

Arndt, Ann-Kathrin

## Schüler\*innenbezogene Differenzkonstruktionen in einem Teamgespräch einer Regelschullehrkraft und einer Sonderpädagogin

Serke, Björn [Hrsg.]; Streese, Bettina [Hrsg.]: *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 99-107



Quellenangabe/ Reference:

Arndt, Ann-Kathrin: Schüler\*innenbezogene Differenzkonstruktionen in einem Teamgespräch einer Regelschullehrkraft und einer Sonderpädagogin - In: Serke, Björn [Hrsg.]; Streese, Bettina [Hrsg.]: *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 99-107 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-248890 - DOI: 10.25656/01:24889

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-248890>

<https://doi.org/10.25656/01:24889>

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-License: <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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Ann-Kathrin Arndt*

## Schüler\*innenbezogene Differenzkonstruktionen in einem Teamgespräch einer Regelschullehrkraft und einer Sonderpädagogin

### 1 Einleitung

Im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen wird mit der in diesem Beitrag fokussierten unterrichtsbezogenen Kooperation allgemein und sonderpädagogisch qualifizierter Lehrkräfte auch ein Infragestellen traditioneller *Grenzziehungen zwischen Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik* verbunden (vgl. Lütjcklose & Neumann 2015). Gleichzeitig ist die Kooperation nicht losgelöst von diesen Grenzziehungen entlang der Differenzlinie Dis-/Ability (vgl. Tervooren & Pfaff 2018) zu sehen. Der geforderten Dekategorisierung steht in den schulrechtlichen Interpretationen inklusiver Bildung ein weiterhin „binär differenzierendes Adressierungsmuster“ (Merl 2019, 54) bezogen auf Schüler\*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf sowie allgemein bzw. sonderpädagogisch qualifizierte Lehrkräfte gegenüber. Auch die Kategorisierung sonderpädagogischer Förderbedarf (vgl. Lindmeier 2019, 15) verweist auf das von Weisser (2005, 21f.) für Behinderung herausgestellte „historisch institutionalisierte Konfliktfeld von Erwartungen und Fähigkeiten“ und die „Feststellung, dass etwas nicht geht, von dem man erwartet, dass es geht“. Walgenbach (2018, 148) stellt die Frage, wie diese Kategorisierung in spezifischen Kontexten mehr oder weniger relevant wird. Nach Gasterstädt (2019, 306) lässt sich die Kategorisierung sonderpädagogischer Förderbedarf auch als Grenzobjekt verstehen. Grenzobjekte (Bowker & Star 1999, 292ff.) erlauben „an Schnittstellen verschiedener sozialer Welten“ (Clarke 2012, 91) jeweils Anschlussmöglichkeiten.

Anknüpfend an die intensivierete „Analyse des Binnengeschehens von schulischer Kooperation“ (Idel u. a. 2019, 44) in Teamgesprächen frage ich nachfolgend nach der Bedeutung der Kategorisierung sonderpädagogischer Förderbedarf und damit verbundener Differenzkonstruktionen in einem Teamgespräch einer Regelschullehrkraft und einer Sonderpädagogin. Nach der Darstellung der gewählten Perspektivierung von (multi-)professioneller Kooperation (2) sowie des Forschungszugriffs (3) wird die schüler\*innenbezogene Differenzkonstruktion *Sich (nicht) aufhalten* in ihrer Bedeutung für die Aushandlung der Regelschullehrkraft und Sonderpädagogin fokussiert (4). Im Ausblick werden anschließende Fragen formuliert.

## 2 (Multi-)Professionelle Kooperation als *Situated and Negotiated Ordering*

Mit der Nahaufnahme auf ein Teamgespräch schließt der Beitrag an meine Dissertation an: In dieser habe ich in einem an ein Grounded Theorizing (vgl. Charmaz 2006; Clarke 2012) orientierten qualitativ-empirischen Forschungsprozess als übergreifende Perspektivierung ein Verständnis von (multi-)professioneller Kooperation als *Situated and Negotiated Ordering* entwickelt (vgl. Arndt, i.E.). Im Anschluss an die prozessorientierte Perspektive auf multiprofessionelle Kooperation nach Bauer (2014) wurde „negotiated order“ (Strauss u. a. 1981) – bzw. Negotiated Ordering, um das Prozesshafte zu betonen, als sensibilisierenden Konzept herangezogen. Hiermit rückt in den Fokus, dass Akteur\*innen mit „einer zuvor bereits ausgehandelten Ordnung umgehen [...] und mit ihren aktuellen Aushandlungen [...] diese bestehende ausgehandelte Ordnung modifizieren oder auch nur [...] stützen“ (Strübing 2007, 55). Was von Akteur\*innen ausgehandelt werden kann und muss und wie über (implizite) Aushandlungen strikte Grenzen ggf. weniger strikt werden, ist jeweils empirisch zu beantworten (vgl. Strauss 1978). Mit der Theorie der sozialen Welten/Arenen (vgl. Clarke 1991) wird die aktivitätenggebundene Mitgliedschaft zu mehr oder weniger strikt abgegrenzten sozialen Welten relevant: Die Einordnung der Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen als intra- oder interprofessionelle Kooperation kann damit als Zugehörigkeit zur sozialen Welt der Lehrkräfte oder – entsprechend der hier gewählten Fokussierung – der sozialen Welten der Sonder- und Allgemeinen Pädagogik verstanden werden. Dies sensibilisiert für die multiplen Verpflichtungen der Lehrkräfte und verschiedene berufliche wie private Ziele (vgl. zur Bedeutung des Exosystems: Lütje-Klose & Willenbring 1999). Clarke (2012, 30) fokussiert die „Komplexität der ‚Situiertheit‘“. Statt die Differenz von Regel- und Förderlehrkräften – wie in der v.a. konzeptionell geführten Diskussion um die Rolle der Sonderpädagog\*innen als Spezialist\*innen oder Generalist\*innen (vgl. zusammenfassend: Lütje-Klose & Neumann 2015) – vorauszusetzen, sind die in der Situation jeweils bedeutsamen Unterscheidungen empirisch zu analysieren (vgl. Clarke 2012, 107). Damit gilt es bezogen auf die Teamgespräche, Kooperation „als sozial situierte Herstellungsleistung der beteiligten Akteur\_innen“ (Idel u. a. 2019, 44) zu rekonstruieren.

## 3 Forschungszugriff und Fokus

Die Auswertung des 2014 audiographierten Teamgesprächs erfolgte orientiert an – von Strauss (2004) als „Microscopic Examination“ gefassten – line-by-line- bzw. als Anpassung für Gespräche turn-by-turn-Analysen, ergänzt durch Mapping-Strategien (Clarke 2012). Neben der übergreifenden Perspektivierung

ist die – nachfolgend stark verdichtend und zugespitzt dargestellte – analytische Geschichte durch die „interessierende[n] Hin-Sichten“ (Mecheril 2003, 43) geprägt. Ausgangspunkt im theoretischen Sampling als Analysestrategie war eine unterschiedliche Relevanz der Bezugnahme auf die Gruppe der Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in zwei Gesprächen zur Unterrichtsplanung. Im hier fokussierten Gespräch zeigt sich eine vergleichsweise hohe Relevanz. Es wurde gefragt, was in der Gesprächssituation als (nicht) aushandlungsbedürftig erscheint. Aushandlung als analytischer Fokus im engeren Sinne unterscheidet sich über einen Moment der Divergenz von Übereinstimmung, zugleich werden Übereinstimmungen als Ergebnis von ggf. auch subtilen (impliziten) Aushandlungen verstanden (vgl. Strauss 1978). Im Folgenden werden ein Moment der Divergenz sowie zudem erreichte Übereinstimmungen betrachtet. Mit Blick auf den gewählten Fokus, wie die Kategorisierung sonderpädagogischer Förderbedarf bzw. damit verbundene Differenzkonstruktionen in der Aushandlung der Regelschullehrkraft und Sonderpädagogin bedeutsam werden, wurde grundlegend gefragt, wie sich die Lehrkräfte auf Schüler\*innen – als implizierte Akteur\*innen in der Gesprächssituation (Clarke 2012, 86f.) – beziehen.

#### **4 Bedeutung der Differenzkonstruktion** ***Sich (nicht) aufhalten in der Aushandlung***

Das Gespräch der Regelschullehrkraft Denise und der Sonderpädagogin Maria findet zum Halbjahreswechsel in einer 6. Klasse im Realschulzweig einer Schule mit mehreren Bildungsgängen statt, an der zurzeit in einzelnen Klassen Schüler\*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam unterrichtet werden. In Verbindung mit einer Sammlung und Sichtung von Materialien liegt der Schwerpunkt auf der Planung einer Bruchrechnen-Einheit als „Stationenlernen“. Denise und Maria beziehen sich auf die Gruppe der Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen mit der, hier anonymisierten, schulspezifischen Bezeichnung „Entdecker“, die – ohne expliziten Verweis auf den Förderbedarf – z. B. auch als Name einer AG denkbar wäre. Das hier fokussierte Gespräch ist mit einer vorherigen und nachfolgenden Absprache von Denise mit zwei weiteren Fachlehrkräften verschränkt. In ihrer ‚Scharnier‘-Position erscheint Denise als Vertreterin der sozialen Welt dieser Fachlehrkräfte. Hier und in den nicht erhobenen Materialien zeigen sich beispielhaft Begrenzung des gewählten Forschungszugriffs auf einzelne audiographierte Teamgespräche.

Jedoch berücksichtigte die Analyse, wie sich die Lehrkräfte in der Gesprächssituation auf die Materialien beziehen. Zu Beginn des Gespräches bringt Maria ein Material ein, für das, „was wir jetzt festgestellt haben mit Aaron als Handicap“. Sie verweist auf die Option „das brauchen alle noch mal“. Nach einer Klärung, dass es nicht „aus einem Förderschulheft“, sondern einem „Hauptschulbuch“ ist,

ist die Einschätzung von Denise ausschlaggebend, um das Material, „generell auch für die anderen“ zu nutzen (II\_G: 1-7)<sup>1</sup>. Ähnlich spricht sich Denise zudem dafür aus, eine von Maria aus der „Förderschule“ eingebrachte „Idee“, Zähler und Nenner als Vor- und Nachnamen einzuführen, „auch in der ganzen Klasse einzuführen“ (II\_G: 51-61). Hier erscheint die Unterscheidung entlang der Kategorie Förderbedarf überschritten. Demgegenüber fokussiere ich in diesem Beitrag die schüler\*innenbezogene Differenzkonstruktion *Sich (nicht) aufhalten*, mit der eine Grenzziehung zwischen Schüler\*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf erfolgt. Unter Rückgriff auf die Sensibilisierung durch die Theorie der sozialen Welten/Arenen wird deutlich, dass diese nicht als ‚absolut‘ strikte Grenze zu verstehen ist.

Die Differenzkonstruktion *Sich (nicht) aufhalten* ist mit einer Bezugnahme auf weitere Materialien verbunden: Nach einer vorherigen Passung eines Materials zu ihrer Planungsidee, erachtet Denise ein weiteres Material als nicht passend: „Und das hätte ich ihnen jetzt einfach erklärt, weil ich finde, man muss mit manchem Gedöns auch nicht ewig sich aufhalten. Und das muss halt relativ zackig gehen, weil wir ja immer Zeitdruck haben“. Sie würde jedoch daraus „ein nettes Arbeitsblatt“ machen. Maria bestätigt die Idee mit dem Arbeitsblatt und führt ein Material mit dem Hinweis „aber wieder ein Förderschulwerk“ ein. Ausgehend von der Frage von Denise, ob das „schon“ zum Thema „Brüche“ ist, ordnet Maria dies als ‚Ranführen‘ ein und äußert:

„Und ich sage auch nochmal, [...] das ist ja jetzt auch schon Klasse 9. Aber wenn du dir die Aufgaben anguckst, [...] sozusagen das, was im Curriculum für Klasse 9 steht. [...] Von daher darf Aaron sich jetzt auch damit aufhalten, damit er nochmal weiß, was ist aufteilen und was ist verteilen.“

Dies gelte auch für eine weitere Schülerin (II\_G: 26-33). Über das Förderschulwerk der 9. Klasse wird das *Sich aufhalten* legitimiert: Der von der Regelschullehrkraft aufgerufene Zeitdruck greift nicht, im relevant markierten Curriculum (im Förderschwerpunkt Lernen) sind sie ‚ihrer Zeit‘ voraus. Unter Rückgriff auf das sensibilisierende Konzept „commitment“ (Clarke 1991, 128) verstehe ich den Zeitdruck bzw. das Förderschulwerk/-curriculum als Ausdruck *differenter curriculärer Verpflichtungen* der Regelschullehrkraft und Sonderpädagogin. Diese prägen insgesamt in der Gesprächssituation die Einschätzung der (Nicht-)Passung der Materialien zu den Erwartungen an die Schüler\*innen.

Die von Denise in ihrer Erläuterung der „Grundidee“ zur Einheit erwähnten zwei „Differenzierungsstufen“ pro Station erscheinen nicht als von Denise und Maria, sondern von den Fachlehrkräften zu bearbeitendes Problem. Maria äußert, dass sie, wenn sie „doppelt gesteckt sind, immer noch mal für Schwerpunkte in För-

1 Für den Lesefluss gebe ich die (schwerpunktmäßig) relevanten Paragraphen/Äußerungen pro Abschnitt an.

dersituationen gehen“ könnten. Neben dem Festlegen der „Oberthemen“ formuliert Denise als Anliegen, dass sie „gucken, wo machen die Entdecker mit und wo nicht“. Es erfolgt eine *Schwerpunktsetzung auf die Gruppe der Schüler\*innen mit Förderbedarf* in der Gesprächssituation. So äußert Denise:

„Dann müssten wir halt gucken, wie wir das für die Entdecker hinkriegen. [...] wenn man vielleicht, das als Bahnhof aufbaut [...] und wenn wir mit dem Zug fahren [...] dann steigen die Entdecker, die fahren halt langsamer, die fahren mit dem Bummelzug bis zu dem Bahnhof Nummer 3 und der Rest fährt noch bis zur Nummer 5 weiter.“

Die Differenzkonstruktion *Sich (nicht) aufhalten* wird in dieser im Gespräch weiter verhandelten Geschichte zur Einheit als Differenz der Geschwindigkeit und Strecke aufgegriffen, der „Bummelzug“ legitimiert, dass sich die „Entdecker“ im Unterschied zum Rest aufhalten. Auch Maria greift die Geschichte auf, fokussiert jedoch die Handlungsorientierung: „[...] wir müssen gucken, wo wir die hinsetzen. Wenn die wirklich noch mal in die Handlung gehen müssen, dass sie statt einer Station da eben die Handlungsaufträge bekommen, dass das ihre Station ist“ (II\_G: 34-50). Denise stimmt zu, damit geht es in der Differenzierung nicht mehr nur um weniger, sondern eigene Aufgaben für die „Entdecker“. Mit der Geschichte zum *Sich (nicht) aufhalten* sind *differente Aufmerksamkeitsfokussierungen* der Regelschullehrkraft und Sonderpädagogin – auf die Legitimierung der Differenz sowie die Handlungsorientierung – verbunden.

Die Differenzkonstruktion *Sich (nicht) aufhalten* trägt zugleich zum Aufrechterhalten dieser unterschiedlichen Aufmerksamkeitsfokussierungen bei und reduziert in einem Moment der Divergenz der Einschätzungen der Lehrkräfte die Aushandlungsbedürftigkeit: Sich auf die bereits zuvor erwähnten zwei Schüler\*innen beziehend, nennt Maria beispielhaft Aufgaben zum Auf- und Verteilen und hält fest: „Also, dass wir dann auch solche Aufgaben [...] in dieses große Oberthema Zugreise einbringen“. Denise reagiert mit: „Wobei ich die Zugreise jetzt nicht als thematischen Aufhänger nehmen würde, sondern nur als/“.<sup>2</sup> Mit der von Denise nicht ausgeführten Alternative könnte dieser Moment der Divergenz zu einer Aushandlung über die Funktion der Geschichte führen. Maria rückt im Anschluss wieder die Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Fokus: „dann hätten sie trotzdem noch mal wieder den Bezug dazu“. Denise erwidert: „Aber das heißt die könnten sich an dem, was wir, was die anderen relativ schnell machen, [...] da könnten die sich länger dran aufhalten“ (II\_G: 75-80). Die Funktion der Geschichte erscheint nicht weiter aushandlungsbedürftig. Entlang der Differenz *Sich (nicht) aufhalten* betrifft die thematische Einbettung nur die Schüler\*innen mit Förderbedarf. Dies zeigt sich in der weiteren Sichtung der Materialien, auch wenn für die „Regelschüler“ z. B. „Sachaufgaben“ (abstrakt) benannt werden (II\_G: 88-110).

2 „/“ steht in der Transkription für einen (Satz-)Abbruch.

Die *differenten Aufmerksamkeitsfokussierungen* spiegeln sich zudem in der Anpassung der „Geschichte“ wider – von der Zugfahrt zu Inseln und einem Boot für jede\*n Schüler\*in. Denise äußert hierzu:

„Dann finde ich es nämlich nicht schlimm, wenn jemand sagt: Mir gefällt das auf der Insel so gut, ich bleibe hier noch ein bisschen. [...] Wenn der Zug nämlich schon da hinten ist und manche aber noch ganz vorne sind, dann ist das ein bisschen deprimierend.“

Im Unterschied zum „Bummelzug“ erscheint das *Sich Aufhalten* nun als Frage der individuellen Präferenz der Schüler\*innen und damit als sanftere, hinsichtlich der Zuordnung der Stationen durch die Lehrkräfte subtilere Grenzziehung. Auch für die Fokussierung von Maria auf die Handlungsorientierung für die „Entdecker“ passt die neue Geschichte „vom Kontext besser“ (II\_G: 143-150).

Die *differenten curricularen Verpflichtungen* spiegeln sich in den Einschätzungen der Regelschullehrkraft und Sonderpädagogin jeweils für „Entdecker“ oder „Regelschüler“ wider. Beispielsweise hält Maria zu einem Material fest: „Und das fängt genauso an, wie wir, also wie die Entdecker das zumindest haben müssen“. Denise äußert dazu: „Das ist für die Entdecker super, aber für unsere, das muss zackiger gehen. Da habe ich gar keine Zeit für“. Hiermit sind entsprechende Zuständigkeiten in der weiteren Vorbereitung der Einheit verbunden. Mit den Erwartungen an die Schüler\*innen geht eine Zielbestimmung für die Lehrkräfte einher. Im Zusammenhang mit der Schwerpunktsetzung auf „Entdecker“ fällt auf, dass für diese Gruppe – sowie davon ausgehend auch für einzelne Schüler\*innen – „Pflicht“ und „Kür“ als ‚wir‘-Formulierung auch für Sonderpädagogin *und* Regelschullehrkraft bedeutsam erscheinen. So verdeutlicht Maria an einem Material: „Wenn wir das gesichert haben, in der Zeit, dann sind wir gut“. Denise stimmt zu, worauf Maria anfügt: „Wenn wir das schaffen, dann sind wir super toll“. Maria stellt über ihre Erfahrung an der Förderschule bezogen auf einen „Lerngegenstand irgendwann Klasse 9“ heraus, dass sie, wenn die Schüler\*innen „das gut können, dann [...] beim nächsten Mal damit gut weiterarbeiten“ können (II\_G: 105-135). Es zeigt sich keine vergleichbare (Wir-) Formulierung bezogen auf die „Regelschüler“. Der für diese Gruppe relevante (Zeit-)Druck ist klar auf Seiten der Regelschullehrkraft verortet. Hinsichtlich der „Entdecker“ liegt die curriculare Verpflichtung zwar auch schwerpunktmäßig bei der Sonderpädagogin, ‚erstreckt‘ sich jedoch auch auf die Regelschullehrkraft und erscheint damit weniger strikt begrenzt.

Ein Bezug von Maria zur gesamten Klasse wird implizit dann relevant, wenn es im Festhalten der weiteren Zuständigkeiten und Zeitplanung darum geht, dass Maria aufgrund der Abwesenheit von Denise den Einstieg in die Einheit übernehmen soll. Maria äußert, dass dies „auch mal schön“ sei (II\_G: 163-165). Dies erscheint zwar nicht routiniert, jedoch auch nicht aushandlungsbedürftig. Hierin kann sich die geteilte Zugehörigkeit zur sozialen Welt Fachdidaktik Mathematik widerspiegeln, die sich in der Gesprächssituation auch in der übereinstimmenden

Kritik an einem Material als nicht Bruch-, sondern Wahrscheinlichkeitsrechnung zeigt (II\_G: 62-74). Dies erlaubt zumindest exemplarisch den Impuls von Clarke (2012, 58) aufzugreifen, auf „wenigstens einige [...] Auslassungen hinzuweisen“, indem sich hier Begrenzungen des Forschungszugriffs angesichts der multiplen Verpflichtungen der Lehrkräfte zeigen.

## 5 Ausblick

Der Beitrag schließt an die verstärkte Aufmerksamkeit für die empirischen Fragen der situierten Herstellung (multi-)professioneller Kooperation an (Gasterstädt 2019; Hansen u. a. 2020). Dies ermöglicht eine Distanzierung angesichts einer „normative[n] Steigerungsemantik“ (Idel u. a. 2019, 37) in Bezug auf Kooperation. Der Fokus des betrachteten Teamgesprächs greift das Desiderat der Erforschung der Praxis kooperativer Unterrichtsplanung auf (vgl. Riederer u. a. 2019; Hempel 2020). Auf Basis ihres inhaltsanalytischen Zugriffs auf Planungsgespräche von Regel- und Förderlehrkräften halten Riederer u. a. (2019, 120) fest, dass sich „binnendifferenzierende Maßnahmen“ größtenteils auf die Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf beziehen und nicht auf die „gesamte Lerngruppe“. In diesem Beitrag bildete im Sampling die Relevanz der Bezugnahme auf die Gruppe der Schüler\*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf den Ausgangspunkt, um zu fragen, wie die Kategorisierung sonderpädagogischer Förderbedarf – als Grenzobjekt der sozialen Welten Sonderpädagogik und Allgemeine Pädagogik (vgl. Gasterstädt 2019, 306) – und damit verbundene Differenzkonstruktionen in der Aushandlung von der Regelschullehrkraft und der Sonderpädagogin bedeutsam werden.

Hinsichtlich dieser Aushandlung ist die schüler\*innenbezogene Differenzkonstruktion *Sich (nicht) aufhalten* bedeutsam für differente Aufmerksamkeitsfokussierungen und curriculare Verpflichtungen der Regelschullehrkraft und Sonderpädagogin. Der einseitig bei der Regelschullehrkraft verortete Zeitdruck bezogen auf die „Regelschüler“ kann auf die Ergebnisse der Gruppendiskussionen von Greiten (2015, 263) bezogen werden, die zeigen, dass die Kategorisierung sonderpädagogischer Förderbedarf die Sonderpädagog\*innen unter einen vergleichsweise geringeren curricularen „Druck“ setzt. Als ein Aspekt der Komplexität der Situierung (Clarke 2012) rücken mit der Differenzkonstruktion *Sich (nicht) aufhalten* die Fragen der *Zieldifferenz* in den Fokus. Lindmeier (2019, 15) fasst als „Beispiel eines derzeit virulenten, noch ungelösten Problems in inklusiven schulischen Settings [...den] Umgang mit zielgleichem vs. zieldifferentem Lernen bzw. Leistungsdifferenz“. Der gewählte Zugriff ermöglicht die Herstellung von Zieldifferenz in der Aushandlung von Regel- und Förderlehrkraft zu berücksichtigen und diese damit nicht im ‚Außen‘ zu verorten. Hier schließen sich vertiefende

Forschungsfragen zur Bedeutung der Bezugnahme auf die Curricula an: Die gemeinsame Planung fächerübergreifenden Unterrichts rekonstruierend, folgert Hempel (2020, 243), dass die „Relevanz der curricularen Rahmung [...] für die Planungspraxis der Lehrkräfte überschätzt“ wurde. Auf Basis ihrer Ethnographie zur Neuen Mittelschule verweisen Buchner und Petrik (2022, 29) für den Mathematikunterricht auf „Räume der Curricula [...] als lehrplanorientierte Kaskade der Fähigkeitserwartungen“. Mit Blick auf inklusive Settings regt dies zur vertiefenden empirischen Auseinandersetzung mit verschiedenen Arenen der Zieldifferenz, z. B. auch in Aushandlungen zwischen Schule und Familie, sowie dem Einbezug der Materialien und weiterer nicht-menschlicher Elemente der Situation an. Zudem kann z. B. international vergleichend nach einer Bearbeitung der konflikthafte Fähigkeitserwartungen (vgl. Weisser 2005) jenseits von Zieldifferenz und der nach Leistung differenzierenden selektiven Schulstruktur gefragt werden.

Jenseits der Schwerpunktsetzung dieses Beitrags ergeben sich Fragen zur exemplarischen Berücksichtigung der Komplexität der Situierung (multi-)professioneller Kooperation in der Entwicklung von entsprechenden *Formaten der Lehrer\*innenbildung*: Idel u. a. verweisen auf „Ausbildungsarrangements“, um „mit Differenzen – seien diese in den divergenten Selbstverständnissen und Handlungslogiken der verschiedenen Professionen begründet oder in intraprofessionellen Differenzen über die Frage, was pädagogisch Sinn macht – konstruktiv und achtsam umzugehen“ (Idel u. a. 2019, 48). Im Anschluss an die dargestellten Ergebnisse lässt sich bezogen auf diese Arrangements fragen, wie diese Differenzen zwischen professionellen Akteur\*innen ausgehandelt werden und inwiefern hierbei schüler\*innenbezogene Differenzkonstruktionen bedeutend werden. Die Forderung nach einer Reflexion des „Zusammenspiel von Dramatisierung und Entdramatisierung von Differenzen“ (Budde & Hummrich 2014, o.S.) lässt sich damit auch auf die Entwicklung von kooperationsbezogenen Formaten der Lehrer\*innenbildung beziehen.

## Literatur

- Arndt, A.-K. (i.E.): Situierete Aushandlung und Differenzkonstruktion – Zuwendung zur Komplexität unterrichtsbezogener Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen in inklusiven Schulen. Hannover.
- Bauer, P. (2014): Kooperation als Herausforderung in multiprofessionellen Handlungsfeldern. In: S. Faas & M. Zipperle (Hrsg.): Sozialer Wandel. Herausforderungen für Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, 273-286.
- Bowker, G. C. & Star, S. L. (1999): Sorting things out. Classification and its consequences. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Buchner, T. & Petrik, F. (2022): Die Räume der Curricula: Zum Zusammenspiel von Raum und Fähigkeit an Neuen Mittelschulen. In: Tertiium Comparationis 28 (1), 13-33.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2014): Reflexive Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion. Online unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199> (Abrufdatum: 30.05.2022).

- Charmaz, K. (2006): *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis.* Los Angeles: Sage.
- Clarke, A. E. (2012): *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn.* Wiesbaden: Springer VS.
- Clarke, A. E. (1991): *Social worlds/arenas theory as organizational theory.* In: D. R. Maines (Hrsg.): *Social organization and social process. Essays in honor of Anselm Strauss.* New York: Aldine de Gruyter, 119-158.
- Gasterstädt, J. (2019): *Der Komplexität begegnen und Inklusion steuern.* Wiesbaden: Springer VS.
- Greiten, S. (2015): *Professionalisierung für den Unterricht mit heterogenen Lerngruppen in den Sekundarstufen – Herausforderung für Sonderpädagog\*innen und Regelschullehrkräfte.* In: H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe & V. Moser (Hrsg.): *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven sonderpädagogischer Professionalisierung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 261-272.
- Hansen, J. H., Carrington, S., Jensen, C. R., Molbæk, M. & Secher Schmidt, M.C. (2020): *The collaborative practice of inclusion and exclusion.* In: *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 6 (1), 47-57.
- Hempel, C. (2020): *Die gemeinsame Planung fächerübergreifenden Unterrichts.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Idel, T.-S., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Mettin, C. & Meyer, A. (2019): *Kooperation und Teamarbeit in der Schule.* In: P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.): *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes.* Weinheim: Beltz Juventa, 34-52.
- Lindmeier, C. (2019): *Differenz, Inklusion, Nicht/Behinderung. Grundlinien einer diversitätsbewussten Pädagogik.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2015): *Die Rolle der Sonderpädagogik im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung für eine inklusive schulische Bildung.* In: T. Häcker & M. Walm (Hrsg.): *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 101-116.
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999): *„Kooperation fällt nicht vom Himmel.“ Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht.* In: *Behindertenpädagogik* 38 (1), 2-31.
- Mecheril, P. (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit.* Münster: Waxmann.
- Merl, T. (2019): *Un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Riederer, L., Trautmann, M., Mays, D. & Greiten, S. (2019): *Planungsgespräche von interprofessionell kooperierenden Lehrkräften für inklusiven Unterricht. Ausgewählte Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Studie.* In: *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 111-125.
- Strauss, A. L. (2004): *Analysis through Microscopic Examination.* In: *Sozialer Sinn* 5 (2), 169-176.
- Strauss, A. L., Schatzman, L., Bucher, R., Ehrlich, D. & Sabshin, M. (1981): *Psychiatric Ideologies and Institutions. With a New Introduction by the Authors.* New Brunswick: Transaction.
- Strauss, A. L. (1978): *Negotiations. Varieties, contexts, processes, and social order.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Strübing, J. (2007): *Anselm Strauss.* Konstanz: UVK.
- Tervooren, A. & Pfaff, N. (2018): *Inklusion und Differenz.* In: T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.): *Handbuch schulische Inklusion. Opladen: Budrich*, 31-44.
- Walgenbach, K. (2018): *Replik.* In: O. Musenberg, J. Riegert & T. Sansour (Hrsg.): *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 143-155.
- Weisser, J. (2005): *Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung.* Bielefeld: transcript.