

Spitznagel, Junis; Schleenbecker, Lena; Bender, Saskia; Kunze, Katharina **Verunklaren, Vereindeutigen und Verlagern. Empirische Erkundungen zu Praktiken der Bearbeitung kooperationsbezogener Entwicklungserwartungen**

Langer, Anja [Hrsg.]; Moldenhauer, Anna [Hrsg.]; Olk, Matthias [Hrsg.]; Doğmuş, Aysun [Hrsg.]; Hinrichsen, Merle [Hrsg.]; Lill, Anne [Hrsg.]; Pauling, Sven [Hrsg.]: Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 162-179. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Spitznagel, Junis; Schleenbecker, Lena; Bender, Saskia; Kunze, Katharina: Verunklaren, Vereindeutigen und Verlagern. Empirische Erkundungen zu Praktiken der Bearbeitung kooperationsbezogener Entwicklungserwartungen - In: Langer, Anja [Hrsg.]; Moldenhauer, Anna [Hrsg.]; Olk, Matthias [Hrsg.]; Doğmuş, Aysun [Hrsg.]; Hinrichsen, Merle [Hrsg.]; Lill, Anne [Hrsg.]; Pauling, Sven [Hrsg.]: Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 162-179 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-334939 - DOI: 10.25656/01:33493; 10.35468/6172-09

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-334939>

<https://doi.org/10.25656/01:33493>

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
Internet: www.pedocs.de

*Junis Spitznagel, Lena Schleenbecker,
Saskia Bender und Katharina Kunze*

Verunklaren, Vereindeutigen und Verlagern. Empirische Erkundungen zu Praktiken der Bearbeitung kooperationsbezogener Entwicklungserwartungen

Abstract

Im Mittelpunkt des Beitrags steht das relationale Verhältnis zwischen Entwicklungserwartungen, die auf Kooperation gerichtet sind, und deren Bearbeitungspraktiken von Seiten pädagogischer Akteur:innen. Letztere werden auf der Grundlage unterschiedlicher Protokolle als *Verunklarungs-, Vereindeutigungs- und Verlagerungsbewegungen* rekonstruiert. Diese Bearbeitungspraktiken eint, dass der formulierte, pädagogische Anspruch symbolisch autorisiert und dessen verbindliche Geltung gleichzeitig sozial relativiert wird. Als Ausdrucksgestalten eines spezifischen Formats von Bearbeitungspraktiken werden diese abschließend als Verdeckungsphänomene definiert.

Schlagworte: Kooperation, Entwicklungserwartung, Pädagogischer Jargon, Verdeckungsphänomene

1 Einleitung

Kooperation – und insbesondere die Kooperation unter den verschiedenen schulischen Akteursgruppen – gilt in unterschiedlichen Reformdebatten als ein Schlüsselkonzept zur Schul- und Unterrichtsentwicklung (vgl. u. a. Kunze 2024; Kunze & Reh 2020; Kuhlmann u. a. 2014). Vor allem die Entwicklungserwartungen zur Umsetzung schulischer Inklusion und des schulischen Ganztags sind auf allen Akteursebenen eng mit Ansprüchen an eine Ausdehnung und Intensivierung von Zusammenarbeit verknüpft.

Auf Ebene der pädagogischen Akteur:innen wird hier insbesondere Konzepten einer berufsgruppenübergreifenden Kooperation zentrale Bedeutung zugemes-

sen. Diese wird als grundlegende Voraussetzung betrachtet, um eine Steigerung und Erweiterung der professionellen Reflexivität sowie eine synergetische Verknüpfung sich ergänzender Kompetenzen zu ermöglichen. Dies gilt insbesondere im Anspruch an Inklusion als unverzichtbar (vgl. u. a. Lütje-Klose & Urban 2014). Verbunden mit diesen Steigerungs- und Erweiterungsfiguren sind zudem Erwartungen nach einer vollständigeren problemdiagnostischen und prognostischen Treffsicherheit und damit einer verbesserten Wirkung pädagogischen Handelns (vgl. u. a. Grosche u. a. 2020; Hertel u. a. 2023).

Ergänzend dazu gilt im Zuge der Forcierung neuer Lernkulturen und inklusiver Settings die Kooperationsforderung inzwischen auch auf der Ebene der Schüler:innen und ist z. B. in Form des Bedeutungsgewinns, den Konzepte kooperativen Lernens zu verzeichnen haben, auszuweisen (vgl. Bonnet & Hericks 2020). Mit Blick auf die Kooperation unter Schüler:innen zeigen sich hier die programmatischen Absichten, über peer-medierte Lernformen unterschiedliche Zugänge für die Schüler:innen zu integrieren und als Ressource nutzen zu können sowie soziale Teilhabe zu ermöglichen (vgl. Zander u. a. 2017). Ergänzend wird angenommen, dass Peers tendenziell unter Gleichen agieren und sich darüber auch Differenzen zwischen den Schüler:innen ausgleichen würden (vgl. Salisch 2016). Bezogen auf den inklusiven Unterricht ist die Anforderung zur Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen pädagogischen Akteur:innen also auch eng mit Anforderungen an die Zusammenarbeit zwischen Schüler:innen, welche bislang v. a. in reformpädagogischen Traditionen Beachtung erfuhr, verknüpft.

Interessanterweise scheinen diese Erwartungen insgesamt jedoch mehr oder weniger unabhängig davon zu operieren, dass sich die empirische Befundlage mit Blick auf jene Ansprüche bislang als eher ernüchternd erweist (vgl. zuletzt Hochfeld & Rothland 2022). Stellt man also die Forderungen nach neuen Formen der Kooperation in den Horizont der erziehungswissenschaftlichen Erkundungen dazu, wie pädagogische, bildungswissenschaftliche und bildungspolitische Entwicklungsanforderungen in den konkreten Interaktionen umgesetzt werden bzw. wie sich die empirisch beobachtbaren Praktiken zu diesen Erwartungen verhalten, so zeigt sich, dass Vorstellungen von Transfer, Transformation, Steuerung etc. nicht das bestimmen, was als möglicher Zusammenhang zwischen Entwicklungserwartungen und Praktiken ihrer Bearbeitung analytisch beschrieben werden kann. Innerhalb des berufskulturellen „Wechselspiel[s] zwischen Selbst- und Fremdpositionierungen von Lehrpersonen“ (Dietrich u. a. 2022, 241) scheinen bildungspolitisch oder im Rahmen von Schulentwicklungsdiskursen apostrophierte Erwartungen an Kooperation und die empirisch vorfindlichen Praktiken pädagogischer Akteur:innen voneinander abzuweichen. Im vorliegenden Beitrag liegt der Fokus nun nicht auf dieser bereits vielfach gezeigten Differenz an sich, sondern es wird danach gefragt, was jene Bruchstelle zwischen Entwicklungserwartungen und Bearbeitungspraktiken füllt.

Der diesbezüglich zentrale Befund dieses Beitrags ist, dass sich über die im Folgenden präsentierten empirischen Fallbeispiele aus unterschiedlichen Forschungsprojekten, trotz mitunter theoretisch differenter Zugriffe, ganz ähnliche Phänomene der Bearbeitung dieses inkongruenten Wechselspiels beschreiben lassen, die vorliegend als *Verunklarungs-, Vereindeutigungs- und Verlagerungsbewegungen* gefasst werden.¹ Wir verstehen diese Bewegungen als Ausdrucksgestalten eines spezifischen Formats von Bearbeitungspraktiken, die wir im Anschluss an Bender, Flügel-Martinsen und Vogt (2023a) als „Phänomene der Verdeckung“ (ebd., 16) fassen. Vorgestellt werden dazu erstens Rekonstruktionen zu bildungspolitischen Verordnungen sowie Bezugnahmen von Lehrkräften auf die Kooperationserwartung (2.1). Zweitens rückt ein Teamgespräch in den Blick, in dem differente Positionierungen zu der gemeinsamen Herstellung einer gelingenden multiprofessionellen pädagogischen Kooperation zu vermitteln sind (2.2) und drittens erweist sich die Kooperations- bzw. Unterstützungsanforderung, die an Schüler:innen gerichtet wird, als Versuch, das Bild eines inklusiven Unterrichts trotz unhintergebarher Herstellungen von Differenz aufrechtzuerhalten (2.3). In einem abschließenden Kapitel werden die vorgestellten Rekonstruktionen hinsichtlich fallübergreifender Grundbewegungen zusammengeführt (3).

2 Praktiken der Bearbeitung kooperationsbezogener Erwartungen

Bevor wir die projektübergreifenden Befunde in einem weiteren Abschnitt zusammenführen, sollen die oben aufgerufenen Phänomene (Verunklarung, Vereindeutigung und Verlagerung) im Folgenden jeweils anhand von Fallbeispielen veranschaulicht werden.

2.1 Verunklarung als Bearbeitung bildungspolitischer Aufforderungen und lehrer:innenseitiger Ausdeutungen

Mit der oben umrissenen Erwartungshaltung an schulische Kooperation geht eine „Mehrwertperspektive“ (Kunze 2024) einher, die u.a. in Forderungen nach mehr und intensiverer Kooperation ihren Ausdruck findet. Anschließend an das Krisenkonzept Ulrich Oevermanns (vgl. u.a. 1991; 2016) kann in diesem Zusammenhang angenommen werden, dass der bildungspolitisch vorgetragene Kooperationsimperativ mit seinen entsprechenden organisationalen Umformungsversuchen als Erfahrungsgegenstand in die Realität der handelnden Akteur:innen

1 Kern der methodologischen sowie methodischen Rahmung der drei rekonstruktiven Studien bildet ein strukturtheoretisch informiertes Verständnis über soziale Praktiken und Deutungsmuster (vgl. Oevermann 1991). Rekonstruiert wird demnach die regelgeleitete Sinnstrukturiertheit sozialer Lebenspraxis, die sich ausgehend von ihrer – *interpretierten* – Realität konstituiert.

eintritt und entsprechend ihrer bereits gesammelten Erfahrungen und Handlungs-routinen bearbeitet werden muss. Wenn also die vorfindbare Praxis ins Verhältnis zu einem bildungspolitisch programmatisch formulierten Kooperationskonzept gesetzt wird, kann von einer Aushandlung zwischen einer geforderten Programmatik und bestehenden Handlungs-routinen ausgegangen werden.

Für die Rekonstruktion der wechselseitigen Bearbeitungsformen des Kooperationsimperativs ist es in dieser Spur zunächst interessant, wie diese Erwartungshaltung in die bildungspolitische Aufforderung eingelassen ist bzw. wie sie sich dort konkret ausformt. Exemplarisch wird dafür ein Auszug aus einer entsprechenden Verordnung des Hessischen Kultusministeriums betrachtet, in welcher der Anspruch an Zusammenarbeit erhoben wird.² Die „Verordnung über Unterricht, Erziehung und sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen“ des Hessischen Kultusministeriums (2012) befasst sich in §12 mit der „Gestaltung des inklusiven Unterrichts“:

(6) Lehrkräfte an Schulen mit inklusivem Unterricht achten in besonderem Maße darauf, dass heterogenen Lernausgangslagen im Unterricht entsprochen und das soziale Miteinander in enger Zusammenarbeit der beteiligten Professionen gefördert wird. Die hierfür grundlegenden Konzeptionen und qualitätssichernden Maßnahmen sind im Schulprogramm darzustellen. [...] (§ 51 Abs. 1 des Schulgesetzes).

Der Anspruch an Kooperation äußert sich hier auf Ebene des Unterrichts im Aufrufen einer „engen Zusammenarbeit beteiligter Professionen“, die zum Ziel hat, den „heterogenen Lernausgangslagen zu entsprechen“ und darüber hinaus „das soziale Miteinander zu fördern“. Auffallend ist hierbei, dass im Anspruch der Gestaltung des inklusiven Unterrichts kein Leistungsanspruch in Anschlag gebracht wird. Vielmehr wird die Aufgabe im Sinne eines kooperativen Anspruchs an an die „beteiligten Professionen“ herangetragen. In der sequenziellen Abfolge zeigt sich, dass die Anerkennung der „heterogenen Lernausgangslagen“ als Ausgangspunkt des inklusiven Unterrichts genommen wird – ihnen soll „entsprochen werden“. Mit der appellhaften Aufforderung, darauf „in besonderem Maße zu achten“, wird an eine entsprechende Sensibilität und Kompetenz der Lehrkräfte appelliert. Diese Sensibilitäts- und Kompetenzerwartung reproduziert sich unter Bezugnahme auf das „soziale Miteinander“. Als Mittel zum Zweck wird sodann die „enge Zusammenarbeit der beteiligten Professionen“ aufgerufen. Die Innovationsanforderung im Kontext des Kooperationsimperativs äußert sich dabei nicht im Sinne konkreter Forderungen (z. B. nach einer leistungsbezogenen Binnendifferenzierung im inklusiven Unterricht o.ä.), sondern im Sinne einer pädagogischen Absicht („Lehrkräfte achten darauf“). Die Aufgabe einer „grund-

2 Da die darauf bezogenen Interviews ebenfalls mit Lehrer:innen an hessischen Grundschulen geführt wurden, wird der Blick in diesem Zusammenhang auf die bildungsprogrammatische Forderung in einem hessischen Gesetzestext geworfen.

legenden Konzeption“ dieser Absicht wird sodann auf die Ebene der Einzelschule delegiert – einer verbindlichen Konkretisierung der qua Absicht vorgetragenen Ansprüche wird sich darüber entzogen. Indem floskelhaft und unverbindlich akklamationsfähige Topoi aufgerufen werden, denen im Kontext der Imagerie eines inklusiven Bildungsideals kaum zu widersprechen ist, bewegt sich die Forderung in sprachlicher Nähe zum pädagogischen Jargon (vgl. Dzengel u. a. 2012): Wer will schon etwas dagegen sagen, heterogenen Lernausgangslagen entsprechen und das soziale Miteinander fördern zu wollen/sollen? Und was ließe sich gegen eine „enge[...] Zusammenarbeit der beteiligten Professionen“ einwenden? Die gesetzesförmig festgehaltenen Aussagen operieren sprachlich in einem Modus, der zu Zustimmung einlädt und die materiale Unverbindlichkeit und Inkonsistenz darüber vergessen macht.

D. h. das Inklusionsideal und die darin mitschwingende Kooperationserwartung werden im Rahmen des Gesetzestextes bearbeitet, indem der Anspruch an die Praxis ins Jargonhafte mündet. Diese Bewegung kann als Ausdruck einer Hilflosigkeit interpretiert werden: Es *muss* sich zu diesem Ideal verhalten werden, ohne sich auf eine in ihrer Ausdrucksgestalt konsistente Form der Bearbeitung der diesem Ideal inhärenten Ansprüche beziehen zu können. Stattdessen verschwimmt der Gesetzestext, ohne dem Anspruch, etwas Verbindliches für die Handlungspraxis zum Ausdruck zu bringen, gerecht werden zu können. Bearbeitet wird diese Spannung über die beschriebene *Verunklungsbewegung* im Stile des pädagogischen Jargons.

Blicken wir nun, um uns einen Einblick in die o. a. Wechselseitigkeit des programmatischen Kooperationsanspruchs und einer Variante der handlungspraktischen Bearbeitung mit jener Erwartungshaltung zu verschaffen, in einem zweiten Schritt exemplarisch in einen Interviewausschnitt, in dem eine Grundschullehrerin über ihre Kooperationspraxis im Kontext schulischer Inklusion berichtet, und schauen wir, wie darin eine Bearbeitung des genannten Anspruchs zum Ausdruck kommt:

ich hab eigentlich von anfang an gelernt eher im team zu unterrichten als alleine und dadurch dass ich dann an die modellschule gegangen bin wo das eben in diesem modellversuch auch so war dass man im team unterrichtet hat war das für mich nie ein problem weil ich immer mal unterrichtende mal abgebende person war ja und jetzt eigentlich nie so dieses ja dieses gefühl hab sondern immer froh bin wenn jemand da ist der auch noch mal mich reflektiert und der vielleicht auch sagt mensch hier an der stelle wolltest du vielleicht auch zu viel oder das wär n anderer schritt gewesen also ich seh das immer als sehr positiv ja von daher find ich diese zusammenarbeit auch sehr gut ja [Z. 334-345]

Die Grundschullehrerin beginnt die Passage, indem sie darlegt, dass sie das Unterrichten „im team“ seit Beginn ihrer beruflichen Laufbahn gelernt habe. Damit wird die Betonung auf den demonstrierten Erfahrungsreichtum gelegt: Sie untermauert in dieser Aussage mit der Besonderung der „modellschule“, dass

diese Form des Erfahrungsreichtums im Rahmen der Zusammenarbeit keine Selbstverständlichkeit ihres Berufsstandes darstellt. Die „modellschule“ wird zur Begründung herangezogen: das Unterrichten „im team“ stellte daher für sie „nie ein problem“ dar. Eine Inkonsistenz zeigt sich in dieser Passage insbesondere in Hinblick auf das thematisierte Unterrichten „im team“. Das wird besonders prägnant, wenn sie sich als „abgebende person“ bezeichnet. Indem sie „immer mal unterrichtende mal abgebende person war“ äußert sich in der Konzeption des Unterrichts „im team“ ein sinnlogischer Bruch. Die inkonsistente Figur gewinnt dann im darauffolgenden Sprechakt weiter an Gestalt, indem die Sprecherin der zweiten Person im Unterricht, die unbestimmt bleibt („wenn jemand da ist“), die Funktion zuteilt, sie zu „reflektieren“. Das positive Bild, welches sie vom Unterrichten „im team“ zeichnet, ist also eines, welches sie selbst in eine zentrale Rolle versetzt, wobei die Frage der Zuständigkeit von ihr verwaltet wird. Durch das Zeichnen eines demonstrativ positiven Bildes von Zusammenarbeit („also ich seh das immer sehr positiv“), sind die benannten Inkonsistenzen auf manifester Ebene unthematisch. Gleichzeitig wird deutlich, dass der eigentliche Gegenstand der Kooperation inhaltsleer bleibt. In Anschlag gebracht werden programmatische Figuren der Reflexion, die im Sinne einer ‚Kompetenzerweiterung durch Kooperation‘ gedeutet werden können. Die Eindeutigkeit der proklamierten Alleinzuständigkeit für ihren Unterricht wird verunklart, indem eine Überbetonung der unproblematischen gemeinsamen Unterrichtspraxis stattfindet. Während die Aufrechterhaltung der unterrichtlichen Ordnung für die Grundschullehrerin zentral ist, wird dem Kooperationsgebot insofern begegnet, als der darin eingeschriebenen pädagogischen Absicht am Rande jener Ordnung Raum, in Form gegenseitigen Beobachtens und Reflektierens, gewährt wird.

Zusammenfassend zeigt sich auch in diesem Beispiel eine Verunklärungsbewegung: Die Kooperationserwartung wird bearbeitet, indem sie einerseits handlungspraktisch unterlaufen und zugleich symbolisch affirmiert wird. Ähnlich wie im Fall des Gesetzestextes bildet auch hier ein an die jargonhafte Rede erinnernder, zustimmungsheischender Sprachduktus den Modus, über den sich diese Verunklärungsbewegung vollzieht. Diese Verunklärungstendenz bzw. Verdeckungsbewegung steht in einem engen Zusammenhang zu den Widersprüchlichkeiten und Inkonsistenzen, die Dietrich als „bruchstückhafte Adaptionen von Reformen vor dem Hintergrund der jeweiligen Schulkultur“ (Dietrich 2019, 62) gefasst hat. Dass und wie diese Reformadaptionen in einer paradoxen Dynamik sowohl von der Proklamation akklamationsfähiger und damit Klarheit und Eindeutigkeit suggerierender Entwicklungserwartungen als zugleich auch von der Verunklärung der in diesen Erwartungen enthaltenen Sollensvorstellungen leben, zeigte sich bereits in der anfänglichen Betrachtung des Gesetzestextes (vgl. Schleenbecker 2023).

2.2 Vereindeutigung zwischen kollegialem Anspruch auf pädagogischen Erfolg und Zuständigkeitskonflikten

Rekonstruktive Studien zur kooperativen Praxis unter Pädagog:innen in der Schule systematisieren unterschiedliche Modi der Vergemeinschaftung und weisen deren organisationale Funktionalität für den schulischen Handlungs- und Entscheidungskontext aus (vgl. Goldmann 2018). Im Kern kennzeichnet die diskursive Strukturiertheit dieser kollektivierenden Modi, dass auf inhaltlicher Ebene zwar eine soziale Übereinkunft über die thematisierte Sache suggeriert, der sachliche Konflikt allerdings nicht bearbeitet wird (vgl. ebd.). Dazu charakterisieren rekonstruktive Untersuchungen zur berufsgruppenübergreifenden Zusammenarbeit unterschiedliche kollektivierende Kommunikationslogiken, die in ihrer spezifischen Regelgeleitetheit als sprachliche Ausdrucksgestalten der schulischen Kooperationspraxis gefasst werden können. In den sich protokollierenden Legitimationsgesten der Pädagog:innen zeigen sich dabei mitunter entlastende Abwertungsdiskurse gegenüber Schüler:innen (vgl. Reh & Schelle 2010, 155) sowie vergemeinschaftende Rechtfertigungsdiskurse (vgl. Breuer & Steinwand 2015, 270ff). Über die sprachlichen Ausdeutungsprozesse der gemeinsamen Sache vermitteln sich insofern sozial geteilte, berufskulturelle Deutungs- und Begründungsmuster (vgl. Dietrich & Spitznagel 2024), die auf die Eigenlogik der (gemeinsam) verantworteten pädagogischen Praxis und deren Legitimierungsnotwendigkeit verwiesen sind. Auch hier kann sich auf die Arbeiten von Dzengel u. a. (2012) zum ‚pädagogischer Jargon‘ bezogen werden, denn dieser zielt auch auf eine Vergemeinschaftungsfigur: Praxisbezogene Fragen werden nur vordergründig geklärt, da eine verbindliche Auseinandersetzung über die moralisierende Betonung der Sache unterlaufen wird. An diese Überlegungen zur jargonhaften Vergemeinschaftung anschließend wird in diesem Abschnitt untersucht, wie in der gemeinsam verantworteten Handlungspraxis Entwicklungserwartungen, im Sinne von Wirkungsansprüchen, in kollektiv hervorgebrachten Legitimierungsfiguren implizit aufgerufen sowie diskursiv in Geltung gesetzt und bestätigt werden. Die situative Legitimationsnotwendigkeit in Besprechungen verweist damit auf eine strukturelle Bewährungsdynamik: Gemeinsam verantwortete pädagogische Entscheidungen müssen vor und mit Kolleg:innen begründet werden, ohne die Wirksamkeit der Entscheidung sicher bestimmen zu können. Die in den auf dieses Problem antwortenden Legitimierungsfiguren aufscheinenden Deutungsmuster lassen sich mit Oevermann als „eine vergemeinschaftete Weise der Problembewältigung“ (Oevermann 2001, 40) verstehen.

Bei dem der empirischen Rekonstruktion zu Grunde liegenden Protokoll handelt es sich um eine Passage aus einer Besprechung eines Jahrgangsteams, das sich aus elf Klassenlehrer:innen der 8. Klassen (darunter Tanja Huber (TH) und Frank Peters (FP)) und einer der Jahrgangsstufe zugeordneten Schulsozialarbeiterin (Susanne

Bach (SB)³) zusammensetzt. Der im Fokus der Rekonstruktion liegende Auszug umfasst eine Passage, in welcher der pädagogische Erfolg eines schulischen Feedbackgesprächs kollegial bilanziert wird. Die Entwicklungsvorstellungen betreffen damit die *pädagogische* Wirksamkeit des *schulischen* Feedbackgesprächs. Blicken wir ins Protokoll⁴ schildert zunächst die Lehrkraft Tanja Huber den Verlauf des Feedbackgesprächs mit der Schülerin Amira:

TH: sie hat n *sehr sehr sehr* gutes feedback bekommen durchweg muss man sagen na also
 Moni sagte auch die war echt so berührt dass ihr die tränen kamen die hat sich so gefreut

Bereits auf den ersten Blick fällt die demonstrative Betonung des positiven Feedbacks ins Auge: Die dreimalige Wiederholung der Bewertung des Feedbacks, als „sehr gut“, kann als eine symbolische Überbetonung der Einschätzung verstanden werden, die implizit einen Sachverhalt kommentiert, der über das angesprochene Thema hinausgeht. Die *Vereindeutigungsgeste* konturiert, so ließe sich schließen, nicht das Feedbackgespräch als solches, sondern was es in seiner Eindeutigkeit für die Schülerin bedeutet. Pointiert kann der Sinngehalt paraphrasiert werden mit: ‚Weil die Schülerin so ergriffen war, war das Feedbackgespräch erfolgreich‘. Damit offenbart sich in der emphatischen Fremdbeschreibung über die Schülerin eine pädagogische Erfolgsgeschichte: Das beobachtete Weinen der Schülerin wird als Beleg für den offensichtlich erhofften Effekt des Feedbackgesprächs angeführt. Andere Gründe wie bspw. Schuldgefühle, Erleichterung oder Wut, die zur emotionalen Reaktion der Schülerin geführt haben können, bleiben unthematisch. Verfolgen wir, wie die Kolleg:innen im Folgenden an dieses empathische Deutungsangebot anschließen:

SB: ¹o::h das rührt mich jetzt, total

TH: @(..)@

FP: die hat geweint-

SB: ¹aber da ham wir doch jetzt gut entschieden dass wir jetzt nicht die schulenhilfekonferenz einge-

Vergegenwärtigt man sich den Anschlusskommentar der Schulsozialarbeiterin (SB) zunächst ohne Einbezug der Realsituation, so erinnert dieser an soziale Kontexte, in denen die sprechende Person eine wie auch immer geartete Würdigung ihrer selbst erfahren hat (z. B. durch eine Rede oder ein Geschenk). Vor diesem Hintergrund konturiert sich die von der Schulsozialarbeiterin realisierte Anschlusssequenz auf der latenten Ebene als Antwort auf ein Lob. In gewisser Weise rechnet sie sich also implizit selbst den Erfolg der angesprochenen Maßnahme zu und positioniert sich damit als Verantwortliche dieser schulischen

3 Die personenbezogenen Angaben (wie bspw. Namen) wurden im Zuge der Anonymisierung pseudonymisiert.

4 Das Transkript orientiert sich an den Vorgaben von TiQ (Talk in qualitative Research).

Intervention. Zugleich autorisiert sie die Deutung der Kollegin und den darüber proklamierten herausragenden Erfolg des Feedbackgesprächs auf sozialer Ebene – hier als Leistung des gesamten Teams. Indem FP einen weiteren, ‚authentischen‘ Nachweis für die Wirksamkeit des Feedbackgesprächs ausweist, bestätigt er in seinem dramatisierenden Kommentar, „die hat geweint“, die Deutung seiner Kollegin. Darüber verstärkt er die diskursive Bestätigung des kollektiven Erfolgs. In dem vergemeinschaftenden Deutungsmuster bleibt zweifellos, dass die emotionale Ergriffenheit der Schülerin auf das Feedbackgespräch zurückzuführen ist. In der darauf folgenden Bilanzierungsgeste der Schulsozialarbeiterin gewinnt schließlich, ganz ähnlich wie in ihrem vorhergehenden Kommentar, erneut eine interessant ambivalente Figur Gestalt. Über die „aber [...] doch“-Figur positioniert sie sich innerhalb der vergemeinschaftenden „Wir“-Erfolgs Erzählung zugleich in Opposition zu implizit in Anspruch genommenen Zweifeln der Kolleg:innen. Diese implizite Abgrenzungsbewegung wird von den Anwesenden allerdings in der Folge nicht aufgegriffen. Vielmehr setzt sich interaktionsdynamisch der vergemeinschaftende Modus der empathischen Erfolgs Erzählung fort:

TH: ¹ja wirklich also

SB: ¹das freut mich für die-

TH: ¹die war ganz ganz doll glücklich

SB: o:h dann bin ichs auch

Inhaltlich reproduziert sich in dieser Passage die kollektive Vergewisserung hinsichtlich des pädagogischen Erfolgs, der über die wiederholte Darstellung der emotionalen Gefühlslage der Schülerin belegt wird. Führen wir die Rekonstruktionen an dieser Stelle zusammen, lassen sich berufsgruppenspezifische Nuancierungen in der Ausdeutung pädagogischer Entwicklungserwartungen feststellen.⁵ Die rekonstruierten Bezugnahmen der Pädagog:innen auf das schulische Feedbackgespräch konvergieren hingegen in ihrer kollegial hervorgebrachten pädagogischen Gelingenserzählung. Das wiederholte Aufrufen des Weinens der Schülerin als sichtbaren Beleg für den pädagogischen Erfolg kann insofern als Ausdrucksgestalt eines berufsgruppenübergreifenden Deutungsmusters gefasst werden. Auch wenn unthematisch bleibt, a) worauf die Wirkung der Feedbacksituation abzielt und b) worin dessen Wirksamkeit begründet liegt, wird die gemeinsame Entscheidung für das Feedbackgespräch als ‚richtig‘ sichergestellt. Die kollektive, empathische Vergewisserung kann mit Oevermann gesprochen als eine *vergemeinschaftende Weise* der Entscheidungsbegründung gefasst werden. Dieses

5 Die Schulsozialarbeiterin positioniert sich in einer subtilen Differenz zur Gruppe der Lehrkräfte: Indem sie die Abwendung der Schulhilfekonferenz implizit auf ihr eigenes Eingreifen zurückführt, stellt sie sich dabei als Pädagogin der mildernden Mittel dar. Ebendiese rekonstruierte Positionierung schließt an bisherige Befunde rekonstruktiver Studien an, in denen sich Schulsozialarbeiter:innen dezidiert als Anwält:innen der Schüler:innen positionieren und darüber von Lehrkräften abgrenzen (vgl. Silkenbeumer u. a. 2018).

Deutungsmuster ermöglicht es, die Bewährungsdynamik in der Legitimation des kollektiven Handelns abzumildern: Der beabsichtigte Erfolg – die pädagogische Einflussnahme qua Feedbackgespräch – und damit die Sicherheit über die Wirksamkeit der eigenen Handlung wird gesprächsweise *vereindeutigt*. In dem vorliegenden Modus der empathischen Vergewisserung ist, so ließe sich abschließend festhalten, eine vergemeinschaftende Funktion aufgerufen, welche sowohl auf die Legitimationsnotwendigkeit hinsichtlich des schulischen Feedbackgesprächs als auch auf die interaktionsdynamische Begründungspflicht der kooperativen schulischen Praxis rekurriert. Die pädagogische Erfolgserzählung operiert insofern im Modus einer legitimierenden Ausdeutung von berufsgruppenübergreifenden Handlungsentscheidungen und verweist dabei auf die diskursive Anforderung, die Auswirkungen pädagogischer Interventionen – ungeachtet ihrer immanenten, in der Handlungspraxis verorteten Nicht-Standardisierbarkeit und Ungewissheit – zu *vereindeutigen*.

2.3 Zur Verlagerung von Inklusionserwartungen in die Zusammenarbeit zwischen Schüler:innen

Im Rahmen der rekonstruktiven Studie zu Hilfeinteraktionen im inklusiven Unterricht (vgl. Bender 2024) wurden die Interaktionspraxis von Schüler:innen in inklusionspädagogischen Settings im Allgemeinen sowie kooperative Lernformen innerhalb des Unterrichts im Besonderen untersucht. Trotz der über die inklusionspädagogischen Erwartungen formulierten Annahmen konnte herausgearbeitet werden, dass auch in kooperativen Unterrichtssettings Praktiken der Subjektivierung über Anerkennungs- und Verkennungsdynamiken (Bedorf 2010) mit der unterrichtlichen Ordnung verwoben bleiben. Demnach bilden sich in der schüler:innenseitigen Zusammenarbeit im inklusiven Unterricht Statusungleichheiten ab und verweisen auf die unterrichtliche und die peerkulturelle Ordnung (vgl. Bennewitz u. a. 2016). Durch die Legitimation von Kooperation und Zusammenarbeit entstehen zwar alternative Interaktionsräume, die soziale Interaktionen jenseits der unterrichtlichen Ordnung eröffnen. Diese lassen sich allerdings als Räume der Verbesonderung bestimmen.⁶ Damit lösen die kooperativen Praktiken die Entwicklungserwartungen hin zu einem inklusiven Unterricht nicht ein. Dies führt aber nicht dazu, dass diese Erwartungen aufgegeben werden, vielmehr erscheinen Phänomene, über die es gelingt, die Ansprüche an Inklusion und Zusammenarbeit angesichts einer Praxis, die diese strukturell unterlaufen muss aufrecht zu erhalten (vgl. Bender u. a. 2023a).

⁶ Im Verlauf der Sekundarstufe I bildet sich schließlich eine zunehmende Etablierung der Rollenerwartungen sowie eine Trennung der Interaktionsräume ab – nicht räumlich, sondern als Interaktionsordnungen, die unterschiedlichen Logiken und Ansprüchen folgen. Parallel dazu werden die Schüler:innen sukzessive in einen Umgang mit Differenz hineinsozialisiert.

Im Mittelpunkt der nachfolgenden empirischen Rekonstruktion steht exemplarisch ein Protokoll zum Unterricht im Fach Gesellschaftskunde in der 5. Klasse, in dem eine Mind-Map zum Thema Rentiere erarbeitet wird⁷. Die Lehrkraft leitet eine auf Kooperation und Unterstützung abzielende Interaktion folgendermaßen ein:

schüler:innen, die die mind-map fertiggestellt haben, „unterstützen DIE (.) die nicht noch nicht fertig sind (2) wir wollen nämlich nachher in einem zweiten schritt (-) ein eigenes tier nachher vorstellen und das machen wir mit=m ipad aber dazu müssen erstmal alle fertig sein (.)“

Mit dieser Aufgabenstellung wird nun eine gewisse Gruppe an potenziell Unterstützungsbedürftigen bereits durch die Lehrkraft eingerichtet, wobei diese Gruppe allerdings erst noch gefunden werden muss. Ausgehend von der Annahme, dass Hilfeinteraktionen mit Statusdifferenz hinsichtlich der dominanten schulischen Ordnung verwoben sind, würde sich klassenöffentlich also potenziell eine Gruppe der Helfenden und eine der Hilfebedürftigen konstituieren.

Dass diese angekündigte Differenz tatsächlich mit konkreten Positionierungen einhergeht, spiegelt sich unmittelbar in den anschließenden Interaktionen der Schüler:innen wieder, die nach dem Sprechakt der Lehrkraft einsetzen. Dabei folgt das Transkript dem Gang von S1 durch die Klasse, bzw. von Tischgruppe zu Tischgruppe. Ihre Äußerungen sind in weiten Teilen klassenöffentlich wahrnehmbar.

- S1: wer is (.) brauchst du jetzt↑ hilfe:↑
 S2: nö;
 S1: ich hasse es wenn keiner hilfe braucht
 S3: ich auch (.) voll langweilig
((S1 geht weiter durch die Klasse, S3 zum Nachbartisch.))
 S1: wer brauch hilfe? (---) brauchst du hilfe:↑ (2) S5 brauchst du hilfe↑
 S4: S5 brauchst du↑ hilfe↑
 S1: brauchst hilfe (.) S5 brauchst du↑ hilfe↑
 S5: nein
 S1: brauchst du hilfe S4↑
 S6: nein
((S1 geht weiter durch die Klasse und spricht verschiedene SuS an.))
 S1: brauchst du hilfe↑ (-) brauchst du hilfe↑
((S1 geht weiter.))
 S1: S7 brauchst du hilfe↑
 S7: ich bin doch schon fertig (.) ich hab dir doch schon geholfen

Es geht nun also entsprechend der latenten Aufforderung der Lehrkraft darum, die Hilfebedürftigen zu finden. Die erste abgebrochene Frage: „wer is (.)“ kann verlängert werden zu der Unterscheidung: ‚wer is noch nicht fertig, ich bin schon fertig‘ – und die anschließende Wendung in „brauchst du jetzt hilfe“ setzt diesen

7 Siehe für eine ausführliche Rekonstruktion dieses Falls Bender 2024.

Umstand der Differenz im Hinblick auf spezifisch in Anschlag gebrachte Normen dann stillschweigend voraus – es gibt diejenigen, die noch nicht fertig sind (womit auch die konkrete unterrichtliche Norm der Bearbeitungsgeschwindigkeit und des selbstständigen Arbeitens markiert wird) und diejenigen, die nun diesen Umstand nutzen können, um sich vermittelt über die Hilfeleistung als im Hinblick auf diese implizite Ordnung unterstützend und helfend zu positionieren.

Dabei wird auch deutlich, dass eben gerade nicht die Hilfe für den andern – also eine einzelfallspezifische Unterstützung – sondern die klassenöffentliche Selbstpositionierung bzw. Inszenierung als Helfende im Vordergrund steht.

In der Interaktion scheint die Persiflage auf die zugedachte Rolle „ich hasse es wenn keiner hilfe braucht/ich auch (.) voll langweilig“ im Sinne der Aussage „ich hasse es, wenn das, was gemacht werden soll, unnötig bzw. sinnlos ist“ das Bedrohliche für die potenziell Hilfebedürftigen bzw. die Steigerungslogik des Wettkampfes nun aber nicht zuzuspitzen, sondern eher abzumildern. Denn hierüber wird deutlich, dass es sich nicht um eine ernsthaft um Vermittlung bemühte Praxis, sondern um eine Art Spiel handelt (das langweilig sein oder werden kann). So sind dann auch die potenziell Hilfebedürftigen Mitspieler:innen in dieser uneigentlichen Tätigkeit, was die Bedrohung, die von der Hilfeleistung ausgeht, verharmlost, sie aber auch nicht zum Verschwinden bringen kann. Die Zumutung der ‚Schnellen‘ liegt also in der Verpflichtung darauf, so zu tun, als gäbe es Mitschüler:innen in ‚Not‘, während gleichsam die Bedrohlichkeit gemildert und so die Peer-Solidarität beachtet und bearbeitet werden muss. Dass sich die programmatisch zu Hilfebedürftigen gemachten gegenüber dieser Zuschreibung als „nicht wettbewerbsfähig“ verwehren (S2: nö;; S5: nein; S6: nein), ist nun auch ebenso erwartbar wie auf Ebene der Peer-Interaktion offenbar zulässig.

D.h. hier sieht man sehr deutlich, dass die Spannung von Wettbewerb bzw. Anpassung an die schulische Ordnung und den manifesten Begründungs- und Legitimationsdiskursen des kooperativen Lernens bzw. eher noch der Entwicklungserwartung Inklusion insgesamt an die Schüler:innen delegiert bzw. auf diese *verlagert* wird, die sich dazu wiederum verhalten müssen. Die Spannungen und Brüche in Bezug auf die Entwicklungserwartung Inklusion, die in solchen Szenen sichtbar werden, werden also – so könnte man es jetzt fassen – über die Anforderung kooperativen Lernens in die Bearbeitungspraktiken der Schüler:innen verlagert, die diese jedoch auch nicht einlösen (können). Das Nicht-Gelingen scheint dadurch tendenziell verdeckt (vgl. dazu ausführlich Bender 2024). Die Verdeckung als Praktik der Bearbeitung der Entwicklungserwartung Inklusion, besteht hier in der *Verlagerung* auf kleinere Funktionseinheiten, so dass nach außen hin, gestützt durch die Begründungs- und Legitimationsdiskurse, die Erwartung Inklusion im Modus der Zusammenarbeit, Kooperation und Hilfe als erfüllt erscheinen kann. Man könnte also anders herum eventuell auch sagen, dass in die Begründung und Legitimation der Entwick-

lungserwartung der Zusammenarbeit und Kooperation zwischen Schüler:innen, die eigentlich dazu da sind, die Entwicklungserwartung Inklusion einzulösen, Verdeckungspotenziale bereits eingeschrieben sind.

3 Verunklaren, Vereindeutigen und Verlagern als Verdeckungsphänomene?

Führen wir an dieser Stelle die empirischen Rekonstruktionen zusammen, zeigt sich über die Fälle hinweg eine gemeinsame Grundbewegung im Umgang mit den auf Zusammenarbeit gerichteten Entwicklungserwartungen und -ansprüchen. Die in den empirischen Analysen Gestalt gewinnenden Bearbeitungsmodi kennzeichnet, dass die in die Entwicklungserwartungen eingelassenen Ansprüche an Kooperation pädagogische Wirksamkeit oder kooperatives Lernen einerseits direkt oder indirekt aufgerufen und darüber symbolisch affirmiert und autorisiert werden und zugleich werden sie in je spezifischer Weise unterlaufen. Dieses „Unterlaufen“ vollzieht sich in Gestalt von Verunklarungs-, Vereindeutigungs- und Verlagerungsbewegungen.

Vergegenwärtigen wir uns die in den drei vorgestellten Fallbeispielen vorfindlichen Bewegungen noch einmal in pointierter Form:

Im ersten empirischen Beispiel wurde gezeigt, wie auf Ebene einer gesetzlichen Verordnung Entwicklungserwartungen formuliert und im Sinne von Ansprüchen an die Schulen bzw. die dort tätigen Akteur:innen adressiert werden. Die Rekonstruktion des Verordnungstextes machte dabei sichtbar, dass und wie zugleich auch der Verordnungstext selbst als Ausdrucksgestalt der Anforderung gelesen werden kann, Entwicklungserwartungen und darin eingelassene Ansprüche zu bearbeiten. Im Umgang damit zeichnete sich hier eine Bewegung ab, die als *Verunklarung* gefasst wurde. Bezeichnet ist damit ein an den Kommunikationsstil des pädagogischen Jargons (vgl. Dzengel u. a. 2012) erinnernder Modus des floskelhaften Aufrufens von Entwicklungserwartungen, im Sinne akklamationsfähiger Leerformeln, aus denen selbst nichts folgt. Darüber erweckt der Verordnungstext den Anschein einer Bekräftigung der Erwartungen und vermeidet zugleich eine verbindliche Konkretisierung. In ihrer Unverbindlichkeit und Vagheit bieten die Aussagen weder Anlass noch Ansatzpunkt „etwas dagegen zu sagen“. Sie laden zur Affirmation ein. Eine potenzielle Problemhaltigkeit gerät auf diese Weise gar nicht erst in den Fokus der Aufmerksamkeit. Eine ähnliche Bewegung findet sich auch in der Rekonstruktion des Lehrerinneninterviews: Die Kooperationserwartung wird bearbeitet, indem sie auf der symbolischen Ebene in fast schon übersteigter Form bejaht wird, und zugleich gewinnt in den Ausführungen eine Haltung Gestalt, welche sich gleichsam jenseits dieser symbolischen Position bewegt und die beruflichen Kernaufgaben dezidiert nicht kooperativ, sondern im Gegenteil

als allein verantwortete Praxis entwirft. Mit Blick auf das relationale Verhältnis zwischen bildungspolitischen Erwartungen und daraus gedeuteten Ansprüchen bzw. Anforderungen von Seiten der Akteur:innen zeichnet sich damit ein sich aufeinander beziehendes und zugleich aneinander abarbeitendes Wechselspiel ab (vgl. Dietrich 2019), im Rahmen dessen weder die diskursiv in Anschlag gebrachten Erwartungen noch die sich auf diese beziehende Praxis in ihren bestehenden Routinen fraglich werden.

Im zweiten Fall konnte verdeutlicht werden, wie im Rahmen eines kollegialen Austauschs eine pädagogische Entwicklungserwartung implizit aufgerufen, in Geltung gesetzt und bestätigt wird – im konkreten Fall die Erwartung an die Wirkung eines Feedbackgesprächs. Dies geschieht, indem die Beobachtung, eine Schülerin habe sich berührt gezeigt, im Gespräch vereindeutigt wird. Darüber wird der Eindruck bekräftigt, dass offensichtlich erreicht worden sei, was erreicht werden sollte. Was genau zu erreichen war und inwiefern die – durchaus heterogen deutbare – Berührtheit der Schülerin als Beleg dafür herangezogen werden kann, bleibt unthematisiert. An die Stelle einer solchen Thematisierung treten Affirmationsgesten, die einem vergemeinschaftenden Duktus folgen, worüber sich wechselseitig des Eintretens der Wirkungserwartung versichert wird. Die aus dieser Beobachtung ableitbare Anforderung an die pädagogischen Akteur:innen scheint dann weniger darin zu liegen, wirkungsvoll zu handeln als vielmehr darin, die Wirkungs- bzw. Erfolgserwartung als solche aufzurufen, in Geltung zu setzen und zu bestätigen. Auch hier wird der Anforderungsaspekt, den die Erwartung impliziert, über die *Vereindeutigungsbewegungen* umschifft – und zugleich genau darüber auch als Erwartung autorisiert.

Das dritte empirische Beispiel machte darauf aufmerksam, dass und wie nicht nur lehrer:innen-, sondern auch schüler:innenseitig Erwartungen und Ansprüche an Inklusion und Kooperation in Geltung gesetzt und bearbeitet werden. Der in diesem Fall realisierte Umgangsmodus konturiert sich in einem ersten Schritt als *Verlagerungsbewegung*, im Sinne einer Delegation der Ansprüche an die Schüler:innen. Adressiert als dem Anspruch an Zusammenarbeit und (wechselseitige) Unterstützung Rechnung tragen Sollende, machen sich die Schüler:innen dies zu eigen und inszenieren nun ihrerseits eine Praxis, über welche die Erwartungen affirmiert werden. Damit werden die in den Erwartungen eingelassenen Ansprüche an Inklusion und Zusammenarbeit nicht in die pädagogische Praxis der Lehrkräfte übersetzt – ihnen wird material nicht Rechnung getragen. Auch hier finden wir also eine Bearbeitungsvariante vor, über die der Kooperationsanspruch symbolisch bekräftigt und seine Einlösung gleichsam simuliert wird.

Die sich in den Daten abzeichnenden Modi der Bearbeitung der an die schulischen Akteur:innen herangetragenen kooperationsbezogenen Entwicklungserwartungen ähneln sich darin, dass sie sich gegenüber den Erwartungen affirmativ und koope-

rativ zeigen. Affirmation und Kooperation verbleiben dabei allerdings in einem symbolischen Duktus, welcher die Ebene der praktischen Umsetzung gleichsam unberührt lässt. Erreicht wird dieses Nebeneinander über Verunklarungs-, Verindeutigungs- und Verlagerungsbewegungen. Diese latenten Bearbeitungsmodi, die in den empirischen Protokollen Gestalt finden, können insgesamt auch als *Verdeckungsphänomene* (vgl. Bender u. a. 2023b; Bender u. a. 2024) beschrieben werden. Unserem Eindruck nach scheint solchen Verdeckungsphänomenen im Zusammenspiel von Entwicklungserwartungen und Praktiken ihrer Bearbeitung eine besondere Bedeutung zuzukommen. Sie scheinen für die Akteur:innen, die sich mit den Erwartungen und Ansprüchen konfrontiert sehen, eine nahe liegende Möglichkeit des Umgangs mit dem Spannungsfeld zu bieten, das sich daraus ergibt, sich vor programmatisch legitimierte Entwicklungserwartungssemantiken (z. B. Kooperation oder Inklusion) gestellt zu sehen, die als solche einerseits kaum kritisierbar sind und zugleich in systematischer und nicht hintergehbbarer Spannung zu systemischen und strukturellen Gegebenheiten und Rahmenbedingungen stehen. Verdeckungsbewegungen erscheinen hier als ein probates Mittel, die Lücke zwischen Ansprüchen und deren Verwirklichung so zu bearbeiten, dass die Spannungen gleichsam aus dem Blick geraten. Verdeckungsphänomene charakterisieren – wie über die unterschiedlichen Fälle hinweg gezeigt wurde – die Möglichkeit Forderungen aufrechtzuhalten, ohne deren Umsetzung sicherstellen zu können oder zu müssen. Damit sind sie als Elemente der Bearbeitung uneinlösbarer Entwicklungserwartungen zu verstehen und in die jeweiligen Praktiken und Legitimationsdiskurse eingewoben.

Literatur

- Bedorf, T. (2010): *Verkennende Anerkennung. Über Identität und Politik*. Berlin: Suhrkamp.
- Bender, S. (2024): *Hilfe im inklusiven Unterricht. Ein- und Ausschlussdynamiken kooperativen Lernens*. Edition Kasuistik. Wiesbaden: Springer.
- Bender, S., Kastrup, V. & Vogt, M. (2024): *Erfahrene Exklusion und suggerierte Inklusion – Zu einer Theorie der Verdeckung als Referenz für Annäherungen an Fragen der Inklusionsforschung*. In: K. Bräu, A. Hackbarth, A. Häseker, S. Bender, M.-a. Bogher, J. Panagiotopoulou (Hrsg.): *Erfahrungen der Exklusion. Differenzsensible und diskriminierungskritische Perspektiven auf pädagogische Handlungsfelder*. Schriftenreihe der DGfE. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Bender, S., Flügel-Martinsen, O. & Vogt, M. (2023a): *Über die Verdeckung. Zur Analyse von Ein- und Ausschlussverhältnissen unter Bedingungen gesellschaftlicher Kontingenz*. In: *Leviathan. Berliner Zeitschrift für Sozialwissenschaft* 51 (3), 423–453.
- Bender, S., Flügel-Martinsen, O. & Vogt, M. (Hrsg.) (2023b): *Verdeckungen*. Bielefeld: University Press.
- Bennewitz, H., Breidenstein, G. & Meier, M. (2016): *Peerkultur*. In: S. Köhler, H.-H. Krüger & N. Pfaff (Hrsg.): *Handbuch Peerforschung*. Leverkusen: Barbara Budrich, 413–426.
- Breuer, A. & Steinwand, J. (2015): *Die Reflexion pädagogischer Praxis in Team- und Gruppensitzungen an Ganztagschulen*. In: S. Reh, B. Fritzsche & T.-S. Idel (Hrsg.): *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Wiesbaden: Springer VS, 264–282.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2020): *Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Dietrich, F. (2019): *Governanceforschung und Schulkulturforschung. Konturen einer kulturtheoretischen Perspektivierung von Governance im Mehrebenensystem Schule*. In: R. Langer & T. Brüsemeister (Hrsg.): *Handbuch Educational Governance Theorien*. Wiesbaden: VS, 51–69.
- Dietrich, F., Kuhlmann, N. & Spitznagel, J. (2022): *Modi der (Nicht-)Verhandlungen – Rekonstruktionen zu berufskulturellen Positionierungen zur ‚Corona-Krise‘*. In: *Sozialer Sinn*, 23 (2), 237–256.
- Dietrich, F., Spitznagel, J. (2024): *‚Coronakrise‘ als Krise des Schulischen? Rekonstruktion zur Transformativität unterrichtsbezogener Deutungsmuster*. In: C. Demmer, J. Engel, T. Fuchs & A. Wischmann (Hrsg.): *Pädagogische Institutionen zwischen Transformation und Tradierung: Zugänge qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, 191–207.
- Dzengel, J., Kunze, K. & Wernet, A. (2012): *Vom Verschwinden der Sache im pädagogischen Jargon: Überlegungen zu einem Strukturproblem der Ausbildungskultur im Studienseminar*. In: *Pädagogische Korrespondenz* (45), 20–44.
- Goldmann, D. (2018): *Unter Lehrkräften. Zum Verhältnis von Kollegialität und Professionalität*. In: *ZISU – Zeitschrift für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* (7), 122–134.
- Grosche, M., Fussangel, K., Gräsel, C. (2020): *Konstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (66) 4, 461–479.
- Hertel, S., Urton, K. & Hennemann, T. (2023): *Vorstellungen und Erwartungen pädagogischer Fachkräfte zur multiprofessionellen Kooperation an inklusiven Schulen*. In: M. Haider, R. Böhme, S. Gebauer, C. Gößinger, M. Munser-Kiefer & A. Rank (Hrsg.): *Nachhaltige Bildung in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 129–138.
- Hessisches Kultusministerium (2013): *Verordnung über Unterricht, Erziehung und sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen*. Online unter: <https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/hevr-SBUntErzSoP%C3%A4dFVHEpG5>. (Abrufdatum: 07.05.2024).

- Hochfeld, L. & Rothland, M. (2022): Multiprofessionelle Kooperation an Ganztags(grund)schulen. Ein systematisches Review. *ZfG* (15) 453–485 <https://doi.org/10.1007/s42278-022-00146-x>. (Abrufdatum: 24.04.2024)
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Textor, A. (2014): Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In: B. Amrhein, M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv - Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster: Waxmann, 89–107.
- Kunze, K. (2016): 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 Schulstrukturereform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 261–277.
- Kunze, K. & Reh, S. (2020): Kooperation unter Pädagog*innen. In: P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.): *Handbuch Ganztagsbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 1439–1452.
- Kunze, K. (2024): Kooperation! Der Kooperationsimperativ als Versuch einer symbolischen Bearbeitung der Grenzen pädagogischer und wissenschaftlicher Machbarkeit. In: D. Goldmann, S. Richter & T. Wenzl (Hrsg.): *Die Grenzen der Erziehung revisited. Zum Ringen um das Verhältnis von Idealen und pädagogisch Möglichem*. Leverkusen: Barbara Budrich, 79–98.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83 (2), 111–123.
- Oevermann, U. (1991): Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In: S. Müller-Dohm (Hrsg.): *Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 267–336.
- Oevermann, U. (2001): Die Struktur sozialer Deutungsmuster. Versuch einer Aktualisierung. In: *Sozialer Sinn* (1), 23–81.
- Oevermann, U. (2016): „Krise und Routine“ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. In: R. Becker-Lenz, A. Franzmann, A. Jansen & M. Jung (Hrsg.): *Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Eine Bestandsaufnahme*. Wiesbaden: Springer VS, 43–114.
- Salisch, M. (2016): Die psychologische Perspektive: Persönlichkeitsentwicklung. In: H.-H. Krüger, S.-M. Köhler & N. Pfaff (Hrsg.): *Handbuch Peerforschung*, Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, 75–88.
- Schleenbecker, L. (2023): Symbolische Ordnung des schulischen (Sozial-)Raums als Möglichkeitsraum der Krisenbearbeitung am Beispiel der bildungspolitischen Aufforderung zu multiprofessioneller Kooperation. In: M. Forell, G. Bellenberg, L. Gerhards & L. Schleenbecker (Hrsg.): *Schule als Sozialraum im Sozialraum. Theoretische und empirische Erkundung sozialräumlicher Dimensionen von Schule*. Münster: Waxmann, 27–41.
- Silkenbeumer, M., Kunze, K. & Bartmann, S. (2018): Teil- und zugleich Allzuständigkeit? Rekonstruktionen zu Zuständigkeitsfigurationen und Positionierungen pädagogischer Berufsgruppen in der Organisation Schule. In: L. Neuhaus, O. Käch (Hrsg.): *Bedingte Professionalität. Professionelles Handeln im Kontext von Institution und Organisation*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 130–157.
- Zander, L., Kreutzmann, M. & B. Hannover (2017): Peerbeziehungen im Klassenzimmer. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20 (3), 353–386.

Autor:innen**Spitznagel, Junis**

Promovend an der Universität Bayreuth

Arbeitsschwerpunkte: rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung – u. a. Berufskultur von Lehrkräften und Sozialpädagog:innen an Schule, berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit im Handlungsfeld Schule.

E-Mail: junis.spitznagel@uni-bayreuth.de

Schleenbecker, Lena

Promovendin an der Humboldt-Universität Berlin

Arbeitsschwerpunkte: Berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit im Handlungsfeld Schule, rekonstruktive Bildungsforschung, Profession(alisierung)sforschung.

E-Mail: lena.schleenbecker@hu-berlin.de

Bender, Saskia, Prof.‘in Dr.‘in

Universität Bielefeld

Arbeitsschwerpunkte: rekonstruktive Schul-, Unterrichts- und Inklusionsforschung, rekonstruktive Professions- und Beratungsforschung, erziehungswissenschaftliche Kasuistik und Kasuistik in der Lehrer:innenbildung, Kulturelle Bildung und Kulturelle Schulentwicklung

E-Mail: saskia.bender@uni-bielefeld.de

Kunze, Katharina, Prof.‘in Dr.‘in

Georg-August-Universität Göttingen.

Arbeitsschwerpunkte: rekonstruktive Professionalisierungs-, Schul-, Unterrichts- und Hochschulforschung, qualitative Methoden

E-Mail: kkunze@uni-goettingen.de