8

Kathrin te Poel, Patrick Gollub, Catrin Siedenbiedel,
Silvia Greiten, Marcel Veber (Hrsg.)

Heterogenität und Inklusion in den Schulpraktischen Studien



Waxmann 2023
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Bd. 8

ISSN 2509-3185

Print-ISBN 978-3-8309-4807-0

E-Book-ISBN 978-3-8309-9807-5

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2023

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Münster

Satz: Roger Stoddart, Münster

Druck: CPI Books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Dieses Buch wurde
klimaneutral produziert.



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

*Kathrin te Poel, Patrick Gollub, Catrin Siedenbiedel,
Silvia Greiten und Marcel Veber*

Heterogenität und Inklusion in den Schulpraktischen Studien?

Einblicke in offene Forschungsfragen, Desiderata und Diskursschwerpunkte..... 7

Teil I: Heterogenität und Inklusion in den Schulpraktischen Studien – Forschungsstand

*Patrick Gollub, Silvia Greiten, Lara E. Reckel, Maren Reichert
und Kathrin te Poel*

Empirische Befundlage zum Umgang mit Heterogenität, Inklusion und
Vielfalt als Themen und Anforderungen schulpraktischer

Professionalisierung im Kontext der Lehrkräftebildung

Kritische Betrachtung eines Desiderats und der Methode des

darstellenden Literaturreviews 17

Teil II: Heterogenität und Inklusion in den Schulpraktischen Studien – Studien mit Schulpraxisbezug

*Sabine Weiß, Markus Pacher, Verena Scheuerer, Susanne Langenohl,
Clemens M. Schlegel und Ewald Kiel*

Professionalisierung für eine heterogenitätssensible Lernkultur in Praxisphasen?!

Gelingensbedingungen aus der Sicht von Mentor:innen und Studierenden 43

Marian Laubner

Studentische Äußerungen über Schüler:innen nach ‚inkluisiven‘ Praxiserfahrungen

Differenzierungstheoretische Analysen von Normalitätskonstruktionen..... 59

Kris-Stephen Besa, Annalisa Biehl, Bernd Möllmann und Martin Rothland

Inklusion ohne Kooperation?

Eine Untersuchung zu Kooperationserfahrungen und Einstellungen

zur (multiprofessionellen) Kooperation von Lehramtsstudierenden

unterschiedlicher Schulformen 77

*Emanuel Nestler, Daniel Rühlow, Maximilian Piotraschke, Marlen Grimm
und Carolin Retzlaff-Fürst*

Heterogenitätssensibilisierung als fachdidaktische Aufgabe für

Mentor:innen in Praxisphasen

Ein theoretischer Brückenschlag zwischen der fachspezifischen Qualifizierung

von Mentor:innen und dem Diskurs zum heterogenitätssensiblen Unterricht..... 97

**Teil III: Heterogenität und Inklusion in den Schulpraktischen Studien –
Studien zur universitären Begleitung Schulpraktischer Studien**

Sascha Kabel und Marion Pollmanns

Evaluation des Unterrichtens statt Rekonstruktion des unterrichtlichen
Umgangs mit Heterogenität

Wie sich Studierende im Rahmen kasuistisch orientierter Lehrer:innenbildung
gegen die intendierte Analyse unterrichtlicher Differenzbearbeitungsprozesse
immunisieren oder dagegen immunisiert werden 117

Daniel Hofstetter und Annette Koechlin

„Soll ich die Einbettung sonst kurz erzählen, damit ihr sie nicht
lesen müsst?“ – Auftakterzählungen zu sonderpädagogischen
Fallbesprechungen als Weichenstellungen für eine kritisch-
performative Perspektive..... 133

*Michaela Vogt, Katja Andersen, Anette Bagger, Marlene Pieper,
and Christoph Bierschwale*

Quality assessment of inclusion-sensitive educational materials as a component
of school-based (in-service) training programs for (future) teachers
Perspectives and experiences in international comparison..... 153

Autor:innenverzeichnis 169

8

Schulpraktische Studien
und Professionalisierung

Kathrin te Poel
Patrick Gollub
Catrin Siedenbiedel
Silvia Greiten
Marcel Veber (Hrsg.)

Heterogenität und Inklusion in den Schulpraktischen Studien

WAXMANN

Internationale Gesellschaft
für Schulpraktische Studien
und Professionalisierung **IGSP**

Die Lehrer:innenbildung kennzeichnet eine plurale Vorbereitung auf den Umgang mit Heterogenität und Inklusion in der Schulpraxis. Weitgehender Konsens scheint darüber zu bestehen, dass Schulpraktische Studien Lehramtsstudierenden, Lehrkräften an Schulen und Dozierenden an Hochschulen vielfältige Optionen für eine Annäherung an das Themenfeld bieten. Dennoch ist über die mit Praxisphasen verbundenen Professionalisierungsanlässe und -prozesse von (angehenden) Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften im Umgang mit Heterogenität und Inklusion im schulpraktischen Alltag wenig bekannt. Der Band bearbeitet mit Beiträgen, die die Verknüpfung von Schulpraktischen Studien und den Umgang mit Heterogenität und Inklusion fokussieren, somit ein Desiderat innerhalb einer sonst breit angelegten Forschung und Diskussion, die bislang primär entweder schulische Praxisphasen oder Inklusion in der Lehrer:innenbildung thematisiert.



WAXMANN

ISSN 2509-3185
ISBN 978-3-8309-4807-0



9 783830 948070

www.waxmann.com

Le Pözl, Gallus, Siemsenriedel,
Herausgeber: Gallus, 2014

Heterogenität und Inklusion
in den Schulpraktischen Studien