

Arndt, Ann-Kathrin; Becker, Jonas; Lau, Ramona; Löser, Jessica; Lübeck, Anika; Urban, Michael; Werning, Rolf

Reflexion als soziale Praxis. Sequenzanalytische praxisreflexive Kasuistik in Fortbildungen mit Lehrkräften am Beispiel des Spannungsverhältnisses von Leistung und Inklusion

Reintjes, Christian [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]: *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 261-276. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Arndt, Ann-Kathrin; Becker, Jonas; Lau, Ramona; Löser, Jessica; Lübeck, Anika; Urban, Michael; Werning, Rolf: Reflexion als soziale Praxis. Sequenzanalytische praxisreflexive Kasuistik in Fortbildungen mit Lehrkräften am Beispiel des Spannungsverhältnisses von Leistung und Inklusion - In: Reintjes, Christian [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]: *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 261-276 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-254148 - DOI: 10.25656/01:25414

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-254148>

<https://doi.org/10.25656/01:25414>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

*Ann-Kathrin Arndt, Jonas Becker, Ramona Lau,
Jessica Löser, Anika Lübeck, Michael Urban
und Rolf Werning*

Reflexion als soziale Praxis. Sequenzanalytische praxisreflexive Kasuistik in Fortbildungen mit Lehrkräften am Beispiel des Spannungsverhältnisses von Leistung und Inklusion

Abstract

Ausgehend von dem Spannungsverhältnis von Leistung und Inklusion als Anlass zur Reflexion wird in diesem Beitrag das Verständnis von Reflexion als soziale Praxis vorgestellt. Auf Basis der im Projekt „Reflexion, Leistung und Inklusion“ (ReLIInk) durchgeführten Fortbildungsworkshops wird dazu mit Blick auf die Frage der Gestaltung entsprechender institutioneller Reflexionsräume die Methode der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik fokussiert. Im Anschluss an die zusammenfassende Darstellung der Erfahrungen und Evaluationsergebnisse werden als Ausblick konzeptionelle Überlegungen zu einer längerfristigen schul-internen Fortbildung zum reflexiven Umgang mit Leistung in inklusiven Settings skizziert.

1 Einleitung: Das Spannungsverhältnis von Leistung und Inklusion als Reflexionsanlass

In der Diskussion um die Entwicklung inklusiver Bildung wird mit dieser ein „spezifischer kritischer Reflexionsmodus“ (Häcker & Walm 2015, 83; Herv. i.O.) verbunden. Die zentrale Bedeutung reflexiver Herangehensweisen zu diesem Themenfeld ist auch vor dem Hintergrund zu sehen, dass, während auf der programmatischen Ebene Inklusion als Prinzip mit eindeutigen Forderungen einhergehen kann, die Versuche, inklusive Praktiken in Schulen zu realisieren, stets im Kontext grundlegender Widersprüche zu sehen sind, die eine Auseinandersetzung mit inklusiven und exklusiven Prozessen erfordern (vgl. Clark u. a. 1999). Das in diesem Beitrag fokussierte Verhältnis von Leistung und Inklusion erweist

sich entsprechend als spannungsvoll und kann als ein Anlass zur Reflexion gefasst werden (vgl. ausführlich Urban u. a. 2018; Arndt, Becker, Löser u. a. 2021), denn: Inklusion zielt auf die Verbesserung der Anwesenheit, Akzeptanz, Partizipation und Lern- und Leistungsentwicklung aller Schüler*innen (vgl. Artiles u. a. 2006). Der Impuls Inklusion trifft hierbei allerdings im deutschen Kontext auf ein nach Leistung differenzierendes Schulsystem. Angesichts der unterschiedlichen programmatischen Logiken wird Inklusion demnach auch als „Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips“ (Sturm 2015, 25) thematisiert. Gleichzeitig sind auch Versuche, inklusive schulische Bildung zu entwickeln, nicht losgelöst von der grundlegenden Bedeutung von Leistung als „zentrale[r] schulische[r], Währung“ (Rabenstein u. a. 2013, 674) im schulischen Kontext zu sehen (vgl. auch Dietrich 2019). Hierbei ist davon auszugehen, dass sich grundlegende Ambivalenzen der Anforderungen an Lehrkräfte im Zusammenhang mit Leistung (vgl. Stojanov 2015, 140) in inklusiven Settings zuspitzen (vgl. Akbaba & Bräu 2019). Hieraus ergeben sich in der Konsequenz Anforderungen für die inklusive Lehrer*innenbildung (vgl. Heinrich u. a. 2013).

Das Spannungsverhältnis von Leistung und Inklusion als Anlass zur Reflexion stand im Zentrum des Forschungs- und Entwicklungsprojektes „Reflexion, Leistung und Inklusion“ (ReLInk). Im Folgenden wird das Projekt mit einem Einblick in ausgewählte Ergebnisse der Forschungsphase zunächst kurz vorgestellt (2). Daran anschließend erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem zentralen Stellenwert von Reflexion in der Diskussion um die Entwicklung inklusiver Bildung und es wird – in kritischer Auseinandersetzung mit individualisierenden Zugriffen auf die Steigerung der individuellen Reflexionskompetenz – ein Verständnis von Reflexion als soziale Praxis dargelegt (3). Hinsichtlich der damit verbundenen Fragen der Gestaltung institutioneller Reflexionsräume wird der im Projekt entwickelte Ansatz der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik vorgestellt (4). Hiervon ausgehend rücken die Erfahrungen mit Lehrer*innenfortbildungsworkshops, in denen der vorgestellte Ansatz umgesetzt wurde, sowie die Ergebnisse der Evaluation dieser Workshops in den Fokus (5). Als Ausblick werden daran anschließende konzeptionelle Überlegungen für eine längerfristige schulinterne Fortbildung skizziert (6).

2 Über das Forschungs- und Entwicklungsprojekt ReLInk

Das Verbundprojekt „Reflexion, Leistung und Inklusion. Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe“ (2017-2021) wurde im Rahmen der Förderlinie „Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte für die inklusive Bildung“ durch das BMBF gefördert (Förderkennzeichen: 01NV1710A-C). Der Verbund bestand aus den Teilprojekten Frankfurt

a.M.¹, Hannover² und Bielefeld³. Das Projekt kennzeichnete ein Forschungs- und Entwicklungsdesign (vgl. Heinrich 2008) mit zwei ineinandergreifenden Phasen: In der von den Standorten Frankfurt und Hannover verantworteten Forschungsphase wurde eine qualitative Studie an zwei Gesamtschulen und zwei Gymnasien durchgeführt (s.u.). Darauf aufbauend wurden in der Forschungs- und Entwicklungsphase kasuistische Materialien entwickelt und in der universitären Lehrer*innenbildung sowie in Workshops der Lehrkräftefortbildung erprobt. Diese Fortbildungsworkshops, die verantwortet durch den Standort Bielefeld zudem in einem qualitativen Zugriff evaluiert wurden, werden in diesem Beitrag stärker zusammenfassend – ausgehend von der Bedeutung von Reflexion als kollektiver Praxis und der Gestaltung entsprechender institutioneller Reflexionsräume – betrachtet. Eine ausführliche Darstellung der Konzeption, der kasuistischen Materialien und der Evaluationsergebnisse wurde in dem Themenheft „Das Spannungsverhältnis von Inklusion und Leistung als Reflexionsimpuls“ (Arndt, Becker, Lau u. a. 2021) open access veröffentlicht.⁴

Da in den folgenden Kapiteln der Schwerpunkt der Darstellungen auf der Forschungs- und Entwicklungsphase liegt, soll an dieser Stelle kurz auf die Forschungsphase eingegangen werden. Ausgehend von einem sozialkonstruktivistischen Verständnis von Leistung (vgl. Bräu & Fuhrmann 2015) wurde in dieser Phase in einem qualitativ-empirischen Zugriff übergeordnet nach der Herstellung und Bearbeitung von Leistung und leistungsbezogenen Differenzen im schulischen Alltag gefragt. An zwei Gesamtschulen und zwei Gymnasien wurden in jeweils zwei Lerngruppen in Verbindung mit teilnehmenden Beobachtungen, die insbesondere im Unterricht stattfanden, leistungsbezogene und andere Dokumente sowie episodische Interviews (Flick 2001) mit Lehrkräften, z. T. weiteren Fachkräften sowie Schüler*innen erhoben. Diese wurden angelehnt an Strategien der Grounded Theory Methodologie (vgl. Strauss & Corbin 1996) und deren Erweiterung durch Clarke (2012) ausgewertet.

Die Ergebnisse der Forschungsphase verweisen insgesamt auf eine Vielschichtigkeit und Bandbreite der auf Leistung in inklusiven Settings bezogenen Fragen und stützen die von Akbaba und Bräu (2019) formulierte Vermutung, dass sich grundlegende Ambivalenzen und Widersprüche bezogen auf Leistung zuspitzen, wenn auf Inklusion fokussiert wird (vgl. Arndt, Becker, Löser u. a. 2021). In diesem Zusammenhang werden unterschiedliche Positionierungen von Lehrkräften im

1 Projektleitung und Verbundkoordination: Prof. Dr. Michael Urban; Mitarbeit: Jonas Becker

2 Projektleitung: Prof. Dr. Rolf Werning, Jun.-Prof.'in Dr. Jessica Löser; Mitarbeit: Ann-Kathrin Arndt

3 Projektleitung: Prof. Dr. Martin Heinrich; Mitarbeit: Ramona Lau, Dr. Anika Lübeck

4 Erfahrungen und Materialien aus einem (digitalen) fallorientierten Format für die in diesem Beitrag nicht betrachtete universitäre Phase liegen ebenfalls open access vor: Arndt, Becker, Köhler u. a. 2021.

Gymnasialkontext deutlich: So lassen sich die auch mit Verweis auf die selektive Schulstruktur begründete Position, zum Leistungsgedanken stehen zu wollen, und die Position, diesen bewusst (zumindest zeitweise) auszuklammern, kontrastieren (vgl. Arndt, Becker, Löser u. a. 2021; Urban u. a. 2020). In den beiden Gesamtschulen und in einem der Gymnasien, in denen Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen ziendifferent unterrichtet werden, ist für leistungsbezogene Differenzsetzungen eine Unterscheidung entlang der Kategorisierung Förderbedarf – wenngleich in unterschiedlicher Ausprägung – bedeutsam: Eher dichotomisierende, strikte Unterscheidungen zwischen ‚Regelschüler*innen‘ und ‚Inklusionsschüler*innen‘, die auch mit einer höheren Relevanz von Formen der äußeren Differenzierung verbunden sind, stehen weniger starren Unterscheidungen v. a. in einem Gesamtschulkontext gegenüber (vgl. Arndt u. a. 2019; Arndt, Becker, Löser u. a. 2021). Im zweiten Gymnasialkontext erfolgt entsprechend der konkret greifenden Bundeslandregelungen kein ziendifferenzierter Unterricht. Hier zeigt sich übergreifend der Anspruch, alle Schüler*innen darin zu unterstützen, ihre Leistungspotentiale ‚abzurufen‘. Theoretisch sensibilisiert durch das Konzept des Ableism (vgl. Buchner u. a. 2015) spiegeln die Positionierungen zweier Lehrkräfte in der Aushandlung einer (Nicht-)Versetzung eines Schülers – begrenzte – Spielräume in der Leistungsbewertung im Zusammenhang mit institutionellen Fähigkeitserwartungen wider (vgl. Becker u. a. 2020).

Beispielhaft verdeutlichen die hier ausgewählten Ergebnisse der Forschungsphase Widersprüche und damit verbundene spannungsreiche Anforderungen an Lehrkräfte und konkretisieren das Spannungsverhältnis von Leistung und Inklusion als Anlass zur Reflexion. Insgesamt rückt Reflexion, wie nachfolgend etwas ausführlicher betrachtet, in den Diskurslinien um die Entwicklung inklusiver Bildung in den Fokus.

3 Bedeutung von Reflexion als sozialer Praxis für die Entwicklung inklusiver Bildung

Reflexion gewinnt, wie Häcker und Walm (2015, 85) zusammenfassend feststellen, „unter dem Inklusionsgebot stärker an Bedeutung“. Im Anschluss an die Ansätze der reflexiven Koedukation und Interkulturalität plädieren zudem Budde und Hummrich (2015, 38) für eine reflexive Inklusion, die „sowohl auf das Wahrnehmen und Ernstnehmen von Differenzen und das Sichtbarmachen von darin eingeschriebener Benachteiligung [zielt], als auch auf den Verzicht auf Festschreibung und Verlängerung impliziter Normen durch deren Dekonstruktion“. Die zentrale Bedeutung von Reflexion ist vor dem Hintergrund des grundlegenden Dilemmas der (Re-)Produktion von Differenz zu sehen, da mit einer Anerkennung von Differenz stets deren (Re-)Produktion verbunden ist (vgl. Mecheril & Plößer 2009, 201).

Hier lässt sich zudem an ein insbesondere aus strukturtheoretischer Perspektive (vgl. Helsper 2004) formuliertes Verständnis von Reflexion als spezifischem Modus der Bearbeitung struktureller Widersprüche pädagogischen Handelns anschließen (vgl. auch Heinemann & Mecheril 2018, 267). In Abgrenzung zur Vorstellung, Reflexion könne Widersprüche auflösen, werden diese in der Reflexion „allenfalls sichtbar“ (Häcker & Walm 2015, 83). Die Forderung, „Inklusion reflexiv“ (Dannenbeck 2012, 107) zu wenden, erfolgt damit auch in einer Kritik an einem „handlungspraktischen Optimismus“ pädagogischer Inklusionsdiskurse, in denen Fragen der Inklusion verkürzend ausschließlich auf die pädagogische Praxis bezogen werden und dabei der gesellschaftliche Kontext ausgeblendet wird (vgl. Dannenbeck 2012, 107). Häcker und Walm (2015, 83) beziehen „Reflexionsanforderungen und -angebote“ für eine inklusive Professionalisierung z. B. auf Ebenen des Unterrichts, der Schule und der Gesellschaft. Reflexion wird entsprechend nicht allein als Selbstreflexion aufgefasst, sondern ebenso als Struktur- und Theoriereflexion (vgl. Häcker & Walm 2015, 84).

Gleichzeitig wird (auch) in Bezug auf inklusive Bildung kritisch diskutiert, dass der Begriff Reflexion potentiell zu einer „Verschleierungsformel“ (Häcker 2017, 30) werden kann. Dies schließt an die verschiedentlich vorgenommene Problematisierung einer (impliziten) Orientierung an einer Steigerung individueller Reflexionskompetenz an, welche die Komplexität von Reflexion und die Auseinandersetzung mit dem, was Reflexion (nicht) leisten kann, vernachlässigt (vgl. u. a. Kunze 2020, 687). Mit einer einseitigen Fokussierung auf die „Steigerung der individuellen Reflexionsfähigkeit“ wird im Zusammenhang mit inklusiver Bildung nach Häcker und Walm (2015, 83) die Gefahr, „eigene Einflussmöglichkeiten zu überschätzen, gesellschaftliche Probleme zu pädagogisieren, strukturelle Widersprüche auszublenden, Konflikte zu kulturalisieren, zu individualisieren und von einer Ebene auf die andere zu verschieben“, besonderes virulent (vgl. auch Häcker 2017, 39).

Reh (2004, 368) problematisiert eine „Steigerungsformel im Sinne von ‚Reflexivität als Bekenntnisstruktur‘“, die „zu einer Essentialisierung der authentischen Persönlichkeit zu gerinnen“ droht. Demgegenüber setzt ein Verständnis von „Reflexivität als organisatorischer Struktur‘ [...] auf [die] Schaffung neuer Organisationsformate, von in der Arbeitsweise einer Organisation verankerte[n] Orte[n] für kommunikative Reflexivität“ (Reh 2004, 236). Eine Tendenz zur Individualisierung wird hinsichtlich der Delegation der Reflexionsaufforderung an die einzelne Lehrkraft problematisiert (vgl. Häcker 2017). Helsper (2016, 237) verweist bezogen auf die nicht nur im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen „gesteigerten Reflexionsanforderungen“ an Lehrkräften auch auf das Risiko „einer tendenziellen Reflexivitätsüberlast“.

Anstelle einer unzulässigen Begrenzung auf die individuelle Reflexion rücken Heinemann und Mecheril (2018, 267f.) bezogen auf Reflexivität u. a. die „Beschaffenheit der institutionellen Orte“ in den Fokus. „Bourdieu's Verständnis (soziologisch-)wissenschaftlicher Reflexivität“ für pädagogische Settings übersetzend, folgern sie:

Gegenstand pädagogischer Reflexivität ist primär nicht die individuelle Pädagog*in, sondern das im pädagogischen Handeln und Deuten maskierte erziehungswissenschaftliche, kulturelle und alltagsweltliche Wissen. Die Reflexion dieser mehr oder weniger verborgenen Wissensbestände und ihrer Effekte kann nicht der Pädagog*in individuell aufgebürdet werden, sondern es müssen institutionelle Strukturen und Kontexte zur Verfügung stehen, in denen Reflexion als eine kollektive pädagogische Praxis (Fallbesprechung, kasuistisches Vorgehen, Teambesprechungen, Supervision, kontinuierliche Fortbildung, Tagungsbesuche etc.) möglich ist. Schließlich zielt Reflexion nicht auf die Destruktion der Grundlagen pädagogischen Handelns, sondern will dieses verfeinern und ist als Beitrag der Vergewisserung zu verstehen. (Heinemann & Mecheril 2018, 268)

Entsprechend verweisen Häcker und Walm (2015, 85) darauf, Reflexion in der Lehrer*innenbildung „sozial-kooperativ“ zu denken.⁵ Häcker (2019, 93) merkt übergeordnet an, „dass keine Form reflexiver Professionalisierung und der Verankerung in den Strukturen der Organisation die Optionalität von Reflexion überspringen bzw. die Richtung der Reflexion bzw. die Resultate des Reflektierens bestimmen kann“. Für eine reflexive Lehrer*innenbildung verschiebt sich damit insgesamt, wie Häcker (2019, 94) bezogen auf die universitäre Phase verdeutlicht, gegenüber individualistisch verkürzenden Zugriffen der Fokus auf das „Teilhabe- und-Teilnehmen-am-Reflektieren, und zwar an Strukturorten der Reflexivität innerhalb reflexiver Institutionen“.

Aus dieser Perspektive ergeben sich verschiedene anschließende Fragen für die Entwicklung inklusiver Bildung. So lässt sich für ein Verständnis von Reflexion als sozialer Praxis anschließen an die von Idel u. a. (2012, 155) für die multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagschule formulierte Forderung nach „Formen einer anspruchsvollen sachbezogenen Entwicklungsarbeit [...], die für sich Reflexionspausen und die dafür notwendigen organisationalen Ressourcen reklamiert“. Die im Projekt ReLLink konzipierten Fortbildungsworkshops können als solche Reflexionspausen verstanden werden (vgl. Lau u. a. 2019). Hierbei wird in der Gestaltung des damit verbundenen institutionellen Reflexionsraumes ein kasuistischer Ansatz als Möglichkeit zur Sensibilisierung für strukturelle Widersprüche (vgl. Heinzl 2020) gewählt.

5 Dass auch hier eine einfache Steigerungsformel – mehr Kooperation führt zu mehr Reflexivität o. ä. – nicht greift, zeigen z. B. Breuer und Steinwand (2015) anhand ihrer Rekonstruktion von in-situ-Daten zu Teamgesprächen von Erzieher*innen und Lehrkräften im Ganztage.

4 Sequenzanalytische praxisreflexive Kasuistik als gemeinsame Reflexion in Fortbildungswerkshops

Die Vielfalt an kasuistischen Ansätzen (vgl. u. a. Hummrich u. a. 2016; Kunze 2020; Wittek u. a. 2021) erfährt auch im Zusammenhang mit inklusiver Bildung zuletzt verstärkt Aufmerksamkeit (vgl. Moldenhauer u. a. 2020). Entsprechende Formate der Lehrer*innenbildung unterscheiden sich dabei u. a. in der Herangehensweise und dem Gegenstand bzw. Mittel zur Veranlassung der Reflexion (vgl. te Poel & Heinrich 2020, 2). Im Projekt ReLInk wurden ausgehend von empirischen Daten der oben skizzierten Forschungsphase zentral erscheinende Momente ausgewählt und in der Forschungs- und Entwicklungsphase als kasuistische Materialien didaktisch aufbereitet. Die Veranlassung erfolgt damit nicht über eigene Fälle der Fortbildungsteilnehmenden. Dennoch – oder gerade deswegen – können die ausgewählten Fallmaterialien als „konkrete Fälle aus der Schulpraxis“ eine Diskussion „über mögliche Handlungsoptionen zum Umgang mit Leistung in inklusiven Settings“ (Lau u. a. 2019, 90) anregen.

Insgesamt wurden im Projekt sieben Workshops mit Lehrkräften und Fortbildner*innen in Kooperation mit Einrichtungen der Lehrkräftefortbildung in verschiedenen Bundesländern durchgeführt. Die Fortbildungswerkshops stellten grundlegend einen Möglichkeitsraum dar, um entlastet vom schulischen Handlungs- und Entscheidungsdruck sich die (ja nicht eigenen) Fälle „sequenziell [zu] erschließen und im Sinne eines Probehandelns über Handlungsalternativen nach[zu]denken“ (Lau u. a. 2019, 8). Hierbei wurde die Methode der *sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik* (vgl. Lau u. a. 2019; Heinrich & Klenner i. Vorb.) genutzt. Im Kontext vorliegender Systematisierungen zur Kasuistik (vgl. Kunze 2020; Schmidt & Wittek 2020) schließt die Methode an die Unterscheidung von Kunze (2016, 118) an, die innerhalb der problemerschließenden Ansätze zwischen einer „rekonstruktive[n] Kasuistik“ und einer „praxisreflexive[n] Kasuistik“ differenziert. Fasst Kunze (2016, 118) die Rahmung für die praxisreflexive Kasuistik als „*methodisch ungerегelte[n]*, diskursive[n] Rahmen“ (Herv. d. V.), nutzt die hier zugrunde gelegte Herangehensweise die sequenzanalytische Arbeit und Prinzipien der Interpretation aus der Objektiven Hermeneutik (vgl. Wernet 2009) wie z. B. die Kontextfreiheit oder Sparsamkeit – und in diesem Sinne ein spezifisches methodisch geregeltes Vorgehen –, wendet diese jedoch nicht forschungspraktisch, sondern ausbildungs- bzw. fortbildungspraktisch an (vgl. Lau u. a. 2019; zur konkreten Vorgehensweise z. B. Lau & Lübeck 2021a). Die Ausgestaltung der persönlichen Begegnung zur Reflexion als kollektive Praxis fokussiert durch das gemeinsame Entwickeln gedankenexperimenteller Lesarten grundlegend die sozialkonstruktivistische Akzentuierung: ‚Es hätte auch anders sein können‘. Die Bereitschaft, über dieses anders Mögliche nachzudenken und gemeinsam zu reflektieren, ergibt sich aus der Konstruktion bzw. Auswahl der

Falldarstellungen. Es wurden Situationen berücksichtigt, in denen es zu unerwarteten Wendungen, zu auf den ersten Blick überraschenden Handlungen kommt. Dieses bei der Fallauswahl zu beachtende Irritationspotential hat einen hohen Aufforderungscharakter für die teilnehmenden Personen, da es ein kollektives Durchdenken von Alternativen induziert (vgl. Lau u. a. 2019, 91). Die Auseinandersetzung mit dem Fallmaterial verfolgt dabei immer das übergeordnete Ziel, „einen reflexiven Zugang zur Verschränkung individuellen pädagogischen Handelns einerseits und der Relevanz rahmender institutioneller Formate andererseits zu ermöglichen“ (Lau u. a. 2021, 84).

Eines der Fallmaterialien beginnt z. B. wie folgt:

- 1 Also wenn ich einen Förderschullehrer in meiner Klasse habe,
- 2 er mitverantwortlich ist
- 3 für die Leistungsbeurteilung [...] (Lau & Lübeck 2021b).

In den Fortbildungsworkshops wurde das Material Zeile für Zeile gemeinsam interpretiert. Es wird u. a. danach gefragt, wer spricht und was thematisiert wird. Zudem werden mögliche Anschlüsse entwickelt. Dies ermöglicht den detaillierten Nachvollzug, wie welche Handlungsprobleme im Material, das auf empirischen Daten basiert, bearbeitet werden. Ausgehend von den nachfolgend betrachteten Erfahrungen aus den Fortbildungsworkshops kann diese intensive Fallarbeit für ein zwölfzeiliges Material mitunter 90 Minuten umfassen. Hierbei hat sich eine Gruppe von drei bis zwölf Teilnehmenden als besonders vorteilhaft erwiesen, um eine intensive gemeinsame Diskussion und damit einen Raum für Reflexion als kollektive Praxis zu ermöglichen (vgl. Arndt u. a. 2022).

5 Erfahrungen aus den Fortbildungsworkshops: Ausgewählte Ergebnisse der Evaluation

Während die Arbeit an Fällen aus dem beruflichen Alltag den Teilnehmenden oftmals als Methode zur Fortbildung grundsätzlich bekannt war, war die spezifische Herangehensweise an Fälle mit dem Methodenansatz der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik für alle Teilnehmenden der durchgeführten Workshops eine neue Erfahrung. Umso interessanter war die Evaluation der Workshoparbeit, die jeweils im Anschluss an diese durchgeführt wurde (vgl. ausführlich: Lübeck & Lau 2021). Zur Evaluation wurde ein qualitativer Forschungsansatz gewählt und entsprechend wurden u. a. je Workshop zwei oder drei Teilnehmer*innen durch die Moderator*innen interviewt. Die Auswertung der Interviews erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring 2017). Die Evaluation bezog sich dabei auf zwei thematische Komplexe. Zum einen kamen das methodische Setting und das Erleben dieses durch die Teilnehmer*innen zur Sprache. Zum anderen

wurde auf den Einsatz der Methode in Fortbildungen oder Schulentwicklungsprozessen fokussiert. Thematisiert wurde z. B. die Frage nach der Umsetzung der Methode in schulinternen Fortbildungen oder Schulentwicklungsprozessen.

Die sequenzanalytische praxisreflexive Kasuistik als Methode der Fallbesprechung stieß bei der deutlichen Mehrheit der Teilnehmenden auf positive Resonanz. Die schrittweise Fallbesprechung in Verbindung mit ungewöhnlichen Fallentwicklungen trägt deutlich dazu bei, dass in Interaktion der Teilnehmenden pädagogische Handlungen reflektiert werden – wobei nicht nur eine Handlungsvariante fokussiert wird. Im Gegenteil, mehrere Interpretationen rücken bei Anwendung dieser Methode in den Blick, auch Varianten, die individuell zunächst gar nicht bewusst sind – so wie hier durch eine oder einen Teilnehmer*in angesprochen: „Also bestimmte Situationen interpretiert man dann erstmal so gleich, und merkt dann vielleicht im Gespräch, okay, anders ginge ja auch.“ (WS1_2, 20). Dabei ist hervorzuheben, dass diese reflektierten Handlungen und Handlungsperspektiven nicht nur für den Moment Bedeutung bekommen, sondern dass ihnen auch eine Alltagsrelevanz zugesprochen wird. Deutlich wird dies im folgenden Interviewauszug:

Also das gibt einfach eine gute/ also das gibt ganz viele Impulse rein, die einen reflektieren lassen. Die ganz viele Reflexionsanstöße bieten, die man eben auch entsprechend gut im Schulleben auch mit verwenden könnte. Also sowohl im Kollegium, um eben bestimmte Knackpunkte, die im Alltag natürlich immer wieder vorkommen, auch nochmal nachvollziehbarer und erlebbarer zu machen, als die einfach nur so abstrakt zu besprechen (WS4_1, 157).

Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang, dass durch die Verwendung von Fällen, die eben nicht aus dem Kreis der Teilnehmenden eingebracht werden, eine Distanz zum konkreten Fall aufgebaut wird, die die notwendige Offenheit bezüglich der individuellen Äußerungen zum Fall ermöglicht, denn „dadurch, dass es eben nicht persönlich um mich geht, konnte man einfach immer was dazu sagen“ (WS5_1,9). Eine weitere Person bestätigt diesen Effekt der Fallauswahl, wenn sie ausführt, dass man „ja nicht über seine eigenen Schwierigkeiten [spricht], Gedanken, irgendwie so, sondern es ist was anderes, andere Leute, mit anderen Gedanken, die man dann interpretiert“ (WS6_2, 25).

Neben der Thematisierung des methodischen Settings an sich verfolgte die Evaluation der Workshops auch das Ziel, Rückschlüsse über den Einsatz sequenzanalytischer praxisreflexiver Kasuistik in Lehrer*innenfortbildungen oder auch Schulentwicklungsprozessen ziehen zu können. Leitend für diesen Aspekt war die Überlegung, das Format eines mehrstündigen reflexionsorientierten Workshops, als eine Variante der nach Lipowsky (2020, 51) verbreiteten „One-Shot-Fortbildungen“, perspektivisch in umfanglichere Qualifizierungsveranstaltungen einzubinden (vgl. Lübeck & Lau 2021; Lau u. a. 2021).

Für die Evaluation der Fortbildungsveranstaltung unter diesem Fokus erwies es sich als günstig, dass die Teilnehmer*innen vielfach umfangreiche Fortbildungserfahrungen hatten, sowohl bezüglich kurzer Fortbildungseinheiten als auch bezüglich umfangreicher und auf einen größeren zeitlichen Umfang angelegter Fortbildungen und auch Schulentwicklungsprozesse. Bezogen auf Zusammenhänge zur Einführung von Inklusion in den schulischen Kontext, fiel besonders auf, dass dem Einsatz der hier vorgestellten Methode und damit der Reflexion als sozialer Praxis positive Wirkung zugeschrieben wurde. So formuliert eine oder ein Teilnehmer*in:

Also ich könnte mir das schon vorstellen, grade wenn Schulen im Aufbruch der Inklusion stecken. Dass das ausgesprochen hilfreich ist, um ja bestimmte Fallstricke zu vermeiden. [...] Und überhaupt erstmal ein Bewusstsein zu schaffen, was an Problemen da ist (WS5_2, 149).

Eine zweite Person überträgt die Methode ebenfalls auf Schulentwicklungsprozesse, in diesem Fall auf die Umsetzung von Inklusion, und führt dazu aus:

Und wenn man dann aber was sehr Aktives, Diskursives macht, was am, am Alltag orientiert ist, das ist genauso wie bei den Schülern. Ich glaube, dass die Kollegen dann da sehr bereitwillig sind und diskutieren tun die sowieso gerne. [...] also bei uns, ich nehme das, den Großteil des Kollegiums als eben sehr engagiert und auch interessiert wahr. Dinge, die bei uns noch nicht so optimal funktionieren zu verändern und, und zu optimieren, damit es für alle besser ist. Und, wenn ich das auch so verkaufe und sage, das kann ein Anstoß sein hier Dinge nochmal zu konkretisieren und uns/, ja, aufzuzeigen, wo auf jeden Fall noch eben Bedarf ist (WS4_1, 193-195).

In diesen Aussagen wird deutlich, dass die Methode der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik sowohl zu Beginn als auch während eines Schulentwicklungsprozesses als sinnvoller Baustein der anvisierten Prozesse sowie zum Erreichen der gestellten Ziele angesehen wird. Allerdings gibt es auch mahnende Stimmen, die auf mögliche Grenzen des Einsatzes der Methode hinweisen:

Es kommt ein bisschen auf den Kollegen oder die Kollegin an. Weil das ist nicht unbedingt was für jeden, denk ich. Ja, man braucht ein bisschen Geduld und ähm, ja, auch Kreativität. Man muss sich ja sehr viel vorstellen können in den verschiedenen Situationen und ähm für manche kann das sehr ermüdend sein, denk ich. Ich würde es nicht jedem empfehlen (WS6_3, 133).

Diese kurzen Schlaglichter aus der Workshopevaluation machen deutlich, dass der Einsatz der Methode der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik in Kombination mit einer wohlüberlegten Fallauswahl ein hohes Potential für die Aktivierung von Teilnehmer*innen eines Workshops beinhaltet. Zudem ermöglicht es der Einsatz, ohne Beschämung und damit angstfrei Handlungsmöglichkeiten für den schulischen Alltag gedanklich auszuprobieren. Weiterhin wird akzentuiert, dass die Methode ein hohes Potential besitzt, um z. B. Schulentwicklungsprozesse anstoßen oder das Fortschreiten dieser begleiten zu können.

6 Ausblick

Dass im dargestellten Setting der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik die Arbeit mit dem Fallmaterial aus dem Projekt ReLink zum „Resonanzboden für das Eigene“ (Helsper 2018, 134) werden kann, wurde in einem der durchgeführten Fortbildungsworkshops, in dem die Teilnehmenden aus *einer* Schule kamen, deutlich. Ausgehend von der gemeinsamen Interpretation eines Falles, in dem die Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen thematisiert wurde (s.o., Auszug aus Lau & Lübeck 2021b) rückte ein spezifisches Format dieser Schule (eine sogenannte Lerninsel), das entgegen der ursprünglich anvisierten Flexibilität stärker zu festen Schüler*innengruppen führte, in den Fokus der gemeinsamen Reflexion während der Workshoparbeit. Es ergaben sich so unmittelbar der Anlass und auch der zeitliche Raum, erste Ideen zur Weiterentwicklung dieses Formats zu formulieren. Hier zeigt sich das Potential, über die sequenzanalytische praxisreflexive Kasuistik Schulentwicklungsprozesse anzuregen (vgl. ausführlich Lau u. a. 2021, 85f.).

In dem Projekt ReLink wurden aufbauend auf die Erfahrungen und Evaluationsergebnisse zu den Fortbildungsworkshops konzeptionelle Überlegungen für die Möglichkeiten der Methode der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik zur Gestaltung einer längerfristigen schulinternen Fortbildung zum reflexiven Umgang mit Leistung formuliert (vgl. ausführlich: Lau u. a. 2021). In diesen konzeptionellen Überlegungen wurde die in diesem Beitrag zentrierte Perspektive der institutionellen Reflexionsräume mit dem Verständnis von Inklusion als Anlass zur Schulentwicklung sowie methodisch-didaktischen Prinzipien wirksamer Fortbildungen verbunden (vgl. Lau u. a. 2021, 75). Anschließend an ein interdependentes Verhältnis von Professionalisierung und Schulentwicklung (vgl. Bastian u. a. 2002) lässt sich das Format einer längerfristigen schulinternen Fortbildung in deren Schnittfeld verorten. Als Möglichkeitsrahmen für Reflexion als soziale Praxis kann die sequenzanalytische praxisreflexive Kasuistik wie in dem genannten Beispiel als Einstieg dienen, um in gruppenbezogener Perspektive Impulse z. B. zur Zusammenarbeit verschiedener Berufsgruppen oder aus schulischer Perspektive zu innerschulischen Strukturen zu geben. Darüber hinaus lässt sich die sequenzanalytische praxisreflexive Kasuistik auch – dann bezogen auf Fallmaterial aus dem eigenen Schul- bzw. Teamkontext – für eine Zwischenreflexion im längerfristigen Entwicklungsprozess nutzen (vgl. Lau u. a. 2021, 86ff.).

Diese konzeptionellen Überlegungen zu einer längerfristigen schulinternen Fortbildung reagieren darauf, dass eine ausschließliche Begrenzung der in diesem Beitrag fokussierten Perspektive von Reflexion als sozialer Praxis bedeutsamen institutionellen Reflexionsräume auf einmalige Fortbildung in Settings außerhalb des ‚eigentlichen‘ pädagogischen Tagesgeschäfts zu kurz greifen kann. Wittek u. a. (2021, 13) verweisen in ihrer Auseinandersetzung mit Kasuistik in unterschiedlichen Feldern im Zusammenhang mit Fortbildungen auf eine „Vorstellung einer

Kasuistik als Intervention“ (Wittek u. a. 2021, 13, Herv. i. O.), welche – ähnlich zur „Personalentwicklung für Unternehmen“ – weniger auf einen Prozess, sondern auf eine „vorübergehende Intervention zur Wiederherstellung eines Status (von Handlungsfähigkeit)“ ausgerichtet ist. Demgegenüber problematisiert, wie dargestellt, die Forderung nach einer reflexiven Wendung des Impulses Inklusion (vgl. Dannenbeck 2012; Budde & Hummrich 2015; Häcker & Walm 2015) eine Engführung auf eine ‚Machbarkeit‘ und bezieht explizit die Reflexion der „Grenzen pädagogischen Handelns“ (Budde & Hummrich 2015, 39) ein. Die Erfahrungen und Evaluationsergebnisse zur Methode der sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik im Projekt ReLink verweisen auf einen Möglichkeitsraum, um in der gemeinsamen sequenziellen Interpretation unterschiedliche Handlungsoptionen gedankenexperimentell zu entwerfen. Dieser kann dazu anregen, „Knackpunkte“ im eigenen Schulalltag gemeinsam zu reflektieren und dabei ‚abstrahierter‘ zu thematisieren sowie ggf. – im Zusammenhang mit der grundlegenden Perspektive, dass es auch anders sein könnte – das jeweils selbstverständlich Gewordene zu hinterfragen.

Dass den Fortbildungsteilnehmenden die gewählte Methode z. B. hinsichtlich der nötigen „Geduld“ auch als voraussetzungsreich erscheint, kann andeuten, dass der hier skizzierte institutionelle Reflexionsraum zwar entlastet, jedoch nicht losgelöst vom schulischen Handlungsdruck zu sehen ist. Hieran anschließend lässt sich fragen, welche Möglichkeitsräume der Distanzierung von diesem Handlungsdruck sich im Format einer längerfristigen schulinternen Fortbildung zum reflexiven Umgang mit Leistung in inklusiven Settings ergeben und welche Konsequenzen sich in diesem Zusammenhang für das „Teilhaben-und-Teilnehmen-am-Reflektieren“ (Häcker 2019, 94) zeigen. Diese Fragen verweisen einerseits beispielhaft auf Anforderungen für die konkrete Ausgestaltung des Formats im jeweiligen Schulkontext. Andererseits können diese auch als empirische Fragen verstanden werden. Aus der Perspektive von Reflexion als sozialer Praxis erscheinen hierbei in Ergänzung zu dem gewählten Zugriff insbesondere in-situ-Analysen von Interesse.

Literatur

- Akbaba, Y. & Bräu, K. (2019): Lehrer*innen zwischen Inklusionsanspruch und Leistungsprinzip. In: S. Ellinger & H. Schott-Leser (Hrsg.): *Rekonstruktionen sonderpädagogischer Praxis. Eine Fallsammlung für die Lehrerbildung*. Opladen: Budrich. 165-184.
- Arndt, A.-K., Becker, J., Köhler S.-M., Löser, J. M., Urban, M. & Werning, R. (2021): Perspektiven von Schüler*innen auf das „Rausgehen“ als gemeinsamer Reflexionsimpuls. Lehrkonzeption für eine digitale (lehramtsübergreifende) Fallarbeit. In: *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung* 4 (1), 135-157. <https://doi.org/10.11576/hlz-4045>
- Arndt, A.-K., Becker, J., Lau, R., Lübeck, A., Heinrich, M., Löser, J. M., Urban, M. & Werning, R. (Hrsg.) (2021): *Das Spannungsverhältnis von Inklusion und Leistung als Reflexionsimpuls. Konzepte und Materialien für die Lehrer*innenaus- und -fortbildung*. In: *DiMaWe – Die Materialwerkstatt* 3 (2). Verfügbar unter <https://www.dimawe.de/index.php/dimawe/issue/view/339>

- Arndt, A.-K., Becker, J., Lau, R., Lübeck, A., Heinrich, M., Löser, J. M., Urban, M. & Werning, R. (2022): Reflexion im Kontext von Leistung und Inklusion. Ein Ansatz zur Professionalisierung in einem spannungsreichen Feld. In: D. Lutz, J. Becker, F. Buchhaupt, D. Katzenbach, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.): *Qualifizierung für Inklusion. Sekundarstufe*. Münster: Waxmann, 233-248. <https://doi.org/10.31244/9783830995142>
- Arndt, A.-K., Becker, J., Löser, J. M., Urban, M. & Werning, R. (2019): „Regelschüler“ und „Inklusionskinder“. Zur Frage nach leistungsbezogenen Differenzsetzungen in der inklusiven Sekundarstufe. In: G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.): *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum. Inklusion als Querschnittsaufgabe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 239-243.
- Arndt, A.-K., Becker, J., Löser, J. M., Urban, M. & Werning, R. (2021): Leistung und Inklusion. Eine Einladung zur Reflexionspause. In: *DiMaWe – Die Materialwerkstatt 3* (2), 1-16. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4124>
- Artiles, A.J., Kozleski, E.B., Dorn, S. & Christensen, C. (2006): Chapter 3: Learning in Inclusive Education Research: Re-mediating Theory and Methods With a Transformative Agenda. In: *Review of Research in Education* 30 (1), 65-108.
- Bastian, J., Combe, A. & Reh, S. (2002): Professionalisierung und Schulentwicklung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 5 (3), 417-435. <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0059-x>
- Becker, J., Arndt, A.-K., Löser, J. M., Urban, M. & Werning, R. (2020): Schule oder Wohlfahrtsverein? Positionierungen von Lehrkräften zur Leistungsbewertung im inklusiven Unterricht am Beispiel der Frage der (Nicht-)Versetzung. In: *Zeitschrift für Inklusion* (4). Online unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/575> (Abrufdatum: 12.04.2022)
- Bräu, K. & Fuhrmann, L. (2015): Die soziale Konstruktion von Leistung und Leistungsbewertung. In: K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht*. Opladen: Budrich. 49-64.
- Breuer, A. & Steinwand, J. (2015): Die Reflexion pädagogischer Praxis in Team- und Gruppensitzungen an Ganztagschulen. In: S. Reh, B. Fritzsche, T.-S. Idel & K. Rabenstein (Hrsg.): *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Wiesbaden: Springer VS. 264-282.
- Buchner, T., Pfahl, L. & Traue, B. (2015): Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen. In: *Zeitschrift für Inklusion*, (2). Online unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273> (Abrufdatum: 12.04.2022)
- Budde, J. & Hummrich, M. (2015): Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: *Erziehungswissenschaft* 26 (51), 33-41.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. & Robson, S. (1999): Theories of Inclusion, Theories of Schools: deconstructing and reconstructing the 'inclusive school'. In: *British Educational Research Journal* 25 (2), 157-177.
- Clarke, A. (2012): *Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dannenbeck, C. (2012): Inklusion reflexiv – ein Immunisierungsversuch gegen politische Umrangungsstrategien. In: S. Seitz, N.-K. Finner, N. Korff & K. Scheidt (Hrsg.): *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 107-121.
- Dietrich, F. (2019): Inklusion und Leistung – Rekonstruktionen zum Verhältnis von Programmatik, gesellschaftlicher Bestimmtheit und Eigenlogik des Schulischen. In: E. von Stechow, P. Hackstein, K. Müller, M. Esefeld & B. Klocke (Hrsg.): *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 195-205.
- Flick, U. (2011): Das Episodische Interview. In: G. Oelerich & H.-U. Otto (Hrsg.): *Empirische Forschung und Soziale Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 273-280.
- Häcker, T. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 21-45.

- Häcker, T. (2019): Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In: M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 81-96.
- Häcker, T. & Walm, M. (2015): Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in „inkluisiven“ Zeiten. *Erziehungswissenschaft* 26 (51), 81-89.
- Heinemann, A.M.B. & Mecheril, P. (2018): (Schulische) Bildung, normative Referenzen und reflexive Professionalität. In: I. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 247-270.
- Heinrich, M. (2008): „Forschung und Entwicklung“ als neues Programm empirischer Bildungsforschung? In: F. Hofmann, C. Schreiner & J. Thonhauser (Hrsg.): Qualitative und quantitative Aspekte. Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Münster: Waxmann. 99-116.
- Heinrich, M. & Klenner, D. (2020): Von der Schwierigkeit, sich selbst zum Fall zu machen. Empirische Befunde zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrer*innenbildung. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 259-273.
- Heinrich, M. & Klenner, D. (in Vorbereitung): Sequenzanalytische Praxisreflexion. Ein hochschuldidaktisches Konzept zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrer*innenbildung. In: DiMaWe – Die Materialwerkstatt.
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013): Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In: H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster: Waxmann. 69-133.
- Heinzel, F. (2020): Falldarstellungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 700-705. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-084>
- Helsper, W. (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 49-98.
- Helsper, W. (2016): Pädagogische Lehrerprofessionalität in der Transformation der Schulstruktur – ein Strukturwandel der Lehrerprofessionalität? In: T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.): Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 217-245.
- Helsper, W. (2018): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): Ungewissheit als pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS. 105-140. http://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6
- Hummrich, M., Hebenstreit, A., Hinrichsen, M. & Meier, M. (Hrsg.) (2016): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS.
- Idel, T.-S., Baum, E. & Bondorf, N. (2012): Wie Lehrkräfte kollegiale Kooperation gestalten. Potenziale einer fallorientierten Prozessforschung in Lehrergruppen. In: S.G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.): Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern. Münster: Waxmann. 141-158.
- Kunze, K. (2016): Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS. 91-121.

- Kunze, K. (2020): Kasuistische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 681-690. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-082>
- Lau, R., Arndt, A.-K., Becker, J., Heinrich, M., Löser, J. M., Lübeck, A., Urban, M. & Werning, R. (2021): Reflexionsimpulse im Schnittfeld von Professionalisierung und Schulentwicklung. Konzeptuelle Überlegungen zur sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik im Rahmen einer schulinternen Fortbildung zu Leistung und Inklusion. In: *DiMaWe – Die Materialwerkstatt 3 (2)*, 73-100. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4130>
- Lau, R., Heinrich, M. & Lübeck, A. (2019): Professionalisierung in Spannungsfeldern von Inklusion durch Fortbildung. Transferaktivitäten zu einem Forschungsdesiderat. In: *WE_OS-Jahrbuch 2*, 82-99. https://doi.org/10.4119/we_os-3188
- Lau, R. & Lübeck, A. (2021a): „Wie kommen WIR eigentlich zu einer Note?“ Ein Fortbildungssetting zur Reflexion professionsbezogener Konzepte zur Leistungsbewertung in inklusiven Lerngruppen. In: *DiMaWe – Die Materialwerkstatt 3 (2)*, 27-37. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4126>
- Lau, R. & Lübeck, A. (2021b): „Wie kommen WIR eigentlich zu einer Note?“ Ein Fortbildungssetting zur Reflexion professionsbezogener Konzepte zur Leistungsbewertung in inklusiven Lerngruppen- Online-Supplement 4: Fall (Kurzversion). In: *DiMaWe – Die Materialwerkstatt 3 (2)*, 27-37. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4126>
- Lipowsky, F. (2020): Merkmale wirksamer Fortbildungen. In: *Pädagogik 69 (7-8)*, 51-55.
- Lübeck, A. & Lau, R. (2021): Reflexion als Kernelement von Lehrer-Fortbildungen. Erprobung und Evaluation von „sequenzanalytischer praxisreflexiver Kasuistik“ als neues Fortbildungsformat. In: *DiMaWe – Die Materialwerkstatt 3 (2)*, 60-72. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4125>
- Mayring, P. (2017): Qualitative Inhaltsanalyse. In: U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch (12. Aufl.)*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt. 468-475.
- Mecheril, P. & Plößer, M. (2009): Differenz. In: Andresen, S. (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz. 194-208.
- Moldenhauer, A., Rabenstein, K., Kunze, K. & Fabel-Lamla, M. (2020): Kasuistik und Lehrer*innenbildung angesichts inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Verhältnisbestimmungen, Modellierungen und Empirie der Praxis kasuistischer Lehre. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 9-28.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N. & Idel, T.-S. (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik 59 (5)*, 668-689.
- Reh, S. (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. In: *Zeitschrift für Pädagogik 50 (3)*, 358-372.
- Schmidt, R. & Wittek, D. (2020): Reflexion und Kasuistik. Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate und deren Zieldimension der Reflexion. *Herausforderung Lehrer*innenbildung 3 (2)*, 29-44. <https://doi.org/10.4119/hlz-2489>
- Stojanov, K. (2015): Leistung – ein irreführender Begriff im Diskurs über die Bildungsgerechtigkeit. In: A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.): *Leistung*. Paderborn: Schöningh. 135-150.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996): *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Sturm, T. (2015): Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. In: *Erziehungswissenschaft 26 (51)*, 25-32.
- te Poel, K. & Heinrich, M. (2020): Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer*innenbildung? Zur Einführung in das Themenheft. *Herausforderung Lehrer*innenbildung 3 (2)*, 21-13. <https://doi.org/10.4119/HLZ-3256>
- Urban, M., Becker, J., Arndt, A.-K., Löser, J. M. & Werning, R. (2020): Leistung als Integrationsmodus? Ein inklusionspädagogischer Beitrag zur Bildungsforschung. In: M. Grosche, J. Decristan, K.

- Urton, N. Jansen, G. Bruns & B. Ehl (Hrsg.): Sonderpädagogik und Bildungsforschung – Fremde Schwestern? Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 81-85.
- Urban, M., Becker, J., Werning, R., Löser, J. M., Arndt, A.-K. & Heinrich, M. (2018): Reflexion, Leistung & Inklusion. Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der Sekundarstufe. In: WE_OS Jahrbuch 1 (1), 84-105. https://doi.org/10.4119/we_os-1109
- Werner, A. (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wittek, D., Rabe, T. & Ritter, M. (2021): Kasuistik in Forschung und Lehre – Ordnungen und Unordnungen mit Blick auf die Disziplinen. In: D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 7-20.