

Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung

herausgegeben von
Dieter Katzenbach & Michael Urban

Band 3

Deborah Lutz, Jonas Becker, Felix Buchhaupt,
Dieter Katzenbach, Alica Strecker,
Michael Urban (Hrsg.)

Qualifizierung für Inklusion

Sekundarstufe



Waxmann 2022
Münster • New York

Diese Publikation wurde aus den finanziellen Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

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.

Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung, Band 3

Print-ISBN 978-3-8309-4514-7

E-Book-ISBN 978-3-8309-9514-2

<https://doi.org/10.31244/9783830995142>

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2022

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Satz: Roger Stoddart, Münster

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:

Namensnennung – Nicht-kommerziell –

Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)



Zur forschungsorientierten Fallarbeit in der universitären Lehre auf der Grundlage von Befunden der FallKo-Verbundstudie

Zusammenfassung

Das an der Goethe-Universität Frankfurt und an der Universität Kassel von Oktober 2017 bis November 2020 geförderte Verbundprojekt FallKo („Wer macht wen und was wie zum Fall? Rekonstruktionen zur Fallkonstitution und Kooperation sonder- und sozialpädagogischer Professioneller in inklusiven Schulen“) untersucht, wie in schulischen Unterstützungssystemen „im Anspruch von Inklusion“ (Tervooren, Rabenstein, Gottuck & Laubner, 2018) in gemeinsamer Verantwortung von sonder- und sozialpädagogischen Professionellen und/oder auch arbeitsteilig zu bearbeitende Fälle jeweils zum „Fall“ werden, wie beide Berufsgruppen zusammenarbeiten und vor welche pädagogischen Handlungsprobleme sie sich in dem Zusammenhang gestellt sehen (vgl. Silkenbeumer & Thieme, 2019).

Materiale Basis der in der Tradition hermeneutisch-rekonstruktiver Sozialforschung stehenden Untersuchung bilden Erhebungen an einer Ganztagsgrundschule, zwei Integrierten Gesamtschulen, einer Förderschule für Erziehungshilfe und Kranke sowie an zwei Beratungs- und Förderzentren in Form von teilnehmenden Beobachtungen, audiografierten Realkommunikationen und qualitativen Interviews sowie von für die Kooperationspraxis bedeutsamen Artefakten und Dokumenten.

Ausgewählte Befunde der Studie finden in der universitären Ausbildung in Form fallbasierter Lehre Eingang in die Qualifizierung Studierender, um darüber in Lehrveranstaltungen die Entwicklung reflexiver Kompetenzen des Fallverstehens zu unterstützen, wie dies im Rahmen theoretisch und methodologisch unterschiedlich akzentuierter Ansätze einer Kasuistik in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen konzeptualisiert wird (vgl. u. a. Hollenstein & Kunz, 2019; Hummrich, Hebenstreit, Hinrichsen & Meier, 2016; Kraimer, 2014; Pieper, Frei, Hauenschild & Schmidt-Thieme, 2014; Wittek, Rabe & Ritter, 2021).

Schlüsselworte: Professionalisierung/Professionalität, Soziale Arbeit, Sonderpädagogik, Fallkonstitution, Kooperation, Inklusion, Kasuistik, fallbasierte Lehre

Abstract

The qualitative research project FallKo (Interprofessional case construction and cooperation in settings of inclusive education), carried out at the Goethe University Frankfurt and at the University of Kassel from October 2017 to November 2020, investigates the following research questions (cp. Silkenbeumer & Thieme, 2019): How do social workers and special educational needs teachers construct cases in inclusive settings and how do they cooperate?

At one inclusive full-day primary school, two inclusive comprehensive schools, one “Förderschule für Erziehungshilfe und Kranke” and two centres for students with social and emotional needs, consultation and support processes of case construction and cooperation are studied by using an ethnographic approach including participant observations, the recording of institutional talk and qualitative interviews as well as the analysis of documents. All data are sequentially interpreted.

Selected findings from the study are used in university education in the form of case-based teaching and learning (see for different theoretically and methodologically accentuated approaches Hollenstein & Kunz, 2019; Hummrich et al., 2016; Kraimer, 2014; Pieper, Frei,

Hauenschild & Schmidt-Thieme, 2014; Wittek, Rabe & Ritter, 2021). The essential goal is to support students in the development of competencies in the understanding of cases they later need for their daily professional practice.

Keywords: professionalisation/professionalism, social work, special needs education, case construction, cooperation, inclusion, casuistry, case-based teaching and learning

1. Ziele des Verbundprojekts FallKo

In die Umsetzung des in der UN-Behindertenrechtskonvention verankerten Auftrags, ein inklusives Erziehungs- und Bildungssystem zu entwickeln und zu gestalten, ist neben der Schule auch die Kinder- und Jugendhilfe involviert (vgl. Otto, 2014, S. 105; Fabel-Lamla & Reineke-Terner, 2014; Lütje-Klose, 2013). Mit diesem Auftrag geht die institutionelle Verankerung integrierter, an der allgemeinbildenden Schule verorteter erzieherischer und psychosozialer Hilfen für Kinder und Jugendliche einher, deren Lern- und Entwicklungsprozesse von (drohenden) Behinderungen und Benachteiligungen gekennzeichnet sind. Bereits mit dem Ausbau von Ganztagschulen und dem damit einhergehenden Anspruch einer individuellen Förderung (vgl. Reh, Fritzsche, Idel & Rabenstein, 2015; Wischer, 2012) ist die zeitlich wie inhaltlich zu differenzierende Zusammenarbeit in berufsgruppenübergreifenden Teams von Regelschullehrkräften, Sonderpädagog:innen und Sozialpädagog:innen sowie weiteren Akteur:innen notwendig geworden.

Gerade sonder- und sozialpädagogischen Professionellen obliegen in diesem Zusammenhang je spezifisch akzentuierte Zuständigkeiten für Förder-, Präventions- und Unterstützungsmaßnahmen von Kindern und Jugendlichen, womit der Fallbezug beider Professionen in den Vordergrund rückt. Die in schulischen, auf Inklusion zielenden Unterstützungssystemen von den beiden Berufsgruppen zu bearbeitenden Fälle sind, professionssoziologisch betrachtet, jedoch nicht einfach gegeben, sondern müssen als solche erst konstituiert werden (vgl. Bergmann, 2014, S. 16), ausgehend von einem alltagsweltlich „als störend oder problematisch empfundene[n] Ereignis, das der professionellen Expertise zur Beurteilung und weiteren Betreuung angetragen wird“ (Bergmann, Dausendschön-Gay & Oberzaucher, 2014, S. 9). Eingebettet sind solche Prozesse der Fallkonstitution in organisationale Rahmungen und die Mandate der jeweiligen Organisationen des Bildungs- und Erziehungssystems.

Vor diesem Hintergrund zielt die von Oktober 2017 bis November 2020 an der Goethe-Universität Frankfurt und an der Universität Kassel geförderte Verbundstudie „Wer macht wen und was wie zum Fall? Rekonstruktionen zur Fallkonstitution und Kooperation sonder- und sozialpädagogischer Professioneller in inklusiven Schulen“ (FallKo)¹ auf die qualitativ-rekonstruktive Erforschung von Fallkonstitutionen in der berufsgruppenübergreifenden Zusammenarbeit zwischen sonder- und sozialpädagogischen Professionellen in inklusionsorientierten Schulen und Beratungs- und Förderzentren entlang der folgenden Fragestellungen:

1 Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01NV1705A (Standort Frankfurt) und 01NV1705B (Standort Kassel) gefördert.

- 1) Wie werden in gemeinsamer Verantwortung zwischen sonder- und sozialpädagogischen Professionellen und/oder auch arbeitsteilig zu bearbeitende Fälle jeweils zum Fall, wie vollziehen sich demgemäß also Prozesse der Fallkonstitution?
- 2) Wie arbeiten sonder- und sozialpädagogische Professionelle in schulischen Unterstützungssystemen im Anspruch von Inklusion zusammen?
- 3) Vor welche pädagogischen Handlungsprobleme sehen sie sich in diesem Kontext jeweils gestellt?

Materiale Basis der FallKo-Studie bilden Erhebungen an einer Ganztagsgrundschule, zwei Integrierten Gesamtschulen, einer Förderschule für Erziehungshilfe und Kranke sowie an zwei Beratungs- und Förderzentren in Form von teilnehmenden Beobachtungen, audiografierten Realkommunikationen (z. B. Teamgespräche, Eltern- und Schüler:innengespräche) und qualitativen Interviews sowie von für die Kooperationspraxis bedeutsamen Artefakten und Dokumenten.

Die im Projekt erfolgten Rekonstruktionen beziehen sich auf die von sonder- und sozialpädagogischen Professionellen, auch in der Kooperation mit Regelschullehrkräften und weiteren Akteur:innen, gestaltete Fallarbeit sowie auf die damit verbundenen (Neu-)Ordnungen von Zuständigkeiten in der Zusammenarbeit pädagogischer Berufsgruppen in inklusionsorientierten Schulen sowie Beratungs- und Förderzentren. Die im Folgenden skizzierten Befunde weisen auf bestimmte Professionalisierungsbedarfe hin.

2. Skizze wesentlicher Befunde der FallKo-Studie sowie darin ersichtlich werdende Professionalisierungsbedarfe

Mit Blick auf das Setting inklusionsorientierter Schulen konnte rekonstruiert werden, dass die berufsgruppenübergreifende Kooperation sonder- und sozialpädagogischer Professioneller – entgegen der im Diskurs zu multiprofessioneller Kooperation überwiegend geteilten Annahme, dass Kooperation „als Strategie [...] [fungiert,] um durch Verfahren der Koordination und Abstimmung die Bearbeitung komplexer Aufgaben zu erleichtern bzw. zu ermöglichen“ (Ziegler, 2017, S. 24) – nicht per se eine solche Strategie darstellt und zu einer besseren Bewältigung komplexer Aufgaben wie gemeinsamen Fallkonstitutionen und bearbeitungen beiträgt (vgl. Marr, Molnar & Thieme, i. E.).

Vielmehr zeigte sich eine institutionalisierungsbedingte Zuständigkeitsdiffusität der pädagogischen Berufsgruppen (vgl. u. a. Wernet, 2014, 2016, S. 274), die rekurrierend auf die Oevermannsche „revidierte[] Theorie professionalisierten Handelns“ (1996) erklärt werden kann: Dieser entsprechend ist zunächst davon auszugehen, dass sich Professionen durch eine sie konstituierende Handlungslogik, die Oevermann als stellvertretende Krisenbewältigung benennt, kennzeichnen lassen. Diese Handlungslogik der stellvertretenden Krisenbewältigung sei wiederum als Antwort auf ein spezifisches Handlungsproblem der primären Lebenspraxis zu verstehen: Mit ihr werde auf das Problem reagiert, dass existentiell bedeutsame Krisen von der Le-

benspraxis nicht mehr autonom bewältigt werden könnten (vgl. u. a. Oevermann, 2002, S. 22). Professionen sind demzufolge als Berufe zu fassen, die mit einer stellvertretenden Krisenbewältigung für existentiell bedeutsame Krisen beauftragt sind. Zu unterscheiden sind in diesem Zusammenhang drei Funktionsfokusse (vgl. Oevermann, 2009, S. 120), in denen die als etabliert geltenden Professionen der Jurisprudenz, der Medizin bzw. Therapie und der Wissenschaft sowie Kunst jeweils kernzuständig seien für Krisen, die eine (Wieder-)Herstellung der normativen Ordnung, der Integrität des Subjektes und der begrifflichen und sinnlichen Erkenntnis erforderten (vgl. Wernet, 2014, S. 84).

Die pädagogischen Berufe dagegen sind nicht innerhalb eines Funktionsfokusses zuständig, sondern in mehreren Funktionsfokussen und befinden sich somit in einer Querlage zu den drei genannten Fokussen (vgl. dazu, bezogen auf den Lehrer:innenberuf, Wernet, 2014, S. 85).

Mit Blick auf die in inklusionsorientierten Schulen kooperierenden Berufsgruppen heißt das, dass bereits vor Eintritt der Kooperation eine solche „*allgemeine Zuständigkeitsproblematik*“ (Kunze, 2016a, S. 274) bestehe, diese jedoch erst durch das *Zusammentreffen und Zusammenarbeiten* von Regelschullehrer:innen sowie sonder- und sozialpädagogischen Professionellen im gemeinsamen organisationalen Kontext virulent werde (vgl. Kunze & Reinisch, 2019, S. 54).

Resultat ist das Erfordernis eines kontinuierlichen Aushandelns von (Nicht-)Zuständigkeiten in der Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Akteur:innen, das z. T. in konflikt- bzw. konkurrenzträchtige Situationen eingebettet ist (vgl. Fabel-Lamla, Lux, Schäfer & Schilling, 2019; Marr & Thieme, 2021).

Besonders vor dem Hintergrund dieses Befunds ergibt sich dahingehend der Bedarf, (angehende) sonder- und sozialpädagogische Professionelle, aber auch Regelschullehrer:innen, für die Herausforderungen berufsgruppenübergreifender Kooperation zu sensibilisieren, denn entgegen der weitgeteilten Annahme, berufsgruppenübergreifende Kooperation führe zu einer Arbeitserleichterung, erweist sie sich vielfach als konflikthaft, durch Konkurrenz geprägt, und sie erfordert ein Mehr an Zeit und Aufwand, der insofern für die „*eigentliche*“ Fallarbeit nicht mehr zur Verfügung steht.

Darüber hinausgehend konnte in der FallKo-Studie eine Wirkmächtigkeit der organisationalen Rahmenbedingungen rekonstruiert werden, die die Umsetzung des Anspruchs der beteiligten Professionellen, Fälle gemeinsam zu bearbeiten, z. T. erschwerte. So begünstigten insbesondere in der Kooperationspraxis der an Beratungs- und Förderzentren tätigen sonderpädagogischen Professionellen mit Sozialpädagog:innen/Sozialarbeiter:innen des Allgemeinen Sozialen Dienstes des Jugendamtes unterschiedliche, vorrangig organisational bedingte Relevanzsetzungen und Perspektivierungen der Fälle ein Nebeneinander verschiedener Fallkonstitutionen. In diesen wurde, pointiert formuliert, weniger vom Fall, sondern eher von den eigenen organisationalen Möglichkeiten und Erfordernissen ausgehend gedacht und agiert (vgl. Thieme, i. E., S. 65ff.).

Genau für diese Herausforderungen berufsgruppenübergreifender Kooperation im Kontext gemeinsamer und/oder arbeitsteilig verantworteter Fallarbeit in schuli-

schen Unterstützungssystemen im Anspruch von Inklusion gilt es angehende sonder- und sozialpädagogische Professionelle, aber auch Regelschullehrer:innen zu sensibilisieren, wozu eine im folgenden Kapitel dargelegte forschungsorientierte Fallarbeit in der universitären Lehre in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen einen entscheidenden Beitrag leisten kann.

3. Zur forschungsorientierten Fallarbeit in der universitären Lehre

Den Ausgangspunkt des Projekts bildete die auch zum festen Wissensbestand disziplinärer Diskurse zur Professionalisierung pädagogischer Berufe gehörende Erkenntnis der konstitutiven Konstruktivität pädagogischen Handelns (vgl. z. B. Kunze, 2014). Damit gemeint ist erstens die erfahrungswissenschaftlich fundierte Einsicht, dass das, was zum Bezugspunkt des eigenen Handlungsvollzugs wird, zwar durch institutionelle und organisationale Rahmungen mitstrukturiert wird, dass jedoch situations- und interaktionsbezogen das, was zum Fall und als Handlungsproblem fokussiert wird, immer erst durch die je konkret pädagogisch Handelnden hergestellt werden muss. D. h., dass ein Fall immer erst in bestimmter Weise handelnd hervorgebracht bzw. konstituiert wird. Damit verschränkt ist zweitens, dass mit dem Fall verbundene Problemdefinitionen nicht per se stabil sind, sondern durchaus wechseln und damit auch wieder verloren gehen können.

Gerade im Blick auf Ansprüche an interinstitutionelle Kooperationen, etwa zwischen Kinder- und Jugendhilfe sowie Schule, aber auch hinsichtlich des Zusammenhandelns zwischen Sonderpädagog:innen und weiteren Lehrpersonen, wird vielfach von berufskulturellen Differenzen und Habitus ausgegangen, wobei eine berufsgruppenvergleichende Forschung bislang nicht systematisch konkrete, aufeinander bezogene und unabhängig voneinander erfolgende Handlungsvollzüge von Sonder- und Sozialpädagog:innen/Sozialarbeiter:innen vergleichend untersucht hat. An diesem Desiderat setzte unser Projekt an, in dem folgende Fragestellungen in den Blick genommen worden sind: Wie werden bestimmte Sachverhalte und Schwierigkeiten in zu bearbeitende Problemstellungen „übersetzt“? Wie werden Ereignisse als (bestimmte) Krisen markiert, und wie werden diese einer spezifisch konturierten Bearbeitung zugeführt? Und: Wer reklamiert welche Form der Expertise und Zuständigkeit sowie Verantwortung, wie erfolgen Delegationen von Verantwortung und wie werden Zuständigkeit bzw. Nicht-Zuständigkeit im Sprechen über Vorfälle, die zu Fällen werden, hergestellt?

Davon ausgehend wird im Folgenden Bezug genommen auf eine forschungsorientierte Fallarbeit in der akademischen Lehre im Blick auf Fragen der „Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte“ (gemäß der BMBF-Förderrichtlinie) im Anspruch schulischer Inklusion.

3.1 Zur Differenz von Vermittlungs- und Forschungslogik in der Arbeit mit Fällen

Ausgehend von der Differenz zwischen einer „*Forschungslogik und Vermittlungslogik*“ (Helsper, 2021, S. 147) im Umgang mit Fällen pädagogischer Praxis und damit verbundenen Unterscheidungen etwa zwischen einer illustrativen und einer rekonstruktiven (vgl. Wernet, 2006) bzw. einer praxisreflexiven und einer rekonstruktiven Kasuistik (vgl. Kunze, 2016b), ist unser Fokus auf eine forschungsorientierte Fallarbeit in der universitären Lehre gerichtet. Während im Rahmen einer vermittlungslogisch operierenden Fallarbeit über die Rekonstruktion von Fällen protokollierter sozialer Wirklichkeit etwas gezeigt werden soll und über „natürliche“ oder durch Forscher:innen erzeugte Protokolle (bspw. Interviews) Fälle für bestimmte „pädagogische Zwecke“ (Helsper, 2021, S. 148) verwendet werden, etwa um auf bestimmte pädagogische Sachverhalte aufmerksam zu machen, liegt der Fokus forschungsorientierter Fallarbeit auf einer methodisch regelgeleiteten Erschließung von Sinnspuren pädagogischer Praxis. Ohne Zweifel ist der vermittlungslogischen Auseinandersetzung mit Fällen aus der Praxis ein Stellenwert in der universitären erziehungswissenschaftlichen Lehre und auch im Rahmen von Weiterbildung beizumessen. So ließen sich z. B. in einer schulinternen Fortbildung für Lehrpersonen und weitere pädagogisch Tätige zum Thema Förderplanung Fallvignetten zur Einbeziehung von Eltern in Förderplangespräche heranziehen, entlang derer veranschaulicht werden könnte, wie Eltern von Fachkräften adressiert werden, wie die Markierung von zu bearbeitenden Problemstellungen durch schulische Logiken immer schon (vor-)strukturiert wird und dass der Sozialen Arbeit im Kontext Schule potentiell eine wichtige Funktion darin zukommt, dass sie nicht nur diese Logiken zu irritieren vermag. Dies scheint wiederum daran geknüpft, sich der empirisch beobachtbaren Tendenz der Vereinnahmung Sozialer Arbeit durch die Sonderpädagogik in Schulen im Anspruch schulischer Inklusion zu entziehen. Gerade auch die Bedeutung beratender Begleitung von Schüler:innen in diesen zu bewältigenden Übergangssituationen ließe sich hier verdeutlichen, nicht zuletzt hinsichtlich der Deutungsarbeit, die Schüler:innen – und ihre Eltern – in solchen Situationen leisten müssen, in denen sie mit „Diagnosen“ konfrontiert werden (vgl. z. B. Silkenbeumer, Becher & Schulmeister, 2020). Es geht dann jedoch nicht darum, gestützt auf bereits interpretierte Fälle und somit wissenschaftliche Forschungsergebnisse Handlungsvollzüge einer Bewertung zu unterziehen, sondern um eine fallbezogene Reflexionsarbeit (vgl. dazu auch Schott-Lesser, 2019).

3.2 Forschungsorientierte Fallarbeit in der Lehre – Potentiale und Grenzen

Bedeutsam ist, dass es sich bei dem im Rahmen des Projekts FallKo erhobenen Material weitestgehend um sogenannte „natürliche“ Protokolle handelt, was hochschuldidaktisch gesehen für die Fallauswahl nicht unerheblich ist, wie Wolf hinsichtlich der Datenmaterialelektionsentscheidungen für kasuistische Lehrveranstaltungen

verdeutlicht (vgl. 2020, S. 17). Bezogen auf eine fallbasierte, forschungslogisch operierende Kasuistik ist zunächst hervorzuheben, dass diesem methodisch durchaus vielfältigen Format (vgl. Schelle, Rabenstein & Reh, 2010) aus strukturtheoretisch, interaktionistisch und praxeologisch fundierten Perspektiven auf Professionalisierung und Professionalität pädagogischen Handelns im Diskurs überwiegend das Potential zugesprochen wird, in der ersten Phase der Professionalisierung, d.h. im Studium, einen reflexiven professionellen Habitus anzubahnen bzw. dieses Format in dem Anspruch steht. Das heißt, dass dadurch „eine Grundlage für eine reflexive Auseinandersetzung mit der Antinomie, dem Spannungsverhältnis von Rekonstruktion und Subsumtion in handlungsbelasteten Praxiszusammenhängen, begründet werden [kann]. Das ermöglicht eine praxisreflexive Kasuistik und einen reflexiven Vorbehalt gegenüber allzu schnellen kategorisierenden und subsumtiven Klassifikationen“ (Helsper, 2021, S. 148). Die Metapher einer „Brücke zur Praxis“ kommt deshalb ins Spiel, da die im Rahmen von Interpretationsgruppen erfolgende handlungsentlastete Auseinandersetzung mit Fällen aus der pädagogischen Praxis, in Form einer Bildung von am Material entwickelten Lesarten, auf die „Herausbildung eines Begründungs-, Reflexions- und kasuistisch-rekonstruktiven Fallwissens“ (Helsper, 2021, S. 148) zielt und dies letztlich als „Vorbereitung für kollegiale Beratung, für die kollegiale Fallarbeit und die extern begleitete Arbeit am eigenen und fremden Fall in Form von Supervision in der späteren professionellen Praxis fungieren [kann]“ (Helsper, 2021, S. 148f.). So zeigen Leser und Jornitz (2019) etwa in der Rekonstruktion einer Supervisionssitzung an einer Sprachheilschule, in welcher Weise sonderpädagogische Diagnostik in den Dienst der Delegation oder der Zurückweisung pädagogischer Verantwortung gestellt wird und somit den schulischen Bildungsauftrag unterläuft.

Wird stärker die Idee der Praxisbedeutsamkeit fokussiert, ist jedoch mit Wernet (vgl. 2006, 2016, S. 310; Wernet, 2021; auch Wolf, 2020; Wolf & Bender, i. E.) auf die begrenzte Reichweite von Kasuistik einzugehen, der die Vorzüge einer kasuistischen Lehre vor allem darin sieht, dass der am Protokoll zu rekonstruierende Fall als „Diskursimpuls“ dienen kann und zudem herausstellt, dass damit keine normativ-praktischen pädagogischen Fragen beantwortet werden können (vgl. Wernet, 2021). Diese Perspektivierung arbeitet einer Stärkung der „wissenschaftssystemimmanente [n] Orientierung“ (Wolf, 2020, S. 20) universitärer Lehre zu. Gleichwohl lassen sich beispielsweise das Verhältnis des Seienden zum Seinsollenden und so auch die Momente der Verkennung der Pädagogik – und eben auch der „inkluisiven“ Pädagogik – im Rahmen kasuistischer Lehre ausleuchten und gestützt auf die zu rekonstruierende protokollierte soziale Praxis reflektieren. Ein solches Vorgehen zielt unter anderem darauf, die pädagogische Praxis im Lichte ihres eigenen Anspruchs vertiefend zu betrachten und auf Problemstellungen schulischer inklusiver Bildung und hier im Blick auf die Ermöglichung von Teilhabe – und nicht nur Teilnahme – zu reflektieren, routineförmige und abkürzende Prozeduren im Rahmen pädagogischer Fallarbeit u. a. in Form einer gemeinsamen Arbeit ‚am Fall‘ auf ihre Eigenlogiken zu hinterfragen und subsumptionslogischen Abkürzungsstrategien etwas entgegenzusetzen (vgl. z. B. die Beiträge in Hummrich et al., 2016; Ellinger & Schott-Leser, 2019).

Dies ist, aus unserer Sicht, in höchstem Maß praktisch bedeutsam, wenngleich an Elisabeth Flitner (1991) anknüpfend eine erziehungs- und bildungswissenschaftliche Forschung pädagogische Attitüde und Jargon mitunter kränkt und den von der Pädagogik gesetzten Anspruch enttäuscht, während die Pädagogik selbst dagegen im Sinne einer Ermutigung der pädagogischen Praxis in ihren Aussagesätzen operiert (siehe dazu auch Rademacher & Wernet, 2014). Um einem Missverständnis vorzubeugen: Sowohl die Praktik des Zeigens entlang von bereits interpretierten Fällen und somit von wissenschaftlichen Forschungsbeiträgen als auch eine rekonstruktive forschungsorientierte kasuistische Lehre sollten nicht auf das Vorführen gelingender oder misslingender Praxisvollzüge zielen, sondern bspw. am Exemplarischen allgemeine Struktur- bzw. Handlungsprobleme und darauf bezogene Praxen offenlegen, sich dieser Zusammenhänge theoretisierend vergewissern, ohne Erkenntnisse Theoriefolien unterzuordnen bzw. diesen anzuschmiegen. Bedeutsam ist, dass sich, je nach metatheoretischem und methodologischem Fokus, das Operieren von Tiefenstrukturen pädagogischer und schulischer Ordnungen (z. B. der Schüler:innenrolle), die bekanntermaßen eine erstaunliche Beharrungskraft und Stabilität sowie Funktionalität aufweisen, herausarbeiten lässt oder bestimmte Handlungsstile, berufskulturelle Habitus oder auch die Formen, in denen die jeweiligen kommunikativen Formate der Zusammenarbeit mit Sinn gefüllt werden (d. h. ihnen Bedeutungen zugeschrieben und sie zur Aufführung gebracht werden, z. B. im Format kollegialer Fallberatung). Somit lassen sich höchst unterschiedliche Dimensionen ins Zentrum der je konkreten forschungslogischen Fallarbeit rücken, die auch auf die im Diskurs um Inklusion, Kooperation und Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte weiter zu diskutierende Frage verweisen, in welche Praxis Student:innen und Professionelle eingeübt werden sollen, worauf jüngst Eike Wolf und Saskia Bender (i. E.) hingewiesen haben.

So haben Combe und Helsper Anfang der 1990er Jahre dargelegt, in welcher Weise

„eine über das Fallverstehen entwickelte Handlungstheorie des Pädagogischen auch zu zeitdiagnostisch relevanten Ergebnissen führt [...]. Da der konkrete Einzelfall nicht von außen mit einem ihm fremden Analyseschema konfrontiert, sondern die reale Verlaufsdynamik des Handelns untersucht wird, gelingt es, Konstellationen und Phänomene sichtbar zu machen, die vorher in dieser Gestalt noch gar nicht bekannt waren oder über die, z. B. im Rahmen der Bildungstheorie und Bildungsphilosophie, nur Vermutungen vorlagen. Eine sozialwissenschaftlich begründete Hermeneutik riskiert und gewinnt so einen am konkreten Fall geschärften Blick auf die Situation der Erziehung, der Schule und des Unterrichts“ (Combe & Helsper, 1994, S. 211f.).

Während Combe und Helsper vor allem Konstellationen und Phänomene des Schul- und Unterrichtsgeschehens sichtbar machen, zielt komplementär dazu eine Kasuistik, in der „Schule als Fall“ fokussiert wird, auf ihre institutionellen und organisationalen Ausformungen (vgl. Bender, Dietrich & Silkenbeumer, 2021).

Im Hinblick auf die Erkenntnisse des Forschungsprojekts FallKo eröffnen sich auch in thematischer Hinsicht zahlreiche Anknüpfungspunkte für eine kasuistisch ausgerichtete Lehre. Die im Rahmen des Projekts protokollierte soziale Wirklichkeit von Fall- und Teambesprechungen, kollegialen Fallberatungen und Förderplangesprächen unter Beteiligung von Sonder- und Sozialpädagog:innen/Sozialarbeiter:innen und zum Teil auch im Rahmen interinstitutioneller Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe, Schule und Gesundheitswesen lässt sich auf diese Weise von „innen“ her aufschließen, d.h. die Struktureigenschaften der verschiedenen kommunikativen Formate lassen sich herausarbeiten und z.B. in Beziehung zu den mikrologisch rekonstruierten Rationalitätsmustern vergleichbarer Formate in schulischen Handlungsbereichen setzen. Gegenüber praxisbezogenen Postulaten vom Charakter eines „Interprofessionelle Kooperation funktioniert dann, wenn...“ oder „Inklusive Bildung in der Schule ist auf gelingende interprofessionelle Kooperation angewiesen“, zielt eine forschungsorientierte Fallarbeit in der Lehre dann etwa auf einen „Vergleich des Rekonstruierten mit dem Möglichen zwischen Idee (Sollen) und Realität (Sein)“ (Kraimer, 2014, S. 90): Genauer heißt dies, wie Kraimer (2014, S. 90) pointiert: „Konstruktive Kritik des ‚Gegebenen‘“, z.B. im Blick auf institutionelle Reaktionsmuster und Handlungsabläufe im Rahmen interinstitutioneller und interprofessioneller Zusammenarbeit, beispielsweise, wenn es um die Rekonstruktion von Förderplangesprächen geht.

So arbeiten Hornung und Becher (2019) gestützt auf eine objektiv-hermeneutische Rekonstruktion eines Protokolls eines „Runden Tisch-Gesprächs“ anlässlich eines zu organisierenden Rückschulungsprozesses einer Schülerin nach einem Klinikaufenthalt und einer damit verbundenen Beschulung in der Schule für Kranke einen bislang kaum erforschten Übergang heraus, der sich innerhalb des Förderschulsystems entlang bestimmter Kategorisierungen (hier: „Sprache“ und „Lernen“) vollzieht. Sie zeigen, wie „die Weiterreichung bestimmter – als „Problemkinder“ gekennzeichnet – Schüler:innen legitimiert und prozessiert wird“ (Hornung & Becher, 2019, S. 76), letztlich ist es die nicht explizierte schulische Nicht-Passung, die zum Ausschluss bzw. zur Weiterreichung führt, der bzw. die gestützt auf den „Mythos der Förderung“ begründet wird. Somit wird diese Überweisung nicht als von der Schülerin zu bewältigender und schulorganisatorisch legitimierter „Abstieg“ sichtbar, sondern als zu ihrem Wohlergehen beitragender Akt (vgl. Hornung & Becher, 2019, S. 100).

Weiter an diese Vignette anschließend ließe sich somit nicht nur die erwartbare Wirkmächtigkeit organisationaler und institutioneller Rahmungen auf konkrete Handlungsvollzüge pädagogischer Fachkräfte herausarbeiten, sondern auch die Klammer und Kluft zwischen vorgegebenen (auch rechtlichen) Rahmungen (auch diskutierbar als Mandat der Institution) und der konkreten Interventionspraxis. Ob und wie die je eigene Berufsrolle gerade beim Vorliegen manifester zu bearbeitender handlungspraktischer Krisen (wieder) eingenommen werden kann, welche Habitusformationen der pädagogisch Tätigen (mit welchen Folgen für „Hilfen“ und weitere Interventionen) in welcher Weise im Blick auf die Bearbeitung von Problemen wirksam werden und welche Problembearbeitungen überhaupt im Rahmen des Zu-

sammenhandelns und der Zusammenarbeit zentral gestellt werden, sind orientierende Fragen mit Blick auf das in der FallKo-Studie fokussierte Feld, denen im Rahmen kasuistischen Arbeitens in der universitären Lehre weiter nachgegangen werden kann. Denn das Ringen um ein Miteinander, aber auch Dynamiken des Gegeneinanders und Nebeneinanders der pädagogisch Tätigen in der Bearbeitung komplexer Problemstellungen amalgamieren auch mit der Herausforderung, eine Berufsrolle als Professionelle:r der Sozialen Arbeit und als sonderpädagogische Lehrperson stabil einzurichten, diese einnehmen zu können und Zuständigkeitsansprüche durchzusetzen, aber auch Verantwortungszuschreibungen abzuwehren. Bedeutsam ist nun, dass sich im Rahmen des Zusammenhandelns ergebende Aushandlungsnotwendigkeiten nicht qua Etablierung von Ablaufplänen und Regelungen stillstellen lassen. Demgegenüber ist stärker in den Blick zu nehmen, wodurch es dazu kommt, dass sich Nicht-Zuständigkeiten durchsetzen oder es zu einer Überdehnung von Zuständigkeiten und Entgrenzungen in verschiedenster Form kommen kann (vgl. u. a. Silkenbeumer, Thieme & Kunze, 2017). Anders gewendet: Gerade dann, wenn es darum geht, Schüler:innen im schulischen „Spiel“ zu halten und „sozialerzieherisch“ und sorgend (vgl. Idel & Schütz, 2018) im schulischen Handlungsrahmen und an dessen Rändern tätig zu werden, stoßen wir auf die Fragen „Wohin mit den Störer:innen?“ und „Was ist wessen Fall?“ und somit auf das, was zum gemeinsamen oder auch arbeitsteilig bearbeiteten Bezugspunkts pädagogischen Handelns wird, etwa angesichts eines z. B. als „verhaltensauffällig“ kategorisierten Verhaltens. Die Verknüpfung einer stärker akteur:innenorientierten Kasuistik, in der pädagogische Handlungsvollzüge ins Zentrum rücken, mit einer klient:innenorientierten Kasuistik (zur Unterscheidung vgl. Wernet, 2006), die sich bspw. auf schüler:innenbiografische Rekonstruktionen stützt, birgt Potential, um Prozessierungen von Ein- und Ausgrenzungen und die Herstellung von institutionellen und biografischen Möglichkeitsräumen schulischer Teilhabe (siehe dazu z. B. auch Hebenstreit & Hinrichsen, 2016) mehrperspektivisch in den Blick zu bringen.

4. Fazit

Abschließend möchten wir zu den angedeuteten Wirkungshoffnungen, genauer den erhofften Professionalisierungswirkungen von Kasuistik im Blick auf den Gegenstandsbereich inklusiver schulischer Bildung, und damit immer auch auf das Verhältnis von Exklusion und Inklusion und von Bildungsteilhabe, Ausgrenzungsrisiken und Ausschluss, zurückkehren und in diesem Zusammenhang noch zwei weitere Aspekte anführen.

Erstens ermöglicht die Auseinandersetzung mit Forschungsergebnissen, wie sie etwa in Form von Vignetten erfolgt, die als bereits interpretierte Fälle vorliegen, eine Auseinandersetzung mit Fragen der Professionalisierung und Professionalität pädagogischen Handelns, auch wenn ein solches Vorgehen eher zeigenden Charakter im Rahmen von Lehrveranstaltungen oder auch Weiter- und Fortbildungen hat und als Reflexionsimpuls und Anstoß für weitergehende Erschließungen dienen kann. Fol-

gen wir mit Wolf (2020) der These, dass „Wirkungen von Hochschullehre technologiedefizittheoretisch ohnehin nicht kausal abgreifbar sind, wird Kasuistik so zum Angebot der Perspektivierung der pädagogischen Welt in Einklang mit dem ihr in der Phasenlogik der Lehrer:innenbildung zugehörigen Ort und der ihr zugehörigen Zeit“ (Wolf, 2020, S. 20); dann schließt dies nun wiederum nicht aus, dass „Wirkungen hinsichtlich der Professionalisierung“ (Wolf 2020, S. 20) *nicht* eintreten. Eine rekonstruktive Kasuistik, in der etwa das archivierte Material aus Forschungsprojekten einer erneuten Nutzung zugänglich gemacht wird, und die dem Anspruch von Diskurs und Wissenschaftlichkeit folgt, hätte sich somit *zweitens* stärker darauf zu besinnen, worin ihr eigentliches Potential liegt. Dieses kann gerade in der Entlastetheit von praktisch-normativem Handlungsdruck gesehen werden (vgl. Wolf, 2020, S. 20; siehe u. a. auch Kunze, 2016a; Helsper, 2021; Wernet, 2006, 2016, 2021).

Schließlich ist festzuhalten, dass sich Diskursivität nicht einfach herstellt, sondern auch im Rahmen kasuistischer Fallarbeit höchst voraussetzungsreich ist, was hier nicht weiter ausgeführt werden kann, aber wenigstens erwähnt werden muss. Nicht auszuschließen ist, dass das Zeigen in der kasuistischen Lehrpraxis wohl oft ein Zeigen ist, welches dieses Zeigen zugleich zu kaschieren trachtet und sich eher der „*Illusion von Diskursivität*“ (Wolf, 2020, S. 18) hingibt, was auch im Fall rekonstruktiver Erschließungen in der forschungsorientierten Fallarbeit nicht auszuschließen ist (vgl. Wolf, 2020, S. 18). Eben hier liegt weiteres Potential, wenn sich eine kasuistische Lehrpraxis ihrer „*performativen Inszenierungskraft*“ (Wolf, 2020, S. 18) vergewissert und darauf besinnt. Dieses Potential ließe sich dahingehend begreifen, dass hier eine Möglichkeit der individuellen Professionalisierung der Lehrenden liegt (vgl. Wolf, 2020, S. 20).

Literatur

- Bender, S., Dietrich, F. & Silkenbeumer, M. (Hrsg.). (2021). *Schule als Fall. Institutionelle und organisationale Ausformungen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27459-7>
- Bergmann, J. (2014). Der Fall als Fokus professionellen Handelns. In J. Bergmann, U. Dausendschön-Gay & F. Oberzaucher (Hrsg.), „*Der Fall*“. *Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns* (S. 17–33). Bielefeld: transcript.
- Bergmann, J., Dausendschön-Gay, U. & Oberzaucher, F. (2014). Einleitung. In J. Bergmann, U. Dausendschön-Gay & F. Oberzaucher (Hrsg.), „*Der Fall*“. *Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns* (S. 9–16). Bielefeld: transcript.
- Combe, A. & Helsper, W. (1994). *Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Ellinger, S. & Schott-Leser, H. (Hrsg.). (2019). *Rekonstruktionen sonderpädagogischer Praxis. Eine Fallsammlung für die Lehrerbildung*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvh9vvp1>
- Fabel-Lamla, M., Lux, A.-L., Schäfer, A. & Schilling, A. (2019). Multiprofessionalität und Konflikt. In S. Karic, L. Heyer, C. Hollweg & L. Maack (Hrsg.), *Multiprofessionalität weiterdenken. Dinge, Adressat*innen, Konzepte* (S. 100–124). Weinheim: Beltz Juventa.

- Fabel-Lamla, M. & Reineke-Terner, A. (2014). Schulsozialarbeit im inklusiven Schulsystem – Chancen und Herausforderungen der Kooperation in multiprofessionellen Teams. In R. Krüger & C. Mähler (Hrsg.), *Gemeinsames Lernen in inklusiven Klassenzimmern. Prozesse der Schulentwicklung gestalten* (S. 147–169). Kronach: Carl Link.
- Flitner, E. (1991). Auf der Suche nach ihrer Praxis: zum Gegensatz von „ermutigender Pädagogik“ und „enttäuschender Erziehungswissenschaft“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 27 (Beiheft), 93–108.
- Hebenstreit, A. & Hinrichsen, M. (2016). „Auf der Kippe“ – Biographische und institutionelle Konstruktionen von Möglichkeitsräumen für Bildungsteilhabe. In B. Dausien, D. Rothe & D. Schwendowius (Hrsg.), *Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung* (S. 167–189). Frankfurt: Campus.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Hollenstein, L. & Kunz, R. (Hrsg.). (2019). *Kasuistik in der Sozialen Arbeit. An Fällen lernen in Praxis und Hochschule*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpmw4j7>
- Hornung, J. & Becher, J. (2019). Von Förderschule zu Förderschule – Zum Motiv der Entlastung in der Rekonstruktion eines Übergabegesprächs nach dem Aufenthalt in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie. In S. Ellinger & H. Schott-Leser (Hrsg.), *Rekonstruktionen sonderpädagogischer Praxis. Eine Fallsammlung für die Lehrerbildung* (S. 75–102). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvh9vvp1.7>
- Hummrich, M., Hebenstreit, A., Hinrichsen, M. & Meier, M. (Hrsg.). (2016). *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7>
- Idel, T. & Schütz, A. (2018). Steigerung von Ungewissheit im Wandel von Lernkultur und pädagogischer Professionalität an Ganztagschulen. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 141–162). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_7
- Kraimer, K. (2014). *Fallrekonstruktive Soziale Arbeit. Ansätze, Methoden, Optionen. Einführung mit Glossar und Bibliografie*. Ibbenbüren: Münstermann.
- Kunze, K. (2014). Wenn der Fall zum Vorfall wird: Die narrative Fallexposition als Strukturproblem kasuistischer Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 32(1), 47–59.
- Kunze, K. (2016a). Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? Einige Einwände gegen die Polarisierungstendenz einer Diskussion. In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform* (S. 261–277). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kunze, K. (2016b). Ausbildungspraxis am Fall. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 97–121). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7_6
- Kunze, K. & Reinisch, R. (2019). Kooperation – (Macht)Mittel oder Möglichkeit? In C. Baur, C. Krüger & F. Homuth (Hrsg.), *Professionen in Schule – zwischen Kooperation und Konflikt. Dokumentation der Fachtagung vom 07. Juni 2018* (S. 52–63). Wolfenbüttel: Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaft – Hochschule Braunschweig/Wolfenbüttel.
- Leser, C. & Jornitz, S. (2019). Delegation und Entgrenzung. Zur Bedeutung der Diagnostik in der Sonderpädagogik. In S. Ellinger & H. Schott-Leser (Hrsg.), *Rekonstruktionen sonderpädagogischer Praxis. Eine Fallsammlung für die Lehrerbildung* (S. 103–126). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvh9vvp1.8>
- Lütje-Klose, B. (2013). *Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe. In Sachverständigenkommission 14. Kinder- und Jugendbericht* (Hrsg.), *Kinder- und Jugendhilfe in neuer Verantwortung*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Marr, E., Molnar, D. & Thieme, N. (im Erscheinen). „wir gehen einen neuen weg in der (. ja äh ja in der definition unserer arbeit“ – Sichtweisen auf berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit im Kontext inklusionsorientierter Schulen. In J. Schütz & N. Meyer

- (Hrsg.), „Komparative pädagogische Berufsgruppenforschung II“ [Themenheft]. *Der pädagogische Blick*, 29(2). Manuskript eingereicht zur Publikation.
- Marr, E. & Thieme, N. (2021). „Wie profilieren wir uns, ohne uns da das Wasser abzugraben?“ *Zur Konstruktion des Verhältnisses von Kooperation und Konkurrenz zwischen sonder- und sozialpädagogischen Professionellen in inklusionsorientierten ganztägigen Arrangements*. Vortrag am 23. April im Rahmen der digitalen Tagung der DGSA/OGSA/SGSA „Europäische Gesellschaft(en) und Kohäsion“.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oevermann, U. (2009). Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (S. 113–142). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91512-8_6
- Otto, H.-U. (2014). Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe – Einladung und Eröffnung einer notwendigen Diskussion. *neue praxis*, 44(2), 105–107.
- Pieper, I., Frei, P., Hauenschild, K. & Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.). (2014). *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19761-6>
- Rademacher, S. & Wernet, A. (2014). Pädagogik zwischen Selbsterhöhung, Missachtung und Verklärung. In S. Rademacher & A. Wernet (Hrsg.), *Bildungsqualen. Kritische Einwürfe wider den pädagogischen Zeitgeist* (S. 139–164). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06239-2_8
- Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (Hrsg.). (2015). *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94081-6>
- Schelle, C., Rabenstein, K. & Reh, S. (2010). *Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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>
- Silkenbeumer, M., Thieme, N. & Kunze, K. (2017). Kooperation in multiprofessionellen Handlungskontexten. Zur Frage beruflicher Zuständigkeit(en) Sozialer Arbeit. *neue praxis*, Sonderheft 14: Die herausgeforderte Profession. *Soziale Arbeit in multiprofessionellen Handlungskontexten* (hrsg. v. N. Thieme und M. Silkenbeumer), 35–42.
- Silkenbeumer, M. & Thieme, N. (2019). Wer macht wen und was wie zum Fall? Rekonstruktionen zur Fallkonstitution und Kooperation sonder- und sozialpädagogischer Professioneller in inklusiven Schulen (FallKo). *Soziale Passagen*, 11(1), 205–208. <https://doi.org/10.1007/s12592-019-00309-1>
- Silkenbeumer, M., Becher, J. & Schulmeister, J. (2020). Patient werden und Schüler bleiben. Fallstudie zur bildungsbiografischen Bearbeitung von Übergängen im Schnittfeld von Familie, Jugendpsychiatrie und (Klinik-)Schule. In S. Thiersch, M. Silkenbeumer & J. Labede (Hrsg.), *Individualisierte Übergänge. Aufstiege, Abstiege und Umstiege im Bildungssystem* (S. 151–184). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23167-5_8
- Tervooren, A., Rabenstein, K., Gottuck, S. & Laubner, M. (2018). Differenz- und Normalitätskonstruktionen reflektieren. Perspektiven für eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Schule und Unterricht im Anspruch von Inklusion. In Bundesministerium für Bil-

- dung und Forschung (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis* (S. 11–21). Berlin.
- Thieme, N. (im Erscheinen). „Inklusion“ in der Kinder- und Jugendhilfe. Zu den möglichen Folgen für die adressierten Kinder und Jugendlichen. In T. Franzheld & A. Walther (Hrsg.), *Vermessung der Kinder- und Jugendhilfe* (S. 58–76). Weinheim: Beltz Juventa.
- Wernet, A. (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wernet, A. (2014). Überall und nirgends. Ein Vorschlag zur professionalisierungstheoretischen Verortung des Lehrerberufs. In C. Leser, T. Pflugmacher, M. Pollmanns, J. Rosch & J. Twardella (Hrsg.), *Zueignung. Pädagogik und Widerspruch* (S. 77–96). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzg2r.7>
- Wernet, A. (2016). Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 293–312). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7_14
- Wernet, A. (2021). *Fallstricke der Kasuistik*. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre – erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 299–320). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5870-16>
- Wischer, B. (2012). Individuelle Förderung als Herausforderung für Schulentwicklung. Schultheoretische Perspektiven zu Konzepten und Fallstricken. In C. Solzbacher, S. Müller-Using & I. Doll (Hrsg.), *Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule* (S. 55–67). Köln: Wolters & Kluwer.
- Wittek, D., Rabe, T. & Ritter, M. (Hrsg.). (2021). *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5870>
- Wolf, E. (2020). Kasuistik zwischen Performanz und Diskurs. Dimensionen der hochschuldidaktischen Fallauswahl für Fallrekonstruktionen im Seminarrahmen. *PFLB. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 2(1), 11–22.
- Wolf, E. & Bender, S. (im Erscheinen). Kasuistische Verflechtungen. Eine kritische Bestandsaufnahme zur Amalgamierung differenter Fallarbeitsformen in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Kosinar (Hrsg.), *Theoretische Grundlagen und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien. Gegenstandsbezogene Positionierungen und Vergewisserungen*. Münster: Waxmann. Manuskript eingereicht zur Publikation.
- Ziegler, H. (2017). Ressortübergreifende Kooperation. In N. Thieme & M. Silkenbeumer (Hrsg.), *Die herausgeforderte Profession. Soziale Arbeit in multiprofessionellen Handlungskontexten* (S. 24–34). 14. Sonderheft der Zeitschrift ‚neue praxis‘.