

**Situierte Aushandlung und Differenzkonstruktion –  
Zuwendung zur Komplexität unterrichtsbezogener Kooperation  
von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen  
in inklusiven Schulen**

Von der Philosophischen Fakultät  
der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover  
zur Erlangung des Grades einer  
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.) genehmigte  
Dissertation

von Ann-Kathrin Arndt

2022

Referent: Prof. Dr. Rolf Werning  
Co-Referentin: Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose  
Co-Referent: Prof. Dr. Michael Urban

Tag der mündlichen Prüfung: 1. November 2021

### Abstract (Deutsch)

Die vorliegende publikationsbasierte Dissertation fokussiert die unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen im Kontext der Entwicklung inklusiver Schule. (Multi-)professionelle Kooperation gilt als Reaktion auf eine (zunehmende) Komplexität und selbst als komplex. Der an ein Grounded Theorizing angelehnte qualitativ-empirische Forschungszugriff folgt dem Impuls von Clarke, sich in der Forschung der Komplexität zuzuwenden. In Verbindung mit einer kritischen Auseinandersetzung mit positivistischen Annahmen der traditionellen Grounded Theory zielt ein Grounded Theorizing nicht auf eine (verallgemeinernde) Theorie, sondern auf ein interpretatives Theoretisieren und damit ein vertieftes, situiertes Verständnis. Im publikationsbasierten Dissertationsformat wird die Stärke qualitativer Forschung und der Grounded Theory-Methodologie genutzt, im Forschungsprozess unterschiedlichen Fragestellungen und Fokussierungen nachzugehen. Dies erfolgt auf Basis von unterschiedlichen (Erhebungs-)Methoden und Datensorten (Gruppendiskussionen und Interviews mit Lehrkräften bzw. Schulleitungen sowie audiographierten Teamgesprächen), mit denen jeweils Spielräume zur Konstruktion des Forschungsgegenstandes verbunden sind. Im Anschluss an eine prozessorientierte Perspektive auf multiprofessionelle Kooperation, die sensibilisierenden Konzepte *Negotiated Order(ing)* und *Soziale Welten/Arenen* sowie die Fokussierung der Situation durch Clarke wird ein theoretisch und empirisch fundiertes Verständnis von *(multi-)professioneller Kooperation als Situated and Negotiated Ordering* entwickelt. Damit rückt die empirische Analyse der Konstruktion der Differenz Regelschullehrkraft/Sonderpädagog\*in in den Vordergrund. Insgesamt trägt die Arbeit zu einer verstärkten Aufmerksamkeit für die Situierung (multi-)professioneller Kooperation in inklusiven Schulen bei.

Schlagwörter: (multi-)professionelle Kooperation; inklusive Schule; Grounded Theorizing; Situierung; Aushandlung; Regelschullehrkräfte; Sonderpädagog\*innen

### Abstract (English)

This publication-based dissertation focuses on teaching-related collaboration between general education teachers and special education teachers in the context of developing inclusive schools. Multidisciplinary collaboration is seen as a reaction to (increasing) complexities and itself as complex. Based on principles of Grounded Theorizing the qualitative research approach is inspired by Clarke's emphasis on addressing complexities in research. Criticising positivist ideas in traditional Grounded Theory the Grounded Theorizing approach aims not for a (general) theory, but a deeper, situated understanding within an interpretative framework. This publication-based dissertation draws on the strength of qualitative research and Grounded Theory to follow different questions and focuses within the research process. These are analysed based on different methods and types of data (group discussions and interviews with teachers and principals as well as audiorecorded team meetings), which respectively provide a scope of constructing the studied phenomenon. The study refers to a process-oriented perspective on multidisciplinary collaboration and the sensitizing concepts of negotiated order(ing) and social worlds/arenas as well as Clarke's focus on the situation. Following these, a theoretically and empirically based understanding of *multidisciplinary collaboration as negotiated and situated ordering* is developed. By thus, the construction of the difference between general education teachers and special education teachers is empirically analysed. Overall, this contributes to an increased emphasis on the situatedness of (multi-)professional collaboration within inclusive schools.

Keywords: multidisciplinary collaboration; inclusive schools; Grounded Theorizing; situatedness; negotiation; general education teachers; special education teachers

## Inhalt

<b>Abkürzungsverzeichnis.....</b>	<b>viii</b>
<b>Tabellenverzeichnis.....</b>	<b>viii</b>
<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>viii</b>
<b>1 Einleitung.....</b>	<b>1</b>
<b>2 Diskurslinien zu (multi-)professioneller Kooperation im Kontext der Entwicklung inklusiver Schule.....</b>	<b>7</b>
2.1 Definitionen und Kategorisierungen von Kooperation.....	9
2.1.1 Vorliegende Systematisierungen zu Definitionen und Kategorisierungen von Kooperation.....	9
2.1.2 Kooperationsformen nach Gräsel et al. (2006).....	10
2.2 Normative Dimension des Kooperationsbegriffs.....	13
2.2.1 Kooperation oder/als Zusammenarbeit? Begriffsbestimmungen und Distanzierungsstrategien.....	13
2.2.2 Reflexion der Auseinandersetzung mit der normativen Dimension im Forschungsprozess.....	14
2.3 Unterrichtsbezogene Kooperation als Zusammenspiel verschiedener Ebenen.....	16
2.4 Intra-/Interprofessionelle Kooperation? Grenzziehungen zwischen Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik.....	17
2.4.1 Traditionelle Grenzziehungen entlang der Differenzlinie Nicht-/Behinderung.....	18
2.4.2 Infragestellung der traditionellen Grenzziehung und (zukünftige) Rolle der Sonderpädagogik.....	19
2.5 Kooperation und Fragen der (De-)Kategorisierung sowie (Re-)Produktion von Differenz.....	21
<b>3 Theoretische Sensibilisierungen und Perspektivierung: (Multi-)Professionelle Kooperation als Situated and Negotiated Ordering.....</b>	<b>24</b>
3.1 Prozessorientierte Perspektive auf multiprofessionelle Kooperation.....	25
3.2 Negotiated Order(ing).....	26
3.2.1 Entwicklung und zentrale Perspektiven des Negotiated Order(ing).....	26
3.2.2 Unterscheidung zwischen strukturellem Kontext und Aushandlungskontext als Heuristik.....	28
3.2.3 Was ist (implizite) Aushandlung? Was ist verhandelbar?.....	30
3.2.4 (Konsensuelle) Übereinstimmung als Ergebnis von Aushandlung – unterschiedliche Ziele, Verantwortungen und »commitments« in der Aushandlung.....	32
3.2.5 Perspektiven auf (multi-)professionelle Kooperation.....	33
3.3 Soziale Welten/Arenen.....	35
3.3.1 Soziale Welten.....	35
3.3.2 Aktivitätsgebundene Mitgliedschaft und Aufmerksamkeit für multiple Verpflichtungen.....	36
3.3.3 Arena: (Re-)Definition und Matching von Problemen in der Aushandlung.....	37
3.4 Fokussierung auf die Situation.....	39
3.4.1 Situationsbegriff.....	39
3.4.2 Erweiterte theoretische Grundlagen und Entgrenzung der Situation.....	40

3.4.3 Von der Kritik am Kontextbegriff zu den in der Situation relevanten Unterscheidungen.....	41
3.4.4 Schwerpunktsetzungen in der Konstruktion im Forschungsprozess.....	42
3.5 (Multi-)Professionelle Kooperation als Situated and Negotiated Ordering.....	43
<b>4 Grounded Theorizing als methodologischer Rahmen .....</b>	<b>46</b>
4.1 Grounded Theory als Forschungsstil: Offenheit und Legitimationsanforderungen.....	47
4.2 Entwicklungslinien der Grounded Theory-Methodologie .....	48
4.3 Vom Entdecken zum Konstruieren .....	49
4.3.1 Vom Entdecken der Daten zu Daten als Konstruktion .....	49
4.3.2 Daten »sprechen nicht für sich« – Kritik an der Emergenz-Metapher.....	50
4.4 Iterativer Prozess des Hin- und Herbewegens zwischen Daten und Konzeptualisierungen und reziproke Relation von Empirie und Theorie.....	52
4.4.1 Abduktive Haltung und Verständnis der Forschung als iterativer Prozess.....	52
4.4.2 Sensibilisierende Konzepte und komplexes Wissen der Forschenden .....	53
4.5 Interpretatives Theoretisieren: Sich der Komplexität zuwenden .....	54
4.5.1 Von der Kritik an (Über-)Generalisierung zum interpretativen Theoretisieren .....	55
4.5.2 Sich der Komplexität zuwenden .....	56
4.6 Zwischenfazit: Zentraler Stellenwert der Reflexivität in der Forschung.....	57
<b>5 Methodische Heuristiken im Grounded Theorizing .....</b>	<b>59</b>
5.1 Parallelisierung der Arbeitsschritte und kontinuierliches Vergleichen.....	59
5.2 Theoretisches Sampling und theoretische Sättigung.....	60
5.2.1 Theoretisches Sampling als Strategie der Datenerhebung und -analyse.....	60
5.2.2 Kritik am Konzept der theoretischen Sättigung.....	61
5.3 Kodieren und Strategien zur Erhöhung der theoretischen Sensibilität .....	62
5.3.1 Kritik am Konzept-Indikator-Modell und Bildern der Eins-zu-Eins-Zuordnung.....	62
5.3.2 Phasen und Strategien des Kodierens .....	63
5.4 Mapping-Strategien von Clarke .....	65
5.5 Memos schreiben und analytische Geschichten erzählen .....	67
5.6 Prozesshafte Betrachtung von Fragestellung(en) und Forschungsdesign .....	68
5.7 Zwischenfazit: Bedeutung der Darlegung des Forschungsprozesses.....	69
<b>6 Forschungsprozess .....</b>	<b>71</b>
6.1 Fragestellungen, Fokussierungen und Design im Prozess angesichts der »verschiedenartigen Bedingungen« der Forschung .....	71
6.2 Teilstudie 1 .....	73
6.3 Teilstudie 2.....	76
6.3.1 Sample und Sampling .....	76
6.3.2 Episodische Interviews .....	77
6.3.3 Audiographierte Teamgespräche .....	79
6.3.4 Analyseprozess.....	80
6.4 Reflexion der Begrenzungen der Verschiedenheit(en), Situierung und Prozessorientierung.....	83
6.5 Reflexion der Spielräume der Konstruktion des Gegenstandes ausgehend von unterschiedlichen Datensorten .....	84
<b>7 Überblick über die Publikationen.....</b>	<b>86</b>

<b>8 Publikationen</b> .....	<b>89</b>
8.1 Arndt (2018a). Kooperation als Dimension der Entwicklung inklusiver Schule. Zusammenarbeit von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik im Spiegel aktueller Forschung.....	90
8.1.1 Einleitung.....	90
8.1.2 Bedingungen und Charakteristika der Kooperation auf der institutionellen, interpersonellen und individuellen Ebene.....	92
8.1.3 Rollen- und Aufgabenverteilungen sowie Zuständigkeiten in der unterrichtsbezogenen Kooperation.....	95
8.1.4 Ausblick.....	99
Literatur.....	99
8.2 Arndt, A. (2016). Zwischen (Unterrichts-)Alltag und fortwährender Entwicklung. Kooperation von Lehrkräften an inklusiven Schulen. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), <i>Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität</i> (Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 9, S. 127–141). Münster: Waxmann.....	103
Zusammenfassung.....	103
8.2.1 Einleitung: Kooperation im Kontext inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung.....	103
8.2.2 Zielsetzung und methodisches Vorgehen.....	105
8.2.3 Ergebnisse zur Kooperation der Lehrkräfte an inklusiven Schulen.....	106
8.2.4 Schlussfolgerung und Ausblick.....	111
Literatur.....	112
8.3 Arndt und Werning (2016a). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung.....	114
8.4 Arndt (2021a). Konstruktionen der Differenz ›Regelschullehrkraft/ Sonderpädagog_in‹ in Situationen unterrichtsbezogener Kooperation.....	115
Zusammenfassung.....	115
Schlüsselwörter.....	115
8.4.1 Einleitung.....	115
8.4.2 Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog_innen: Etablierte Grenzziehungen und Infragestellungen dieser.....	116
8.4.3 Forschungszugang.....	118
8.4.4 Ergebnisse zu Konstruktionen der Differenz ›Regelschullehrkraft/ Sonderpädagog_in‹ in Situationen der unterrichtsbezogenen Kooperation.....	119
8.4.5 Diskussion und Ausblick.....	127
Literatur.....	129
8.5 Arndt (2018b). Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen in Teamgesprächen. Ergebnisse einer qualitativen Studie im Kontext der Diskussion zu (multi-)professioneller Kooperation und Professionalisierung.....	133
8.5.1 Einleitung.....	133
8.5.2 Zielsetzung und Design.....	135
8.5.3 Ergebnisse zur Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen in Teamgesprächen.....	135
8.5.4 Diskussion und Ausblick.....	139
Literatur.....	140
8.6 Arndt (2021b). Vielschichtigkeit der Aushandlungsprozesse in einem Teamgespräch: Ergebnisse einer qualitativen Studie zur Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik.....	142
Abstract.....	142
8.6.1 Einleitung.....	142

---

8.6.2 Aushandlung als sensibilisierendes Konzept .....	143
8.6.3 Forschungszugang .....	143
8.6.4 Zur Vielschichtigkeit der Aushandlungsprozesse in einem Teamgespräch.....	144
8.6.5 Diskussion .....	147
Literatur.....	148
<b>9 Schlussbetrachtung und anschließende Blickrichtungen .....</b>	<b>150</b>
9.1 (Multi-)Professionelle Kooperation als Situated and Negotiated Ordering .....	151
9.2 Rückblick auf die Publikationen der beiden Teilstudien .....	152
9.3 Anschließende Blickrichtungen und Fragen für die zukünftige Forschung.....	154
<b>Literaturverzeichnis der Rahmenschrift .....</b>	<b>158</b>
<b>Danksagung.....</b>	<b>173</b>

## **Abkürzungsverzeichnis**

GT	Grounded Theory
GTM	Grounded Theory Methodology/ Grounded Theory-Methodologie
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
KMK	Kultusministerkonferenz
SFB	Sonderpädagogischer Förderbedarf
UN	United Nations

## **Tabellenverzeichnis**

Tab. 1: Übersicht über das Sampling der Teilstudie 2 (Schwerpunkt: Teamgespräche) .....	77
Tab. 2: Übersicht über die Publikationen der Arbeit .....	86

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Fokus des Beitrags und Kontrastierungen (Arndt, 2021a, S. 355). .....	119
--	-----



## 1 Einleitung

Die vorliegende publikationsbasierte Dissertation fokussiert die unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen im Kontext der Entwicklung inklusiver Schule. Inklusive Bildung stellt infolge der 2009 in Deutschland ratifizierten UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (United Nations, 2006) und der damit verbundenen Aufforderung, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen zu entwickeln, ein zentrales, kontrovers diskutiertes Thema dar. Als »komplexes Konzept« (Werning, 2014, S. 602) wird Inklusion international wie national unterschiedlich definiert (vgl. u. a. Ainscow, Dyson & Booth, 2006; Göransson & Nilholm, 2014; Lindmeier & Lütje-Klose, 2015; Löser & Werning, 2015). Mit Blick auf den »Adressatenkreis« (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015, S. 7) wird in den aktuellen Diskurslinien um inklusive Bildung unterschieden zwischen einem engen Verständnis, das Behinderung bzw. sonderpädagogischen Förderbedarf fokussiert, und einem weiter gefassten Verständnis, das verschiedene, sich überschneidende Differenzlinien umfasst (vgl. u. a. Heinrich, Urban & Werning, 2013; Löser & Werning, 2015). Zudem kann, als Schnittpunkt, die Aufmerksamkeit auf »*alle[n] Lernenden, besonders aber auf vulnerable[n] Gruppen*« liegen (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015, S. 8).

Behinderung verweist mit Weisser (2005, S. 15) grundlegend darauf, »dass etwas nicht geht, von dem man erwartet, *dass* es geht«. Dies ist je »spezifisch an das historisch institutionalisierte Konfliktfeld von Erwartungen und Fähigkeiten gebunden« (Weisser, 2005, S. 22). Sonderpädagogischer Förderbedarf kann als »funktionales Äquivalent zu Behinderung« (Lindmeier, 2019, S. 15) im schulischen Kontext gefasst werden. Dass die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs nicht losgelöst von sozialen Differenzkategorien und Zuschreibungen gesehen werden kann, verdeutlichen Forschungsergebnisse zur »Überrepräsentation bestimmter Gruppen« (Kottmann, 2006, S. 333; vgl. im Überblick: Tervooren & Pfaff, 2018, S. 38f.). Entsprechend wird die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs aus der Perspektive der institutionellen Diskriminierung kritisch analysiert (vgl. Gasterstädt, Kistner & Adl-Amini, 2021; Gomolla & Radtke, 2009). Hier spiegelt sich wider, »dass Schule keineswegs ein neutraler Ort, gleichsam ›vor der Differenz‹ ist, sondern in spezifischen schulischen Arrangements soziokulturelle oder Leistungsdifferenzen (mit) hergestellt werden« (Budde, 2015a, S. 102). Bei Unterschieden u. a. zwischen den Bundesländern (vgl. Gasterstädt, 2019; Werning, 2018) wird hinsichtlich der ›Umsetzung‹ (vgl. Heinrich & Dietrich, 2014) des bildungspolitischen Impulses Inklusion strukturell »ein binär differenzierendes Adressierungsmuster« (Merl, 2019, S. 54) festgestellt, das zwischen den Schüler\*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf sowie den Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen unterscheidet.

Vor diesem Hintergrund kann deutlich werden, dass mit meinem Forschungsinteresse an der *unterrichtsbezogenen Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen* eine grundlegende Differenzsetzung verbunden ist. Jedoch verstehe ich diese Differenz u. a. im Anschluss an die prozessorientierte Perspektive von Bauer (2014) auf (multi-)professionelle Kooperation nicht einfach als ›gegeben‹. Vielmehr werfe ich in meinem qualitativ-empirischen Forschungszugriff, der sich insgesamt an ein »Grounded Theorizing« (Clarke, 2005, S. 32) anlehnt, u. a. die Frage auf, wie die Differenz ›Regelschullehrkraft/Sonderpädagog\*in‹ in Situationen unterrichtsbezogener Kooperation konstruiert wird. Mit der Schwerpunktsetzung auf die unterrichtsbezogene Kooperation rücken in meiner Arbeit Fragen der Kooperation und Differenz im Zusammenhang mit doppelbesetzten Unterrichtsstunden in den Vordergrund, ohne vorrangig das gemeinsame Unterrichten in diesen Stunden zu fokussieren.

Hinsichtlich der begrifflichen Unterscheidung *Regelschullehrkraft/Sonderpädagog\*in* weisen Kunze, Bartmann und Silkenbeumer (2019, S. 137) darauf hin, dass Bezeichnungen wie

Sonderpädagog\*in bzw. sonderpädagogisch qualifizierte Lehrkraft oder Lehrkraft für Sonderpädagogik<sup>1</sup> an Studiengangsbezeichnungen anschließen, wogegen ›Regelschullehrkraft‹ als begrifflicher ›Unterscheidungsversuch‹ herangezogen wird, der aufgrund »begrifflich problematische[r] Implikationen« als »›Notlösung‹« erscheint. In dieser in den Diskurslinien um (multi-)professionelle Kooperation und inklusive Bildung etablierten ›Notlösung‹ spiegelt sich gleichzeitig die traditionelle Grenzziehung zwischen Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik entlang der Differenzkategorie Nicht-/Behinderung wider (vgl. u. a. Tervooren, 2017).

Im Diskurs um die Entwicklung inklusiver Schule steht die unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen bzw. das gemeinsame Unterrichten bzw. Co-Teaching im engeren Sinne auch stellvertretend für grundlegendere Transformationen der traditionellen Grenzziehungen. So betonen Friend, Cook, Hurley-Chamberlain und Shamberger (2010, S. 23):

Ultimately, co-teaching stands as a metaphor for the profound transition currently occurring in education, that is, the blurring of traditional boundaries that separated students who experience significant difficulty in learning from their peers and the recognition that two systems – general education and special education – may not work in the best interests of maximizing student achievement and other outcomes.

Gleichzeitig hält z. B. Naraian (2010, S. 1678) fest, dass die schulischen Akteur\*innen nicht losgelöst von den traditionellen Grenzziehungen agieren, wenngleich im kooperativen Unterrichten die Möglichkeit besteht, diese in Frage zu stellen und hybride Praktiken zu entwickeln.

Für die Entwicklung inklusiver Schule stellt Rix (2015, S. 71) heraus, dass Impulse der Veränderung nur auf die etablierten Strukturen, Beziehungen und Praktiken zurückgreifen können. Clark, Dyson, Millward und Robson (1999, S. 173) halten fest, dass auf programmatischer Ebene Inklusion als grundlegendes Prinzip mit vereindeutigenden Forderungen verbunden sein kann (und vielleicht auch muss). Demgegenüber halten sie mit Blick auf die Versuche, inklusive Bildung im schulischen Kontext zu realisieren, die notwendige Auseinandersetzung mit Komplexität und Widersprüchlichkeit fest: »The attempted realisation of inclusion in practice ... demands an engagement with the complexity and contradiction« (Clark et al., 1999, S. 173). Statt der vorrangigen Konzentration auf die Frage, ob eine Schule inklusiv ist oder nicht, sprechen sich Clark et al. (1999, S. 172f.) dafür aus, inklusive und exklusive Prozesse an allen Schulen zu betrachten. Die Aufmerksamkeit für Inklusion und Exklusion wird in den Diskurslinien um inklusive Bildung, u. a. aus der Perspektive der reflexiven Inklusion formuliert (vgl. Budde & Hummrich, 2014).

Im nationalen Kontext trifft inklusive Bildung vor dem Hintergrund des strukturell selektiven Schulsystems, das trotz einer Legitimationskrise der Sonder- bzw. Förderschule infolge der UN-Konvention nicht grundlegend in Frage gestellt oder umgestaltet wurde (vgl. u. a. Powell, Edelstein & Blanck, 2016), in verschiedener Hinsicht auf Widersprüche und erscheint, angesichts u. a. medialer Diskussionslinien um das Scheitern der Inklusion, »›at risk‹« (Werning, 2018, S. 42). Für die schulischen Akteur\*innen ergeben sich insbesondere, hier nicht ausführlich betrachtete, Widersprüche und Spannungsfelder mit Blick auf das schulische Leistungsprinzip (vgl. Arndt, Becker, Löser, Urban & Werning, 2021; Sturm, 2015; Urban, Becker, Werning, Löser, Arndt & Heinrich, 2018).

Angesichts dieser Widersprüche kann kritisch hinterfragt werden, dass ich in dieser Arbeit von inklusiven Schulen spreche (vgl. u. a. Dannenbeck, 2012). Vor dem Hintergrund der genannten Perspektive von Clark et al. (1999, S. 173), nach der es weniger um die Frage geht, ob eine Schule inklusiv ist oder nicht (vgl. zur Diskussion auch: Dyson, 2010), wird in meiner Arbeit von Formulierungen wie ›sich als inklusiv bezeichnenden‹ Schulen abgesehen. Hierbei

---

1 In den Publikationen dieser Arbeit wird zudem z. T. als Abkürzungstrategie *Regel- und Förderlehrkraft* verwendet.

spielt auch eine Rolle, dass Akteur\*innen an den in dieser Arbeit (vorrangig) betrachteten Schulen, die im Bereich inklusiver Bildung ausgezeichnet wurden, kritisch hinterfragen, inwiefern diese Schulen inklusiv sind bzw. – angesichts der umrissenen strukturellen Widersprüche – sein können und inklusive Bildung als fortwährenden Prozess betrachten (vgl. Arndt & Werning, 2018). Damit soll nicht infrage gestellt werden, dass es z. B. einen Unterschied macht, ob in Schulgesetzen von inklusiven Schulen gesprochen wird (und dies auch die Förderschulen meint) oder von dem Prozess zur Entwicklung inklusiver Schule (vgl. Löser & Thoms, 2019). Insgesamt gilt im Diskurs um inklusive Bildung weiterhin die Frage als virulent, was als legitime inklusive Bildung gelten kann (und was nicht) (vgl. Gasterstädt, 2019; Hummel, 2018). Diese kurze Skizze deutet die Komplexität der Entwicklung inklusiver Schule an (vgl. zur Steuerung und Umsetzung in zwei Bundesländern: Gasterstädt, 2019), die sich, damit verbunden, ebenso auf der Ebene des Unterrichts zeigt (vgl. z. B. Budde & Blasse, 2017).

In der Diskussion um inklusive Bildung erscheinen Begriffe wie Kooperation mitunter »fast wie Lösungsformeln« (Dlugosch, 2019, S. 21). Die in dieser Arbeit fokussierte unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen gilt als Reaktion auf eine (erhöhte) Komplexität, die insbesondere auf eine (gesteigerte) Heterogenität der Schüler\*innen bezogen wird (vgl. z. B. Schwager, 2011, S. 92). Zugleich wird diese als »Problemlösung und Problem« (Jacobs, 2005, S. 97) und in verschiedener Hinsicht als voraussetzungsvoll diskutiert (vgl. Lütje-Klose & Willenbring, 1999).

Fragen der (multi-)professionellen Kooperation sind seit Beginn der ersten Integrationsversuche in der Integrations- und Inklusionsforschung bedeutsam: Schnell (2017, S. 132) verweist auf die »lange und reichhaltige Auseinandersetzung mit dem Phänomen der multiprofessionellen Kooperation in Praxis und Begleitforschung« (vgl. auch Lütje-Klose & Miller, 2017, S. 208). Infolge der UN-Konvention hat die unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen (wieder) verstärkt Aufmerksamkeit erfahren. Meine Arbeit lässt sich damit in dem von Idel, Lütje-Klose, Grüter, Mettin und Meyer (2019, S. 34) beschriebenen Prozess der Entwicklung von einem »sonderpädagogische[n] ›Nischenthema« zu einem Thema, das »in den aktuellen inklusionspädagogischen Diskursen disziplinübergreifend diskutiert und beforscht« wird, verorten.<sup>2</sup> Greiten, Franz und Biederbeck (2016, S. 144) ordnen die »Forschungslage« zur Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen als »bislang zu dünn« ein, wobei sie dies insbesondere darauf beziehen, »in welchen Formen sich als Teamarbeit verstandene Kooperation konkret vollzieht«. Hinsichtlich der hier genannten Formen der Kooperation sind in Diskussion um und Forschung zu (multi-)professioneller Kooperation Kategorisierungsansätze (vgl. im Überblick: Köker, 2012), v. a. die Kooperationsformen nach Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006), sehr präsent.

Demgegenüber wird in dieser Arbeit im qualitativ-empirischen Forschungszugriff ausgehend von den Perspektiven der schulischen Akteur\*innen nach der Bedeutung der Kooperation und ihrer Gestaltung der Kooperation als »Schulentwicklungsaufgabe« (Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 118) gefragt. Im Unterschied zur Kritik daran, dass im »Steigerungsdiskurs« (Idel, 2018, S. 48) um (multi-)professionelle Kooperation diese »als Selbstzweck konstruiert« wird (Bondorf, 2013, S. 41), wird damit die Frage, wozu Lehrkräfte zusammenarbeiten, nicht als »rhetorische« (Köker, 2012, S. 11) verstanden, sondern als empirische. Zudem rückt, wie bereits genannt, die Frage nach der Konstruktion der Differenz ›Regelschullehrkraft/Sonderpädagog\*in‹ in Situationen unterrichtsbezogener Kooperation in den Blick. Dies erfolgt auch im Sinne eines Blickwechsels zu bisherigen Diskussionslinien, etwa zur Frage von Sonderpädagog\*innen als ›Generalist\*innen‹ oder ›Spezialist\*innen‹ (vgl. im Überblick: Lütje-Klose &

---

2 Dass auch im dynamischen Forschungsfeld die Einschätzung des Forschungsstands je nach Referenzrahmen unterschiedlich akzentuiert ist, wird z. B. deutlich, wenn Seifert (2018, S. 194) im Unterschied »zur internationalen Forschung ... die Forschung zu Kooperation und zur Teamarbeit im Lehrerberuf in der (Grund-)Schule in Deutschland am Anfang« sieht.

Neumann, 2015), welche die Frage der Differenz ›Regelschullehrkraft/Sonderpädagog\*in‹ überwiegend voraussetzen oder vor allem auf konzeptioneller Ebene diskutieren.

Kosorok Labhart und Maeder (2016, S. 225) formulieren ein Forschungsdesiderat hinsichtlich der Frage, »was genau in diesen Kooperations- und Aushandlungsprozessen geschieht«. Hieran schließe ich in dieser Arbeit an, indem ich, neben den Reflexionen und Deutungen der Lehrkräfte und Schulleitungen aus Interviews und Gruppendiskussionen, audiographierte Teamgespräche und somit die Kooperationspraxis und Aushandlung in situ einbeziehe. In diesem Aspekt kann meine Arbeit in dem »neue[n] Forschungsfeld« (Cloos, Fabel-Lamla, Kunze & Lochner, 2019, S. 14) zu pädagogischen Teamgesprächen verortet werden. Teamgespräche gelten in den Diskurslinien um (multi-)professionelle Kooperation »als ein zentraler Ort der Verhandlung pädagogischer Arrangements, welcher in Interdependenz mit der pädagogischen Praxis zu gestalten ist« (Cloos et. al., 2019, S. 7). Deren empirische Erforschung steht nach Idel, Lütje-Klose, Grüter, Mettin & Meyer (2019, S. 35) hinsichtlich der Schule »noch weitgehend« aus. Hierbei reiht sich meine Arbeit in die in den letzten Jahren intensivierten Arbeiten zu Teamgesprächen im inklusiven Setting ein (vgl. z. B. Kunze et al., 2019; Labhart, 2019).

Hinsichtlich der Forschung zu Kooperation verweisen Huber, Ahlgrimm und Hader-Popp (2012, S. 323) auf die »Forderung nach Differenzierung« und damit »nach forschungsmethodischen Zugängen, die der Komplexität des Gegenstands Rechnung tragen«. Der in meiner Arbeit gewählte qualitativ-empirische Forschungszugriff schließt in den methodologisch-methodischen Überlegungen an die Grounded Theory-Methodologie (Strauss, 1998; Strauss & Corbin, 1996), insbesondere an die Impulse von Charmaz (2006) und Clarke (2005) an. Mit diesen Impulsen zu einem »Grounded Theorizing« (Clarke, 2005, S. 32) ist, in Verbindung mit einer kritischen Auseinandersetzung mit positivistischen Annahmen in der traditionellen Grounded Theory, eine Abkehr von Orientierung auf die Entwicklung einer (verallgemeinernden) Theorie zugunsten eines interpretativen Theoretisierens im Wechselspiel von Theorie und Empirie verbunden. Dieses zielt auf ein situiertes Verständnis und erachtet partielle Perspektiven als hinreichend. Die für die Grounded Theory-Methodologie bedeutsame Frage der Komplexität der Forschungsgegenstände (vgl. Strauss, 1998) wird insbesondere in der Weiterentwicklung von Clarke (2005) in den Vordergrund gerückt. Mit meiner Arbeit folge ich dem Impuls von Clarke (2005) bezogen auf eine »Zuwendung zur Komplexität« (Clarke & Keller, 2014, o. S., Herv. d. V.).<sup>3</sup>

Meine Arbeit zielt auf einen Beitrag zu einem vertieften Verständnis der unterrichtsbezogenen Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen im Kontext der Entwicklung inklusiver Schule. Diese Zielsetzung kann im Bereich der Grundlagenforschung verortet werden. In dem von mir gewählten Forschungszugriff nutze ich die Stärke qualitativer Ansätze und insbesondere der Grounded Theory-Methodologie, im Forschungsprozess neue Aspekte aufzunehmen und unterschiedliche Fokussierungen zu wählen (vgl. Charmaz, 2006, S. 14), um in der publikationsbasierten Dissertation unterschiedliche Fokussierungen und Fragestellungen zu verfolgen. In Verbindung mit unterschiedlichen »interessierende[n] *Hin-Sichten*« (Mecheril, 2003, S. 43) erfolgt dies auf Basis unterschiedlicher Methoden und Datensorten. Damit geht ein je »spezifische[r] Spielraum für die Gegenstandskonstruktion« (vgl. Rabenstein & Strauß, 2017, S. 102f.) einher, womit der »Forschungsgegenstand ... komplexer, aber auch uneinheitlicher und vieldeutiger« wird. Die Situation wird als ein »Einstiegs- und Verknüpfungspunkt« (Keller, 2012, S. 13) für unterschiedliche interessierende Fragestellungen genutzt und dient zugleich als – eher lose – Klammer, um auf Basis des gewählten Forschungszugriffs im publikationsbasierten Dissertationsformat unterschiedliche Aspekte der Situation(en) unterrichtsbezogener Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen herauszuarbeiten.

---

3 Die deutsche Übersetzung des Titels des FQS-Beitrags »Engaging Complexities« (Clarke & Keller, 2014, o. S.).

Gerahmt von einem Überblick über ausgewählte Forschungsergebnisse zur unterrichtsbezogenen Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen aus deutschsprachigen Kontexten (Arndt, 2018a) gliedert sich das im Forschungsprozess entwickelte Design des qualitativ-empirischen Forschungszugangs in zwei Teile<sup>4</sup> und umfasst insgesamt fünf Publikationen (siehe zur Übersicht über die Publikationen: Kapitel 7).

In *Teilstudie 1* erfolgt eine vertiefende Analyse der im Rahmen der »Gute inklusive Schule« (2013-2014)<sup>5</sup> erhobenen Gruppendiskussionen mit Regelschullehrkräften, Sonderpädagog\*innen sowie Gruppendiskussionen mit Schulleitungen und Steuerungsgruppen bzw. Interviews mit Schulleitungen (nachfolgend vereinfachend: Schulleitungen oder Schulleitungsmitglieder) an zehn Jakob-Muth-Preisträgerschulen.<sup>6</sup> Das Projekt fokussierte übergeordnet die inklusiven Schulentwicklungsprozesse, Qualitätskriterien und Bedingungen. Davon ausgehend erfolgt in *Teilstudie 1* eine Annäherung an Kooperation als »Schulentwicklungsaufgabe« (Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 118). Anschließend an die im Projekt vorgenommene, v. a. auf Strategien der zusammenfassenden und inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse basierenden Auswertung erfolgte v. a. mittels offener Kodierstrategien der Grounded Theory-Methodologie (vgl. Strauss, 1998; Strauss & Corbin, 1996) eine vertiefte Auswertung für den Themenbereich Kooperation der Lehrkräfte (mit unterschiedlicher Qualifikation). Die Jakob-Muth-Preisträgerschulen gelten als Beispiel für »dauerhafte und belastbare Teamstrukturen« (Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 113), so dass nicht überrascht, dass das Thema der Kooperation in den Gruppendiskussionen und Interviews einen zentralen Stellenwert einnahm. Dies ermöglicht in meiner Arbeit eine vertiefende Analyse ausgehend von den übergeordneten Fragestellungen, wie die Kooperation aus Sicht der Lehrkräfte und Schulleitungen bedeutsam wird und wie sie diese gestalten. In den beiden Publikationen der *Teilstudie 1* (Arndt, 2016; Arndt & Werning, 2016a) wird zum einen die Kooperation der Lehrkräfte (mit unterschiedlicher Qualifikation) (Arndt, 2016) betrachtet, womit die Differenz »Regelschullehrkraft/Sonderpädagog\*in« in den Hintergrund rückt. Zum anderen wird in Arndt und Werning (2016a) die unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen vertiefend analysiert.

Daran anschließend erfolgt in *Teilstudie 2* in verschiedener Hinsicht ein Hineinzoomen: Die *Teilstudie* umfasst insgesamt sieben audiographierte Teamgespräche von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen sowie episodische Interviews mit den Lehrkräften. Die Datenerhebung fand an drei Grund- und Gesamtschulen statt, die im Bereich inklusiver Bildung ausgezeichnet wurden, sowie an einer Schule im Sekundarbereich mit mehreren Bildungsgängen, an der in einzelnen Lerngruppen Schüler\*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam unterrichtet wurden. An sechs Schulen erfolgte die Datenerhebung für die vorliegende (Qualifikations-)Arbeit<sup>7</sup>. Zudem wurden im theoretischen Sampling ein in der Studie »Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen im gemeinsamen Unterricht in einer inklusiven Schule«<sup>8</sup> audiographiertes Gespräch sowie die Interviews einbezogen. Die Analyse der Daten erfolgte, ergänzt um die von Clarke (2005) vorgeschlagenen (Situations-)Maps, mittels Kodierstrategien der Grounded Theory-Methodologie. Hierbei wurden insbesondere intensivere Formen im Sinne einer »Microscopic Examination«

---

4 Die Unterscheidung der beiden Teilstudien erfolgt orientiert an der Datengenerierung.

5 Das Projekt »Gute inklusive Schule« (Projektleitung der Leibniz Universität Hannover: Rolf Werning) wurde in Kooperation mit der und gefördert durch die Bertelsmann-Stiftung durchgeführt (siehe 6.2).

6 Der Jakob-Muth-Preis wurde von der\*dem Beauftragten der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, der Bertelsmann-Stiftung und der Deutschen UNESCO-Kommission von 2009-2019 vergeben. Siehe <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/abgeschlossene-projekte/jakob-muth-preis> (Zugriff am 27.06.2021).

7 Dies wurde im Rahmen einer Feasibility Study seitens der Graduiertenakademie der Leibniz Universität Hannover unterstützt.

8 Das Projekt (2010-2011) wurde von der Cornelsen Stiftung Lehren und Lernen gefördert (Projektleitung: Rolf Werning; vgl. zum Projekt und den Ergebnissen: Arndt & Werning, 2013).

(Strauss, 2004, S. 169) genutzt, womit Teilstudie 2 im Vergleich zu Teilstudie 1 eine höhere Analyseintensität kennzeichnet. In den drei Publikationen der Teilstudie 2 (Arndt, 2018a, 2021a, b) wird zum einen in Arndt (2021a) auf Basis der Interviews analysiert, wie die Differenz ›Regelschullehrkraft/Sonderpädagog\*in‹ in Situationen der unterrichtsbezogenen Kooperation konstruiert wird. Zum anderen werden auf Basis der audiographierten Teamgespräche die Kooperationspraxis in situ und die konkreten Aushandlungsprozesse fokussiert: Dies erfolgt in Arndt (2018b) als Vergleich zweier Gesprächssituationen zur Leistungsbewertung. In Arndt (2021b) werden zwei Gesprächspassagen aus einem Teamgespräch analysiert und mit Aspekten der (Situations-)Deutung der Lehrkräfte aus den Interviews relationiert.

In Verbindung mit dem genannten Verständnis von Kooperation als Schulentwicklungsaufgabe stellte das u. a. an die Theorie der integrativen Prozesse von Reiser, Klein, Kreie und Kron (1986a, b) anschließende Verständnis von unterrichtsbezogener Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagogik als Zusammenspiel der individuellen, interpersonellen und institutionellen Ebene vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und politisch-administrativer Rahmenbedingungen (vgl. Arndt & Werning, 2013) einen zentralen Ausgangspunkt meiner Arbeit dar. Im Lauf des Forschungsprozesses wurde vor dem Hintergrund des Wechselspiels von Empirie und Theorie die von Bauer (2014) formulierte prozessorientierte Perspektive auf (multi-)professioneller Kooperation für meine Arbeit bedeutsam, in der Bauer (2014) u. a. an das Konzept *Negotiated Order(ing)* anschließt. Das Konzept *Negotiated Order(ing)* (vgl. Strauss, Schatzmann, Bucher, Ehrlich und Sabshin, 1964/1981; Strauss, 1978a, 1993) wird in meiner Arbeit als sensibilisierendes Konzept (Blumer, 1954) herangezogen. Dies wird mit der anknüpfenden Theorie der Sozialen Welten/Arenen (Clarke, 1991; Strauss, 1978b) sowie der Fokussierung der Situation durch Clarke (2005) verbunden. Diese Konzepte waren als Sensibilisierungen im engeren Sinne im Analyseprozess für die Teilstudie 2 bedeutsam. Darüber hinaus habe ich im Forschungsprozess – von diesen Konzepten ausgehend und im Wechselspiel von Theorie und Empirie – als übergreifende Perspektivierung meiner Arbeit ein Verständnis der *(multi-)professionelle Kooperation als Situated and Negotiated Ordering* entwickelt.

Im Folgenden werden in *Kapitel 2* Diskurslinien zur (multi-)professionellen Kooperation in der inklusiven Schule eher verdichtend skizziert. Daran anschließend erfolgt in *Kapitel 3* eine ausführliche Auseinandersetzung mit den theoretischen, sensibilisierenden Konzepten, ausgehend von denen die genannte übergreifende Perspektivierung formuliert wird. Der zentralen Bedeutung der Auseinandersetzung mit den methodologischen Annahmen sowie der Darlegung des Forschungsprozesses in der Grounded Theory Methodologie stehen eher knappe ›method sections‹ in den einzelnen Publikationen gegenüber. Daher liegt ein Schwerpunkt dieser Rahmenschrift<sup>9</sup> auf den methodologischen Überlegungen sowie der Darlegung des Forschungsprozesses: In *Kapitel 4* werden die Diskussions- und Entwicklungslinien der Grounded Theory-Methodologie entlang des von Charmaz (2006) und Clarke (2005) eingebrachten Blickwechsels vom ›Entdecken zum Konstruieren‹ betrachtet, um hierüber das Grounded Theorizing als methodologischen Rahmen zu konkretisieren. Daran anschließend werden in *Kapitel 5* die methodischen Heuristiken dargestellt. Dies stellt einen Zwischenschritt zur Darlegung des Forschungsprozesses in *Kapitel 6* dar, in dem ich u. a. die Begrenzungen des gewählten Forschungszugangs sowie der genannten Spielräume der Gegenstandskonstruktion ausgehend von unterschiedlichen Datensorten eingehe. In *Kapitel 7* erfolgt ein kurzer Überblick über die in *Kapitel 8* aufgeführten Publikationen meiner Dissertation. In dem hieran anschließenden *Kapitel 9* erfolgt in Verbindung mit dem Aufgreifen der übergeordneten Perspektivierung eine kurze Rückschau auf die Publikationen der beiden Teilstudien und es werden anschließende Blickrichtungen und Fragen für die zukünftige Forschung formuliert.

---

9 Im Anschluss an begriffliche Unterscheidungsversuche im publikationsbasierten Dissertationsformat verweist *Rahmenschrift* auf die Kapitel 1 bis 7 sowie das Kapitel 9 dieser Arbeit.

## 2 Diskurslinien zu (multi-)professioneller Kooperation im Kontext der Entwicklung inklusiver Schule

Kooperation ist in den letzten Jahrzehnten zum »Schlüsselbegriff« (Boller et al., 2018, S. 6) avanciert. Bauer und Fabel-Lamla (2020, S. 91) verweisen auf eine zunehmende Bedeutung von Kooperation »sowohl als Gegenstand der Forschung als auch im Kontext von Konzepten zur Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie zur Professionalisierung von Lehrkräften« (Bauer & Fabel-Lamla, 2020, S. 91). In diesem Zusammenhang halten sie fest:

Im schulpädagogischen Diskurs werden zwei zentrale Felder der Kooperation unterschieden: *Lehrerinnen- und Lehrerkooperation* bezieht sich auf die Zusammenarbeit von Lehrkräften als Angehörige derselben Profession, während *multiprofessionelle Kooperation* die Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen und Berufsgruppen bezeichnet, wobei sich in der aktuellen Diskussion eine professionstheoretisch fundierte Unterscheidung von Professionen und Berufen kaum ausmachen lässt. (Bauer & Fabel-Lamla, 2020, S. 92)

Ohne diese Diskursfelder und ihre Schnittmengen ausführlich zu betrachten, verorte ich die in meiner Arbeit fokussierte unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen im Kontext der Entwicklung inklusiver Schule in den Diskussionslinien um eine »verstärkte (multi-)professionelle Kooperation« (Helsper, 2016, S. 236). Im Unterschied zur Begriffsverwendung, die *multiprofessionell* lediglich für eine »Vielfalt an Berufsgruppen« (Speck, Olk & Stimpel, 2011, S. 185) reserviert<sup>10</sup>, können mit Thieme und Silkenbeumer (2017, S. 4) multiprofessionelle »Handlungskontexte« als solche verstanden werden, »in denen mindestens zwei als Professionen bezeichnete bzw. nach Professionalisierung strebende Berufsgruppen aufeinandertreffen«. Vor diesem Hintergrund verstehe ich übergreifend die unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften als Phänomen (multi-)professioneller Kooperation. In der Verwendung der Formulierung *(multi-)professionelle Kooperation* spiegelt sich – neben einer pragmatisch-abkürzenden Strategie – die unterschiedliche begriffliche Verortung der Konstellation von kooperierenden Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen wider, die in diesem Kapitel entlang der Unterscheidung »inter-/intraprofessionell« aufgegriffen wird (siehe 2.4).

Hinsichtlich der bei Bauer und Fabel-Lamla (2020, S. 92) angesprochenen fehlenden professionstheoretisch fundierten Unterscheidung zwischen Professionen und Berufen trägt meine Arbeit zu diesem Eindruck der Diskursfelder bei, insofern ich im Anschluss an die Theorie der Sozialen Welten/Arenen (siehe 3.3) die Allgemeine Pädagogik und Sonderpädagogik als soziale Welten fasse und damit z. B. Kriterien der Bestimmung von Professionen für meinen Forschungsprozess nicht bedeutend waren. In der im Folgenden betrachteten Diskurslinie zu den traditionellen Grenzziehungen zwischen Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik (2.4.1) werden die »klassischen« Kriterien z. B. in der Auseinandersetzung mit den »Professionalisierungsbemühungen« in der Sonderpädagogik relevant (Lindmeier & Lindmeier, 2012, S. 226f.). Hinsichtlich der Fragen der (Multi-)Professionalität lege ich in meiner Arbeit auch insofern keine professionstheoretische Perspektive an, als dass ich nicht empirisch rekonstruiere, »ob professionellem Handeln ... Professionalität zukommt« (Helsper, 2021, S. 56). Im Folgenden wird kurz auf die beiden von Bauer und Fabel-Lamla (2020, S. 92) genannten Diskursfelder Bezug genommen.

Die *Lehrkräftekooperation* hat u. a. im Zuge der Forschungs- und Diskussionslinien zur Schulqualität, Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie der »Umsetzung« von Innovationen verstärkt Aufmerksamkeit erfahren (vgl. im Überblick: Fussangel & Gräsel, 2014; Huber et al.,

---

<sup>10</sup> Entsprechend wird die Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen z. B. von Fabel-Lamla, Haude & Volk (2019, S. 226) als »biprofessionelle Arbeitszusammenhänge« gefasst.

2012; Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt, 2015). Die verstärkte Fokussierung der *multiprofessionellen Kooperation* ist nach Bauer und Fabel-Lamla (2020, S. 91) vor dem Hintergrund »bildungspolitischer Weichenstellungen seit den 2000er Jahren« zu sehen, wobei sie neben der Entwicklung inklusiver Schulen den Ausbau des Ganztags und die Sekundarschulreform nennen. Zudem beziehen sich die Diskussionslinien im schulischen Kontext u. a. auf die Schulsozialarbeit, die Kooperation von Jugendhilfe und Schule sowie die Übergänge z. B. zwischen Elementar- und Primarbereich (vgl. u. a. Breuer, 2015; Reh & Breuer, 2012; Urban, Schulz, Meser & Thoms, 2015). Als ein zentrales Schlagwort erscheinen die »multiprofessionelle[n] Teams« (z. B. HRK & KMK, 2015, S. 3).

(Multi-)Professionelle Kooperation wird als Reaktion auf eine zunehmende gesellschaftliche Komplexität gesehen (vgl. u. a. Boller et al., 2018, S. 7; Easen et al., 2000; Huber et al., 2012). In diesem Sinne formuliert z. B. Maykus (2009, S. 308): »Der Komplexität von Lebens- und Problemlagen sollte daher ein komplexes Netzwerk an multiprofessioneller Unterstützung entsprechen – Kooperation und Vernetzung als Ausweg? Das Beschreiten dieses Weges ist aktuell klar erkennbar«. Gleichzeitig kennzeichnet Kooperation selbst eine Komplexität: Zusammenfassend verweisen Bauer und Fabel-Lamla (2020, S. 91f.) auf »vielfältige Probleme und Spannungsfelder, die eine intensivere Kooperation zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal erschweren«. In Bezug auf die hierfür bedeutsamen »personale[n] und organisatorische[n] Rahmenbedingungen« nennen sie u. a. »divergierende Bildungsverständnisse, defizitäre Anerkennungsbeziehungen, ... Status- und Hierarchieunterschiede, fehlende zeitliche Ressourcen, oder auch ungeklärte Zuständigkeiten und Ziel- und Interessenkonflikte« (Bauer & Fabel-Lamla, 2020, S. 91f.). Bereits diese (gekürzte) Auflistung kann verdeutlichen, dass »die einfache Kritik, Lehrkräfte seien eben kooperationsresistent, zu kurz greift« (Heinrich & Werning, 2013, S. 27).<sup>11</sup> Vielmehr weist Widmer-Wolf (2018, S. 300) darauf hin, dass die Zusammenarbeit »durch ein spezifisches Gefüge an Voraussetzungen gerahmt und strukturiert [wird], welches von den involvierten Akteur/-innen gezielte Reflexionen oder Entwicklungsarbeit erfordert«. Mit Blick auf die einzelne Schule kann Kooperation vor diesem Hintergrund, wie bereits einleitend aufgegriffen, als »Schulentwicklungsaufgabe« (Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 118) konzipiert werden.

Im Folgenden erfolgt keine ausführliche Auseinandersetzung mit den Diskursfeldern zur (multi-)professionellen Kooperation im Kontext inklusiver Schule. Vielmehr zielt die folgende, stärker überblicksartige Bezugnahme auf bestimmte Diskurslinien darauf, sich der Komplexität des interessierenden Phänomens u. a. über bestimmte begriffliche Fragen anzunähern. Hinsichtlich der Diskussionslinien um Kooperation wird – übereinstimmend für beide Diskursfelder – problematisiert, dass »Kooperation als Allheilmittel« (Dinsleder & Steinwand, 2018, S. 20) konstruiert wird und damit als »attraktive Projektionsfläche für vielfältige Wünsche, Hoffnungen und Erwartungen« erscheint (Boller et al., 2018, S. 6). In diesem Zusammenhang verweisen Boller et al. (2018, S. 6) auf die grundlegende Frage: »Was versteht man genau unter Kooperation?«

Dieser wird im Folgenden (2.1) zunächst auf Basis vorliegender Systematisierungsversuche nachgegangen, um anschließend auf das im Diskurs um (inklusive) Schule sehr präsente Modell zur Kooperation auf Unterrichtsebene von Gräsel et al. (2006) einzugehen. Die Auseinandersetzung zielt nicht darauf, für den in meiner Arbeit gewählten qualitativ-empirischen Forschungszugriff eine (vereindeutigende) Definition von Kooperation zu formulieren oder einen

---

<sup>11</sup> Insbesondere in den Diskussionslinien um die Frage der Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte wird das hier nicht betrachtete Autonomie-Paritäts-Muster nach Lortie (1972, 1975) und damit das Verhältnis von Kooperation und Autonomie relevant (vgl. u. a. Ahlgrimm, 2012; Kelchtermans, 2006; Kunze & Reh, 2020; Soltau, Berthe & Mienert, 2012; Terhart & Klieme, 2006; für eine ausführliche Diskussion, auch bezogen auf inklusive Settings: Neumann, 2019).



Kategorisierungsansatz zur Bewertung der (Qualität der) Kooperation zugrunde zu legen. Vielmehr trägt diese der verstärkten Aufmerksamkeit in den Diskurslinien um (multi-)professionelle Kooperation Rechnung und erscheint so für die Verortung meiner Arbeit in diesen Diskurslinien bedeutsam. Zudem wird das Modell von Gräsel et al. (2006) in der anschließenden Auseinandersetzung mit der Frage der bereits genannten normativen Dimension des Kooperationsbegriffes nochmals aufgegriffen, um im Anschluss auf Distanzierungsstrategien in der (qualitativen) Kooperationsforschung einzugehen und die im Prozess meiner publikationsbasierten Arbeit veränderten Bezugnahmen zu reflektieren (2.2).

Dass (multi-)professionelle Kooperation voraussetzungsvoll erscheint, wird in einem nächsten Schritt hinsichtlich des u. a. an die Theorie der integrativen Prozesse (vgl. Reiser et al., 1986a, b) anschließenden Verständnisses von unterrichtsbezogener Kooperation als Zusammenspiel verschiedener Ebenen verdeutlicht (2.3). Dieses Verständnis (vgl. Arndt & Werning, 2013) stellt einen wesentlichen Ausgangspunkt meiner Arbeit dar, u. a. um in der Publikation Arndt (2018a) ausgewählte Forschungsergebnisse zur unterrichtsbezogenen Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung zu präsentieren. Davon ausgehend greife ich die Frage der Einordnung der Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen als intra- bzw. interprofessionell auf (2.4), um die (traditionelle) Grenzziehung zwischen Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik sowie die Frage der (zukünftigen) Rolle der Sonderpädagogik in der inklusiven Schule zu betrachten. Die traditionelle Grenzziehung zwischen Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik erfolgt entlang der Differenzkategorie Nicht-/Behinderung. Die mit inklusiver Bildung verbundene Diskussion um eine Dekategorisierung wird kurz betrachtet und zumindest skizzenhaft in den Diskussionslinien um die (Re-)Produktion von Differenz und den damit verbundenen Dilemmata verortet (2.5).

## 2.1 Definitionen und Kategorisierungen von Kooperation

Bezogen auf Kooperation wird ein »unscharfes Begriffsfeld« (Boller et al., 2018, S. 7) herausgestellt: Hierbei wird problematisiert, dass Kooperation vielfach verwendet wird, ohne dass eine explizite Definition erfolgt (vgl. u. a. Boller et al., 2018, S. 7; Köker, 2012, S. 14). Zudem werden Kooperation, Zusammenarbeit und weitere Begriffe sowohl in der Wissenschaft als auch in der pädagogischen Praxis »sehr unterschiedlich verstanden« (Ahlgrimm et al., 2012, S. 17).

### 2.1.1 Vorliegende Systematisierungen zu Definitionen und Kategorisierungen von Kooperation

Für die Bildungsforschung verweisen Ahlgrimm et al. (2012, S. 18) auf »viele und vielfältige Definitionen«. In ihrem Systematisierungsversuch gruppieren sie ca. 60 Definitionen nach »ihrem Sinngehalt«. Hierbei gehen sie von den »meist synonym gebrauchten Schlagwörtern Kooperation und Zusammenarbeit« bzw. »*collaboration* and *cooperation*« in Quellen u. a. der Pädagogik, Soziologie oder Psychologie sowie in Nachschlagewerken aus (Ahlgrimm et al., 2012, S. 18). Auf dieser Basis unterscheiden sie vier grundlegende Verständnisse von Kooperation: Kooperation als Vertragsverhältnis, Einstellung, Arbeitsteilung<sup>12</sup> und Strategie (vgl. Ahlgrimm et al., 2012, S. 19ff.). Zusammenfassend halten Ahlgrimm et al. (2012, S. 26) fest, dass je nach Verständnis »die Ursachen für Kooperation und Nichtkooperation an unterschiedlichen Stellen verortet« werden. Beispielsweise erscheint, wenn Kooperation als Einstellung verstanden wird,

---

12 Mit Blick auf den – auch im Zuge des in Kapitel 3 dargestellten Konzeptes Negotiated Order(ing) – Begriff der Arbeitsteilung halten Kuper und Kapelle (2012, S. 42) fest, dass angesichts des »Technologiedefizit[s]« der Pädagogik eine Arbeitsteilung im Sinne »einer funktionalen Gliederung einzelner Prozesse« nur bedingt greife.

diese »von einzelnen Akteuren abhängig«, wogegen ausgehend von Kooperation als Arbeitsteilung die »Frage der Arbeitsorganisation« in den Vordergrund rückt (Ahlgrimm et al., 2012, S. 26). Hinsichtlich empirischer Studien zu Kooperation im schulischen Kontext gehen Ahlgrimm et al. (2012, S. 26) davon aus, »dass nicht eines der genannten Begriffsverständnisse allein alle beobachteten Phänomene erklären kann«. Insgesamt sprechen sich Ahlgrimm et al. (2012, S. 26) dafür aus, sowohl die Interdependenz als »das Angewiesen-Sein auf andere bei gemeinsamen Aufgaben« als auch die »räumliche und zeitliche Gelegenheit« zur Kooperation zu berücksichtigen. Als Übereinstimmung »fast aller Definitionen« fassen sie »ein gemeinsames Ziel oder ein[en] gemeinsame[n] Auftrag« (Ahlgrimm et al., 2012, S. 26).

Die »Zielorientiertheit« hält auch Köker (2012, S. 15) in ihrer Auseinandersetzung mit dem Kooperationsbegriff als Gemeinsamkeit verschiedener Begriffsbestimmungen fest. Köker (2012, S. 19ff.) setzt sich mit der »Bewertung von Kooperation« auseinander und erstellt eine Systematisierung vorliegender »Kategorisierungsansätze«, welche insgesamt das »komplexe Feld der Lehrkooperation« (Köker, 2012, S. 20) verdeutlichen. Diese Kategorisierungsansätze unterscheiden die jeweiligen Kooperationsmerkmale nach »Funktionsaufgaben«, »Inhalten«, »Institutionalisierungsgrad«, »Kooperationspartnern«, »Qualität« oder »Inhaltsbezügen« (Köker, 2012, S. 27). In Ergänzung zu bisherigen Kategorisierungen rückt Köker (2012, S. 28) hinsichtlich der unterrichtsbezogenen Kooperation den Gegenstand der Kooperation in den Vordergrund und damit die Frage, ob Lehrkräfte bezogen auf ein Fach oder Schüler\*innen zusammenarbeiten. Dies differenziert Köker (2012, S. 12) auf Basis ihrer Studie zur obligatorischen Zusammenarbeit in einer »alternierenden Unterrichtsstruktur«, in der »mindestens zwei LehrerInnen dieselbe Lerngruppe in demselben Fach« unterrichten aus und fasst diese Form als Kooperation bezogen auf einen »ungeteilte[n] gemeinsame[n] Gegenstand« (Köker, 2012, S. 232). Für die in meiner Arbeit fokussierte unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen kann dies für die Frage sensibilisieren, wie der Bezug zum Fach bzw. zur Lerngruppe z. B. in den audiographierten Teamgesprächen relevant wird. Als Kategorisierungsansätze entlang der »Qualität« führt Köker (2012, S. 27) u. a. das Stufenmodell von Steinert, Klieme, Maag Merki, Döbrich, Halbheer und Kunz (2006), das sich auf »das gesamte Kollegium bzw. die gesamte Schule« (Fussangel & Gräsel, 2014, S. 851f.) bezieht, und den Kooperationsformen nach Gräsel et al. (2006) als Modell auf der »*Unterrichtsebene*« (Fussangel & Gräsel, 2014, S. 851) auf. Lütje-Klose und Miller (2017, S. 204) weisen für den deutschsprachigen Raum in der empirischen Erforschung v. a. auf diese beiden Ansätze hin.<sup>13</sup>

Angesichts der Präsenz im Diskurs werden die Kooperationsformen nach Gräsel et al. (2006) im Folgenden etwas ausführlicher betrachtet. Wie eingangs erwähnt, zielt der in meiner Arbeit gewählte qualitative Forschungszugriff nicht auf eine Bewertung der Qualität der unterrichtsbezogenen Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen mittels eines Kategorisierungsansatzes.

### 2.1.2 Kooperationsformen nach Gräsel et al. (2006)

Der Ansatz hat sich v. a. für quantitativ-empirische Forschungszugänge als »zentrales Modell etabliert« (Neumann, 2019, S. 81). Über die Fokussierung auf die Lehrkräftekooperation im

---

13 Anhand schulbezogener Kategorisierungen werden u. a. Unterschiede zwischen den Schulformen dahingehend aufgezeigt, dass für integrierte Gesamtschulen ein höheres Niveau bzw. eine höhere Intensität der Kooperation als für Gymnasien ausgemacht wird (vgl. Steinert et al., 2006, S. 189; vgl. auch DESI-Konsortium, 2006, S. 31; Richter & Pant, 2016, S. 26f.). Hinsichtlich der vorliegenden Forschungsbefunde ermöglicht dies eine übergeordnete Einordnung der Schwerpunktsetzung im Sampling (im Sekundarbereich) auf Gesamtschulen bzw. eine Schule mit mehreren Bildungsgängen. Fragen der Intensität der Zusammenarbeit sind in Teilstudie 1 von Interesse, sofern sie von den Lehrkräften und Schulleitungen z. B. für die Fragen der Relevanz der Kooperation thematisiert werden. Jedoch erfolgt keine (abstufende) Bewertung der Intensität.

engeren Sinn wird das Modell auch in Studien zur Kooperation im Ganzttag sowie zur Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen in inklusiven Schulen herangezogen (vgl. im Überblick: Neumann, 2019). Die Kooperationsformen nach Gräsel et al. (2006) wurden im Kontext des Projekts »Chemie im Kontext« entwickelt, in dessen Fokus die Lehrkräftekooperation im Zusammenhang mit Fortbildungen zur Unterrichtsentwicklung stand (vgl. zur damit verbundenen Komplexität der »Interventionsimpulse«: Emmerich & Werner, 2013, S. 179). Gräsel et al. (2006, S. 206) legen eine organisationspsychologische Definition zugrunde:

Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet (Spieß, 2004, S. 199 zit. nach Gräsel et al., 2006, S. 206).

Gräsel et al. (2006, S. 209) gehen unter Rückgriff auf organisationspsychologische Studien davon aus, dass eine höhere Intensität der Zusammenarbeit »nicht für alle Aufgaben und unter allen Kontextbedingungen als eine günstige Form der Arbeitsorganisation« erscheint. Sie problematisieren damit »allgemeine lineare Modelle (je mehr x, desto mehr y)« (Gräsel et al., 2006, S. 216) zur Erklärung der Lehrkräftekooperation. Ihre Konzeptualisierung umfasst unterschiedliche »Intensitätsgrade« (Widmer-Wolf, 2016, S. 173) der Zusammenarbeit, wobei u. a. die genannte Zielorientierung ausdifferenziert wird. Entlang der drei »Kernbedingungen der Aufgaben bzw. Ziele, des Vertrauens und der Autonomie« (Gräsel et al., 2006, S. 209) werden die drei Kooperationsformen Austausch, Arbeitsteilung und Ko-Konstruktion unterschieden.

*Austausch* wird als »low-cost«-Form der Kooperation« (Gräsel et al., 2006, S. 209f.) gefasst und bezieht sich auf »relevante oder hilfreiche Informationen (beispielsweise über Schüler) und Materialien«. Diese Kooperationsform setzt »keine Zielinterdependenz« voraus und es kann ein »weitgehend unabhängige[s] Arbeiten« der einzelnen Lehrkräfte mit einer sehr hohen individuellen Autonomie erfolgen (Gräsel et al., 2006, S. 209f.). Für Gräsel et al. (2006, S. 210) setzt der Austausch »keine ausgehandelten Positionen« voraus.<sup>14</sup> Es bedarf der Gelegenheit für (kurze) Absprachen und Treffen, jedoch ein – vergleichsweise geringes – Maß an Vertrauen, u. a. dahingehend, dass Informationsanfragen nicht als »Inkompetenz« abgewertet werden (Gräsel et al., 2006, S. 210).

Die *arbeitsteilige Kooperation* z. B. in der Unterrichtsvorbereitung setzt Aufgaben voraus, die eine »verteilte Bearbeitung ermöglichen oder sogar nahe legen«, wobei eine »gemeinsam getragene Zielsetzung« erforderlich ist (Gräsel et al., 2006, S. 210). Bei der Bearbeitung der jeweils übernommenen Aufgaben besteht eine individuelle Autonomie der Kooperationspartner\*innen, Ziel und Ergebnis setzen jedoch eine Abstimmung voraus, was mit einem höheren Vertrauen verbunden ist. Gräsel et al. (2006, S. 210) verweisen darauf, dass in der Arbeits- und Organisationspsychologie diese Form v. a. mit »Effizienzsteigerung« und einer »ökonomischeren« Aufgabebearbeitung verbunden ist.

Als *Ko-Konstruktion* fassen Gräsel et al. (2006, S. 210f.) die Konstellation, in der Kooperationspartner\*innen »sich intensiv hinsichtlich einer Aufgabe austauschen und dabei ihr individuelles Wissen so aufeinander beziehen (kokonstruieren), dass sie dabei Wissen erwerben oder gemeinsame Aufgaben- und Problemlösungen entwickeln«. Diese »high cost«-Variante bezieht sich auf eine weitgehend gemeinsame Bearbeitung der Aufgaben und setzt eine »produktorientierte« Zielsetzung« sowie eine Abstimmung zum Arbeitsprozess voraus (Gräsel et al., 2006, S. 211). Die individuelle Autonomie ist in Relation zu den anderen Kooperationsformen

<sup>14</sup> *Aushandlung* erscheint hier enger gefasst als ausgehend von dem in dieser Arbeit herangezogenen sensibilisierenden Konzept Negotiated Order(ing) (Strauss et al., 1964/1981). Im Anschluss an diese Perspektive könnte sich z. B. empirisch die Frage stellen, inwiefern im Austausch von Materialien unterschiedliche Positionen, etwa entlang der zugeschriebenen Expertise für dieses Material, bedeutsam werden.

»deutlich stärker eingeschränkt« und das gegenseitige Vertrauen ist von großer Bedeutung. Die »Gefahr für sachliche und soziale Konflikte« wird relativ hoch eingeschätzt (Gräsel et al., 2006, S. 211). Gräsel et al. (2006, S. 211) verweisen darauf, dass die Bedeutung dieser Kooperationsform bezogen auf die Lehrkräfte v. a. in einer Verbesserung der »Qualität des eigenen Arbeitens durch Anregungen und Reflexion« sowie einer Kompetenzentwicklung gesehen wird. Sie beziehen diese Kooperationsform u. a. auf das »joint work« (Little, 1990, S. 519) und verstehen Ko-Konstruktion damit als »die am höchsten entwickelte und seltenste Form der Kooperation« (Gräsel et al., 2006, S. 211). Als »eindeutigste Form« von Ko-Konstruktion bezeichnen sie das »Teamteaching« als »gemeinsame[s] Unterrichten im Klassenzimmer« (Gräsel et al., 2006, S. 211).

Die Kooperationsformen nach Gräsel et al. (2006) legen den Fokus auf »den Modus oder die Art der Zusammenarbeit« (Huber et al., 2012, S. 327). Albisser, Keller-Schneider & Wissinger (2013, S. 18f.) beleuchten die jeweiligen »Anforderungen und Innovationspotenziale« und differenzieren hierbei Ko-Konstruktion in die »gemeinsame Planung«, die »Diskussion pädagogischer Fragen« und den »gemeinsam verantwortete[n] Unterricht« aus. Nur letztere erfordert nach Albisser et al. (2013, S. 19) eine »Tätigkeit bei gemeinsamen Schüler/innen«. Letzteres spiegelt die von Köker (2012) eingebrachte Frage des Bezugs zur Lerngruppe wider. Nur in den ko-konstruktiven Formen sehen Albisser et al. (2013, S. 19) die Möglichkeit, die »individuellen und kollektiven Ressourcen« zu verändern. Lütje-Klose, Miller und Ziegler (2014, S. 73) sehen entsprechend Ko-Konstruktion als »Bedingung für eine Professionalisierung einer inklusiven Pädagogik im engeren Sinne«. Sie ordnen dies als »theoretisch unmittelbar einleuchtend« und zugleich hinsichtlich der »empirische[n] Basis dieser Annahme gegenwärtig eher beschränkt« ein (Lütje-Klose et al., 2014, S. 73). Vor dem Hintergrund des interdependenten Zusammenhangs von Professionalisierung und Schulentwicklung (vgl. Bastian, Combe & Reh, 2002) werden z. B. gemeinsame Fortbildungen »zur Unterstützung ko-konstruktiver Kooperation« als »wichtiger Baustein für die inklusive Schulentwicklung« (Neumann, Grüter, Eckel, Lütje-Klose, Wild & Gorges, 2021, S. 174) angesehen.

Neumann (2019, S. 81) verweist bezogen auf das Modell von Gräsel et al. (2006) auf »maßgebliche Überschneidungen zu der Konzeption von Kooperation nach Marvin (1990) ..., welche in den USA im Kontext interdisziplinärer Kooperation in inklusiven bzw. integrativen Settings entwickelt wurde«. <sup>15</sup> Gleichzeitig wird die Übertragbarkeit des Modells von Gräsel et al. (2006) aus der Lehrkräftekooperation auf multiprofessionelle Konstellationen auch kritisch hinterfragt (vgl. für Erzieher\*innen und Lehrkräfte: Breuer, 2015, S. 74f.). Hinsichtlich des inklusionspädagogischen Diskurses merkt Widmer-Wolf (2018, S. 300) an, dass hierin »die spezifischen Voraussetzungen für die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams kaum berücksichtigt« werden. Grosche, Fussangel und Gräsel (2020, S. 461) beziehen ihre »Aktualisierung und Erweiterung« des Modells auf die schulische Inklusion.

Nach Albisser et al. (2013, S. 18) kann in den Kooperationsformen nach Gräsel et al. (2006) u. a. eine Unterscheidung entlang der »Komplexität des Zusammenwirkens der Akteure« gesehen werden. In dieser Hinsicht kann das Modell von Gräsel et al. (2006) eine Sensibilisierung für die, hier stufenförmig konzipierte, Komplexität der unterrichtsbezogenen Kooperation darstellen. Die Bezugnahme auf die Kooperationsformen nach Gräsel et al. (2006) in der Diskussion um (multi-)professionelle Kooperation in der inklusiven Schule wird im Folgenden hinsichtlich der Frage der normativen Dimension behandelt.

---

15 Nach Lütje-Klose und Willenbring (1999, S. 12) wird in diesem Modell entlang des Kontinuums »reciprocity & trust« zwischen den Stufen »co-activity«, »cooperation«, »coordination« und »collaboration« unterschieden.

## 2.2 Normative Dimension des Kooperationsbegriffs

Hinsichtlich der Diskussionslinien kritisiert Bondorf (2013, S. 41f.), dass Kooperation »stark normativ aufgeladen« und »als Selbstzweck konstruiert« wird (vgl. u. a. auch Bauer & Fabel-Lamla, 2020, S. 92). Idel (2018, S. 48) verweist bezogen auf Kooperation auf einen »Steigerungsdiskurs«. Zudem können wiederum Steigerungen entlang unterschiedlicher Begriffe ausgemacht werden: Beispielsweise halten Idel, Lütje-Klose, Grüter, Mettin und Meyer (2019, S. 37) fest, dass sich die »normative Steigerungsemantik im Begriffsfeld von Kooperation an der Verwendung des Begriffs *Teamarbeit*« besonders deutlich zeigt. Im Folgenden rückt der Kooperationsbegriff, auch in Relation zum Begriff der Zusammenarbeit, in den Blick. Hierzu wird, anschließend an eine inklusionspädagogische Begriffsbestimmung, die Frage des Umgangs mit der normativen Dimension in der empirischen Forschung, auch bezogen auf meine Arbeit, betrachtet.

### 2.2.1 Kooperation oder/als Zusammenarbeit? Begriffsbestimmungen und Distanzierungsstrategien

Aus *inklusionspädagogischer Perspektive* beziehen sich im Kontext der Professionalisierung für inklusive Bildung Lütje-Klose et al. (2014, S. 73) explizit auf die normative Dimension und verstehen Kooperation »in einem normativ voraussetzungsvollen Sinne«. Hierbei schließen sie an folgende Definition an:

Kooperation wird als auf demokratischen Werten basierendes, auf der Gleichwertigkeit und gegenseitigem Vertrauen der Kooperationspartner/innen beruhendes, zielgerichtetes und gemeinsam verantwortetes Geschehen interpretiert, in dem aufgrund von Aushandlungsprozessen die Schaffung bestmöglicher Entwicklungsbedingungen aller Kinder angestrebt wird. (Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 115)

Über das gemeinsame Ziel hinausgehend wird damit »eine gemeinsame Verantwortung für inklusive Unterrichts-, Schulentwicklungs- und Professionalisierungsprozesse betont« (Lütje-Klose et al., 2014, S. 73).

Für die empirische Forschung stellt sich die Frage, wie sich diese zur normativen Dimension verhält. Eine Strategie kann im Verweis auf eine *deskriptive Fassung* von Kooperation gesehen werden: So verstehen Gräsel et al. (2006, S. 217) die dargestellten Kooperationsformen als »deskriptive Typologie«. Diese steht im Kontext einer »Interventionsstudie zur Anregung der Konstruktion im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung« bezogen auf die »Planung und Reflexion von Unterricht« (Gräsel et al., 2006, S. 211f.). Heinrich et al. (2019, S. 110) merken zu dem Modell an:

Auch wenn im ursprünglichen Modell ... keine hierarchisierende Rangfolge intendiert war (Pröbstel, 2008, S. 61), so wird die Stufenfolge doch zumindest im praktischen Diskurs oftmals nicht nur als Beschreibung einer bestimmten Koordinationsform, sondern auch als höchste und anzustrebende Stufe gefasst. (Heinrich et al., 2019, S. 110)

Heinrich et al. (2019, S. 111) weisen, auch bezogen auf weitere begriffliche Bestimmungen, darauf hin, dass »sich hier ... bereits subkutan eine ähnliche Vermischung von der deskriptiven und normativen Dimension des Begriffs« zeigt.

Im Folgenden werden zwei Begriffsbestimmungen und damit verbundene Strategien der *Distanzierung* von der normativen Dimension in qualitativ-empirischen Forschungszugriffen etwas ausführlicher betrachtet.

Zum einen findet sich die *Unterscheidung der Begriffe Kooperation und Zusammenarbeit*: Entsprechend wirft Lübeck (2019, S. 83) in ihrer Auseinandersetzung mit Lehrkräften und

Schulbegleitungen die Frage auf: »Ist das noch Zusammenarbeit oder ist das schon Kooperation?« Ausgehend von der auch bei Gräsel et al. (2006) zugrunde gelegten organisationspsychologischen Definition von Kooperation kommt Lübeck (2019, S. 88f.) u. a. aufgrund der »funktionalen Abhängigkeit der Lehrkraft gegenüber« zu dem Schluss, dass bezogen auf diese Konstellation der »Begriff *multiprofessionelle Kooperation* ... fehl am Platze« sei. In ihrer Auseinandersetzung mit Multiprofessionalität problematisiert auch Bauer (2018a, S. 80), dass diese »häufig mit multiprofessioneller Kooperation gleichgesetzt« wird. Demgegenüber sieht Bauer (2018a, S. 80) in der »Zusammenarbeit« zwischen unterschiedlichen Professionellen das – für »Kooperation im engeren Sinne« charakteristische – Prinzip einer gleichberechtigten Partnerschaft« aufgrund von Hierarchisierungen und »Mischformen« nicht immer als gegeben. Den von ihr präferierten Begriff Zusammenarbeit sieht Lübeck (2019, S. 89) als »nicht so normativ aufgeladen wie de[n] Begriff der Kooperation« an.

Wird hier die Abgrenzung der Begriffe von Zusammenarbeit und Kooperation herangezogen, nutzt Breuer (2015, S. 18) in ihrer qualitativen Studie zur Kooperation von Erzieher\*innen und Lehrkräften im Ganztage eine Definition von *Kooperation als Zusammenarbeit* zur Distanzierung von normativen Ansprüchen. So hält Breuer (2015, S. 18) fest:<sup>16</sup>

Orientiert am Wortsinn des lateinischen Verbs *cooperari* ... definiere ich Kooperation als »Zusammenarbeit«. Diese Definition mag auf den ersten Blick recht unscharf erscheinen, bietet aber durchaus Vorteile. Sie ermöglicht eine normativ-enthaltende Perspektive auf Kooperation. ... Mit diesem basalen Begriffsverständnis distanzieren sich von verbreiteten Definitionen, wie beispielsweise der vielzitierten von van Santen und Seckinger, die Kooperation mit Steigerungsemantiken durchzogen als ein Verfahren bestimmen, »bei dem im Hinblick auf geteilte oder sich überschneidenden [sic] Zielsetzungen durch Abstimmung der Beteiligten eine Optimierung von Handlungsabläufen oder eine Erhöhung der Handlungsfähigkeit bzw. Problemlösekompetenz angestrebt wird« (van Santen und Seckinger, 2003, S. 23). (Breuer, 2015, S. 18)

Hiermit verbunden untersucht Breuer (2015, S. 18) Kooperation »als situativ sich ereignendes Geschehen«.

Kunze und Silkenbeumer (2018, S. 132f.) gehen in ihrer Auseinandersetzung mit dem Kooperationsbegriff von einer »begriffsimmanente[n] Normativität« aus und sehen mit Verweis auf Breuer (2015, S. 18) in dem Verzicht auf eine »trennscharfe Bestimmung des Forschungsgegenstands« den Versuch, diesen »Setzungen zu entgehen«. Kunze und Silkenbeumer (2018, S. 133) halten fest, dass sich empirisch »im Rahmen der im schulischen Alltag als »Kooperation« verhandelten Praxisformen ganz unterschiedliche ... Modi der Bezugnahme aufeinander und auf Problemstellungen beobachten« lassen. Aus dieser – als »Beitrag zur Kooperationsforschung« (Kunze & Silkenbeumer, 2018, S. 132) verstandenen – Perspektive erscheint die Frage, inwiefern diese »Varianten und Muster normativen Ansprüchen an Kooperation oder Kooperativität genügen oder nicht, ... für ein Verständnis der sich den jeweiligen pädagogisch Tätigen praktisch stellenden Herausforderungen dann eher sekundär« (Kunze & Silkenbeumer, 2018, S. 144).

### 2.2.2 Reflexion der Auseinandersetzung mit der normativen Dimension im Forschungsprozess

In dem von mir gewählten, an ein Grounded Theorizing angelehnten qualitativ-empirischen Forschungszugriff schließe ich an diese Perspektive an. Dementsprechend zielt, wie hinsichtlich der Kategorisierungsansätze zur Kooperation dargestellt, meine Arbeit nicht auf eine Bewertung der Qualität (und/oder Intensität) der Kooperation. Die Impulse im Grounded Theorizing, die (eigenen) Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen (siehe hierzu Kapitel 4 und 5)

<sup>16</sup> Breuer (2015, S. 18) merkt hinsichtlich des genannten Systematisierungsversuchs von Ahlgrimm et al. (2012, S. 20f.) an, dass ihr Verständnis bei Kooperation als Arbeitsteilung verortet werden kann.

könnten auch auf die Ideale von Kooperation (vgl. Kunze & Silkenbeumer, 2018, S. 132) bezogen werden. In meiner Arbeit folge ich nicht der Distanzierungsstrategie der begrifflichen Unterscheidung zwischen Kooperation und Zusammenarbeit, auch da nicht die genannte organisationspsychologische Kooperationsdefinition zugrunde gelegt wird. Übergeordnet nutze ich der Strategie der ›nicht trennscharfen‹ Begriffsbestimmung und verwende Kooperation und Zusammenarbeit synonym.<sup>17</sup> Dies ist in der in Kapitel 3 dargestellten Auseinandersetzung mit dem sensibilisierenden Konzept *Negotiated Order(ing)* (vgl. Strauss et al., 1964/1981) auch damit verbunden, dass hierüber die Zielorientierung der verschiedenen Kooperationsdefinitionen – oder gar die Fokussierung auf produktorientierte Ziele, wie Gräsel et al. (2006) sie in ihrer Definition der Ko-Konstruktion vornehmen – gegenüber der Aufmerksamkeit für unterschiedliche Ziele und mehrfache Verpflichtungen der professionellen Akteur\*innen in den Hintergrund rückt.

In den Publikationen der Teilstudie 1 (Arndt, 2016; Arndt & Werning, 2016a) wird unter Bezugnahme auf Kelchtermans (2006) auf ein deskriptives Verständnis von Kooperation verwiesen. Diese Strategie des Umgangs mit der normativen Dimension kann aus den skizzierten Gründen (selbst-)kritisch hinterfragt werden. Im Unterschied dazu, Kooperation als »Selbstzweck« zu konstruieren (Bondorf, 2013, S. 14), wird in Teilstudie 1 nach der Relevanz der Kooperation aus Sicht der Regelschullehrkräfte, Sonderpädagog\*innen und Schulleitungen gefragt (Arndt, 2016). Die herausgearbeiteten Facetten der Relevanz (Arndt, 2016) spiegeln die Bereiche des Schulentwicklungskonzepts als »Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung« von Rolff (2010, S. 29) wider. Rückblickend ergeben sich über diese Bezugnahme begrenzte Möglichkeiten der Distanzierung, auch wenn sich bereits in diesem Zugriff Spannungsmomente zeigen, die (einfachen) Steigerungsvorstellungen bezogen auf Kooperation entgegenstehen.

In Teilstudie 2 beziehe ich mich – in der Hinwendung zur Kooperationspraxis in situ auf Basis der audiographierten Teamgespräche von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen (Arndt, 2018b, 2021b) – auf die dargestellte Begriffsbestimmung von Breuer (2015, S. 18), Kooperation »als situativ sich ereignendes Geschehen« zu verstehen. Auf Basis der Interviews mit den kooperierenden Lehrkräften werden zudem im Primärbereich Unterschiede zu eigenen Idealvorstellungen zur Kooperation im Zusammenhang mit Veränderungen gegenüber vorherigen Erfahrungen im Modell Gemeinsamen Unterrichts deutlich (Arndt, 2021a). Diese werden – in Verbindung mit dem genannten inklusionspädagogischen, explizit die normative Dimension herausstellenden Verständnis (vgl. Lütje-Klose & Urban, 2014) – in den in Kapitel 9 formulierten anschließenden Blickrichtungen aufgegriffen.

Insgesamt kann – vor dem Hintergrund der in Kapitel 4 aufgegriffenen reziproken Relationierung von Theorie und Empirie im qualitativen Forschungszugriff – auch die Entscheidung für bestimmte theoretische, sensibilisierende Konzepte und die damit verbundene übergeordnete Perspektivierung von (multi-)professioneller Kooperation als *Situated and Negotiated Ordering* (siehe 3.5) als Distanzierung von bestimmten, v. a. harmonisierenden Konzeptionen der Zusammenarbeit sowie von einer starken Aufmerksamkeit auf die (stufenförmige) Bewertung der (Qualität der) Kooperation in der empirischen Kooperationsforschung gesehen werden.

Als »Aufgabe der Kooperationsforschung« formulieren Idel, Lütje-Klose, Grüter, Mettin und Meyer (2019, S. 39) »die Vielfalt der Kooperationspraxen vorbehaltlos in ihrer Unterschiedlichkeit zu beschreiben und im Hinblick auf ihre jeweilige Zwecksetzung und Aufgabebearbeitung zu analysieren«. Dies wird von ihnen explizit auch auf Kooperationsformen jenseits der unterrichtsbezogenen Kooperation bezogen. Auch hinsichtlich der in meiner Arbeit

---

17 Auch der Begriff *Team* wird verwendet, insbesondere mit Blick auf die *Teamgespräche*. Letzteres schließt an die, wie eingangs erwähnt, in den letzten Jahren verstärkte empirische Zuwendung zu pädagogischen Teamgesprächen (vgl. Cloos et al., 2019, S. 7) an, auch wenn sich z. B. zudem die Begriffswahl »Kooperationsgespräche« findet (Bondorf, 2013, S. 58; Breuer, 2015, S. 13).

fokussierten unterrichtsbezogenen Kooperation erscheint diese Perspektive anschlussfähig für die Orientierung, sich der Komplexität der unterrichtsbezogenen Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen zuzuwenden. In meinem Forschungsprozess bildet hierfür das Verständnis der Kooperation als Zusammenspiel verschiedener Ebenen, das nachfolgend betrachtet wird, einen zentralen Ausgangspunkt.

### 2.3 Unterrichtsbezogene Kooperation als Zusammenspiel verschiedener Ebenen

Dass (multi-)professionelle Kooperation in verschiedener Hinsicht »hoch voraussetzungsvoll« ist (Bauer, 2018b, S. 736), kann in der folgenden Äußerung einer Sonderpädagogin zur unterrichtsbezogenen Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen, ausgehend von der Frage nach der Praxis an der Gesamtschule, deutlich werden:

Das Problem ist die Formulierung ›die Praxis‹, weil es gibt eigentlich nicht *die* Praxis. Es gibt unendlich viele Varianten der kooperativen Arbeit von: ein Kollege hat heute erfahren, dass er in einer Integrationsklasse arbeitet, ... das heißt also eigentlich also völlig unabhängig arbeitet, bis hin zu fast täglichen Absprachen, wenn man sich die Zeit nimmt, morgens schon früher zu kommen. Es gibt Kooperationsmöglichkeiten über Teamstunden, aber es ist eben so abhängig von der Präsenz ... der Fach- und Stammlehrer im Jahrgang, abhängig von den Zeitfenstern, die die Kollegen haben, abhängig vom persönlichen Interesse, abhängig von ja ganz, ganz, vielen unterschiedlichen Gegebenheiten. Von daher gibt es in dem Sinne keine – festgelegten – Strukturen. Es gibt Wünsche und Ideen, aber keine durchgängigen, für alle verbindlichen Strukturen der kooperativen Zusammenarbeit. (Arndt & Werning, 2013, S. 19)

Anschließend an Konzepte der Integrations- und Inklusionsforschung (vgl. Artiles, 1998; Lütje-Klose & Willenbring, 1999; Reiser et al., 1986a, b) lässt sich die unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen »als Zusammenspiel der individuellen, interpersonellen und institutionellen Ebene« vor dem Hintergrund »gesellschaftliche[r] und politisch-administrative[r] Rahmenbedingungen« verstehen (Arndt & Werning, 2013, S. 19). Dieses Verständnis stellt einen zentralen Ausgangspunkt für meine Arbeit dar. Mit Blick auf den qualitativ-empirischen Forschungszugang war dies ein Impuls, sich der Komplexität der Kooperation vertiefend zuzuwenden. Zudem ziehe ich dieses Verständnis heran, um ausgewählte Forschungsergebnisse zur unterrichtsbezogenen Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen aus deutschsprachigen Kontexten darzustellen (Arndt, 2018a). Im Folgenden wird kurz auf die u. a. zugrunde gelegte Theorie der integrativen Prozesse eingegangen.

Die in einer Forscher\*innengruppe von Reiser (Reiser et al., 1986a, S. 121) entwickelte *Theorie der integrativen Prozesse* unterscheidet idealtypisch zwischen der innerpsychischen, der interaktionellen, der institutionellen und der gesellschaftlichen Ebene, die »in einem dynamischen Wechselspiel« stehen. Unter *integrativen Prozessen* verstehen Reiser et al. (1986a, S. 120), »diejenigen Prozesse, bei denen ›Einigungen‹ zwischen widersprüchlichen innerpsychischen Anteilen, gegensätzlichen Sichtweisen interagierender Personen und Personengruppen zustande kommen«. In Abgrenzung zu »einheitliche[n] Interpretationen, Ziele[n] und Vorgehensweisen« (Reiser et al. 1986a, S. 120) ist für Einigungen die Bereitschaft bedeutsam, »die Positionen der jeweils anderen gelten zu lassen, ohne diese oder die eigene Position als Abweichung zu verstehen«. Damit wird »die Entdeckung des gemeinsam Möglichen bei Akzeptanz des Unterschiedlichen« (Reiser et al., 1986a, S. 120) bedeutsam. Die innerpsychische Ebene wird als »Grundlage« (Reiser et al., 1986a, S. 121) für die Einigungsprozesse verstanden, wobei insbesondere die Akzeptanz als das Vereinigen innerer Widersprüche, ohne diese zu verleugnen bzw. zu verdrängen, wesentlich ist. Darauf aufbauend umfasst die interaktionelle Ebene, die wiederum die innerpsychische beeinflusst, sowohl die Beziehungen in Gruppen als auch »den Aspekt des gemeinsamen Handelns an einer Sache« (Reiser et al., 1986a, S. 121). Die institutionelle Ebene umfasst den in »Erziehungskonzepten« gefassten und »durch Einrichtungen repräsentierten Sachauftrag der Erziehung« und wird als »administrative Grundlage«



verstanden (Reiser et al., 1986a, S. 121). Veränderungen auf dieser Ebene »ohne integrative Prozesse auf der innerpsychischen und der interaktionellen Ebene [bleiben] jedoch wirkungslos« (Reiser et al., 1986a, S. 121). Die gesellschaftliche Ebene umfasst die »normativen Grundlagen« (Reiser et al., 1986a, S. 121), u. a. bezogen auf den Umgang mit Gleichheit und Ungleichheit. Diese zu berücksichtigen, erachten Reiser et al. (1986a, S. 121) als bedeutsam, um der »Gefahr der Selbstüberforderung« der professionell Handelnden zu begegnen, sich »zur Aufgabe [zu] setzen, einen Lern- und Lebensraum herzustellen, in dem der Widerspruch zwischen ungleichen Voraussetzungen und gleichen Bedürfnissen und Rechten – bei Kindern wie bei Erwachsenen – aufgehoben ist« (Reiser et al., 1986a, S. 121).

Lütje-Klose und Urban (2014, S. 115) schließen in ihrer Auseinandersetzung mit der intra- und interprofessionellen Kooperation in inklusiven Settings an die Theorie der integrativen Prozesse an. Sie unterscheiden zusätzlich die »Sachebene« und fassen hiermit »die Binnenstruktur des inklusiven Unterrichts und des schulischen Unterstützungsangebots ..., innerhalb derer Pädagoginnen und Pädagogen das Sachproblem des produktiven Umgangs mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler ebenso wie mit der Heterogenität der Fachpersonen zu bewältigen haben« (Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 115).

## 2.4 Intra-/Interprofessionelle Kooperation? Grenzziehungen zwischen Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik

In den Diskussionslinien um (multi-)professionelle Kooperation wird die hier benannte Frage der »Heterogenität der Fachpersonen« (Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 115) mit Blick auf die Konstellation der Regelschullehrkräfte und Sonderpädagog\*innen auch in unterschiedlichen begrifflichen Einordnungen deutlich: Die Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen wird zum einen als *interprofessionelle* Kooperation (vgl. z. B. Boller et al., 2018, S. 8), zum anderen als *intraprofessionelle* Kooperation eingeordnet (vgl. z. B. Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 113f.). Letzteres legt den Schwerpunkt auf das Lehramt: Am Beispiel der Zweifel an einer Einordnung als multiprofessionell betont z. B. Schnell (2017, S. 137): »immerhin handelt es sich doch um zwei Lehrämter«.<sup>18</sup> Entsprechend verstehen Lütje-Klose und Urban (2014, S. 114) vor dem Hintergrund der Lehramtsausbildung in den deutschsprachigen Ländern Regelschullehrkräfte und sonderpädagogisch qualifizierte Lehrkräfte als »Angehörige desselben Berufsstandes mit unterschiedliche[n] fachliche[n] Schwerpunktsetzungen«, auch wenn die damit verbundene »Herausforderung eine andere [sei] als zwischen Lehrkräften derselben Schulform«. Als Kombination des Lehramtsbezugs und der Differenz gegenüber Kooperation unter Lehrkräften (einer Schulform) präferiert z. B. Neumann (2019, S. 21) *interdisziplinäre* Kooperation, um »(Grundschul-)Lehrkräfte und (schulische) Sonderpädagog\_innen [als] Vertreter\_innen der gleichen Profession ... mit unterschiedlichen Expertisen« auszuweisen.

Statt einer eindeutigen Begriffswahl stellen die unterschiedlichen begrifflichen Bestimmungen der Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen für mich in Teilstudie 2 der vorliegenden Arbeit einen Anlass dar, mich empirisch der Frage zu widmen, wie die Differenz ›Regelschullehrkraft/Sonderpädagog\*in‹ in Situationen unterrichtsbezogener Kooperation konstruiert wird (Arndt, 2021a). Demgegenüber rückt diese Differenz in Teilstudie 1

<sup>18</sup> Am Beispiel von inter-/intraprofessionell wird hier die Frage der Zugehörigkeit bezogen auf die Profession/(Teil-)Disziplin betrachtet. Darüber hinaus werden die Präfixe multi-, inter- und trans- für eine zunehmende Intensität der Zusammenarbeit genutzt (vgl. auch Thieme & Silkenbeumer, 2017, S. 5). Beispielsweise unterscheiden Friend und Cook (2010, S. 63ff.) entsprechend zwischen »Multidisciplinary«, »Interdisciplinary« und »Transdisciplinary Teams« u. a. hinsichtlich der Philosophie der Teams, der Kommunikation sowie der Planung und Durchführung. Wie bereits bezogen auf die Kategorisierungsansätze zur (Lehrkräfte-)Kooperation dargestellt (2.1), strebe ich in dieser Arbeit keine kategoriale Bewertung der Intensität der empirisch betrachteten Zusammenarbeit an.

in einer Publikation – ausgehend von den Fragen nach der Relevanz der Kooperation und den schulweiten Strukturen der Kooperation aus Sicht der Regelschullehrkräfte, Sonderpädagog\*innen und Schulleitungen – stärker in den Hintergrund (Arndt, 2016). An dieser Stelle wird auf die in der Frage der begrifflichen Einordnung als inter-/intraprofessionelle Kooperation bedeutsame Relationierung von Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik eingegangen.

#### *2.4.1 Traditionelle Grenzziehungen entlang der Differenzlinie Nicht-/Behinderung*

Hinsichtlich des Verhältnisses von Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik<sup>19</sup> hält Tervooren (2017, S. 12) ausgehend von der Spezifik des deutschen Schulsystems und der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Disziplin fest: »Allgemeine Pädagogik und Sonderpädagogik gerierten sich bis vor einigen Jahren als zwei unversöhnliche Pole, als unterschiedliche Teildisziplinen ohne große Schnittmengen«. Oelkers (2013, S. 38) stellt bezogen auf diese »akademisch getrennte Sphären von Forschung und Lehre« heraus: »Die Sonderpädagogik hatte sich lange Zeit einer Sonderbehandlung ihrer Klientel verschrieben und in der Allgemeinen Pädagogik kamen behinderte Kinder und Jugendliche nicht vor. Das ›allgemeine‹ war immer das ›nichtbehinderte‹ Kind« (Oelkers, 2013, S. 38). Auf Basis der Arbeiten von Moser (2003) und Pfahl (2011) fassen Tervooren und Pfaff (2018, S. 37) hinsichtlich der sich hier widerspiegelnden Grenzziehung entlang von Nicht-/Behinderung zusammen, dass die »Besonderung der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Kategorie Behinderung im subdisziplinären Diskussionszusammenhang der Sonderpädagogik ... die Dethematisierung der Differenzlinie in allgemeinpädagogischen Zusammenhängen« unterstützte. Die Durchsetzung der Zuständigkeit für die Schüler\*innen mit Behinderung (vgl. u. a. Pfahl, 2011) ermöglichte, wie es Reiser (1998, S. 48) formuliert, »der Normalpädagogik, ihrer Verantwortung eine Grenze zu setzen«.

Die Entwicklung der Sonderpädagogik wird in dieser Arbeit nicht ausführlich betrachtet (vgl. hierzu u. a.: Ellger-Rüttgardt, 2016, 2017; Lindmeier & Lindmeier, 2012, S. 226ff.; Moser, 1995, 2003; Werning & Neugebauer, 2020). Zusammenfassend hält Moser (2005, S. 88) fest:

Unstrittig weisen historische Forschungen inzwischen nach, dass der Behinderungsbegriff und seine Vorläufer für die Entwicklung von Sonderpädagogik als Disziplin und Profession zentral war .... Zugleich haben diese Klientelbeschreibungen die einschlägigen Institutionen hervorgebracht, die für die Etablierung von Sonderpädagogik als Beruf und einer zugehörigen Wissenschaft von besonderer Bedeutung waren.

Hiermit ist eine »Verbesonderung der sonderpädagogischen Klientel« (Moser, 2003, S. 146) verbunden (vgl. diskursanalytisch: Weisser, 2017). Diese »Abgrenzung des Personenkreises behinderter und/oder benachteiligter Kinder« (Lindmeier & Lindmeier, 2012, S. 229) ist, wie dargestellt, bedeutsam für die Grenzziehung zur Allgemeinen Pädagogik und die Etablierung der besonderen Institutionen. Vor dem Hintergrund der »enge[n] Verbindung von Disziplin- und Professionsentwicklung mit Institutionalisierungsprozessen« (Ellger-Rüttgardt, 2016, S. 23) ist auch die getrennte Lehramtsausbildung (vgl. u. a. Heinrich et al., 2013; Werning & Neugebauer, 2020) sowie die »darauf fußenden Differenzen in der Besoldung verschiedener Lehramtstypen« (Neumann, 2019, S. 56) zu sehen. Hierbei spiegelt sich in der Lehrer\*innenbildung das mehrgliedrige Schulsystem wider (vgl. Allan & Sturm, 2018, S. 182).

---

19 In meiner Auseinandersetzung bleiben sowohl die unterschiedlichen Bezeichnungen der sonderpädagogischen Disziplin (vgl. hierzu Lütje-Klose, 2017, S. 21f.) als auch die begriffliche Präferenz »Allgemeine Erziehungswissenschaft« (vgl. z. B. Tervooren, 2017) unberücksichtigt.

### 2.4.2 Infragestellung der traditionellen Grenzziehung und (zukünftige) Rolle der Sonderpädagogik

Mit der Forderung durch die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (United Nations, 2006), ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen zu entwickeln, »entsteht ... eine neue Dynamik, welche auch die historisch gewachsene Trennung zwischen Sonderpädagogik und allgemeiner Schulpädagogik in Frage stellt« (Werning & Neugebauer, 2020, S. 605). Übergeordnet kann inklusive Bildung als Impuls gesehen werden, die Disziplin Sonderpädagogik von der Institution Sonder- und Förderschule zu lösen (vgl. u. a. Köpfer, 2014; Moser, 2011; Werning, 2014). Hinsichtlich der Fragen der Professionalisierung wird eine veränderte Lehramtsausbildung kontrovers diskutiert (vgl. Heinrich et al., 2013; Hillenbrand, Melzer & Hagen, 2013; Werning & Neugebauer, 2020). Mit der (veränderten) Relationierung von Sonderpädagogik und Allgemeiner Pädagogik werden in der Diskussion verschiedene Fragen etwa zu grundlegenden Ausbildungskonzeptionen (Stayton & McCollum, 2002) und z. B. stärker integrierten Studiengangsmo-  
dellen (vgl. Lütje-Klose et al., 2014) virulent. Gegenüber dieser Breite wird im Folgenden die Diskussionslinie zur Rolle der Sonderpädagogik in der inklusiven Schule am Beispiel der von Reiser (1998) vorgeschlagenen Service-Leistungen aufgegriffen, um hierüber die grundlegende Fokussierung meiner Arbeit zu verdeutlichen.

Im Unterschied zur in der traditionellen Bindung an die (Sonder-)Institution sowie der im (historischen) Diskurs vorgenommenen Verbesonderung des pädagogischen Handelns versteht Moser (2003, S. 145) sonderpädagogisches Handeln als

weder durch eine eigene Institution, noch durch eine eigene Handlungsspezifität im Sinne einer Sonderform von Vermittlung/Aneignung und Lernen mit spezifischem Bildungsauftrag gekennzeichnet, sondern lediglich durch eine eigene Perspektivität, sowie durch einen eigenen theoretischen Referenzbereich bestimmt.

Im Anschluss an Reiser (1998) und Lindmeier (2009) lässt sich nach Lütje-Klose und Neumann (2015, S. 111) diese zukünftige Rolle der Sonderpädagogik »als Unterstützungssystem im allgemeinen Schulsystem beschreiben, das die Regelschulen bei der Bewältigung der Komplexität zu unterstützen hat, die bei der Unterrichtung heterogener Lerngruppen unter Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf entsteht«. Die konkrete Ausgestaltung der Aufgaben bzw. Rolle der Sonderpädagogik in der inklusiven Schule wird kontrovers diskutiert (vgl. Lütje-Klose & Neumann, 2015, S. 111; Heinrich et al., 2013). Diese Kontroverse zeigt sich u. a. in der – hier nicht betrachteten – kritischen Diskussion um das Response-To-Intervention-Modell (vgl. Heinrich et al., 2013; Lütje-Klose & Neumann, 2015). Insgesamt gehen Lütje-Klose und Neumann (2015, S. 113) auch vor dem Hintergrund der internationalen Erfahrungen davon aus, dass »auch weiterhin verschiedene Profile nebeneinander bestehen werden« (vgl. zu unterschiedlichen Aufgabenprofilen von Sonderpädagog\*innen in verschiedenen institutionellen Settings: Melzer, Hillenbrand & Sprenger, 2015; zu Unterschieden innerhalb der inklusiven Settings: Neumann et al., 2021).

In seiner Auseinandersetzung mit der »Sonderpädagogik als Service-Leistung« unterscheidet Reiser (1998, S. 46) »prototypisch verschiedene Rollenausprägungen« (Lütje-Klose & Neumann, 2018, S. 137). Neben der »organisatorische[n] separierende[n] Service-Leistung« (Reiser, 1998, S. 48) im traditionellen Sonder- bzw. Förderschulsetting differenziert Reiser (1998, S. 50), bezogen auf den Einsatz von Sonderpädagog\*innen in der allgemeinen Schule, zwischen der »personalisierte[n] additive[n] Service-Leistung« und zwei Formen der »institutionalisierte[n] systembezogene[n] Service-Leistung«. Die personalisierte additive Service-Leistung verweist auf eine »eng umrissene Förder-Leistungen« der sonderpädagogischen Lehrkraft innerhalb oder außerhalb der Klasse, wobei die individuellen oder kleingruppenbezogenen Fördermaßnahmen additiv zur »normalen Gestaltung des Schulalltrages« hinzukommen (Reiser, 1998, S. 50). Hinsichtlich der institutionalisierten systembezogenen Service-Leistungen

unterscheidet Reiser (1998, S. 50) zwei »Rollenbilder«: Erstens das Rollenbild der sonderpädagogischen Lehrkraft im gemeinsamen Unterricht im Kontext von Doppelbesetzung. Hier »tritt die expertokratische Komponente hinter die Aufgabe einer kollegialen Kooperation zurück«. Auch im Falle einer »arbeitsteilige[n] Spezialisierung« ist die sonderpädagogische Lehrkraft nicht nur für einzelne Schüler\*innen zuständig und bleibt wie die Regelschullehrkraft »Expertin für Unterricht«, jedoch darüber hinaus »Spezialistin für die Lösung von Unterrichts- und Erziehungserschwerissen« (Reiser, 1998, S. 50). Zweitens das im Kontext der »integrierten schulischen Erziehungshilfe und in Formen der sonderpädagogischen Ambulanz« entstandene Rollenbild der sonderpädagogischen Beratung (Reiser, 1998, S. 50). Hier sind nicht die Sonderpädagog\*innen, sondern die Regelschullehrkräfte die Expert\*innen für Unterricht. Die Sonderpädagog\*innen sind Expert\*innen »für die Interaktionen in Prozessen, in denen es um das Verstehen und Lösen von Handlungsprozessen geht« (Reiser, 1998, S. 50). Sie beraten Schüler\*innen, Eltern und kooperativ andere Lehrkräfte bzw. Unterstützungssysteme.

Lütje-Klose (2011, S. 18) hält fest, dass die beiden Formen der institutionalisierten systembezogenen Service-Leistung dem »Inklusionsgedanken deutlich stärker« entsprechen. Innerhalb dieser hält Lütje-Klose (2011, S. 18) bezogen auf die Diskussion fest, dass »kein Konsens« zum zukünftigen Verhältnis von Beratung und unterrichtsbezogener Kooperation besteht; so wird die Doppelbesetzung auch stärker als Übergangsmodell zum Beratungsmodell konzipiert (vgl. z. B. auch Dlugosch, 2003). Grummt (2019, S. 74) versteht das Modell von Reiser (1998) als Stufenfolge, wobei er anmerkt, dass »auch heute noch alle drei beobachtbar« sind. Die Annahme einer Folge von einander ablösenden Stufen erscheint u. a. angesichts der empirischen Ergebnisse zur leistungsbezogenen äußeren Differenzierung in inklusiven Settings fraglich (vgl. u. a. Arndt, Becker, Köhler, Löser, Urban & Werning, 2021; Idel, Lütje-Klose, Grüter, Mettin, Meyer, Neumann et al., 2019; Moser & Kropp, 2014). Im Rahmen einer rekonstruktiven Studie zu in inklusiven Settings tätigen Sonderpädagog\*innen ergänzt Grummt (2019, S. 409) eine weitere Stufe, die »inklusionsorientierte Service-Leistung«. Letztere begründet sich nach Grummt (2019, S. 408) zusätzlich durch »bewährte Erkenntnisse, Zusammenhänge und Interventionsmethoden, die bisher nicht explizit Teil der Sonderpädagogik waren, wie bspw. die Techniken der systemischen Beratung oder Weiterbildungsprogramme für Eltern oder Pädagog\*innen der allgemeinen Schule«. Auch ausgehend von dieser, ebenfalls die Beratung akzentuierenden Ergänzung wird mit Blick auf den grundlegenden Forschungsfokus meiner Arbeit deutlich, dass ich das Modell der (externen) Beratung nicht berücksichtige. Schließt die Fokussierung auf die unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen an die Doppelbesetzung an, ist nicht (unbedingt) von der im Modell des Gemeinsamen Unterrichts eindeutigeren Zuordnung zu einer Lerngruppe auszugehen. Vielmehr wird ausgehend von den Interviews mit Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen auch der Unterschied zu Erfahrungen im Modell Gemeinsamer Unterricht relevant (Arndt, 2021a).

In der Diskussion um die Rolle der Sonderpädagog\*innen in inklusiven Settings wird kontrovers diskutiert, inwiefern diese als »Spezialist\*innen« für bestimmte diagnostizierte Schüler\*innen oder als »Generalist\*innen« für alle Schüler\*innen und schulischen Aufgabenbereiche konzipiert werden sollte (vgl. Kretschmann, 1993; Lütje-Klose et al., 2014; Lütje-Klose & Neumann, 2015).<sup>20</sup> In der Frage der Zuständigkeit für bestimmte Schüler\*innen spiegelt sich auch die Relevanz der Kategorie sonderpädagogischer Förderbedarf wider. Diese wird nachfolgend hinsichtlich der mit der unterrichtsbezogenen Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen verbundenen Frage der (De-)Kategorisierung betrachtet und, zumindest kurz, in Diskussionslinien um die (Re-)Produktion von Differenz in pädagogischen Kontexten verortet.

---

20 Norwich (2013, S. 7) fasst in der Auseinandersetzung mit Dilemmata inklusiver Bildung u. a. »generic – specialist« als ein inklusiver Bildung zugrunde liegendes Spannungsfeld, das zu den Dilemmata beiträgt.

## 2.5 Kooperation und Fragen der (De-)Kategorisierung sowie (Re-)Produktion von Differenz

Merl (2019, S. 54) hält fest, dass strukturell die Umsetzung des bildungspolitischen Impulses Inklusion ein »binär differenzierende[s] Adressierungsmuster« hinsichtlich der Schüler\*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf sowie der Regelschullehrkräfte und Sonderpädagog\*innen kennzeichnet, sich jedoch die empirisch zu beantwortende Frage stellt, inwiefern die schulischen Akteur\*innen darauf zurückgreifen. Dies erscheint auch vor dem Hintergrund der Diskussion um eine Dekategorisierung von Interesse, mit der nach Merl (2019, S. 54) die schulischen Akteur\*innen aufgefordert sind, »genau diese schulrechtlich angebotene Differenzierung *nicht* zu verwenden«.

Vor dem Hintergrund der skizzierten traditionellen Grenzziehungen zwischen Allgemeiner und Sonderpädagogik hält Neumann (2019, S. 47) fest, dass die »Forderung nach De-Kategorisierung ... in einem Widerspruch zur historisch gewachsenen Konstitution der sonderpädagogischen Disziplin« steht (vgl. auch Katzenbach, 2015). Walgenbach (2018a, S. 11) setzt sich mit der Debatte um Dekategorisierung auseinander, die seit den 1990ern insbesondere in der Heil- und Sonderpädagogik bzw. Inklusionspädagogik ausgehend von einer Kritik an Begriffen bzw. Klassifikationen wie Behinderung oder sonderpädagogischer Förderbedarf geführt wird, und fokussiert die Frage, inwiefern Vertreter\*innen der Dekategorisierung für einen *Verzicht auf Kategorien* eintreten. Hierzu hält Walgenbach (2018a, S. 33) für die von ihr analysierten »zentralen Referenzautoren« fest, dass diese »nicht für einen allgemeinen Verzicht auf Kategorien eintreten, sondern eher für eine *Verschiebung* von Kategorien«. Walgenbach (2018a, S. 33) sieht die »besondere Brisanz« der Dekategorisierungsdiskussion in dem geforderten »Verzicht auf separierende bzw. personenbezogene Organisationsmodi in Bildungsinstitutionen«. Damit rückt »Dekategorisierung als Perspektivenwechsel auf den Modus der Organisation (sonder)pädagogischer Intervention« (Walgenbach, 2018a, S. 25) in den Fokus. Gleichzeitig problematisiert Walgenbach (2018a, S. 33), inwiefern in den von ihr analysierten Beiträgen zur Dekategorisierung »neue Binaritäten« konstruiert werden, und verweist auf »die Gefahr der Etablierung einer neuen exklusiven Klassifikation in ›inklusionstauglich‹ und ›inklusionsuntauglich‹« sowie deren Anschlussfähigkeit an neoliberale Entwicklungen. Walgenbach (2018b, S. 148)<sup>21</sup> unterstreicht u. a. die Bedeutung der Frage nach dem Kontext, in dem die Kategorie Behinderung mehr oder weniger relevant wird. Katzenbach (2015, S. 48) versteht, ausgehend von der Diskussion um eine Dekategorisierung, die »beiden Aspekte – Thematisierung und Nicht-Thematisierung – in einer ausgewogenen Balance zu halten«, als bildungsorganisatorische und pädagogische Aufgabe. Walgenbach (2018b, S. 147) verweist in diesem Zusammenhang auf das – nicht nur für die Kategorie Behinderung relevante – »Dilemma der Reproduktion«: Dieses macht darauf aufmerksam, dass »die als Ungleichheits-, Diskriminierungs- und Normalisierungsverhältnis kritisierte Kategorie ›Behinderung‹ durch den unvermeidlichen Rekurs auf den Behinderungsbegriff immer wieder re/produziert wird«.

Die Diskussionslinien um die (Re-)Produktion von Differenz in pädagogischen Kontexten werden hier nicht ausführlich betrachtet (vgl. u. a. Diehm, Kuhn & Machold, 2017; Dirim & Mecheril, 2018; Mecheril & Plöber, 2009; Tervooren & Pfaff, 2018; Thompson, 2016). Insgesamt spiegeln diese eine verstärkte Aufmerksamkeit für Differenz und damit eine, wie es Mecheril und Plöber (2009, S. 196) formulieren, Entwicklung von der »Nichtbeachtung zur Anerkennung von Differenz« wider. Zugleich verändert sich die Perspektive auf diese Anerkennung. So halten Diehm et al. (2017, S. 6) fest:

---

21 Die verschiedenen an Walgenbach (2018a) anschließenden Perspektiven im Band »Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?« (Musenberg, Riegert & Sansour, 2018) werden hier nicht aufgegriffen.

Die sozialkonstruktivistischen und die poststrukturalistischen Theorietraditionen sensibilisieren dabei insbesondere auch für die problematischen Implikationen pädagogischer und politischer Forderungen nach einer Anerkennung von Differenz, wie sie derzeit unter dem programmatischen Label Diversity geführt werden, die zu einer affirmativen Aufwertung und Festschreibung von Unterschieden führen können [,] während Ungleichheitsverhältnisse dethematisiert bleiben und verschleiert werden (vgl. Heite 2008; Hormel 2011a, b). (Diehm et al., 2017, S. 6)

Übergreifend rückt damit »Eigenbeteiligung der Subjekte an der Herstellung von Differenz- und mithin auch von Dominanzverhältnissen« (Mecheril & Plöber, 2009, S. 201) in den Fokus. Ausgehend davon, dass »das, was anerkannt werden soll, ... nicht mehr als per se gegeben verstanden werden« kann, halten Mecheril und Plöber (2009, S. 201) damit fest: »Differenz anerkennen heißt damit auch immer: Differenz (re-)produzieren«.

Hiermit werfen Mecheril und Plöber (2009, S. 201) bezogen auf die professionellen Akteur\*innen die Reflexionsfrage auf, »wie sie in ihrer täglichen und notwendig anerkennenden Arbeit durch Anreden, Zuordnungen, Diagnosen, räumliche Settings etc. Differenz und damit Ungleichheit produzieren«. Hier werden Fragen der Ungleich- bzw. Gleichbehandlung relevant (vgl. Heinemann & Mecheril, 2018, S. 265). In diesem Zusammenhang verweist Minow (1990, S. 49) auf grundlegende »Dilemmas of difference«:

»when does treating people differently emphasize their differences and stigmatize or hinder them on that basis? And when does treating people the same become insensitive to their difference and likely to stigmatize or hinder them on *that* basis?« (Minow, 1990, S. 20).

Dass sich mit der Aufmerksamkeit für Differenz das Spannungsfeld von Individualisierung und Universalisierung zu einem »Dreisteller« von Universalismus, Individualität und Differenz erweitert, hält Boger (2020, o. S.) mit Verweis auf Budde (2018) und Lindmeier (2019) sowie ihre Theorie der trilemmatischen Inklusion (Boger, 2019) fest. Insgesamt ist von erhöhten Reflexionsanforderungen an die Lehrkräfte auszugehen (vgl. Helsper, 2016). In Abgrenzung dazu, diese individualisierend an einzelne Pädagog\*innen zu richten (vgl. kritisch hierzu: Häcker, 2017), verweisen Heinemann und Mecheril (2018, S. 268) u. a. auf die Bedeutung »institutionelle[r] Strukturen und Kontexte ..., in denen Reflexion als eine kollektive pädagogische Praxis ... möglich ist«. Als Beispiel für diese Strukturen und Kontexte nennen Mecheril und Heinemann (2018, S. 268) u. a. »Teambesprechungen«. Diese rücken in Teilstudie 2 meiner Arbeit in den Vordergrund, jedoch richtet sich in meiner Analyse der Blick nicht darauf, inwiefern diese Reflexionsanforderung »eingelöst« werden (vgl. hierzu Breuer & Steinwand, 2015).

Diese knappe Skizze der Diskurslinien um (De-)Kategorisierung und (Re-)Produktion von Differenz kann verdeutlichen, dass die in meiner Arbeit fokussierte unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen nicht nur als Reaktion auf eine Heterogenität der Schüler\*innen zu sehen ist, sondern ebenfalls in die (Re-)Produktion von Differenz eingebunden ist. So macht Widmer-Wolf (2014, S. 232) auf der Grundlage einer Studie zur Schweizer Basisstufe auf die »Differenzkonstruktionen der verantwortlichen Klassenteams« in inklusiven Settings aufmerksam. Die damit verbundene Komplexität im Unterricht und das jeweilige Ausbalancieren in dem genannten dreistelligen Spannungsfeld rücken in meiner Arbeit nicht in den analytischen Fokus. Zugleich sind die in meiner Arbeit gewählten Fokussierungen nicht losgelöst davon zu sehen. Wenn ich in meiner Arbeit empirisch analysiere, wie die Differenz »Regelschullehrkraft/Sonderpädagog\*in« in Situationen unterrichtsbezogener Kooperation konstruiert wird, schließe ich an die genannte Frage nach der jeweiligen Bedeutung von Kategorisierungen (vgl. Walgenbach, 2018b, S. 148; s. o.) wie sonderpädagogischer Förderbedarf an. Gleichzeitig werden damit verbundene (schüler\*innenbezogene) Konstruktionen und Fragen der (Re-)Produktion von Differenz vor dem Hintergrund sich überschneidender Differenzlinien nicht vertiefend betrachtet.

Beispielhaft zeigen sich an dieser Stelle ausgehend von der in diesem Kapitel vorgenommenen Auseinandersetzung mit Diskurslinien um (multi-)professionelle Kooperation im Kontext der Entwicklung inklusiver Schule mit den in meinem Forschungsprozess gewählten Fokussierungen verbundene »Auslassungen« (Clarke, 2012, S. 58; siehe 4.5.2). Grundlegend verweist dies auf die von Clarke (2005, S. 20) hervorgehobene Bedeutung der Perspektivität in der Forschung. Nachfolgend wird in Verbindung mit einer Darlegung der in meinem Forschungsprozess herangezogenen theoretischen Sensibilisierungen die für diese publikationsbasierte Dissertation übergreifende Perspektivierung entwickelt.

### 3 Theoretische Sensibilisierungen und Perspektivierung: (Multi-)Professionelle Kooperation als Situated and Negotiated Ordering

Auf Basis ihrer Fragebogenstudie zur Aufgabenwahrnehmung von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen hält Moser (2016, S. 160) fest, dass diese »keineswegs entlang der Ausbildung der Beteiligten organisiert ist«, und geht von einer situativen Verteilung der Aufgaben aus. Dass in der (multi-)professionellen Kooperation nicht in sich abgeschlossene Professionen bzw. Disziplinen aufeinandertreffen, sondern professionelle Akteur\*innen, welche Aufgaben, Zuständigkeiten usw. immer wieder aushandeln (müssen), betrachte ich in meiner Arbeit im Anschluss an die in diesem Kapitel dargestellten theoretischen, sensibilisierenden Konzepte (Blumer, 1954, S. 7; siehe 4.4.2).

Diese theoretischen Sensibilisierungen wurden in meiner publikationsbasierten Arbeit im Verlauf des an ein »Grounded Theorizing« (Clarke, 2005, S. 32) angelehnten Forschungsprozesses bedeutsam. Dies ist vor dem Hintergrund der in Kapitel 4 dargestellten reziproken Relation von Empirie und Theorie zu sehen. Als sensibilisierende Konzepte im engeren Sinne – u. a. für den analytischen Fokus und sich anschließende (generative) Fragen – waren die im Folgenden dargestellten Konzepte im Forschungsprozess für die Teilstudie 2 wesentlich. Gleichzeitig erscheinen diese anschlussfähig an die Annäherung an Kooperation als »Schulentwicklungsaufgabe« (Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 118) in Teilstudie 1 sowie an das zuvor skizzierte Verständnis von unterrichtsbezogener Kooperation als Zusammenspiel verschiedener Ebenen (vgl. Arndt & Werning, 2013; siehe 2.3). Im genannten, in Kapitel 4 dargestellten Wechselspiel von Empirie und Theorie habe ich, anschließend an die im Folgenden dargestellten sensibilisierenden Konzepte, als *übergreifende Perspektivierung* meiner Arbeit ein Verständnis von *(multi-)professioneller Kooperation als Situated and Negotiated Ordering* entwickelt.<sup>22</sup>

Die ausführlichere Darstellung der theoretischen, sensibilisierenden Konzepte in dieser Rahmenschrift zielt zum einen darauf, diese übergreifende Perspektivierung darzustellen. Zum anderen stellt dies, auch aufgrund z. T. eher knapper Bezüge in den Publikationen, eine Möglichkeit dar, die dort eher impliziten theoretischen Folien zu explizieren (vgl. auch Charmaz, 2006, S. 65). Nicht zuletzt ist die Auseinandersetzung mit den sensibilisierenden Konzepten Teil der für die Grounded Theory Methodologie bedeutsamen Darlegung des Forschungsprozesses (siehe 5.7). Im Folgenden wird zunächst die prozessorientierte Perspektive auf multiprofessionelle Kooperation von Bauer (2014) nachgezeichnet, die für die Arbeit einen wesentlichen Ausgangspunkt bildete (3.1). Der Schwerpunkt des Kapitels liegt dann auf dem Konzept Negotiated Order(ing) (3.2). Neben der anknüpfenden Theorie der Sozialen Welten/Arenen (3.3) wird zudem die seitens Clarke (2005) vorgenommene analytische Fokussierung auf die Situation betrachtet (3.4). Letzteres stellt einen fließenden Übergang zu dem methodologisch-methodischen Rahmen im Anschluss an ein Grounded Theorizing in Kapitel 4 dar.

---

22 Ausgehend von der Übersetzung von Negotiated Ordering in Clarke (2012, S. 78) wären dies z. B. die situierten und »ausgehandelten Ordnungsherstellungen«. Im Folgenden wird, analog zum Grounded Theorizing, *Situated and Negotiated Ordering* genutzt.



### 3.1 Prozessorientierte Perspektive auf multiprofessionelle Kooperation

Die vorliegende Arbeit schließt an die von Bauer (2014, S. 274) in ihrer Auseinandersetzung mit Sozialer Arbeit und multiprofessioneller Zusammenarbeit formulierte *prozessorientierte Perspektive* an:

Kooperation findet nicht zwischen in sich als abgeschlossen und unveränderbar zu denkenden Professionen statt, sondern zwischen professionellen Akteuren, die ihre spezifischen Aufgabenstellungen, Zuständigkeiten und Befähigungen kontinuierlich bestimmen, miteinander und zum Teil auch gegeneinander immer wieder neu verhandeln und legitimieren müssen. In diesem Prozess verschieben sich Grenzen zwischen einzelnen Professionen, neue Aufgaben und Zuständigkeitsbereiche kommen hinzu und müssen verteilt und zugeordnet werden (Bauer, 2014, S. 274).

Bauer (2014, S. 274) plädiert sowohl für die Analyse der Entwicklung von Professionen als auch für das Verständnis ihres »Zusammenspiel[s]« für die Einnahme »einer prozessorientierten Perspektive«. Ihr Zugriff gliedert sich in zwei Schritte: Erstens verortet sie die »Konflikthaftigkeit« der Zusammenarbeit »in den Rahmen einer übergreifenden professions- und differenztheoretisch hergeleiteten Heuristik«, zweitens fokussiert sie eine »stärker interaktionstheoretisch basierte Sicht auf multiprofessionelle Zusammenarbeit« (Bauer, 2014, S. 275).

Im *ersten Schritt* entwickelt Bauer (2014, S. 275) eine Heuristik, in der sie zum einen an differenztheoretische Perspektiven auf die Zuordnung von Professionen zu verschiedenen gesellschaftlichen Funktionssystemen und das Herausbilden einer »Leitprofession« anschließt, »die den besonderen Wissenskörper dieses Systems verwaltet und gegenüber anderen im System arbeitenden Berufen eine Kontroll- und Delegationsfunktion einnimmt«. Zum anderen greift Bauer (2014, S. 276) in dieser Heuristik eine professionstheoretische Perspektive auf: Mit dieser rückt die »konstante Inszenierung von Verlässlichkeit« für die Professionellen-Adressat\*innen-Beziehung sowie die Rückbindung an »professionseigene Bezugsdisziplinen« und ... Wissensbestände« in den Fokus. Hierbei gilt die professionelle Beziehung und die Verantwortung für die Beziehungsgestaltung als »nicht ohne weiteres teilbar« (Bauer, 2014, S. 276).<sup>23</sup> Mittels dieser Heuristik verortet Bauer (2014, S. 275) multiprofessionelle Zusammenarbeit in zweifacher Hinsicht – und jenseits der jeweiligen »organisations- und feldspezifischen konkreten Ausformung« – in einem machtvollen Spannungsfeld: Erstens ergibt sich eine Spannung zwischen der »Aufrechterhaltung einer professionsspezifischen Differenz«, da jede »SpezialistInnenrolle im psychosozialen Feld durch eine eigenständige Perspektive auf den Fall legitimiert werden muss«, und der notwendigen fallbezogenen »Integration von Perspektiven und Bearbeitungsstrategien« (Bauer, 2014, S. 275). Zweitens erscheint die v. a. für die Adressat\*innen-Beziehung relevante Autonomie der einzelnen Professionellen spannungsreich gegenüber der gegenseitigen »Abhängigkeit« (Bauer, 2014, S. 277). Gleichzeitig verweist Bauer (2014, S. 278) darauf, dass über diese »Vorstrukturierung« die Position der von ihr fokussierten Sozialpädagog\*innen nicht »festgeschrieben« ist, sondern als Ausgangspunkt für die Ebene der Interaktion zu betrachten ist.

Für diese im *zweiten Schritt* (Bauer, 2014, S. 278) fokussierte »interaktive Ausgestaltung« der Zusammenarbeit zieht die Autorin zum einen das Konzept der »Negotiated Order« (Strauss et al., 1964/1981) heran und versteht »multiprofessionelle Kooperation in dieser Perspektive als Herstellung einer ausgehandelten Ordnung« (Bauer, 2014, S. 278). Für diese »organisations- und settingspezifische Ordnung« verweist Bauer (2014, S. 278f.) auf das Zusammenspiel

---

23 In den Diskurslinien um (multi-)professionelle Kooperation wird in diesem Zusammenhang der Unterschied zwischen der Gestaltautonomie und der als unteilbar erachteten Handlungsautonomie der individuellen Professionellen markiert (vgl. Idel, 2018).

der strukturellen Bedingungen, handlungsbezogenen Strategien und Orientierungen der Akteur\*innen. Zum anderen bezieht sich Bauer (2014, S. 279) auf das Konzept »Boundary Work« und die Bedeutung der interaktiven Grenzarbeit für die »Stabilisierung von Ordnung« (Bauer, 2014, S. 279).

Bauer (2014, S. 279) fokussiert in Bezug auf letztere drei Perspektiven: *Erstens* die »Grenzarbeit als Aushandlung von Zuständigkeitsbereichen« (Bauer, 2014, S. 279). Hierbei nimmt Bauer (2014, S. 279f.) u. a. darauf Bezug, dass sich die von Abbott (1988) für die Makroebene herausgearbeitete zentrale Bedeutung der Etablierung von Zuständigkeiten auch auf der Mikroebene zeigt: So wird etwa in der Studie von Reh und Breuer (2012) die Aushandlung von Zuständigkeiten in Teamgesprächen von Lehrkräften und Erzieher\*innen in der Ganztagschule deutlich. *Zweitens* rückt die »Grenzarbeit als Mittel zur Bekräftigung/Verwischung einer eigenständigen professionellen Identität« (Bauer, 2014, S. 281) in den Fokus, wobei diese damit stärker in Relation zu den anderen Akteur\*innen betrachtet wird. Bauer (2014, S. 282) verweist in diesem Zusammenhang auf die Übernahme der »Handlungslogiken« der Leitprofession und spricht *drittens* den »implizite[n] Charakter einer interaktiven Gestaltung von multiprofessioneller Kooperation« an (siehe 3.2.3).

Ich folge in meiner Arbeit vor allem den im zweiten Schritt entwickelten Blickrichtungen und beziehe diese auf das Zusammenspiel von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen. Die im ersten Schritt von Bauer (2014) formulierten Spannungsfelder werden als (generative) Fragen (siehe 5.1) dahingehend gesehen, inwiefern diese in Aushandlungsprozessen relevant werden. Insgesamt erscheint die von Bauer (2014) vorgeschlagene prozessorientierte Perspektive auch dann anschlussfähig, wenn die begriffliche Fassung der Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen als intraprofessionell bzw. interdisziplinär (siehe 2.4) bevorzugt wird: Insbesondere im Anschluss an das Konzept der sozialen Welt können auch (Teil-)Disziplinen als nicht in sich geschlossen betrachtet werden, womit die professionellen Akteur\*innen, die ihre Aufgaben, Zuständigkeiten und Befähigungen aushandeln (müssen), in den Fokus rücken.

### 3.2 Negotiated Order(ing)

In ihrer Auseinandersetzung mit der Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen verbinden Kosorok Labhart und Maeder (2016, S. 225) mit dem Konzept Negotiated Order(ing) »die Möglichkeit, bei Aushandlungsprozessen den Blick weg von Einzelpersonen zu lenken und somit die involvierten Lehrpersonen von den vielfältigen unerwünschten Zuschreibungen, die immer auf die individuelle Ebene zielen, zu entlasten«. Dieser Blickwechsel erscheint sowohl für die Analyse der Aushandlungsprozesse in den audiographierten Teamgesprächen als auch insgesamt für meine Arbeit als gewinnbringend. Charmaz (2006, S. 129) hält zur Bedeutung der Arbeiten von Strauss und Kolleg\*innen fest: »Strauss et al. showed how researchers could study the construction of individual and collective action and the intersections between them«. Im Folgenden rückt das Konzept Negotiated Order(ing) in den Mittelpunkt, wobei auch aufgrund der damit im Forschungsprozess verbundenen Sensibilisierung für verschiedene (generative) Fragen an verschiedenen Stellen auf die ursprüngliche Studie zu psychiatrischen Krankenhäusern Bezug genommen wird.

#### 3.2.1 Entwicklung und zentrale Perspektiven des Negotiated Order(ing)

Das Konzept »negotiated order« wurde in der Studie »Psychiatric Ideologies and Institutions« (Strauss et al., 1964/1981)<sup>24</sup> herausgearbeitet. Diese umfasst neben einer Fragebogenstudie zu

---

24 Die Studie ist zuerst 1964 erschienen. Hier erfolgt die Bezugnahme auf die 1981 erschienene Ausgabe, die um eine neue Einleitung – »Introduction to the Transaction Edition« (Strauss et al., 1981, S. v) – ergänzt wurde (nachfolgend erfolgt die Zitation aus dieser neuen Einleitung ohne Angabe des originalen Publikationsjahres)

den psychiatrischen Ideologien (somatische, psychotherapeutische und Milieuthherapie) Feldforschung in einer staatlichen und einer privaten Klinik (vgl. Strauss et al., 1964/1981, S. 9ff.). Strauss (1978a) hat im Anschluss das Konzept der Aushandlungsordnung in »Negotiations« im Sinne einer formalen Theorie weiterentwickelt (vgl. Strübing, 2007a, S. 55).

Hinsichtlich der in ihrer Studie herausgearbeiteten Bedeutung der Aushandlung für den Alltag in den psychiatrischen Kliniken halten Strauss et al. (1981, S. vii) fest:

This led to the concept of a ›negotiated order‹ of the hospital, with an emphasis on and accounting for its ›relatively loose structure‹. The negotiated order conception directly challenged current organizational theory ›elaborated largely from studies of both bureaucracy and rather formalized industrial or governmental organizations‹. (Strauss et al., 1981, S. vii)

Der von Strauss et al. (1964/1981, S. 16) im Pragmatismus bzw. symbolischen Interaktionismus verortete Ansatz geht mit einer Kritik an strukturfunktionalistischen Perspektiven einher: So fasst Copp (2005, S. 525) diesen als »a critical response to structural-functionalist characterizations of social structure as immutable and as exerting a one-way influence on social behavior«. Unter Bezugnahme auf Mead fassen Strauss et al. (1964/1981, S. 16) Ordnung als etwas, für das die Mitglieder einer Gesellschaft oder Organisation arbeiten müssen. Verbunden mit einer Kritik an einem Verständnis von Struktur als »relatively set systems of norms and expectations« rücken Strauss et al. (1964/1981, S. 375) stattdessen in den Fokus: »The activity of *interacting professionals is, we submit, largely governed by continual reconstitution of bases of work through negotiation*«. Für ein Verständnis dieser Prozesse erachten sie eine ausschließliche Analyse der Bedingungen wie z. B. Dienstanweisungen oder professioneller Standards als nicht ausreichend (vgl. Strübing, 2007a, S. 55). Vielmehr gilt es, die jeweils ausgehandelten Arrangements – und damit z. B. verbundene Regeln und Übereinkünfte – zu verstehen (vgl. Strauss et al., 1964/1981, S. 312).

Auch wenn gesetzliche Vorgaben bestimmte Arbeitsteilungen ›fixieren‹ können (vgl. Strauss et al., 1964/1981, S. 5), wird aus dieser Perspektive die jeweils realisierte *Arbeitsteilung als Ergebnis der Aushandlungen* verstanden:

While the professionals were discussing or arguing the merits of treatment forms, they also were making various claims to ›essential‹ roles, aspiring to new ones, dumping old ones, and forcing each other to assume unwanted roles. So the researcher concluded that they were witnessing a field of negotiation and that these negotiations actually resulted in the specific division of labor found on these wards. (Strauss, 1978a, S. 111)

Hiermit rücken zugleich Fragen zum *Zusammenhang* zwischen der Diskussion der jeweils verhandelten Probleme und der Aushandlung von Rollen und Aufgaben in den Fokus. Bezogen auf die kontrastierend betrachteten psychiatrischen Ideologien zeigen Strauss et al. (1964/1981, S. 135ff.) übergeordnet, wie diese mit *mehr oder weniger strikten Arbeitsteilungen* einhergehen und sprechen am Beispiel einer zudem stark von den Patient\*innen aktiv gestalteten Station auch von »sharing rather than dividing task«.

Auch wenn Strauss et al. (1981, S. 375) in ihrer Studie z. B. auf traditionelle Rollen der Berufsgruppen Bezug nehmen, erfolgt im Kontext der Kritik an strukturfunktionalistischen Perspektiven eine Abgrenzung von starren Rollenkonzepten sowie deren Bindung an den jeweiligen Status. Hierin spiegelt sich die interaktionistische Verortung wider: Mit Bezug auf Tillmann (2007, S. 139) fasst Te Poel (2019a, S. 279) zusammen, dass »auch Mead Rollen als Ergebnis von Aushandlungsprozessen, also als etwas interaktiv Entstehendes« versteht. Dies ist, wie anhand der prozessorientierten Perspektive von Bauer (2014) bereits herausgearbeitet, damit verbunden, die Berufsgruppen bzw. Professionen nicht als statisch aufzufassen. Vielmehr werden diese als »in sich heterogene und prozessierende Welten« (Strübing, 2007a, S. 27) verstanden, wie dies auch in der anschließenden Perspektive der Theorie der sozialen Welten/Arenen in den Fokus rückt (siehe 3.3).

Übergreifend arbeiten Strauss et al. (1964/1981, S. 13) in Verbindung mit ihrem Interesse an sozialem und organisationalem Wandel heraus, wie die »konkreten Situationen des Aushandelns« (Strübing, 2007a, S. 61) mit dem Herstellen, Aufrechterhalten und der Veränderung von sozialen Ordnungen verbunden sind. Als *Kerngedanken des Konzeptes Aushandlungsordnung* fasst Strübing (2007a, S. 55),

dass die Akteure in situativer Interaktion mit existierenden Versionen einer zuvor bereits ausgehandelten Ordnung umgehen (im Sinne von Handlungsvoraussetzungen) und mit ihren aktuellen Aushandlungen so zugleich – sei es kurz-, mittel- oder langfristig – diese bestehende ausgehandelte Ordnung modifizieren oder auch nur ... stützen.

Mit dieser »Aushandlungsbasiertheit von Organisationen« (Strübing, 2007a, S. 55f.) geht diese Perspektive über die Annahme einer »Interpretation organisatorischer Regelungen im situativen Handeln« hinaus. Organisation ist aus dieser Perspektive als »Set organisatorischer Prozesse, an denen sowohl ihre Mitglieder als auch die Akteure der relevanten Umwelt beteiligt sind« (Strübing, 2007a, S. 56) zu verstehen.<sup>25</sup> Die Akteur\*innen gehen mit den bisherigen Ergebnissen um, jedoch »nicht im Sinne zwingender Strukturen« (Strübing, 2007a, S. 57). In der Prozessperspektive gerät so insbesondere auch die *Neu-Verhandlung* (»renegotiation«) in den Fokus (Strauss et al., 1964/1981, S. 312), sei es aufgrund eher gewöhnlicher Veränderungen (z. B. personeller Wechsel) oder grundlegender Veränderungen (z. B. der Einführung neuer Instrumente oder Theorien).

In »Continual permutations of action« stellt Strauss (1993) diese *Prozessperspektive* noch stärker heraus (vgl. Strübing, 2007a, S. 26). Einholend, dass bereits das Konzept der Aushandlung auch Alternativen zur Aushandlung umfasste (siehe 3.2.3) und es aufgrund der Verbreitung für einen Begriffswechsel zu spät sein könnte, fokussiert Strauss (1993, S. 254) hier das »*processual ordering*«: »My use of a verb – ordering – instead of usual noun is meant to emphasize the creative or constructive aspect of interaction, the ›working at‹ and ›working out of‹ ordering in the face of inevitable contingencies« (Strauss, 1993, S. 254). In ihrem Ansatz der Situationsanalyse spricht Clarke (2005, S. 53) auch von »*negotiated ordering*« bzw. »ausgehandelten Ordnungsherstellungen« (Clarke, 2012, S. 78, Herv. d. Verf.).

In dieser Arbeit wird daran anschließend ebenfalls mit dem Begriff *Negotiated Order(ing)* gearbeitet. Darüber hinaus wird als Abkürzungsstrategie, insbesondere in den Publikationen, *Aushandlung* genutzt, auch als Verweis auf dieses sensibilisierende Konzept.

### 3.2.2 Unterscheidung zwischen strukturellem Kontext und Aushandlungskontext als Heuristik

Strauss et al. (1981, S. vi-vii) nehmen auf die Makro-/Mikro-Unterscheidung Bezug und formulieren: »the most ›microscopic‹ interaction could not be understood without taking explicitly into account the salient features of the ›macroscopic‹ context within which these hospitals were located«. Strauss (1978a, S. 237) nimmt hier eine Unterscheidung zwischen »structural context« und »negotiated context« vor. Mit Blick auf das Verhältnis von strukturellem Kontext und Aushandlungskontext stellt Strauss (1978a, S. 101) fest:

Structural context is larger, more encompassing, than negotiation context, but the lines of impact can run *either* way. That is, changes in the former may impact on the latter, and vice versa. Outcomes of negotiation itself ... can contribute to changes in negotiation contexts relevant to future negotiations. They are less likely to affect the structural context (structural properties), except as they are repeated or combined with

25 Strübing (2007a, S. 59) weist darauf hin, dass grundlegende Aspekte der »organisationstheoretischen These des ›negotiated order approach‹ ... mittlerweile auch über den Interaktionismus hinaus Eingang in die neuere Organisationsforschung gefunden (vgl. etwa das Konzept der Mikropolitik bei Ortmann et al., 1990)« haben.

other negotiations and with other modes of action and so perhaps have a cumulative impact. (Strauss, 1978a, S. 101)

Der *strukturelle Kontext* verweist auf den Kontext, innerhalb dessen im weitesten Sinne die Aushandlung stattfindet. Als bedeutsamen Aspekt fasst Strauss (1978a, S. 236) die »theories of negotiation« der beteiligten Akteur\*innen. Strübing (2007a, S. 62) verweist für Aushandlungen im Bereich Medizin beispielhaft auf den Zustand des Gesundheitswesens oder das Wissen über Krankheiten. Angesichts der eher groben Skizzierung des strukturellen Kontexts bei Strauss (1978a) verweist Clarke (1991, S. 142) mit Blick auf den strukturellen Kontext auf die Ausführungen in den Methodenbüchern, etwa die Bedingungsmatrix.<sup>26</sup>

Im Aushandlungskontext sind »Aspekte des strukturellen Kontexts ... repräsentiert und zugleich konkretisiert« (Strübing, 2007a, S. 62), wenn z. B. bei der Verhandlung um einen AKW-Standort atomkritische Perspektiven in der Gesellschaft die ablehnende Haltung eines Ratsmitglieds beeinflusst. Ausgehend von der Analogie zu dem mit Glaser zusammen entwickelten Bewusstseinskontext (vgl. Strauss, 1978a, S. 99) verweist Strübing (2007a, S. 63) darauf, dass sich der Aushandlungskontext auf die Aspekte bezieht, die den Akteur\*innen im Aushandlungsprozess »direkt präsent und verfügbar« sind und »als Teil ihrer jeweiligen Situationsdefinition« in den Prozess einfließen. Gleichzeitig wirft hier gerade die nachfolgend betrachtete Fassung der impliziten Aushandlungen (siehe 3.2.3) auch die Frage auf, inwiefern ausschließlich von einer »direkten Verfügbarkeit« auszugehen ist bzw. wie diese genau empirisch gefasst werden kann. Strauss (1978a, S. 237f.) formuliert bezogen auf den Aushandlungskontext: »The term *negotiation context* refers specifically to the structural properties entering very directly as *conditions* into the course of the negotiation itself«. Auf Basis bisheriger Studien formuliert Strauss (1978a, S. 237f.) jeweils empirisch zu spezifizierende und zu ergänzende Eigenschaften des Aushandlungskontexts: Bezogen auf die aushandelnden Akteur\*innen verweist Strauss (1978a, S. 237f.) u. a. auf ihre Erfahrung, wen diese repräsentieren und was für die Akteur\*innen jeweils auf dem Spiel steht. Hiermit sind auch Fragen des jeweiligen Machtverhältnisses verbunden. Zudem können z. B. einmalige, wiederkehrende oder verknüpfte (»linked«) Aushandlungen, die Sichtbarkeit des Aushandelns sowie die Komplexität der verhandelten Probleme (»issues«)<sup>27</sup> betrachtet werden (vgl. Strauss, 1978a, S. 237f.). Angesichts der von Strauss (1978, S. 238) genannten Möglichkeiten, die Aushandlung zu vermeiden bzw. abubrechen, rückt in den Fokus, dass »die Tatsache des Aushandelns selbst ... keine Selbstverständlichkeit« ist (Strübing, 2007a, S. 64).

Die Unterscheidung zwischen strukturellem Kontext und Aushandlungskontext wird von Clarke (2012, S. 106ff.) in ihrer kritischen Auseinandersetzung mit dem Kontextbegriff u. a. ausgehend von den Bedingungsmatrizen von Strauss und Corbin (1996) aufgegriffen (siehe 3.4.3). Clarke (2012) fokussiert die Situation, die relationale Betrachtung und die in der Situation relevanten und empirisch zu rekonstruierenden Unterscheidungen. Bereits die Heuristik der Unterscheidung von Aushandlungs- und strukturellem Kontext verdeutlicht die grundlegende Perspektive, dass Aushandlungsprozesse nicht losgelöst von Strukturen oder als durch diese determiniert verstanden werden (vgl. zum Verständnis von Strukturen in Relation zum

26 In der Bedingungsmatrix konzipieren Strauss und Corbin (1996, S. 135ff.) als konzentrische Kreise um die »Handlung, die zu einem Phänomen gehört«, verschiedene Ebenen von der Interaktion bis zur internationalen Ebene, wobei erstere als direkte »Einwirkung« der Handlung am nächsten und letztere am weitesten davon entfernt verortet wird.

27 Aushandlungsprozesse können, wie auch im Zusammenhang mit dem Begriff der Arena (3.3.3) noch einmal aufgegriffen, als auf Probleme (»issues«) bezogene Interaktion begriffen werden. Wenn nachfolgend auf »Probleme« Bezug genommen wird, ist damit nicht eine Einordnung im Sinne einer Problem- oder Defizitorientierung aufgerufen.

Handeln bei Strauss: Strübing, 2007a, S. 52ff.). Die Heuristik sensibilisiert z. B. dafür, die unterschiedlichen Ausbildungen von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen für die Aushandlung nicht einfach als bedeutsam anzunehmen, sondern zu fragen, *inwiefern Sonderpädagog\*innen und Regelschullehrkräfte diese als bedeutsam markieren.*

### 3.2.3 Was ist (implizite) Aushandlung? Was ist verhandelbar?

Ähnlich zum Kooperationsbegriff (siehe 2.1) wird in der Diskussion um das Konzept der Aushandlungsordnung die begriffliche Unbestimmtheit von Aushandlung problematisiert, v. a. mit Blick auf implizite Aushandlungen. Mit der Frage »Alles Aushandlung?«<sup>28</sup> (Nadai & Maeder, 2008, o. S.) wird zudem hinterfragt, ob die Bedeutung von Aushandlung überschätzt wird. Dies sensibilisiert für die Frage nach deren Grenzen und dem, was (nicht) verhandelbar ist. Zudem ist von Interesse, wie in der (Zusammen-)Arbeit verschiedener Akteur\*innen bzw. (Berufs-)Gruppen (weniger strikte) Grenzen sowie die Bewerkstelligung der Aufgaben erreichen (können).

Mit Blick auf die begriffliche Bestimmung von Aushandlung formuliert Strauss (1978a, S. 2): »negotiation generally will stand for one of the possible means of ›getting things accomplished‹ when parties need to deal with each other to get those things done«. Angesichts insgesamt sehr unterschiedlicher Definitionen von Aushandlung, die enger (z. B. »bargaining«) oder weiter (z. B. »compromising«) gefasst werden können, sowie angesichts bestehender Alternativen stellt Copp (2005, S. 525f.) fest: »This invites a reasonable theoretical and methodological complaint about the negotiated-order perspective: Just what is, and what isn't, negotiation?« Copp (2005, S. 526) sieht die breite Fassung von Aushandlung bei Strauss und Kolleg\*innen darin begründet, diverse soziale und organisationale Interaktionen einzubeziehen. Sie verweist auf die jeweiligen Definitionen in den einzelnen Studien. Zudem wird Aushandlung bei Strauss und Kolleg\*innen als »Handlungsmodus« (Strübing, 2007a, S. 60) oder »Koordinierungsmodus« (Dieckmann & Paul, 1983, S. 174) gefasst. Übergreifend rückt mit Aushandlung in den Fokus, »bei divergierenden Perspektiven gemeinsam handeln zu können« (Strübing, 2007a, S. 59).

Dass das Konzept Negotiated Order(ing) die Bedeutung von Aushandlung überschätzt, fasst Copp (2005, S. 525f.) als eine zentrale Kritik an dem Konzept. Strauss (1978a, S. 235) betont: »The implication is that social orders are, in some sense, negotiated orders. The phrase ›in some sense‹ is a guard against asserting that negotiation explains ›everything‹«. Hieran schließt, in Verbindung mit der stärkeren Hervorhebung der Prozesshaftigkeit, der Begriff »*processual ordering*« an (Strauss, 1993, S. 254, s.o). Die Frage, *was (nicht) verhandelbar ist*, fasst Strauss (1978a, S. 252) damit als empirisch zu beantwortende:

Of course, not everything is either equally negotiable or – at any given time or period of time – negotiable at all. One of the researcher's main tasks, as it is that of the negotiating parties themselves, is to discover just what *is* negotiable at any given time (Strauss, 1978a, S. 252).

Nadai und Maeder (2008, o. S.) weisen in ihrer qualitativen Studie zu Leistung in drei Unternehmen auf die Begrenzung durch das grundlegende Leistungsprinzip (»the fundamental *norm of performance*«). Aushandlungen sind nur für die individuelle Realisation von Leistung sowie begrenzt für die Evaluationsprozesse möglich. Diese basieren jedoch auf einem »*non-negotiable tacit knowledge stemming from macrosocial discourses*« (Nadai & Maeder, 2008, o. S.)<sup>29</sup> Veränderungen bezogen auf diese Diskurse ließen sich aus historischer Perspektive nachzeichnen (vgl. Nadai & Maeder, 2008, o. S.; vgl. für die Pädagogik zu »Leistung als Paradigma«: Reh & Ricken, 2018). Sind hiermit Begrenzungen von Aushandlungen in Interaktionsprozessen

28 Deutsche Übersetzung zu »Negotiations at all Points?« (Nadai und Maeder, 2008, o. S.)

29 Nadai und Maeder (2008, o. S.) beziehen sich in ihrer Studie auf ein selbstverständliches, nicht hinterfragtes »*cultural model of performance*«.

benannt, halten Nadai und Maeder (2008, o. S.) zugleich fest: »*micro-level negotiations support the transformation of an encompassing cultural pattern by rendering an emerging discourse effective in everyday life*«. Damit rücken in der Analyse von Aushandlung zum einen grundlegend auch deren jeweilige Grenzen in den Mittelpunkt (vgl. Strauss, 1978a, S. 259). Zum anderen werden bestimmte, Aushandlung begünstigende Bedingungen ausgemacht. So verweisen Nadai und Maeder (2008, o. S.) u. a. auf organisationale Faktoren wie Unsicherheit, Veränderung, Ambiguität oder eine problematisch erscheinende Koordination.

Die Frage, was (nicht) als Aushandlung gefasst wird, wird aus Sicht von Nadai und Maeder (2008, o.S) verstärkt durch die Bezugnahme auf *implizite Aushandlungen*. Strauss (1978a, S. 224f.) verweist auf Aushandlungen, die kurz, ohne verbalen Austausch und offensichtliche Gesten erfolgen, deren sich die beteiligten Akteur\*innen jedoch völlig bewusst sind. Demgegenüber verweist Strauss (1978a, S. 224f.) auf andere Aushandlungen, die so implizit verlaufen, dass diese den Akteur\*innen vorrangig auffallen, wenn das implizit Ausgehandelte nicht eingehalten wird:

Other negotiations may be so implicit that the respective parties may not be thoroughly aware that they have engaged in or completed a negotiated transaction. If the latter kind of agreement gets broken by one person, however, the other is sure to experience some feeling, whether surprise, disappointment, annoyance, anger, or even a sense of betrayal or exploitation, but possibly also relief or unexpected pleasure. (Strauss, 1978a, S. 224f)

Insbesondere für Gruppen, Organisationen und Institutionen stellt Strauss (1978a, S. 225) die Bedeutung von »stillschweigenden Übereinkünften« (»*tacit agreements*«) und impliziter Aushandlung heraus. Dass Schweigen oder Nicht-Positionierung eine Strategie in Aushandlungsprozessen darstellen kann, zeigt Martin (1975) für das »*team teaching*« im Kontext von Raum- und Gruppenkonzepten, in denen u. a. drei Lehrkräfte für 100 Schüler\*innen zuständig sind. Nach Nadai und Maeder (2008, o. S.) lässt sich bezogen auf ethnographische Zugänge die Frage nach den impliziten Aushandlungen dahingehend differenzieren, ob etwas seitens der Beobachtenden oder seitens der Teilnehmenden als (implizite) Aushandlung gefasst wird.<sup>30</sup>

Jenseits der Frage, ob etwas als implizite Aushandlung gefasst wird, erhält für Strauss (1978a, S, 229) u. a. die Frage nach (*weniger strikten*) *Grenzziehungen* Bedeutung:

Whether or not we should call this »implicit negotiation« is, ... not the major question. Rather, we probably should be asking how strict limits are made less strict; how respective parties manage to live with each other; and how, not incidentally, they get their respective work done. (Strauss, 1978a, S. 229)

Hierfür können explizite oder implizite Aushandlungen sowie andere Formen der Interaktion bedeutend sein (vgl. Strauss, 1978a). Auf Basis ihrer ethnographischen Studie zur »*nurse-doctor boundary*« im Krankenhaus arbeitet Allen (1997, S. 505f.) angesichts dessen, dass sich – im Unterschied zur Literatur sowie den Berichten der Beteiligten – nur wenige Unsicherheiten und wenig Uneinigkeit auf der Station zeigen, für den spezifischen Arbeitskontext ein »*non-negotiated blurring of the nursing and medical boundary*« heraus. Dies wird als Beispiel dafür gesehen, dass auch »Akteure mit wenig formalen Machtressourcen ... durch ihr Handeln faktisch Regelsysteme der Organisation unterlaufen oder verändern« können (Nadai & Sommerfeld, 2005, S. 185).

Die hier vorgenommene Auseinandersetzung damit, was als (implizite) Aushandlung gefasst wird, zielt nicht auf eine (Arbeits-)Definition. Vielmehr sensibilisiert diese z. B. für die Frage, was für die professionellen Akteur\*innen als (nicht) verhandelbar erscheint. Dadurch wird die Aufmerksamkeit auch auf Begrenzungen der Aushandlungsmöglichkeiten gelenkt. Zudem

---

<sup>30</sup> In ihrer Studie definieren Nadai und Maeder (2008, o. S.) Aushandlung als »*observable attempts on part of actors to influence the »going concern« (Hughes 1971) of the situation according to their interest and intentions*«.

stellt sich die Frage, was als (nicht) aushandlungsbedürftig wahrgenommen wird. In diesem Zusammenhang lässt sich zudem, wie nachfolgend betrachtet, nach der jeweiligen Divergenz bzw. dem Grad an Übereinstimmung fragen.

### 3.2.4 (Konsensuelle) Übereinstimmung als Ergebnis von Aushandlung – unterschiedliche Ziele, Verantwortungen und »commitments« in der Aushandlung

Aushandlung und Übereinstimmung (»agreement«) werden von Strauss (1978a, S. 11f.) zum einen gegenübergestellt: »I would draw a crucial distinction between agreement and negotiation (which always implies some tension between parties, else they would not be negotiating)«. Akteur\*innen können ohne Aushandeln übereinstimmen, jedoch kann eine Übereinkunft auch Raum für Aushandlungen bieten (vgl. Strauss, 1978a, S. 11f.). Diese Unterscheidung *Aushandlung vs. Übereinstimmung* sensibilisiert in meinem Forschungsprozess in der Auswertung der audiographierten Teamgespräche von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen dafür, den *analytischen Fokus* auf Momente der Nicht-Übereinstimmung und auf divergierende Perspektiven<sup>31</sup> zu richten, beispielsweise wenn unterschiedliche Einschätzungen der Lehrkräfte relevant werden oder ein Vorschlag nicht direkt akzeptiert wird. Für das theoretische Sampling als Analysestrategie (siehe 5.2) kann dies die Aufmerksamkeit auf ›Aushandlung im engeren Sinne‹ lenken. Dieser Analysefokus schließt zudem an die genannte (generative) Frage nach der Aushandlungsbedürftigkeit an.

Zum anderen werden *Übereinstimmungen als Ergebnis von Aushandlung* – als »reaching negotiated agreements« (Strauss, 1978a, 237) – verstanden. In ihrer Studie gehen Strauss et al. (1964/1981, S. 14) für die psychiatrischen Kliniken von einem grundlegenden, i. d. R. nicht hinterfragten, minimalen Konsens (»to cure or treat the mentally ill«) aus. Darüber hinaus erarbeiten sie verschiedene Typen von »working agreements« (Strauss et al., 1964/1981, S. 14), wobei neben den bereits erwähnten stillschweigenden Übereinkünften u. a. die zeitliche Dimension sowie die Reichweite der Aushandlung bzw. der daraus resultierenden Übereinstimmungen über Feldbegriffe wie z. B. »understandings« in den Fokus rückt (Strauss et al., 1964/1981, S. 311). Diese unterschiedlichen Absprachen tragen insgesamt zu einem »negotiated consensus« (Strauss et al., 1964/1981, S. 301) bei, der wiederkehrend erneuert werden muss. Nadai und Maeder (2008, o. S.) verweisen auf Basis vorliegender Dimensionalisierungen auf den »Degree of consensus (somewhere between complete consensus and complete disagreement)«. Mit Blick auf die Diskussion um (multi-)professionelle Kooperation wird deutlich, dass zwar auf der konzeptionellen Ebene ein gemeinsames Verständnis als Voraussetzung für das Zusammenarbeiten empfohlen werden kann (vgl. z. B. für das Co-Teaching: Friend & Cook, 2010, S. 107ff.), dieses jedoch ebenso als Ergebnis der Zusammenarbeit (vgl. McGregor, 2003) – bzw. in dieser Perspektive der Aushandlung – zu sehen ist. Für die Analyse wirft dies die Frage auf, wie Übereinstimmungen in Aushandlungsprozessen erreicht werden. Zudem rücken die unterschiedliche Reichweite sowie der Grad der (konsensuellen) Übereinstimmungen in den Fokus.

Wie dargestellt, ist für Kooperationsdefinitionen das gemeinsame Ziel charakteristisch (siehe 2.1). Demgegenüber sensibilisiert das Konzept der Aushandlung insbesondere auch für *unterschiedliche Ziele*: Strauss et al. (1964/1981, S. 292) heben hervor, dass die, mit dem grundlegenden Minimalkonsens verbundene, übergeordnete Zielsetzung (»getting patients

31 Divergierende Perspektiven als Unterscheidungsversuch kann (gravierende) Konflikthaftigkeit suggerieren – dies ist nicht intendiert. Insgesamt grenzen Strauss et al. (1981) sich von einer Gleichsetzung von Aushandlung und Konflikt ab. Angesichts der in Diskurslinien um (multi-)professionelle Kooperation präsenten Kritik an Verschmelzungsvorstellungen (vgl. Kunze, 2015, 2016) kann an dieser Stelle zudem festgehalten werden, dass Übereinstimmung hier nicht im Sinne einer Auflösung der grundlegenden Perspektivität verstanden wird (siehe hierzu auch: 3.3.3; zur Bedeutung von Meads Begriff der Perspektive für Clarke (2012, S. 48): 3.4.1).



somewhat better«) in der Realisierung »fragmentiert« erscheint. Es reicht aus ihrer Sicht nicht aus, auf ein gemeinsames Ziel zu verweisen. Vielmehr rücken verschiedene persönliche wie professionelle Ziele sowie die fortwährende Entwicklung und Aufrechterhaltung gemeinsamer Ziele durch das gemeinsame Handeln in den Fokus (vgl. Strauss et al., 1964/1981, S. 292). Insbesondere für das (leitende) Pflegepersonal verweisen Strauss et al. (1964/1981, S. 296) auf *multiple Verantwortungen* (»Multiple Responsibilities«) u. a. gegenüber der Administration und den Psychiater\*innen. Strauss et al. (1964/1981, S. 224) zeigen, dass in Aushandlungen zwischen Pflegepersonal und Psychiater\*innen gerade uneindeutige Begriffe ermöglichen, dass die Akteur\*innen ihre unterschiedlichen Ziele darauf beziehen können und v. a. die Pflegenden ihre, z. T. spannungsreichen Verantwortungen ausbalancieren können (vgl. Strauss et al., 1964/1981, S. 224). Insgesamt rücken unterschiedliche »commitments« in den Fokus (Strauss et al., 1964/1981, S. 15, Herv. d. Verf.): Dieses erscheint bezogen auf das Krankenhaus nicht als ungeteilt, sondern kann sich auf verschiedene professionelle Gruppen – wie Pflegenden gegenüber Ärzt\*innen –, aber auch die jeweilige Station als organisationale Einheit beziehen (vgl. Strauss et al., 1964/1981, S. 15). Die Bedeutung persönlicher Verpflichtungen für die Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen thematisieren Lütje-Klose und Willenbring (1999) unter Rückgriff auf den ökosystemischen Ansatz von Bronfenbrenner (1981) als Einfluss des Exosystems. Die »commitments« zu verschiedenen »amorphous groups that ... go by the name of ›worlds«« (Strauss et al., 1964/1981, S. 377) kommen mit der Theorie der Sozialen Welten/Arenen in den Blick, die an Negotiated Order(ing) anschließt (vgl. Copp, 2005, S. 527; siehe 3.3).

### 3.2.5 Perspektiven auf (multi-)professionelle Kooperation

Im Folgenden werden Anschlüsse (multi-)professioneller Kooperation an das Negotiated Order(ing) betrachtet. Ausgehend von »Negotiated Order« und »Processual ordering« halten Fabel-Lamla et al. (2019, S. 229) zusammenfassend fest, dass sich – wie grundlegend soziale Ordnungen – »auch multiprofessionelle Kooperation als Herstellung einer ausgehandelten Ordnung betrachten [lässt], wobei die Akteur\_innen in bereits ausgehandelten Ordnungsstrukturen agieren«. Auf der Basis von Gruppendiskussionen arbeiten sie unterschiedliche Modi der Positionierung von Schulsozialarbeiter\*innen in inklusiven Schulen heraus. Daran anschließend stellen Fabel-Lamla et al. (2019, S. 243) fest:

Ferner gerät die Schulsozialarbeit durch die Einführung der inklusiven Schule unter Druck, denn Schulsozialarbeiter\_innen sind nun nicht mehr die einzige andere Berufsgruppe am Ort Schule und die Förderschullehrkräfte weisen eine klarer konturierte Expertise und Zuständigkeit für die inklusive Gestaltung von Unterricht und Schule als Schulsozialarbeiter\_innen auf.

Dass hier – ausgehend von der Analyse der Positionierungen der Schulsozialarbeiter\*innen – die Kontur der Expertise und Zuständigkeit der Sonderpädagog\*innen vergleichsweise klar erscheint, führt mit Blick auf meine Arbeit beispielhaft die Begrenzung hinsichtlich der Komplexität der Akteur\*innenkonstellationen im multiprofessionellen Team in inklusiven Settings vor Augen.

Gleichzeitig halten Kosorok Labhart und Maeder (2016, S. 239) in ihrem bereits erwähnten ethnographischen Zugang zur integrativen Primarschule fest: »Man muss ständig absprechen, wer wofür zuständig ist«. Entsprechend fassen sie die »Planung und Rollenklärung als Dimensionen der Aushandlung« (Kosorok Labhart & Maeder, 2016, S. 239). Im Kontext fehlender verbindlicher Besprechungszeiten arbeiten sie die einseitig den Sonderpädagog\*innen auferlegte Flexibilität bezüglich der Absprachen heraus:

Die strukturell auferlegte Anforderung von Flexibilität als Teil des Dirty Work überschneidet sich hier mit einer weiteren wichtigen Kategorie, der Abgrenzungsarbeit (Boundary Work). Indem die Durchführung von Elterngesprächen offenbar organisatorisch bevorzugt wird, entsteht ein ausgrenzender Effekt für Paul [den Sonderpädagogen], dem in dieser Kombination die undankbare Aufgabe zufällt, seine Anliegen aufgrund vieler anderer Erfordernisse des Schulalltags zurückzustellen. (Kosorok Labhart & Maeder, 2016, S. 237)

Hinsichtlich der sensibilisierenden Konzepte greifen Kosorok Labhart und Maeder (2016, S. 237) hier neben dem bereits im Zusammenhang mit der prozessorientierten Perspektive von Bauer (2014) dargestellten Konzept der Grenzarbeit auf das medizinsoziologische Konzept »Dirty Work« (Emerson & Pollner, 1976, S. 243, Herv. d. V.) zurück. Dieses Konzept nutzen – in einem ganz anderen Feld – auch Nadai und Sommerfeld (2005, S. 198) um zu fassen, wie in der Verwaltung in Teams aus administrativer Fachkraft und Sozialarbeitenden die administrative Arbeit an erstere delegiert wird. Hierbei verweisen Nadai und Sommerfeld (2005, S. 198) darauf, dass sie Dirty Work als terminus technicus verwenden. Das hat damit zu tun, dass sich keine negative Bewertung der administrativen Aufgaben zeigt, da Sozialarbeitenden diese als bedeutsame Voraussetzung und die Sachbearbeiter\*innen als abwechslungsreich begreifen. Der Rückgriff auf das Konzept Dirty Work erscheint für andere Aufgabenbereiche des pädagogischen Handelns bzw. der Schule in dieser Konnotation durchaus ambivalent. Im Anschluss an ein »Zuschieben« von Aufgaben bzw. ungewollten Rollen in den von Strauss et al. (1964/1981) analysierten Aushandlungen stellt das Konzept jedoch eine Sensibilisierung für die Frage dar, wie ausgehandelte Aufgabenverteilungen für einzelne Akteur\*innen mit (eher) positiv oder aber negativ bewerteten und damit ggf. für die einzelne Lehrkraft »unliebsamen« Zuordnungen verbunden sind – wie im Fall einer Sonderpädagogin, die auch »als Regelschullehrkraft« eingesetzt ist und so ggf. auch eine Fünf vergeben muss (Arndt, 2021a).

In der erwähnten Studie fassen Nadai und Sommerfeld (2005, S. 182) unter Bezug auf das Konzept der Aushandlungsordnung »*professionelles Handeln als Ergebnis von Aushandlungsprozessen* um praktische Handlungsprobleme, die gleichzeitig professioneller wie organisationaler Natur sind« (Herv. d. Verf.). Als eine »Oevermann widersprechende« Perspektive verweisen Nadai und Sommerfeld (2005, S. 182) »neben einer sach- und klientenbezogenen Dimension« im Anschluss an Abbott (1988) auf die »(mikro-)politische Seite« professionellen Handelns. Unter Bezugnahme auf Negotiated Order(ing) arbeiten sie heraus, dass sich unterschiedliche, in der Theorie einander ausschließende Rationalitäten (professionelle, bürokratische, ökonomische ...) »verschränken ... zu kontextspezifischen Formen professioneller Praxis« (Nadai & Sommerfeld, 2005, S. 191). Diese Formen nähern sich nach Nadai und Sommerfeld (2005, S. 191) dem strukturtheoretisch entworfenen »idealtypischen Strukturmodell« unterschiedlich an, jedoch wäre es aus ihrer Sicht zu kurz gegriffen diese »Abweichungen ... dem fehlerhaften Handeln« der\*des Einzelnen zuzuordnen. Sie fassen diese vielmehr als »systematische Transformationen von Professionalität« dahingehend, dass sich in »kollektiven Aushandlungsprozessen ... lokale Deutungen und Ausprägungen von professionellem Handeln aus[bilden], die sich zu einem kontextspezifischen kulturellen Muster zusammenfügen« (Nadai & Sommerfeld, 2005, S. 191). In diesen Aushandlungsprozessen über »situative berufspraktische Probleme«, die in »institutionalisierte[r] Form« z. B. in Fallbesprechungen in Teamsitzungen stattfinden, verweisen sie auf eine kontextspezifische Transformation des Wissens aus der formalen Ausbildung unter Einbezug von »beruflichem Alltagswissen ... und nach pragmatischen Handlungserfordernissen« (Nadai & Sommerfeld, 2005, S. 186f.).

Ausgehend von ihrer Studie zu Aushandlungsprozessen in psychiatrischen Teams hält Bauer (2018a, S. 96f.) fest, dass die Fallbearbeitung in Fallbesprechungen auf die »Handlungsfähigkeit der Einheit als Ganzes«, auf »das schnelle Vermitteln unterschiedlicher Logiken« sowie die »Entscheidungsfindung« fokussiert ist. Bauer (2018a, S. 97) schließt an die oben zitierte Perspektive von Nadai und Sommerfeld (2005, S. 182) an und hält entsprechend für (*Multi-*)*Professionalität* fest, dass diese »kontextspezifisch transformiert als je spezifisches Ergebnis

konkreter Aushandlungsprozesse« zu verstehen ist (Bauer, 2018a, S. 97). Damit lenkt Bauer (2018a, S. 97) die Aufmerksamkeit auf die »Vielfalt möglicher Aushandlungsformen« und darauf, diese »sehr viel stärker [als] organisatorisch kontextuiert« zu begreifen.

In meiner Arbeit folge ich dieser Perspektive von Bauer (2018a), indem ich unter Rückgriff auf die Überlegungen von Clarke (2005) zur Fokussierung der Situation (3.4) (multi-)professionelle Kooperation als *situiert* analysiere. Nachfolgend gehe ich zunächst auf die Theorie der sozialen Welten/Arenen ein.

### 3.3 Soziale Welten/Arenen

Die Theorie der sozialen Welten (Strauss, 1978b, 1993; Clarke, 1991) fasst Clarke (1991, S. 129) als »relativist, social constructionist, and focused on collective actors of many types«. Als grundlegende Definition von sozialen Welten formuliert Clarke (1991, S. 131) »social worlds as groups with shared commitments to certain activities, sharing resources of many kinds to achieve their goals, and building shared ideologies about how to go about their business«. Eine Arena stellt den zentralen »Modus der Vermittlung in und zwischen sozialen Welten« bzw. »diskursiver Modus« dar (Strübing, 2007a, S. 91f.). In den Arenen werden die offenen Probleme (»issues«) bearbeitet (vgl. Strübing, 2007a, S. 92). Strauss (1993, S. 226) versteht Arena als »interaction by social worlds around issues – where actions concerning these are being debated, fought out, negotiated, manipulated, and even coerced within and among the social worlds«. Entsprechend schließt Arena an die zuvor ausführlicher betrachtete Perspektive der Aushandlung an, werden doch z. B. die einzelnen Stationen in den psychiatrischen Krankenhäusern als Arenen gefasst (vgl. Strauss, 1978a, S. 121).

Zusammenfassend stellt Strübing (2007a, S. 97) bezogen auf die sozialen Welten und Arenen die *Komplementarität der Konzepte* heraus:

Wo die analytische Vorstellung sozialer Welten Momente von Gemeinsamkeit zwischen Akteuren herausstellt und eine nicht-deterministische Version der objektiven Abgestimmtheit individuellen Handelns entwirft, trägt ›Arena‹ zu einem Verständnis der komplexen und doch auf Interaktionsprozessen basierenden Organisation gesellschaftlichen Lebens unter Bedingungen notwendig divergenter Perspektiven bei. Soziale Welten stehen für den Zusammenhalt des Gleichgerichteten, Arenen für den Austausch zwischen Divergentem.

Nachfolgend wird zunächst das Konzept der sozialen Welten und hier v. a. die Aufmerksamkeit für multiple »commitments« etwas ausführlicher betrachtet, um anschließend noch einmal auf die Arenen und hier v. a. die (Re-)Definition und das Matching von Problemen einzugehen.<sup>32</sup>

#### 3.3.1 Soziale Welten

Soziale Welten, beispielsweise eine Berufswelt oder eine Freizeitgruppe, kennzeichnen »gemeinsam geteilte Perspektiven, die dann die Grundlage für kollektives Handeln bilden« (Clarke, 2012, S. 86). Strauss (1978b, S. 122) verweist für die einzelnen Welten, neben bestimmten Orten (»sites«) sowie Technologien im Sinne von »inherited or innovative means of carrying out the social world's activities«, auf mindestens eine zentrale Aktivität. Als Beispiele nennt Strauss (1978b, S. 121) u. a. Baseball, Briefmarkensammeln, Homosexualität, Medizin, Mathematik oder Wissenschaft. Die sozialen Welten unterscheiden sich u. a. hinsichtlich ihrer Größe bzw. Reichweite, so dass Strübing (2007a, S. 91) das Konzept der sozialen Welten als »skalierbares Konzept« fasst. Entsprechend können z. B. mit Blick auf die Wissenschaft auch

<sup>32</sup> Insbesondere im Anschluss an Schütze (2016a, b) wird das in dieser Arbeit nicht berücksichtigte Konzept des Arbeitsbogens in verschiedenen empirischen Studien herangezogen (vgl. auch Seltrecht, 2016; bezogen auf Grundschul- und Förderlehrkräfte in der Beratung am Schulanfang: Teumer, 2012).

einzelne scientific communities als soziale Welten betrachtet werden (vgl. Strübing, 2007a, S. 88f.). Soziale Welten können damit »als Konzept für kollektive Akteure« (Gasterstädt, 2019, S. 48) verstanden werden.<sup>33</sup> Soziale Welten unterscheiden sich beispielsweise danach, ob sie international oder lokal, sehr oder kaum sichtbar, im Entstehen oder etabliert sind (vgl. Strauss, 1978b, S. 121). Sie werden nicht als »in sich geschlossen« verstanden; für die jeweilige soziale Welt können jedoch strikere oder fließendere Grenzen charakteristisch sein (vgl. Strauss, 1978b, S. 121). Zudem werden Überlappungen zwischen Welten sowie »Subwelten« (Clarke, 2012, S. 88) innerhalb einzelner sozialer Welten relevant (vgl. Strübing, 2007a, S. 88). Strauss (1978b, S. 120f.) verweist bezogen auf die sozialen Welten auf die von Mead hervorgehobene »endless formation of universes of discourse« als sich entwickelnde, zusammen- oder auseinanderfallende Gruppen.

Hinsichtlich der Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen können diese in ihrer Zugehörigkeit zu den sozialen Welten der Regel- und Sonderpädagogik in den Blick genommen werden. Gleichzeitig – im Anschluss an die Schwerpunktsetzung der intraprofessionellen Begriffsfassung (siehe 2.4) – könnten diese auch in ihrer Zugehörigkeit zur sozialen Welt der »Lehrkräfte« betrachtet werden, z. B. in Situationen, in denen die Aushandlung im formalen Setting der Zeugnis-Konferenz unter den Lehrkräften stattfindet von der weitere zuvor relevante Akteur\*innen im multiprofessionellen Team ausgeschlossen sind (vgl. Becker, Arndt, Löser, Urban & Werning, 2020). Ausgehend davon, dass die »Aktivität« Unterricht in den in dieser Arbeit betrachteten Schulen der Primar- und Sekundarstufe lerngruppenbezogen organisiert ist, ist für die unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen zudem die Frage des Bezugs zur Lerngruppe relevant.

### 3.3.2 Aktivitätsgebundene Mitgliedschaft und Aufmerksamkeit für multiple Verpflichtungen

In der Theorie der Sozialen Welten/Arenen rückt das »commitment« in den Fokus: »At heart, these [social worlds] are issues of commitment« (Clarke, 1991, S. 130). Mit diesem »Engagement für bestimmte Aktivitäten« (Strübing, 2007a, S. 83) geht auch ein bestimmtes Verständnis von *Mitgliedschaft* einher: Mitgliedschaft wird zum einen als »temporärer Prozess« gefasst: »Wer nicht mehr zu den Aktivitäten der sozialen Welt beiträgt«, verliert diese (Strübing, 2007a, S. 85). Zum anderen können Akteur\*innen einer sozialen Welt »mehr oder weniger zugehören«: als »zentrales oder peripheres Mitglied« (Strübing, 2007a, S. 85).

Dieses Verständnis unterscheidet sich, wie Clarke (1991, S. 130) herausstellt, von der Betrachtung formaler Organisationen entlang der Differenz Mitgliedschaft/Nicht-Mitgliedschaft. Clarke (1991, S. 131) verweist darauf, dass formale Organisationen quer zu sozialen Welten liegen oder auch mehr oder weniger deckungsgleich erscheinen können. Eine soziale Welt kann verschiedene Organisationen, eine Organisation unterschiedliche soziale Welten umfassen und damit auch als Arena der Verhandlung zwischen diesen betrachtet werden (vgl. Clarke, 1991, S. 131). Nittel (2011, S. 52) weist darauf hin, dass

die Ausübung spezifischer Kernaktivitäten, wie Unterrichten, ... und die Zugehörigkeit zu einer sozialen Welt ... nicht zwingend an formale Mitgliedschaft gebunden [sind]. Gleichwohl ist im speziellen Fall der sozialen Welt pädagogisch Tätiger in der Regel eine enge Kopplung an Organisationen zu beobachten.

33 Die Unterscheidung zwischen individuellen und kollektiven Akteuren erfolgt bei Gasterstädt (2019) auch in der Auseinandersetzung mit den Perspektiven der Educational Governance. Die Begriffe *individuelle Akteur\*innen* und *kollektive Akteur\*innen* werden im Folgenden genutzt, um z. B. auf die (wechselnde) Fokussierung auf »individuals and collectivities« (Clarke, Friese & Washburn, 2018, S. 75; siehe 3.3.3) Bezug zu nehmen.

Über den Fokus auf formale Organisationen hinausgehend verweist Clarke (2012, S. 86) darauf, dass sich »Hughes (1971) ... für das eher informelle Konzept eines Going Concern (eines »andauernden Anliegens«) aussprach. Hierbei gelten spezifische Vorstellungen über die jeweils wichtigen Aktivitäten als selbstverständlich (vgl. Clarke, 2012, S. 86).

Die *commitments* bzw. »Verpflichtungen« zu den zentralen Aktivitäten werden zudem, wie Clarke (2012, S. 86) zusammenfasst, »als Teil der Identitätsbildung und als Handlungsdisposition« betrachtet. Mit Blick auf die Verpflichtungen verweist Becker (1960, S. 40) auf die Bedeutung neben der Hauptverpflichtung bestehender »side bets«, die zentral dafür seien, dass Akteur\*innen Aktivitäten (weiter) verfolgen. Clarke (1991, S. 130f.) bezieht diese »patterns of commitments« auf individuelle wie kollektive Akteur\*innen und fasst bezogen auf Becker (1960) zusammen: »He argued that because multiple interests and activities are typically bound up with a single commitment to a particular line of activity, commitments are not easily abandoned« (Clarke, 1991, S. 130f.). Dass sich Veränderungen ergeben, ist vor dem Hintergrund des Zusammenspiels der Haupt- und Nebenverpflichtungen zu sehen. Mit Blick auf die Entwicklung inklusiver Schulen schließt sich hier z. B. die Frage an, »inwiefern sich Verschiebungen dieser Verpflichtungen und Selbstverständlichkeiten ergeben« (Gasterstädt, 2019, S. 50). Entsprechend der grundlegenden Perspektivität ist die Mitgliedschaft zu sozialen Welten wiederum bedeutend dafür, inwiefern Strukturen als stabil oder wandelbar wahrgenommen werden.

Übergreifend lenkt das Konzept »commitment« – auch angesichts der Zugehörigkeit individueller Akteur\*innen zu verschiedenen, eher fließend oder eher strikt abgegrenzten sozialen Welten – den Blick auf *multiple Verpflichtungen*. Hiermit lässt sich fragen, welche, ggf. auch spannungsreich zueinander relationierten, »commitments« für die Akteur\*innen bedeutsam werden. Ausgehend von den »commitments« rückt in den Fokus, »welche Bezugssysteme für Akteure in Aushandlungsprozessen relevant sind« (Gasterstädt, 2019, S. 59).

### 3.3.3 Arena: (Re-)Definition und Matching von Problemen in der Aushandlung

Die Arena bezeichnet »die vielfältigen sozialen Orte, an denen divergierende Perspektiven in Aushandlungsprozessen aufeinander bezogen werden« (Strübing, 2007a, S. 127). Arenen werden nicht nur als physische, sondern als soziale Orte und als Interaktionen – bezogen auf die »issues« bzw. Probleme in und zwischen sozialen Welten – gefasst (vgl. Strübing, 2007a, S. 92). Ausgehend von Meads Verständnis der Perspektiven verweist Strauss (1993, S. 226) auf eine erwartbare »Nichtübereinstimmung« (»disagreement«) bezogen auf das Problem bzw. ggf. bereits in Bezug auf die Frage, *ob* es ein Problem gibt. Strübing (2007a, S. 127) weist auf die »konflikttheoretische Basisannahme« hin, da das Soziale durch »voneinander mindestens partiell und zeitweise widersprechenden Akteursperspektiven geprägt« verstanden wird (vgl. auch Clarke, 1991, S. 129). Die Bearbeitung der Probleme in der Arena kann – wie mit Blick auf die Aushandlungen und die (erreichten) Übereinstimmungen bereits dargestellt – »zwischen großem Einvernehmen und heftigen Konflikten« liegen (Strübing, 2007a, S. 92). Auch das Konzept der Arena erscheint skalierbar und kann auf der Mikroebene z. B. eine Institutssitzung fassen oder auf der Makroebene eine komplexe Organisation wie die Weltbank (vgl. Strauss, 1993, S. 44; Strübing, 2007a, S. 92). Größere Arenen bestehen typischerweise über mehrere soziale Welten hinweg (vgl. Clarke, 1991, S. 131). Zudem können sich Arenen zu mehr oder weniger ähnlichen Problemen ergeben und überschneiden (vgl. Strübing, 2007a, S. 92).

Als zentrale, empirisch zu beantwortende Frage zur jeweiligen Arena fasst Clarke (1991, S. 133): »Who cares and what do they want to do about it?« Hierbei werden Fragen der Repräsentativität (wer gilt als legitime\*r Vertreter\*in, wer entscheidet über die Legitimität?) als grundlegend für Arenen verstanden (vgl. Strübing, 2007a, S. 95). Strübing (2007a, S. 92) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass diese »Vertretungsansprüche der Beteiligten ... nicht von der Aushandlung über die »eigentliche« Frage oder den Gegenstand zu trennen« seien.

Anschließend an die – bezogen auf Aushandlung dargestellte – Bedeutung beruflicher und persönlicher Verpflichtungen bzw. Ziele kann zudem die Frage aufgeworfen werden, inwiefern in der Aushandlung in einer Arena individuelle Akteur\*innen als Repräsentant\*innen ihrer beruflichen sozialen Welt(en) interagieren und welche Bedeutung persönliche Bezüge spielen (vgl. Clarke, 1991, S. 132). Mit Blick auf die (multi-)professionelle Kooperation kann diese Frage an die von Bauer (2019, S. 23) herausgestellte notwendige Balancierung personaler und rollenbezogener Anteile bezogen werden. Grundlegend wird, wie bereits mit Blick auf das Negotiated Order(ing) dargestellt, nicht von ›fixen‹ Rollen ausgegangen. Statt »deduktiv im Feld bestimmte Rollen, Aktivitäten, Ziele, Handlungslogiken organisierten Akteuren zuzuweisen« (Gasterstädt, 2019, S. 51), rückt damit die (Re-)Konstruktion dieser ausgehend von den Perspektiven der beteiligten Akteur\*innen in den Fokus.

Die in einer Arena verhandelten »issues« erscheinen ausgehend von der Theorie der sozialen Welten/Arenen nicht als gegeben. Vielmehr rückt der – empirisch zu rekonstruierende – *Prozess der (Re-)Definition der Probleme* in den Fokus (vgl. Strübing, 2007a, S. 92). Strauss (1993, S. 228f.) zeichnet diesen am Beispiel der AIDS-Arena nach. Hierbei geht es auch um einen aktiven Prozess der Herstellung von Verbindungen zwischen sozialen Welten und Problemen: »*the matching of social worlds and their representing organizations with the issues*« (Strauss, 1993, S. 229). Mit Blick auf das ›Aufeinandertreffen‹ verschiedener sozialer Welten in einer Arena verweist Clarke (1991, S. 134) auf das von Star und Griesemer (1989) entwickelte Konzept der »*boundary objects*« (Herv. d. Verf.). Als »Grenzobjekte« werden Dinge gefasst, »die an Schnittstellen verschiedener sozialer Welten in einer Arena von beidseitigem Interesse aufeinander treffen«, wie z. B. Verträge, Software-Programme oder Konzepte (Clarke, 2012, S. 91). In ihrer Situationsanalyse der Steuerung und Umsetzung inklusiver Bildung in zwei Bundesländern fasst Gasterstädt (2019, S. 306) die »Modelle der Ressourcenzuweisung und die Relevanz der Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Grenzobjekt«. Der Status *sonderpädagogischer Förderbedarf* ermöglicht verschiedenen Akteur\*innen bzw. Professionen Anschlussmöglichkeiten und damit auch, »ohne Konsens zusammenzuarbeiten« (Gasterstädt, 2019, S. 311).

Die Konstruktion der sozialen Welten und Arenen im Forschungsprozess ermöglicht nach Clarke (1991, S. 135) verschiedene Analyseperspektiven, z. B. die für Organisationen relevanten sozialen Welten und Arenen oder – im Sinne eines »›figure-ground gestalt switch« – eine Organisation oder soziale Welt als Arena zu analysieren. Mit der Perspektive der sozialen Welten/Arenen rücken statt der Fokussierung auf Individuen die sozialen (Sub-)Welten in den »analytic foreground« (Clarke, 1991, S. 132). Clarke, Friese und Washburn (2018, S. 75) verweisen zugleich auf die Potenziale eines Wechsels der Fokussierung auf individuelle und kollektive Akteur\*innen: »The capacity to switch between individuals and collectivities as the analytic focus«. Vor dem Hintergrund der Zugehörigkeit zu unterschiedlichen sozialen (Sub-)Welten werden für die individuellen Akteur\*innen Fragen zu multiplen Verpflichtungen und »Bezugssystemen« (Gasterstädt, 2019, S. 59) in Aushandlungsprozessen relevant (siehe 3.3.2).

Clarke (2012, S. 92) sieht in den Anpassungsmöglichkeiten der Konzepte der Theorie der sozialen Welten/Arenen die Möglichkeit für »Analysen verschiedener Komplexitätsgrade«. Hier bezieht sie sich auf die »Palette von kollektiven, menschlichen sozialen Entitäten und deren Handeln, ihre Diskurse sowie zugehörige nichtmenschliche Elemente in der erforschten Situation« (Clarke, 2012, S. 92).

### 3.4 Fokussierung auf die Situation

In ihrem Ansatz der Situationsanalyse spricht sich Clarke (2011, S. 214) entsprechend für die »Verwendung der breiteren Situation des Forschungsphänomens als analytischer Grundlage« aus. Clarke (2005, S. 20) hebt grundlegend die *Perspektivität* und *Situiertheit* von Forschenden wie Erforschten hervor (vgl. Offenberger, 2019). Im Folgenden werden die für den Situationsbegriff für Clarke (2011) relevanten theoretischen Bezüge betrachtet (3.4.1). Die Erweiterung der theoretischen Grundlagen durch Clarke (2005) erfolgt eher überblicksartig (3.4.2), da – gegenüber der Breite der Erweiterung bzw. der vorgeschlagenen Entgrenzung der erforschten Situation – in meiner Arbeit der Schwerpunkt v. a. auf den Konzepten des Negotiated Order(ing) sowie der sozialen Welten/Arenen liegt.<sup>34</sup> Zudem wird darauf eingegangen (3.4.3), dass Clarke (2005) »den Gegensatz von Situation und Kontext ... radikal in Frage« stellt (Strübing, 2014a, S. 105), um anschließend auf Schwerpunktsetzungen in der Konstruktion der Situation in der Forschung zu sprechen zu kommen (3.4.4).

#### 3.4.1 Situationsbegriff

Als *grundlegendes Verständnis* der Situationsanalyse hält Clarke (2012, S. 114) fest, »dass alles, was sich in der Situation befindet, so ziemlich alles andere, was sich in der Situation befindet, auf irgendeine (oder auch mehrere) Weise(n) *konstituiert und beeinflusst*«. Nachfolgend wird der Situationsbegriff von Clarke (2011, S. 214) betrachtet.

Erstens nimmt Clarke (2005, S. 7) grundlegend auf das Thomas-Theorem Bezug: »*Situations defined as real are real in their consequences*«. Neben dem Verweis auf Berger und Luckmann (2010) bezieht sich Clarke (2005, S. 6f.) insbesondere auf den Begriff der Perspektive von Mead. Hierbei verweist Clarke (2011, S. 215) auf »Meads Auffassung, Situationen seien *Organisationen von Perspektiven, welche die Natur in verschiedene Schichten gliedern* – und welche Unterscheidungskategorien generieren, die sinnhaft und signifikant sind«. Bezogen auf Meads Verständnis von Perspektive hebt Clarke (2005, S. 6) hervor: »Mead's brilliance here lies not only in his articulation of the concept of perspective a social but also in his assertion that nature too is socially constructed«. Als »zweite Inspiration« fasst Clarke (2011, S. 215) »C. Wright Mills klassische[n] und zutiefst pragmatische[n] Essay aus dem Jahre 1940« zum situierten Handeln und schließt für die von ihr vorgeschlagenen Situationsanalysen an die dort herausgestellten »*situative[n] Fragen*« an (Clarke, 2011, S. 215). Drittens ist für das Situationsverständnis von Clarke (2011, S. 215f.) das situierte Wissen von Haraway (1988) von zentraler Bedeutung, u. a. hinsichtlich der »Zurechenbarkeit ... »für das, was wir wie zu verstehen lernen« die Verantwortung zu übernehmen« (Clarke, 2011, S. 216). Dies verweist auf »Perspektivität und Situiertheit als reflexionsbedürftige Bedingungen von Forschungshandeln« (Offenberger, 2019, o.S). Viertens hält Clarke (2011, S. 216) fest, dass aus interaktionistischer Perspektive die »Situation auch aufgrund ihrer Gestalt« bedeutsam ist und damit eine »Situation ... immer größer als die Summe ihrer Teile [ist], da sie deren Relationalität in einem bestimmten zeitlichen und räumlichen Moment enthält«. Hierbei verweist Clarke (2011, S. 216) auf die Perspektive von Blumer, das Machtverhältnis als Resultat der Situation zu sehen und nicht umgekehrt. Demnach »entwickelt die Gestalt von Situationen »ein Eigenleben« (Clarke, 2011, S. 216). Zudem nimmt sie auf den Beitrag von Strauss für ein Verständnis der Relation zwischen Situationen Bezug.

34 In dieser Arbeit erfolgt keine umfassende Darstellung der erweiterten theoretischen Grundlagen in der Situationsanalyse (vgl. hierzu Clarke, 2005, 2012; Clarke, Friese & Washburn, 2015, 2018; Keller, Diaz-Bone & Strübing, 2013; Mathar, 2008).

### 3.4.2 Erweiterte theoretische Grundlagen und Entgrenzung der Situation

Clarke (2012, S. 37) fasst die »die erforschte Situation selbst [als] die Hauptuntersuchungseinheit«. Sie grenzt dies vom »handlungszentrierten Konzept der prozessualen Kernkategorie« in der Grounded Theory ab (Clarke, 2012, S. 24). In der neuen »Leitmetapher« schließt Clarke (2012, S. 24) an den »situationszentrierten Ansatz der ›sozialen Welten/Arenen/Aushandlungen« an. Übergreifend versteht sie die Grounded Theory-Methodologie und den Symbolischen Interaktionismus als »Theorie-Methoden-Paket« (Clarke, 2012, S. 44). Mit Blick auf die Arbeiten von Strauss sieht Clarke (2012, S. 31) spätere postmoderne Verständnisse »vorweggenommen« und verweist hierbei u. a. auf die »Instabilität von Situationen«, die »veränderlichen, porösen Grenzen sozialer Welten und Arenen« und die Annahme, »dass sich soziale Welten gegenseitig in Aushandlungen ... co-produzieren«. Hervorgehoben wird so die Bedeutung sozialer Aushandlungsprozesse. Bezogen auf die Grounded Theory-Methodologie setzt sich Clarke (2012, S. 47-61) ausführlich mit den »immer schon« postmodernen Eigenschaften« sowie den »Widerspenstigkeiten« bezogen auf den »postmodern turn«<sup>35</sup> auseinander. Dies wird u. a. hinsichtlich der auch von Charmaz (2006) formulierten Kritik an positivistischen Fassungen in Kapitel 4 aufgegriffen. Hinsichtlich der Erweiterung der theoretischen Bezüge spricht Clarke (2005, S. xxi) auch von einem »Regrounding Grounded Theory«. Mit Blick auf die Situationsanalyse stellt Clarke (2012, S. 78) ausgehend von den »historischen Wurzeln« im Symbolischen Interaktionismus und in den Sozialökologien der Chicagoer Schule den Bezug zu dem »zeitgenössischen Ansatz der sozialen Welten/Arenen/Diskurse« dar. Hiervon ausgehend schlägt sie »drei ›neue Wurzeln« vor, die sie als Teil der (neuen) »konstruktivistischen konzeptionellen Infrastruktur« fasst:

Die erste neue Wurzel situiert Foucault unter den Interaktionisten. Hierzu bringe ich seine Überlegungen zu Diskurs/Disziplin, Praxisfeldern/Möglichkeitsbedingungen sowie zur Bedeutung des Blicks mit Strauss' Konzepten von sozialen Welten/Arenen, ausgehandelten Ordnungsherstellungen/Situationen und der Perspektive ins Gespräch. Die zweite neue Wurzel betrifft die ausdrückliche Berücksichtigung des Nicht-menschlichen, womit nicht nur materielle ›Dinge«, sondern auch Diskurse (einschließlich visueller und historischer Materialien) und andere virtuelle Realitäten gemeint sind. (Clarke, 2012, S. 78)

Drittens erfolgt ausgehend von einer, im Weiteren noch aufzugreifenden Kritik an den Bedingungsmatrizen nach Strauss und Corbin (1996) der Vorschlag, »wie das soziale Welten/Arenen-Modell zum umfassenderen Konzept der Situationsanalyse erweitert werden kann« (Clarke, 2012, S. 78). In der »Bildsprache der theoretischen Wurzeln« (Gasterstädt, 2019, S. 45) spiegelt sich wider, dass es Clarke (2005, 2012) nicht um ein ›Gleichsetzen« der theoretischen Perspektiven geht (vgl. für eine Auseinandersetzung mit den Diskurskonzepten: Diaz-Bone, 2012; Gasterstädt, 2019, S. 63f.). Mit Blick auf die Erweiterung der theoretischen Grundlagen hält Keller (2012) fest, dass Clarke (2012) »mit Hilfe Foucaults einen weitreichenden Ansatz zur Entgrenzung der ursprünglichen Grounded-Theory-Methodologie (GTM) hin zu einer umfassend ansetzenden ›Analyse von Situationen« entworfen hat (Keller, 2012, S. 11). Strübing (2014b, S. 471) verweist darauf, dass Clarke (2012) »expliziter als Strauss auch die diskursiven und historischen Ebenen von Sozialität einbezieht«. Neben dem Einbezug von nicht-menschlichen Aktanten, unter Anschluss an Latour, rücken in der Erweiterung bzw. Entgrenzung von Clarke »die diskursanalytisch bedeutsamen ›Diskursiven Konstruktionen von Akteuren« (Strübing, 2014a, S. 107) in den Fokus.

Clarke (2005, S. 46) macht hierbei u. a. auf die jeweils relevanten »*implicated actors*« aufmerksam, »die nicht aktiv in Aushandlungsprozesse einbezogen [sind], sondern zum Gegenstand von diskursiven Konstruktionen anderer AkteurInnengruppen werden« (Offenberger, 2019, o. S.). Dies kann sich zum einen auf nicht anwesende Akteur\*innen beziehen. Mit Blick

35 Clarke et al. (2015, 2018) fokussieren daran anschließend die Verortung entlang des »interpretative turn«.



auf die in dieser Arbeit analysierten Teamgespräche von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen lässt sich hier z. B. die Frage anschließen, welche Konstruktionen bezogen auf die Schüler\*innen oder Lerngruppen relevant werden. Zudem kann gefragt werden, inwiefern auf weitere Akteur\*innen in der erweiterten Konstellation im multiprofessionellen Team oder die Familien Bezug genommen wird. Zum anderen fokussiert Clarke (2005, S. 46) im Zusammenhang mit den »implicated actors« anwesende Akteur\*innen in der Position als »silenced/ignored/invisibled by those in power in the social world or arena«. Damit rücken »Hierarchisierungen analytisch in den Blick« (Offenberger, 2019, o. S.). Dies schließt z. B. an das jeweilige Machtverhältnis als Element der Heuristik des Aushandlungskontexts bei Strauss (1978a) an (siehe 3.2.1). Auch für Akteur\*innen, die in der empirischen Analyse nicht als »silenced« gefasst werden, sensibilisiert Clarke (2005, S. 46) für unterschiedliche Positionierungen in den Aushandlungen und wirft die Frage auf, wer was einbringt bzw. einbringen kann.

### 3.4.3 *Von der Kritik am Kontextbegriff zu den in der Situation relevanten Unterscheidungen*

Mit Blick auf die von Clarke (2012) vorgenommene Diskussion der »Anknüpfungspunkte zwischen Diskurstheorie und Interaktionismus« verweist Strübing (2014a, S. 105) auf »die reziproke Durchdringung von ›Mikro- und ›Makro‹phänomenen bis hin zu einer grundsätzlichen Infragestellung dieser analytischen Ebenentrennung« (Strübing, 2014a, S. 105). Bezogen auf letzteres verweist Keller (2013, S. 185) auf den Vorschlag von Clarke (2012), die »Entgrenzungen der Situation in zeitlicher, sozialer und sachlicher Hinsicht nicht im üblichen Sinne als Kontext zu behandeln« (Keller, 2013, S. 185). Diese von Clarke (2012, S. 112) formulierte Kritik am Kontext wird im Folgenden betrachtet.

Clarke (2012) schließt an die »Kritik an unfruchtbaren Dichotomien« (Strübing, 2014a, S. 105) von Strauss an und setzt sich zugleich kritisch v. a. mit den Bedingungsmatrix und dem Kodierparadigma von Strauss und Corbin (1996) auseinander. Clarke (1991, S. 146) sieht die sozialen Welten/Arenen als Alternative zu dichotomisierenden Fassungen von Organisationen und Umwelten und problematisiert die »profound connotations of externality« der Begriffe Umwelt ebenso wie Kontext. In der kritischen Auseinandersetzung mit der Bedingungsmatrix von Strauss und Corbin (1996) problematisiert Clarke (2012, S. 112) den Kontextbegriff:

*Die Bedingungen der Situation sind in der Situation enthalten. So etwas wie ›Kontext‹ gibt es nicht. Die bedingten Elemente der Situation müssen in der Analyse selbst spezifiziert werden, da sie für diese konstitutiv sind und sie nicht etwa nur umgeben, umrahmen oder etwas zur Situation beitragen. Sie sind die Situation. (Clarke, 2012, S. 112)*

In ihrer Auseinandersetzung sieht Clarke (2012, S. 37) bei Glaser und Strauss »›Kontexte‹ beziehungsweise ›Situiertheiten‹ nicht berücksichtigt. Demgegenüber verweist Clarke (2012, S. 107) für die Arbeiten von Strauss auf das zugrunde liegende Verständnis der Handlung als »situiertere Tätigkeit« und fasst die Bedingungsmatrizen als »Hilfsmittel der Situierung«, um Forschenden zu ermöglichen, die spezifischen Bedingungen für das Handeln leichter zu erfassen. In diesem Zusammenhang verweist Clarke (2012, S. 107) auf die einzelnen Arbeiten von Strauss. In diesem Rahmen nimmt sie u. a. auf die dargestellte Unterscheidung zwischen strukturellem und Aushandlungskontext sowie auf das Kodierparadigma von Strauss und Corbin (1996) und die hier vorgenommene Unterscheidung u. a. zwischen intervenierenden und kontextuellen Bedingungen Bezug. Während Clarke (2012, S. 107) zustimmt, »dass einige Elemente wichtiger sind als andere und auch von jenen in der Situation sicherlich als ›näher‹ wahrgenommen werden als andere«, problematisiert sie »diese Art von prinzipiellem Dualismus«. Verbunden mit einer Kritik an a priori-Annahmen seitens der Forschenden plädiert Clarke (2012, S. 107) für die »empirische Fokussierung auf die Situation als Ganzes und die Untersu-

chung der Unterscheidungen, die dort aus der Perspektive verschiedener Akteure gemacht werden«. Entsprechend erscheint auch die Frage, wie »Bedingungen« in der untersuchten Situation bedeutsam und »als folgenreich empfunden« werden, als empirisch zu beantwortende (Clarke, 2012, S. 112). Hierbei können »Elemente« theoretisch erwogen werden, sind jedoch »dann – in den empirischen Daten – konkret und im Detail auf [zu]spüren« (Clarke, 2012, S. 112f.).

Strübing (2014a, S. 106) wirft die Frage auf, »ob mit der Abschaffung der Trennung von Situation und Kontext nicht auch wertvolles analytische[s] Unterscheidungsvermögen verloren geht«, und stellt die Frage nach Alternativen. Er fasst die Kritik am Kontextbegriff auch als »programmatisch markierte[s] Argument« und rückt die dargestellte »Entgrenzung des Situationsbegriffs« (Strübing, 2014a, S. 107) ins Zentrum. Die Aspekte, die »im üblichen Sinne als Kontext« (Keller, 2013, S. 185) verstanden werden, werden bei Clarke (2012) als »Dimensionen der Situation selbst« (Keller, 2013, S. 185) gefasst. Geht damit, wie dargestellt, auch eine Infragestellung der »analytischen Ebenentrennung« (Strübing, 2014a, S. 105) von Mikro-/Meso-Phänomenen einher, sieht Clarke (2014) in der Unterscheidung von Mikro-, Meso- und Makro-Ebene zugleich durchaus die Möglichkeit, das aus ihrer Sicht oft vernachlässigte »Soziale« jenseits der Bezugnahme auf eine spezifische Gruppe zu konzeptualisieren (vgl. Clarke in Clarke & Keller, 2014, o. S.). Hierbei rückt sie unter Bezugnahme auf Strauss z. B. die Betrachtung der Relationen zwischen Mikro- und Meso-Ebene in den Fokus: »to examine issues at more micro-levels in relation to meso-levels« (Clarke in Clarke & Keller, 2014, o. S.). In der Auseinandersetzung mit diesen und weiteren Unterscheidungen problematisieren Clarke et al. (2018, S. 362) (deterministische) Kausalitätsannahmen (»There are no one-way arrows«) und sprechen sich zugunsten einer Aufmerksamkeit für »relationalities« aus. Eine Verwendung der Unterscheidungen z. B. zwischen Mikro-/Meso-/Makro-Ebene beziehen Clarke et al. (2018, S. 362) v. a. auf die analytische Schwerpunktsetzung: »To us, these are matters of *analytic* emphasis, and we need the language to point with – to specify *what and how* we are emphasizing«. Dass »interessierende Phänomen selbst dann in Soziale Welten und Arenen ... eingebettet ist«, wenn der Forschungszugang mittels Tiefeninterviews die individuelle Erfahrung fokussiert, verdeutlicht Clarke (2012, S. 162) am Beispiel eines Projektes zu erfahrenen Krankenschwestern.

#### 3.4.4 Schwerpunktsetzungen in der Konstruktion im Forschungsprozess

Ich verstehe die Kritik von Clarke (2005) am Kontextbegriff v. a. als Kritik an einer *externalisierenden* Fassung des Kontextbegriffs und einem damit verbundenen Dualismus sowie an Kausalitäten (vgl. auch Clarke et al., 2018, S. 362f.). Zudem rückt über die Kritik am Kontext bzw. den Ebenen-Ordnungen der Bedingungsmatrix die Rekonstruktion der relevanten Unterscheidung gegenüber deren modellhafter Setzung in den Mittelpunkt. Im Sinne der von Clarke (2018, S. 362), bezogen auf die Mikro-/Meso-/Makro-Unterscheidung, verdeutlichten notwendigen Sprache zur Spezifizierung der eigenen analytischen Schwerpunktsetzung nutze ich den Kontextbegriff bereits in der Formulierung meines grundlegenden Forschungsinteresses an der unterrichtsbezogenen Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen *im Kontext* der Entwicklung inklusiver Schule. Ich folge damit nicht dem Impuls von Clarke (2005), sich vom Kontextbegriff zu verabschieden, ziehe jedoch auch nicht die kritisierte Bedingungsmatrix bzw. das Kodierparadigma (vgl. Strauss & Corbin, 1996) heran. Von zentraler Bedeutung für meine Arbeit ist im Zusammenhang mit der Kritik von Clarke (2012, S. 107) die Perspektive, *Unterscheidungen nicht vorauszusetzen, sondern empirisch zu analysieren, wie Unterscheidungen in der jeweiligen Situation relevant werden.*

Auch da Clarke (2012, S. 48f.) die Perspektivität, nicht nur der erforschten Akteur\*innen, sondern ebenso der Forschenden betont, rückt die jeweilige *Konstruktion der Situation* in der Forschung in den Fokus (vgl. Clarke et al., 2018, S. 3; Keller, 2013, S. 184f.). Bezogen auf die

»Erfassung ablaufender Interaktionssequenzen« (Keller, 2013, S. 184f.) – wie die in Teilstudie 2 dieser Arbeit audiographierten Teamgespräche – verweist Keller (2013, S. 184) darauf, dass nach Clarke (2012) diese »nicht mit dem Einfangen reiner, unverfälschter Realität zu verwechseln« seien. Vielmehr gelte es »zu prüfen, ob, inwiefern und in welchem Ausmaße die betrachtete Einheit, das Ausgangsphänomen erweitert oder entgrenzt werden können« (Keller, 2013, S. 184). Diese Reflexion ermöglicht, für die »wissenschaftliche Analyse [zu] bestimmen, wovon sie spricht – und wovon sie schweigt« (Keller, 2013, S. 185). Ich verstehe die Schwerpunktsetzung auf die Situation durch Clarke (2012) auch als Impuls, die jeweiligen *Begrenzungen* im Forschungszugriff zu reflektieren und damit als Möglichkeit, Limitationen im Forschungszugriff zu thematisieren (siehe 6.4).

Der Vorschlag von Clarke (2012) zur Fokussierung der Situation zielt hierbei für Keller (2012, S. 13) auch nicht auf den Anspruch, »die ›Totalität von Situationen‹ in jeder Untersuchung einzuholen« (Keller, 2012, S. 13). Vielmehr verbindet Keller (2012, S. 13) mit der Situation einen »Einstiegs- und Verknüpfungspunkt« für unterschiedliche Forschungsinteressen und verweist darauf, dass auch Clarke mit der Situationsanalyse einen »Möglichkeitsraum der Analyse beschreibt, in dem dann Entscheidungen und Selektionen für das konkrete Vorgehen zu treffen sind« (Keller, 2012, S. 13).

Dies wird in der Auseinandersetzung mit dem Grounded Theorizing in den methodologisch-methodischen Überlegungen in den Kapiteln 4 und 5 sowie der Darlegung meines Forschungsprozesses in Kapitel 6 aufgegriffen. Im Folgenden erfolgt auf Basis der vorherigen Darstellung der theoretischen, sensibilisierenden Konzepte die Darstellung meiner übergreifenden Perspektivierung.

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

Die im Folgenden zusammenfassend dargestellte übergreifende Perspektive wurde in meinem Forschungsprozess vor dem Hintergrund des in den nächsten Kapiteln ausführlicher betrachteten Wechselspiels von Theorie und Empirie entwickelt. Anschließend an eine prozessorientierte Perspektive sowie Negotiated Order(ing) als theoretische Sensibilisierung lässt sich (multi-)professionelle Kooperation als Herstellung einer ausgehandelten Ordnung betrachten. Im Anschluss an Clarke (2005, S. xxviii) rücken darüber hinaus die »complexities of ›situatedness‹« in den Fokus. Die Situierung aufgreifend spricht Clarke (2005, S. 5) auch von »*situated and negotiated order*« (Clarke, 2005, S. 5). Ich schließe in meiner Arbeit an die dargestellte Präferenz für die Verbform an und verstehe *(multi-)professionelle Kooperation als Situated and Negotiated Ordering*.

Mit Blick auf die Diskussion um und Erforschung von (multi-)professioneller Kooperation lenkt das Konzept der Aushandlungsordnung den Fokus weg von einer individualisierenden Betrachtung der einzelnen professionellen Akteur\*innen (vgl. Kosorok Labhart & Maeder, 2016). Vielmehr rücken die Aushandlungsprozesse zwischen professionellen Akteur\*innen in den Mittelpunkt, ohne diese »isoliert« – gewissermaßen losgelöst von Strukturen – oder aber als durch Strukturen determiniert zu verstehen. Mit Clarke et al. (2018, S. 362) richtet sich hierbei, in Abgrenzung von Kausalitätsannahmen, der Blick auf »relationalities« und die Frage, wie Unterscheidungen in der jeweiligen Situation relevant werden. Das Verständnis unterrichtsbezogener Kooperation als Zusammenspiel der individuellen, interpersonellen und institutionellen Ebene vor dem Hintergrund politisch-administrativer und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen (vgl. Arndt & Werning, 2013) stellt einen zentralen Ausgangspunkt für meinen Forschungsprozess dar (siehe 2.3). Ausgehend von Clarkes Impuls (2005) konkretisiert sich über die Aufmerksamkeit für die Situierung die Perspektive auf das *Zusammenspiel*.

Mit Blick auf die in dieser Arbeit betrachtete unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen im Kontext der Entwicklung inklusiver Schule ist die Frage nach Letzterem nicht losgelöst von der grundlegenden Differenzsetzung im Forschungsinteresse zu sehen. Hierbei sensibilisieren die dargestellten Perspektiven dafür, die *Differenz* ›Regelschullehrkraft/Sonderpädagog\*in‹ nicht einfach als ›gegeben‹ vorzusetzen, sondern als situierte Konstruktion empirisch zu analysieren.

In den Diskurslinien um die unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen wird, wie einleitend dargestellt, mit dieser ein Infragestellen traditioneller Grenzbeziehungen von Regel- und Sonderpädagogik verbunden (vgl. Friend et al., 2010; siehe auch 2.4.2). Rix (2015) verweist auf das notwendige Zurückgreifen auf bestehende Strukturen (auch) in der Entwicklung inklusiver Schule. Vor diesem Hintergrund rückt die hier gewählte Perspektivierung die *Herstellung* der – mehr oder weniger strikten – Grenzen von Regel- und Sonderpädagogik in den Vordergrund. Hierbei sensibilisieren die dargestellten Konzepte für die verschiedenen professionellen wie persönlichen Ziele sowie für die multiplen Verpflichtungen und Bezugssysteme der Akteur\*innen. Die kontinuierliche (Re-)Definition von Problemen und das Matching in der Aushandlung lenken zudem den Blick darauf, die verhandelten Probleme nicht einfach vorzusetzen, sondern die Problemkonstruktion in den Blick zu nehmen und hierbei zu betrachten, welche Bezüge von den Akteur\*innen eingebracht werden und wie diese mit ihren Verpflichtungen bzw. Aufgaben in Zusammenhang stehen.

Die übergreifende Perspektivierung – (multi-)professionelle Kooperation als Situated and Negotiated Ordering – erscheint anschlussfähig als Annäherung an Kooperation als »Schulentwicklungsaufgabe« (Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 118) in Teilstudie 1 dieser Arbeit. Mit der übergeordneten Frage danach, wie die Kooperation bedeutend wird, rückt z. B. bezogen auf die Frage nach den schulweiten Strukturen der Kooperation in den Blick, was an den Schulen ausgehandelt wurde. Bauer (2014, S. 278) verweist bezogen auf das Negotiated Order(ing) und die Aushandlungsprozesse auf die »Möglichkeit, Spielräume innerhalb gegebener Strukturen auszuloten[,] aber auch Strukturen zu verändern«. Hinsichtlich der, in dieser Arbeit nicht vertiefend betrachteten, Diskussion um (inklusive) Schulentwicklung lässt sich dies auf das »Wechselspiel« zwischen »strukturellen Vorgaben« als »Möglichkeitsrahmen – mit Spielräumen« (Koch & Textor, 2015, S. 130) und der jeweiligen ›Umsetzung‹ und den Entscheidungen auf der Ebene der Einzelschule beziehen. Die hier herangezogenen theoretischen Konzepte erlauben, den Blick nicht ausschließlich auf die – beim Konzept der Rekontextualisierung von Fend (2008, S. 26ff.) in den Vordergrund stehende – Reinterpretation der Vorgaben der hierarchisch höheren Ebene zu richten (vgl. zur Kritik am Konzept der Rekontextualisierung am Beispiel der Grenzobjekte auf regionaler Ebene: Gasterstädt, 2019, S. 286f.; vgl. zur ›technischen‹, politischen und kulturellen Perspektive auf inklusive Schulentwicklung: Ainscow, Dyson, Goldrick & West, 2012, S. 85f.).<sup>36</sup>

Die theoretischen sensibilisierenden Konzepte waren, wie genannt, im Forschungsprozess für die Teilstudie 2 im engeren Sinne, z. B. bezogen auf den analytischen Fokus, bedeutend. Dies wird im Folgenden kurz für die Analyse der Aushandlungsprozesse in Teamgesprächen konkretisiert. Die Situationsanalyse »dezentriert ... den analytischen Fokus von einem Interaktionsphänomen auf die komplexe Situation« (Gasterstädt, 2019, S. 43). Damit kann insbesondere die gewählte Schwerpunktsetzung auf Teamgespräche und die Aushandlungsprozesse von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen in Teilstudie 2 dieser Arbeit zunächst kontingent erscheinen. Jedoch sensibilisiert der Anschluss an Clarke (2012) dafür, (auch) diese Aushandlungsprozesse als *situiert* zu begreifen.

---

36 Das Konzept der Rekontextualisierung nach Fend (2008, S. 26ff.) wird den Publikationen der Teilstudie 1 zur Diskussion herangezogen. Dieses rückte im Forschungsprozess in den Hintergrund.

Damit schließt die vorliegende Arbeit an die von Gasterstädt (2019, S. 256) auf Basis ihrer Situationsanalyse zur Steuerung und Umsetzung inklusiver Bildung aufgeworfene Forschungsperspektive an, die Kooperation zwischen »den professionell Handelnden in der spezifischen Situietheit auf Ebene konkreter Interaktionen [zu] analysieren«. So sehen auch Idel, Lütje-Klose, Grüter, Mettin und Meyer (2019, S. 44) in der Teamgesprächforschung die Möglichkeit, »intra-, inter- oder multiprofessionelle Kooperation und Teamarbeit als sozial situierte Herstellungsleistung der beteiligten Akteur\_innen« zu rekonstruieren.

Die Zuwendung zur Erforschung von Teamgesprächen fokussiert die »Analyse des Binnengeschehens« (Idel, Lütje-Klose, Grüter, Mettin & Meyer, 2019, S. 44) von Kooperation bzw. die Kooperationspraxis auf Basis von in-situ-Daten. Dies erfolgt auch in Abgrenzung zu den in der Erforschung (multi-)professioneller Kooperation in der inklusiven Schule weiterhin verbreiteteren Formen der »Befragungen« (Idel, Lütje-Klose, Grüter, Mettin & Meyer, 2019, S. 44). Vor dem Hintergrund des übergreifenden Interesses an einem situierten Verständnis der unterrichtsbezogenen Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen sowie der Frage, wie Unterscheidungen in der Situation aus der Perspektive der Akteur\*innen relevant werden, erscheint es für diese Arbeit jedoch gewinnbringend, zudem die Perspektiven der professionellen Akteur\*innen über die Reflexionen und Deutungen bezogen auf ihre Kooperationspraxis in Gruppendiskussionen und Interviews einzubeziehen.

Die Situation dient als »Einstiegs- und Verknüpfungspunkt« (Keller, 2012, S. 13) und bezogen auf meine publikationsbasierte Dissertation als – eher lose – »Klammer«, um das übergeordnete Ziel meiner Arbeit, zu einem vertieften, situierten Verständnis der unterrichtsbezogenen Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen im Kontext der Entwicklung inklusiver Schule beizutragen, zu konkretisieren: Über die beiden Teilstudien und einzelnen Publikationen werden *verschiedene Aspekte der Situation(en) unterrichtsbezogener Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen* herausgearbeitet. Die Verwendung von »Situation(en)« versucht, auch in dieser Klammer einzuholen, dass ich in dem gewählten, an ein Grounded Theorizing angelehnten qualitativen Forschungszugang mit verschiedenen »interessierende[n] Hin-Sichten« (Mecheril, 2003, S. 43) auf Basis unterschiedlicher Methoden und Datensorten anstrebe, mich der Komplexität der unterrichtsbezogenen Kooperation zuzuwenden, ohne von einer einheitlichen Konstruktion des Gegenstandes auszugehen.

Die »Sensibilisierung der qualitativen sozialwissenschaftlichen Forschung für die Komplexität von Situationen und Untersuchungsgegenständen« fasst Keller (2013, S. 187) als primäre Zielsetzung von Clarke (2012). Dies wird in den nachfolgenden methodologisch-methodischen Überlegungen aufgegriffen.

## 4 Grounded Theorizing als methodologischer Rahmen

In meinem qualitativen Forschungszugriff schließe ich an ein »Grounded Theorizing« (Clarke, 2005, S. 32) als methodologischen Rahmen an. In Verbindung mit der Variante der Grounded Theory-Methodologie von Strauss (1998) und Strauss und Corbin (1994, 1996) war für die methodologisch-methodischen Überlegungen insbesondere die Auseinandersetzung mit den Ansätzen von Charmaz (2006, 2009, 2011) und Clarke (2005, 2012; Clarke et al., 2015, 2018) bedeutsam. Die Grounded Theory stellt, wie es Strauss (2011, S. 74) formuliert, »weniger eine Methode oder ein Set von Methoden [dar], sondern eine Methodologie und ein[en] Stil, analytisch über soziale Phänomene nachzudenken«. Kelle (2013, S. 68) fasst diese auch als »Metamodell für die Forschung«. Das übergreifende Bestreben qualitativer Forschungsansätze, »der Komplexität der Gegenstände ... methodisch gerecht zu werden« (Kelle, 2013, S. 60), erfährt hierbei besondere Aufmerksamkeit: Strauss (1998, S. 35) fasst als grundlegende Frage, »wie die Komplexität der von uns untersuchten Wirklichkeit (Phänomene) erfaßt und überzeugend formuliert werden kann«. Zudem legt, wie bereits erwähnt, insbesondere Clarke (2005) in ihrer Weiterentwicklung zur Situationsanalyse den Schwerpunkt auf die »Zuwendung zur Komplexität« (Clarke & Keller, 2014, o. S.).<sup>37</sup>

Die Grounded Theory formuliert für die Annäherung an die (komplexen) Forschungsgegenstände keine festen Regeln, sondern flexible »Faustregeln« (Strauss, 1998, S. 33). Diese Offenheit verweist auf eine Anpassung im konkreten Forschungsprozess. Zugleich ergeben sich hieraus gesteigerte Anforderungen an die Legitimierung des eigenen Vorgehens (vgl. Strübing, 2014a, S. 14). Hierbei erfährt die bewusste Auseinandersetzung mit den, unter dem »Dach« (Charmaz, 2011, S. 182) der Grounded Theory-Methodologie auch kontrovers diskutierten, zugrunde liegenden methodologischen Annahmen eine hohe Relevanz. Vor diesem Hintergrund gehe ich bezogen auf die methodologisch-methodischen Überlegungen und die Darlegung des Forschungsprozesses in der vorliegenden Rahmenschrift in drei Schritten vor: *In diesem Kapitel* liegt der Schwerpunkt zunächst auf der Auseinandersetzung mit den methodologischen Annahmen. Ausgehend von einer Kritik an positivistischen Annahmen der traditionellen Grounded Theory lässt sich mit Clarke (2005) und Charmaz (2006) übergeordnet *Forschung als Konstruktionsprozess* verstehen. Daran anschließend werden *in Kapitel 5* die methodologisch-methodischen Überlegungen mit Blick auf *zentrale Heuristiken und Prinzipien* des Grounded Theorizing konkretisiert. Dies stellt einen Zwischenschritt dar, um sich *in Kapitel 6* dem konkreten *Forschungsprozess* in dieser Arbeit und den zwei Teilstudien zu widmen. Trotz dieser pragmatisch begründeten Untergliederung sind die letzten beiden Kapitel nicht losgelöst von der folgenden Auseinandersetzung mit dem methodologischen Rahmen zu sehen: »Methodologie umfasst das gesamte wissenschaftliche Forschen und nicht nur einen ausgewählten Teil oder Aspekt jenes Forschens« (Blumer, 1969, S. 345f. zit. nach Clarke, 2012, S. 43).

Nachfolgend wird zunächst auf die mit der Grounded Theory-Methodologie als Forschungsstil verbundene Flexibilität sowie Legitimierungsnotwendigkeit (4.1) sowie die Komplexität der Entwicklungslinien der Grounded Theory-Methodologie (4.2) eingegangen. Daran anschließend erfolgt eine Auseinandersetzung mit der insbesondere durch Clarke (2005) und Charmaz (2006) vorgenommenen Kritik an positivistischen Annahmen in der traditionellen Grounded Theory, die unter dem Blickwechsel »vom Entdecken zum Konstruieren« gebündelt wird (4.3). Ausgehend von der in diesem Rahmen erfolgenden Problematisierung der Überbetonung der induktiven Herangehensweise in der klassischen Grounded Theory wird Forschung als iterativer Prozess des Hin- und Herbewegens zwischen Daten und Konzeptualisierungen vor dem Hintergrund einer reziproken Relationierung von Theorie und Empirie (4.4) gefasst. In der

---

37 Deutscher Titel des FQS-Beitrags »Engaging Complexities« (Clarke & Keller, 2014, o. S.).

vorliegenden Arbeit werden Impulse von Charmaz (2006) und Clarke (2005) zudem dahingehend aufgegriffen, dass nicht das Ziel der Entwicklung einer Theorie verfolgt wird. Vielmehr sprechen sich beide für ein interpretatives Theoretisieren aus, das der je spezifischen Situierung der untersuchten Phänomene und deren Komplexität Rechnung trägt (4.5). Im Anschluss wird ein kurzes Zwischenfazit gezogen, in welchem der zentrale Stellenwert der Reflexivität fokussiert wird (4.6).

#### 4.1 Grounded Theory als Forschungsstil: Offenheit und Legitimationsanforderungen

Die Grounded Theory als »Forschungsstil« (Strübing, 2018, S. 49) verzichtet auf »strikte Regeln des Vorgehens ... , um kreative Problemlösungen im Forschungsprozess anzuregen«. Bryant und Charmaz (2007a, S. 17) sprechen z. B. von »heuristics and guidelines rather than rules and prescriptions«. Kelle (2013, S. 69) sieht häufige Bezugnahme auf die Grounded Theory-Methodologie in deren »große[r] Flexibilität und Offenheit« begründet. Diese unterstützt die Anpassung an den Forschungsgegenstand (vgl. Reichertz & Wilz, 2016, S. 48) und ist damit vorteilhaft für die Gegenstandsangemessenheit als »Basiskriterium« (Strübing, Hirschauer, Ayaß, Krähnke & Scheffer, 2018, S. 97). Jedoch sehen Reichertz und Wilz (2016, S. 48) in der Offenheit das Risiko, dass dies Studien, die »irgendwie ›offen‹ und ›datenorientiert‹ auswerten möchten, erlaubt, ihre jeweilige Praxis als Grounded Theory ›auszuflaggen‹, ohne die methodologischen Annahmen zu berücksichtigen (vgl. auch Strübing, 2014a, S. 2f.).

Im Unterschied zu Ansätzen, die erlauben, auf ein Vorgehen »nach den kodifizierten Regeln einer jeweiligen Methode« zu verweisen, ergeben sich nach Strübing (2014a, S. 14) im Fall der Grounded Theory »erhöhte Legitimationsanforderungen« mit Blick auf die Frage, »inwieweit die eigene praktische Vorgehensweise mit der Forschungslogik der Grounded Theory im Einklang steht«. Dies wirft die Frage nach »Richtlinien« für einen solchen Nachweis auf: Als »Leitlinien« benennt Strauss (1998, S. 33) u. a. das Kodieren – frühzeitig und »kontinuierlich bis zum Ende des Projektes« – sowie analytische Memos (siehe zu den methodischen Heuristiken: Kapitel 5). Jedoch ermöglichen auch diese keine »genauere Grenzziehung zwischen noch Grounded Theory-kompatiblen Verfahrensweisen« und »nicht mehr akzeptablen« (Strübing, 2014a, S. 14). Zudem geht die Komplexität der Diskussions- und Entwicklungslinien der Grounded Theory-Methodologie damit einher, dass ein für eine\*n Forscher\*in legitimer Bezug für andere illegitim erscheint (vgl. Bryant & Charmaz, 2007a, S. 11ff.). Bryant und Charmaz (2007a, S. 17) plädieren für eine Vertrautheit mit den zentralen Varianten der Grounded Theory-Methodologie, um so die Anpassung vorzunehmen. Ausgehend von dem für die Varianten und Adaptionen charakteristischen »*methodological dynamism*« betonen Ralph, Birks und Chapman (2015, S. 1f.) die Bedeutung, als Forscher\*in eine »strong ontological and epistemological self-awareness« zu entwickeln (vgl. auch Reichertz & Wilz, 2016).

In dieser Arbeit wird – auch angesichts der erwähnten Komplexität der Diskussions- und Entwicklungslinien – nicht der genannte Anspruch einer umfassenden Vertrautheit mit den zentralen Varianten verfolgt (vgl. zum Überblick: Bryant & Charmaz, 2007a, b; Morse, Stern, Corbin, Bowers, Charmaz & Clarke, 2009; Mey & Mruck, 2011; Clarke et al., 2015; Clarke, 2019). Vielmehr werden nachfolgend die (zentralen) Entwicklungslinien eher komprimiert betrachtet.

## 4.2 Entwicklungslinien der Grounded Theory-Methodologie

Hinsichtlich der Entwicklungslinien der Grounded Theory-Methodologie halten Bryant und Charmaz (2007a, S. 11) fest: »Anyone contemplating the GTM landscape must grasp the inherent complexity of what might be termed the ›family of methods claiming the GTM mantle‹«. Hierbei spielen sie auf Wittgensteins Familienähnlichkeit und die bereits skizzierten unscharfen Grenzen der flexiblen Heuristik an. Zudem sehen sie eine Ähnlichkeit zu Familien darin, dass in der Grounded Theory-Methodologie die Mitgliedschaft einzelner mitunter infrage gestellt wird. Die Entwicklung der Grounded Theory-Methodologie wird als Familien bzw. Verwandtschaftsverhältnissen ähnlich dargestellt. So verweist Morse (2009, S. 16) auf eine »distinct ›genealogy‹ of development«, ausgehend von Glaser und Strauss (1967) als »›founding fathers‹« (Kelle, 1996, S. 24).

Ausgehend von ihrer gemeinsamen Forschungstätigkeit widmeten sich Glaser und Strauss (1967) in »The Discovery of Grounded Theory« der Frage: »*how the discovery of theory from data – systematically obtained and analyzed in social research – can be furthered*« (Glaser & Strauss, 1967, S. 1).<sup>38</sup> Neben einer Dokumentation ihrer Herangehensweise u. a. für Studierende wird die »Discovery« (Morse, 2009, S. 15ff.) insbesondere als programmatische Schrift verstanden: Diese umfasste eine Kritik an der zu dieser Zeit dominierenden quantitativen Forschung und u. a. strukturfunktionalistischen Theorieentwürfen als »inordinately speculative and deductive in nature« (Strauss & Corbin, 1994, S. 275). Damit verbunden wurde qualitative Forschung legitimiert (vgl. Strauss & Corbin, 1994, S. 275), so dass die *Discovery* auch als ein »manifesto explicitly advocating qualitative inquiry« (Clarke, 2019, S. 6) eingeordnet wird.

Die Ausdifferenzierung ab den 1990er-Jahren skizziert Clarke (2019, S. 13) als »from Grounded Theory to Grounded Theories«. Ausgehend von einem »massiven Bruch« unterscheidet Strübing (2011, S. 261) die zwei Varianten von Strauss und Glaser. Die anschließenden Weiterentwicklungen werden als »Second Generation« (Morse et al., 2009) und als wiederum hieran anknüpfende dritte Generation gefasst (vgl. Clarke, 2019, S. 18). Clarke (2019, S. 14) nimmt folgende Unterscheidung und Einordnung der (Haupt-)Varianten vor:

*Glaserian* (1978, 1992, 2006) as positivist and objectivist, *Straussian* (1987; Strauss & Corbin 1990, 1998) as constructionist, interactionist and interpretivist, and *Constructivist* in Charmaz's (1995, 2000, 2006) interpretivist innovations. .... *Situational analysis* ..., an extension of Straussian GT and Constructivist GT, emerged at the turn of this century and reflects the altered landscapes of social theory and qualitative inquiry since the interpretive turn (Clarke 2003, 2005; Clarke & Charmaz 2014; Clarke Frese & Washburn 2015, 2018). (Clarke, 2019, S. 14)

Reichertz und Wilz (2016, S. 50) unterscheiden zwischen der Variante von Strauss (u. a. 1998), die sie im Pragmatismus verorten (s. u.) und einer »codeorientierte[n] Grounded Theory« von Strauss und Corbin (1996). Letztere legt aus Sicht von Reichertz und Wilz (2016, S. 51) »großen Wert auf Genauigkeit« und »ähneln stark der *qualitativen Inhaltsanalyse*«. Jedoch nehmen sie bezogen auf ihre Auseinandersetzung mit der Erkenntnistheorie keine differente Einordnung dieser Variante vor. Equit und Hohage (2016, S. 10) verweisen auf unterschiedliche Einschätzungen zu der Kontinuität und sehen eher für die späteren Auflagen (vgl. u. a. Corbin & Strauss, 2008) Unterschiede.

Reichertz und Wilz (2016, S. 48) verweisen darauf, jeweils transparent zu machen, auf welche Variante Bezug genommen wird. Während Strübing (2018, S. 49) nahelegt, sich für eine

38 Reichertz und Wilz (2016, S. 50) sehen den »Kern der Grounded Theory« bereits in der in Kapitel 3 herangezogenen Studie »Psychiatric Ideologies and Institutions« (Strauss et al., 1981/1964) formuliert. Strauss (2011, S. 70) formuliert später bezogen auf die Studie, dass sie, »ohne es zu wissen, mehr und mehr mit Konzepten der Grounded Theory« arbeiteten.



Variante zu entscheiden, waren, wie eingangs erwähnt, für die vorliegende Arbeit in Verbindung mit Strauss (1998) und Strauss und Corbin (1994; 1996) die Impulse von Charmaz (2006, 2009, 2011) und Clarke (2005, 2012; Clarke et al., 2015, 2018) bedeutsam. Beide schließen an Strauss und die pragmatistischen Grundlagen an (vgl. zur pragmatistischen Verortung ausführlich: Strübing, 2014a). Wie in Kapitel 3 erwähnt, fasst Clarke (2012, S. 44) die Grounded Theory-Methodologie und den Symbolischen Interaktionismus als »Theorie-Methoden-Paket«. Bryant und Charmaz (2007a, S. 27) stimmen zu, hinterfragen jedoch, ob es ein einheitliches Theorie-Methoden-Paket ist und verweisen auf den Rückgriff auf die Grounded Theory aus sehr unterschiedlichen theoretischen Perspektiven. Strübing (2014a, S. 111) sieht in dem von Clarke (2005) herausgearbeiteten Theorie-Methoden-Paket gerade eine Stärkung des »Argument[s] einer wechselseitigen Verwiesenheit von theoretischer Positionierung und methodischer Praxis« und damit auch ein Infragestellen von »Methoden als neutralen Werkzeugen«. Zeigt sich bezogen auf die Einordnung des Theorie-Methoden-Pakets eine unterschiedliche Position, erweisen sich die beiden Ansätze von Charmaz (2006) und Clarke (2005) übergreifend als anschlussfähig. Aufgrund der wechselseitigen Bezüge (vgl. Clarke, 2019, S. 14ff.) fasst Whisker (2018, o. S.) die beiden Ansätze als »methodological sisters«.

Wie unter 3.3 skizziert, nimmt Clarke (2005) in ihrer Situationsanalyse eine Erweiterung der theoretischen Grundlagen vor und lenkt insbesondere den Blick auf den Einbezug von diskursiven und nicht-menschlichen Elementen der Situation. In der vorliegenden Arbeit wird, wie bereits in Kapitel 3 bezogen auf die Entgrenzung der Situation dargestellt, nicht den Weiterentwicklungen von Clarke (2005) im umfassenderen Sinne gefolgt, so dass auch nicht von einer Situationsanalyse gesprochen wird. Gleichzeitig waren Impulse von Clarke (2005), insbesondere die grundlegende Akzentuierung der Situierung und Komplexität, von zentraler Bedeutung für die Arbeit. In dieser Rahmenschrift und den Publikationen wird, gewissermaßen abkürzend, auf ein Grounded Theorizing Bezug genommen, um die Impulse von Charmaz (2006) und Clarke (2005) zu kennzeichnen. Clarke (2012, S. 76) stellt der »traditionelle[n]/positivistische[n]« Grounded Theory die konstruktivistischen Annahmen des »postmoderne[n]/konstruktivistische[n] Grounded Theorizing« gegenüber. Im Folgenden wird »traditionell« als Abgrenzung genutzt, auch wenn, wie an verschiedenen Stellen deutlich wird, dies sich ebenso auf jüngere Arbeiten von Glaser bezieht. Die Kritik an positivistischen Annahmen (vgl. hierzu auch Corbin & Strauss, 2016, S. 139) fasst Charmaz (2009, S. 129) auch als »Shifting Ontological and Epistemological Grounds«. Clarke (2012, S. 76) stellt als zugrunde liegenden Orientierungen dem »Entdecken/finden« in der traditionellen Grounded Theory das »Konstruieren/machen« im Grounded Theorizing gegenüber (vgl. auch Charmaz, 2011, S. 184ff.). Diese Unterscheidung wird nachfolgend genutzt, um übergeordnet den Blickwechsel *vom Entdecken zum Konstruieren* nachzuzeichnen.

### 4.3 Vom Entdecken zum Konstruieren

Die in der »Discovery« titelgebende Vorstellung von der Entdeckung wird zum einen kritisiert, da Daten nicht – von als tabula rasa konzipierten Forschenden – entdeckt werden. Zum anderen wird die Entdeckung der Theorie bzw. Emergenz der Konzepte aus den Daten und die damit verbundene Überbetonung der induktiven Herangehensweise kritisch hinterfragt.

#### 4.3.1 Vom Entdecken der Daten zu Daten als Konstruktion

In Abgrenzung zur Vorstellung in der traditionellen Grounded Theory, die Daten aufzufinden, werden Daten als Konstruktionen statt als »Entdeckungen« verstanden (Charmaz, 2011, S. 186). Hierbei geht Charmaz (2011, S. 196) z. B. für Interviews »von der gemeinsamen Konstruktion der Daten in der Interaktion« aus.

Demgegenüber problematisieren Bryant und Charmaz (2007b, S. 43) hinsichtlich der traditionellen Grounded Theory, dass Glaser und Strauss (1967) in ihrer Kritik an der vorherrschenden Verifikation bestehender Theorien bzw. Theorieentwicklung als Deduktion von a priori-Annahmen Forschende anhielten, ohne theoretischen Rahmen ins Feld zu gehen und den Daten in dem Bild, dass Forschung in den Daten verankert sein sollte, eine Vorrangstellung einräumten. Aufgrund der *positivistischen Annahme* eines direkten Zugriffs auf eine externe Realität erscheinen in den vielfachen ›Anrufungen‹ von Daten in den klassischen Texten die Daten als unproblematisch und es bleibt weitgehend unberücksichtigt, wie Forscher\*innen Daten definieren und produzieren (vgl. Bryant & Charmaz, 2007b, S. 43). Dies zeigt sich auch in Glasers Forderung, dass Forscher\*innen die Daten ›emergieren‹ lassen sollen (›let the data emerge‹), ohne sich auf vorherige Konzepte zu beziehen oder z. B. im Interview extensive Nachfragen zu stellen (Bryant & Charmaz, 2007b, S. 44).

Im Gegensatz dazu stellt Strübing (2018, S. 34) zum pragmatistischen Realitätsbegriff heraus, »dass Daten nicht in der Welt vorhandene Entitäten sind, die man als Forscherin oder Forscher gewissermaßen ›aufsammeln‹ könnte, sondern aus der empirischen Welt erst aktiv gewonnen werden müssen (Mead, 1938, S. 660)« (Strübing, 2018, S. 34). Daten werden damit als »das prozesshafte Produkt der Interaktion von Forschenden und Feld« verstanden, die sich, auf die sich ebenso in einer Entwicklung befindliche »Forschungsfrage als ›Problem‹« beziehen (Strübing, 2018, S. 34). Damit wird, wie Kalthoff (2019, S. 18) für qualitative Forschung insgesamt herausstellt, relevant, den »starke[n] Stellenwert des Empirischen durch eine Neigung auszubalancieren ..., die die Relation von Daten und Generierungsprozeß [sic] reflexiv mitführt«. Mit dem veränderten Verständnis von Daten erscheint auch die Frage ihrer Repräsentation nicht länger unproblematisch (vgl. auch Mecheril, 2003). So stellt Charmaz (2011, S. 196) für die konstruktivistische Perspektive heraus, dass diese »die Repräsentation von Daten als problematisch, relativ, situativ und unvollständig« ansieht.

#### 4.3.2 Daten ›sprechen nicht für sich‹ – Kritik an der Emergenz-Metapher

Zudem wird die Annahme der traditionellen Grounded Theory kritisiert, dass die Daten ›für sich sprechen‹ bzw. sich Konzepte aus den Daten »ergeben« (Charmaz, 2011, S. 196). So problematisieren Bryant und Charmaz (2007b, S. 46) bezogen auf die Discovery sowie Glasers Emergenz-Metapher: »theory being ›grounded in the data‹, with theory almost mystically ›emerging‹ from the data«. Die damit verbundene *Überbetonung einer induktiven Herangehensweise* bzw. das »induktivistische Selbstmissverständnis« (Kelle & Kluge, 2010, S. 18; vgl. auch Kelle, 1996, S. 32) wird kritisiert. In diesem Zusammenhang wird die *fehlende Berücksichtigung der Rolle der Forschenden* in der traditionellen Grounded Theory hinterfragt.

Das induktive »Versprechen« (Reichert & Wilz, 2016, S. 60) spiegelt sich u. a. in folgendem Zitat aus der Discovery wider: »Clearly, a grounded theory that is faithful to the everyday realities of a substantive area is one that has been carefully *induced* from diverse data« (Glaser & Strauss, 1967, S. 239). Zudem wird in der Discovery verschiedentlich betont, die Kategorien den Daten nicht aufzuzwingen, sondern diese emergieren zu lassen (vgl. Kelle, 1996, S. 29).<sup>39</sup> Zentraler Kritikpunkt ist die Empfehlung, die relevante Literatur zunächst zu ignorieren (vgl. Glaser & Strauss, 1967, S. 37). Dies wird insgesamt als Annäherung an ein »naiv induktivistische[s] Modell des Forschungsprozesses« (Kelle, 1996, S. 28) und hinsichtlich der angenommenen Unvoreingenommenheit der Forschenden problematisiert (vgl. u. a. Bryant & Charmaz, 2007b, S. 44f.; Charmaz, 2006, S. 165f.; Haig, 1995; Kelle, 1996, S. 29f.; Strübing, 2018, S. 47ff.). Auch wenn sich Glaser und Strauss (1967, S. 3) in einer Fußnote zu Beginn davon

39 Kelle (1996, S. 29) sieht in der Discovery mit der Emergenz und der theoretischen Sensibilisierung »zwei verschiedene Vorstellungen von Theoriebildung unverbunden nebeneinander« stehen. Demgegenüber werden diese von Miethe (2012, S. 154) als zwei Seiten einer Medaille gefasst.

abgrenzen, rückt in der kritischen Auseinandersetzung in den Mittelpunkt, dass die Forscher\*innen über die Emergenz-Metapher und das Zurückstellen der Literatur als *tabula rasa* erscheinen (vgl. Kelle, 1996, 28f.; Strübing, 2014a, S. 48; Clarke et al., 2018, S. 35ff.).

Hinsichtlich der Idee, dass die Daten ›für sich sprechen‹, halten Bryant und Charmaz (2007b, S. 38) fest: »Social constructionist and ethnomethodological studies taught researchers that data don't speak for themselves. The cognizant other (the researcher) engages data in a conversation« (Bryant & Charmaz, 2007b, S. 38). Sie sehen in den frühen Grounded Theory-Arbeiten durchaus für diese sozialkonstruktivistische Perspektive anschlussfähige Punkte, wenn es um die Akteur\*innen im Feld geht, wenn z. B. das Personal Behandlungsideologien konstruiert und aufrechterhält (vgl. Bryant & Charmaz, 2007b, S. 37ff.). Jedoch wurde diese Perspektive für die Forschenden selbst nicht berücksichtigt und damit u. a. die Idee einer\*s neutrале\*n Beobachter\*in nicht hinterfragt (vgl. Bryant & Charmaz, 2007b, S. 40). Demgegenüber unterstreicht ein Verständnis des Forschungsprozesses als Konstruktion die zuvor ausgeblendete Standpunktgebundenheit der Forschenden, die relativen Privilegien und ihren Einfluss auf das, was sie ›sehen‹ können (vgl. Bryant & Charmaz, 2007b, S. 44; Clarke et al., 2018, S. 34ff.; Strübing, 2014a, S. 4).

Mit der Vorstellung der Emergenz, deren forschungspraktische Grenzen nach Kelle und Kluge (2010, S. 21) auch darin bestünden, dass Forschende mit »einer großen Menge unstrukturierten Datenmaterials« konfrontiert seien, rückt in der traditionellen Grounded Theory die Kreativität der Forschenden in den Hintergrund und das theoretische Vorwissen erhält einen ambivalenten Stellenwert (vgl. Strübing, 2014a, S. 55).<sup>40</sup> Die Emergenz-Metapher und die (Über-)Betonung der Induktion werden als forschungspolitisch in der Kritik an den vorherrschenden deduktiven Ansätzen veranlasst gesehen (vgl. Bryant & Charmaz, 2007b, S. 44; Kelle & Kluge, 2010, S. 20). Strauss und Corbin (1994, S. 277) verweisen auf anhaltende Missverständnisse und betonen:

Because of the partly rhetorical purpose of that book and the authors' emphasis on the need for *grounded* theories, Glaser and Strauss overplayed the inductive aspects. Correspondingly, they greatly underplayed both the potential role of extant (grounded) theories and the unquestionable fact (and advantage) that trained researchers are theoretically sensitized. (Strauss & Corbin, 1994, S. 277)

Übergreifend hält Kalthoff (2019, S. 20) für die qualitative Forschung in Abgrenzung zur Annahme einer möglichen »theoretischen Neutralität« in den 1960ern und 1970ern mittlerweile die erkenntnistheoretische Position fest, »die in der Rekonstruktion des sozialen Geschehens die Konstruktion des wissenschaftlichen Objekts reflexiv mitführt«. Die »soziale Welt erscheint im Lichte derjenigen Theorie, in die man investiert hat« (Kalthoff, 2019, S. 15) und in dieser Hinsicht wird »das empirische Material ›zum Sprechen‹ gebracht« (Kalthoff, 2019, S. 20). Gleichzeitig werden bestimmte theoretische Perspektiven über das »Zusammenspiel von Fragestellung, Methoden und erhobenen Daten« plausibel (Kalthoff, 2019, S. 19). Mit Bezug auf Hirschauer (2019) verweist Kalthoff (2019, S. 27) damit insgesamt auf ein u. a. in der Orientierung am Gegenstand begründetes »Verhältnis reziproker Anregung zwischen Empirie und Theorie«. Dieses rückt nachfolgend in den Fokus.

---

<sup>40</sup> Letzteres wird als zentrale Divergenz zwischen Glaser und Strauss gefasst (vgl. Strübing, 2014a, S. 51ff.; Kelle, 1996). Bezogen auf die Überbetonung der Induktion hält Reichertz (2011, S. 281) fest, dass man die »Glaser-Strauss-Debatte teilweise auch als eine Auseinandersetzung darüber verstehen [kann], ob für eine ›gute‹ Forschung eine induktive oder eine abduktive Forschungslogik angemessen ist«.

#### 4.4 Iterativer Prozess des Hin- und Herbewegens zwischen Daten und Konzeptualisierungen und reziproke Relation von Empirie und Theorie

Ausgehend von einer Kritik an der Überbetonung der Induktion rückt eine abduktive Herangehensweise bzw. Haltung ins Zentrum (vgl. Clarke et al., 2018, S. 27). Charmaz (2011, S. 192) verweist hinsichtlich der Bedeutung der Abduktion auf einen »iterativen Prozess des Hin-und-Her-Schreitens zwischen den Daten und Konzeptualisierungen«. Dies wird in der vorliegenden Arbeit aufgegriffen und *der Forschungs- bzw. Analyseprozess als iteratives Hin- und Herbewegen zwischen Daten und Konzeptualisierungen* vor dem Hintergrund des Wechselspiels von Empirie und Theorie verstanden. Hieran anschließend wird etwas ausführlicher auf das Verständnis von theoretischen sensibilisierenden Konzepten und den Einbezug von verschiedenen Arten von (Vor-)Wissen eingegangen.

##### 4.4.1 Abduktive Haltung und Verständnis der Forschung als iterativer Prozess

Die Bedeutung der Abduktion im Anschluss an Peirce für die Grounded Theory-Methodologie sieht Reichertz (2011, S. 281) bezogen auf spätere Schriften von Strauss »deutlicher und klarer herausarbeitet« (vgl. auch Haig, 1995).<sup>41</sup> Als Folge eines »Rezeptionsproblem[s]« (Strübing, 2014a, S. 46) bezogen auf Peirce wird Abduktion als »dritte logische Schlussform« neben Induktion und Deduktion gefasst, auch wenn es sich, wie Strübing (2014a, S. 46) zusammenfasst, bei Abduktionen nicht um eine Form von »streng logischen Schlüsse« handelt. Reichertz (2011, S. 288) fasst eine abduktive Herangehensweise nicht als »Methode, mit deren Hilfe sich logisch geordnet (und damit operationalisierbar) Hypothesen oder gar Theorien generieren lassen«. Reichertz (2011, S. 285f.) greift das von Peirce formulierte Bild auf, wonach sich eine Überraschung auslösende neue Erkenntnis ähnlich wie ein Blitz einstellt. Hierzu merkt Reichertz (2011, S. 286) an, dass »auch der Blitz ... nicht völlig unerwartet« einschlägt, sondern unter bestimmten (begünstigenden) Bedingungen. Als begünstigend für Abduktionen erachtet Reichertz (2011, S. 288) »die Haltung, ... immer mit der Möglichkeit zu rechnen, dass es auch anders sein könnte«. Dies bezieht sich auf die Daten sowie das eigene Wissen, das es immer wieder einzuklammern gelte (vgl. Reichertz, 2011, S. 288). An anderer Stelle fasst Reichertz (2016, S. 155) dies auch als »abduktive Haltung«. Aus Sicht von Strübing (2014a, S. 48) geht die Grounded Theory-Methodologie über einen »unverbindlichen Appell« an eine solche Haltung hinaus – u. a. durch das nachfolgend betrachtete Prozessmodell sowie die Strategien zur Erhöhung der theoretischen Sensibilität (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 56ff.; siehe 5.3.2.1).

Strübing (2014a, S. 48) ordnet Abduktionen in einen »iterativ-zyklischen Prozess experimenteller Erprobung [ein], in dem aus qualitativen Induktionen ebenso wie aus Abduktionen *ad hoc*-Hypothesen erarbeitet werden, die dann im nächsten Prozessschritt in einer deduktiven Bewegung wiederum auf Daten bezogen werden«. Nach dem Verständnis der »pragmatistische[n] Forschungslogik als Prozessmodell« (Strübing, 2014a, S. 49) kennzeichnet die »abduktive Forschungspraxis« auf Basis dieser wiederkehrenden »Schleifen« zwischen empirischem Feld und der sich entwickelnden Theorie eine – als stetig konzipierte – Zunahme des »konzeptuelle[n] Niveau[s] der entstehenden Theorie«. Auch Clarke et al. (2018, S. 28) verweisen auf das wiederkehrende Hin- und Herbewegen zwischen Daten und Konzeptualisierung: »the researcher *tacks back and forth* between the nitty-gritty specificities of *empirical* data and more *abstract conceptual* ways of thinking about them, looping back and forth«. Unter Bezugnahme

41 Während sich ein Verweis auf Peirce nur in einer Fußnote findet (Strübing, 2014a, S. 54), bezieht sich z. B. Charmaz auf eine Äußerung von Strauss, wonach er Grounded Theory als abduktiv versteht (Charmaz in Charmaz & Keller, 2016, o. S.; vgl. zum Einfluss der Arbeiten von Peirce, Dewey und Mead: u. a. Charmaz, 2006, S. 122).

auf das beschriebene Prozessmodell von Strübing (2007b, S. 595)<sup>42</sup> erachten Clarke et al. (2018, S. 28) jedoch den Prozess als weniger ordentlich und linear und betonen: »The actual analytic process would likely be on more varied topographical terrain with many zigs and zags and going back to square one«.

#### 4.4.2 Sensibilisierende Konzepte und komplexes Wissen der Forschenden

Sind hiermit auch herausfordernde Momente im iterativen Prozess angesprochen, wird dieser in dem genannten insgesamt für qualitative Forschung charakteristischen »Wechselverhältnis« (Strübing, 2019, S. 307) von Theorie und Empirie verortet. Bryant und Charmaz (2007a, S. 14) fassen dies als »balancing act between ›grounding‹ and ›distancing‹«. Entsprechend verstehen Strauss und Corbin (1996, S. 30) auch die *theoretische Sensibilität* in dieser reziproken Relation und verweisen für diese auf »zwei Quellen«: Zum einen speist sich diese aus der relevanten Literatur, »professioneller und persönlicher Erfahrung« bzw. insgesamt dem »komplexe[n] Wissen« der Forschenden (Strauss & Corbin, 1996, S. 30). Zum anderen wird diese »während des Forschungsprozesses durch die kontinuierliche Auseinandersetzung mit den Daten erworben« (Strauss & Corbin, 1996, S. 30).

Der Einbezug von theoretischen Konzepten stellt, wie bereits im Zusammenhang mit der Überbetonung der Induktion dargestellt, eine zentrale Diskussionslinie in der Grounded Theory-Methodologie dar. Hinsichtlich der genannten Empfehlung, die Literatur zurückzustellen, betont Dey (2007, S. 176): »we should not confuse an open mind with an empty head«. Bedeutsam für den Einbezug von theoretischen Konzepten erscheint, diese am Datenmaterial zu überprüfen (vgl. Dey, 2007, S. 176), damit sie nicht »lediglich den zu analysierenden Daten übergestülpt« werden (Strauss, 1998, S. 40). Damit gilt es, entsprechend der skizzierten abduktiven Haltung theoretische Konzepte nicht unhinterfragt zu lassen (vgl. Dey, 2007, S. 176). Corbin und Strauss (2016, S. 130) sehen eine reflexive Herangehensweise in einer gewissen Skepsis gegenüber Theorien: »skeptical of theories, however enticing they seem, unless these are eventually grounded through active interplay with data«. In Abgrenzung zu einer »Subsumtionslogik« (Mieth, 2012, S. 165) werden Theorien als sensibilisierende Konzepte in den Forschungsprozess eingebracht.

Die Bedeutung *sensibilisierender Konzepte* für den Forschungsprozess in der Grounded Theory-Methodologie (vgl. u. a. Strübing, 2019, S. 299; Charmaz, 2006, S. 16; Clarke, 2011, S. 222) schließt an die Unterscheidung von Blumer (1954) zwischen definitiven, klar umrissenen Konzepten und sensibilisierenden Konzepten an. Letztere kennzeichnet nach Blumer (1954, S. 7):

A sensitizing concept lacks such specification of attributes or bench marks and consequently it does not enable the user to move directly to the instance and its relevant content. Instead, it gives the user a general sense of reference and guidance in approaching empirical instances. Whereas definitive concepts provide prescriptions of what to see, sensitizing concepts merely suggest directions along which to look.

Im Unterschied zur hypothetiko-deduktiv orientierten Herangehensweise stellt diese Vagheit theoretischer Begriffe kein »Hindernis bei der Erforschung der sozialen Realität [dar], sondern ... eine notwendige Voraussetzung für sozialwissenschaftliche Untersuchungen« (Kelle & Kluge, 2010, S. 29). Es bedarf nach Blumer »offener Konzepte, die den Untersucher oder die Untersucherin für die Wahrnehmung sozialer Bedeutungen in konkreten Handlungsfeldern *sensibilisieren*« (Kelle & Kluge, 2010, S. 29). Dies erscheint für die vorliegende Arbeit u. a.

<sup>42</sup> Die Darstellung der »Logic of inquiry in grounded theory« in Strübing (2007b, S. 595) entspricht dem hier beschriebenen Prozessmodell (Strübing 2014a, S. 49) mit folgendem Unterschied: An Stelle des Bezugs zur abduktiven Haltung der Forschenden (»Researcher's abductive attitude«) in Strübing (2007b, S. 595) erfolgt in Strübing (2014a, S. 49) der Bezug zur »abduktive[n] Forschungspraxis«, wobei das (stetig) zunehmende konzeptuelle Niveau als linearer Anstieg visualisiert wird.

für die Auseinandersetzung mit der dargestellten begrifflichen Unbestimmtheit des Kooperationsbegriffs (siehe 2.1) sowie des Begriffs der (impliziten) Aushandlung (siehe 3.2.3) relevant. Kelle und Kluge (2010, S. 30) verweisen darauf, dass sensibilisierende Konzepte »nur in der empirischen Welt selber präzisiert werden«. Die sensibilisierenden Konzepte haben in der Forschung keinen Selbstzweck (vgl. Clarke et al., 2018, S. 119), sondern bilden einen analytischen Ausgangspunkt: »Sensitizing concepts and disciplinary perspectives provide a place to *start*, not to *end*« (vgl. Charmaz, 2006, S. 17). Beispielsweise regen die sensibilisierenden Konzepte dazu an, (erste) Ideen zu verfolgen und bestimmte Fragen zu einem Thema zu stellen (vgl. Charmaz, 2006, S. 16).

Bezogen auf die bereits erwähnte Breite des Wissens der Forschenden (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 30; s. o.) verweist Strauss (1998, S. 38) z. B. auf das »Kontextwissen« und die »Erfahrungen aus früheren Studien«, die er mit Blick auf die Forscher\*in auch als »Daten in seinem Kopf« fasst (vgl. zu unterschiedlichen »Dimensionen theoretischen Vorwissens«: Kelle & Kluge, 2010, S. 30ff.). Für den Fall, dass Forschende Schwierigkeiten aufgrund von zu ausgeprägtem Kontextwissen erfahren, sieht Strauss (1998, S. 213) in theoretischen Konzepten eine mögliche Distanzierung. Übergreifend kann, in Abgrenzung zur ausschließlichen Fokussierung auf die »Lieblingstheorie« im Forschungsprozess gerade die »Pluralität von Theorien als heuristischer Konzepte« bedeutsam sein (Miethe, 2012, S. 166). Insgesamt hält Strübing (2014a, S. 60) zu den unterschiedlichen Arten von (Vor-)Wissen fest, diese seien »als Anregung zum Nachdenken über die untersuchten Phänomene aus verschiedensten Blickwinkeln zu nutzen, also als Fundus ›sensibilisierender Konzepte«.

Dass »Strauss unter ›Vorwissen‹ umstandslos wissenschaftliches wie alltägliches Wissen fasst«, spiegelt für Strübing (2014a, S. 60) die »aus dem Pragmatismus stammenden Überzeugung einer Kontinuität von Wissen« wider: Entsprechend verweist Hildenbrand (1998, S. 13) auf die »Kontinuität von alltagsweltlichem und wissenschaftlichem Denken«. Wissen aus der Wissenschaft und aus dem Alltag stellen in der Grounded Theory-Methodologie »keinen harten Dualismus, sondern zwei Pole eines Kontinuums des Theoretisierens« dar (Strübing, 2014a, S. 60). (Graduelle) Unterschiede lassen sich u. a. hinsichtlich der Entstehung, Systematisierung und Stringenz ausmachen (vgl. Strübing, 2019, S. 298), auch im Zusammenhang mit dem »Privileg der Handlungsentlastung« (Hildenbrand, 1998, S. 13) in der Wissenschaft. Hinsichtlich des Verständnisses von Theorien wird in der Grounded Theory-Methodologie zudem, korrespondierend mit dem skizzierten »dynamische[n] und relationale[n] Charakter von Daten« (Strübing, 2019, S. 296f.) der prozesshafte Charakter hervorgehoben: Strauss und Corbin (1994, S. 279) verweisen etwa auf den »›forever‹ provisional character of every theory«.

#### 4.5 Interpretatives Theoretisieren: Sich der Komplexität zuwenden

Angesichts des genannten »Kontinuums des Theoretisierens« (Strübing, 2014a, S. 60) beginnt Theoretisieren in der Grounded Theory-Methodologie bereits auf »einem sehr basalen Abstraktionsniveau« (Strübing, 2019, S. 298). Das »Abstraktionsniveau« kann nach Strauss (1998, S. 28f.) je nach Forschungsziel unterschiedlich sein, wobei er als unterste Stufe »deskriptiv« fasst und als höchste Ebene »Theorien allgemeinsten Art«. Auch bezogen auf die Deskription verweist Strauss (1998, S. 29) auf eine unterschiedliche Komplexität und Systematisierung der Interpretation. Ebenso können Theorien nach »variierenden Abstraktionsgraden« unterschieden werden. Strübing (2014a, S. 5f.) verweist in diesem Zusammenhang darauf, »dass auch die Unterscheidung ›Deskription – Explikation‹ eine artifizielle ist«, und hinterfragt einen »Dualismus« auch in dieser Hinsicht.<sup>43</sup> Beschreibung und – unterschiedlich stark abstrahierende – Theoretisierungen erscheinen weniger strikt getrennt, sondern eher als (graduelle) Verortung auf

43 Bezogen auf die Studie zu den psychiatrischen Kliniken verweisen Strauss et al. (1981, v) auch darauf, dass das, was wie eine detaillierte Beschreibung wahrgenommen wurde, nicht ohne Theorie möglich gewesen wäre.

einem Kontinuum. Dies ermöglicht in meiner Arbeit eine Verortung der beiden Teilstudien auf diesem Kontinuum (siehe Kapitel 6). Darüber hinaus war, für die übergeordnete Zielsetzung sowie die Konzeption dieser Arbeit in einem publikationsbasierten Promotionsformat, der durch Charmaz (2006) und insbesondere Clarke (2005) angeregte Blickwechsel von der Orientierung an der Entwicklung einer (verallgemeinernden) Theorie zu einem »interpretive theorizing« (Charmaz, 2006, S. 129), das sich der Komplexität der Gegenstände verstärkt zuwendet, von grundlegender Bedeutung.

#### 4.5.1 Von der Kritik an (Über-)Generalisierung zum interpretativen Theoretisieren

Clarke (2005) und Charmaz (2006) kritisieren die Ausrichtung der traditionellen Grounded Theory auf die Entwicklung einer (allgemeinen) Theorie und damit verbundene Tendenzen zur »(Über-)Homogenisierung« und »(Über-)Generalisierung« (Clarke, 2011, S. 225). Nach Clarke (2011, S. 221) ist die traditionelle Grounded Theory auf das Ziel der »Entwicklung einer inhaltlichen oder formalen Theorie« ausgerichtet, indem auf der Grundlage verschiedener Studien zu einem bestimmten Bereich »eine Reihe inhaltlicher Theorien« entwickelt und »schlussendlich ... zu einer formalen Theorie zusammengeschlossen« werden. Damit liegt hier der Fokus auf der »Entwicklung von Verallgemeinerungen, die unabhängig von ihren Entstehungskontexten sind« (Charmaz, 2011, S. 193).

Demgegenüber fokussieren Charmaz (2006) und Clarke (2005) das *Theoretisieren*. In Abgrenzung dazu, die Grounded Theory-Methodologie als »blueprint« für theoretische Produkte zu verstehen, präferiert Charmaz (2006, S. 128f.) »theorizing, not theory«. Damit rückt für Charmaz (2006, S. 128f.) Theoretisieren als Praxis in den Fokus, in der über die Auseinandersetzung mit der Welt ein abstraktes Verständnis über und innerhalb dieser konstruiert wird. Zusammenfassend halten Clarke et al. (2018, S. 349) für beide Ansätze fest:

We have argued here for constructivist GT and situational analyses that theorize and offer useful analytics rather than build formal theory. The era of grand or formal theory is long over in the social sciences and humanities. Theorizing suffices in the interpretive moment.

Hier spiegelt sich das Verständnis des Grounded Theorizing als interpretativ wider: So verortet Charmaz (2011, S. 190) die Grounded Theory-Methodologie in der »interpretative[n] Sozialwissenschaft« und Clarke et al. (2015, S. 22f.) die Situationsanalyse im »Interpretive Turn« (Clarke et al., 2015, S. 28). Hierüber erfolgt die Hinwendung zu stärker kontextualisierten bzw. situierten Herangehensweisen: »toward more contextualized (we would say situated) approaches« (Clarke et al., 2015, S. 32).

Entsprechend versteht Charmaz (2011, S. 193) in Abgrenzung zum traditionellen Ansatz mit ihrem konstruktivistischen Ansatz »Verallgemeinerungen als unvollständig, bedingt und situiert in Raum und Zeit, in Positionen, Handlungen und Interaktionen«. Hierbei nimmt auch Charmaz (2011, S. 190) auf das bereits in Kapitel 3 im Zusammenhang mit dem Situationsbegriff von Clarke (2005) aufgeführte Konzept des situierten Wissens von Haraway (1988) Bezug. Entsprechend grenzt Charmaz (2006, S. 180) sich von der Notwendigkeit ab, das Ziel der Generalisierung in der Grounded Theory zu verfolgen, und betont: »I argue that situating grounded theories in their social, historical, local, and interactional contexts strengthens them«.

Wie bereits in Kapitel 3 dargestellt, rückt die Situierung in dem Ansatz von Clarke (2005) in den Mittelpunkt. Dies umfasst eine »Bekräftigung der analytischen Hinlänglichkeit sensibilisierender Konzepte, Analysen und *Theoretisierungen* (statt kompletter Theorien)« (Clarke, 2011, S. 221). Damit wird das dargestellte Verständnis von *sensibilisierenden Konzepten* nach Blumer (1954) nicht nur für den Forschungsprozess bedeutsam, sondern auch für das Theoretisieren als *Ziel der Forschung*. So betonen Clarke et al. (2018, S. 349): »Theorizing invokes sensitizing concepts«. Anstatt zu versuchen, partiale Perspektiven durch Generalisierung zu überwinden (vgl. Clarke, 2012, S. 72f.), gilt es für Clarke (2012, S. 73), die Situiertheit der

Analyse auszuweisen und »Übergeneralisierung sowie Überabstraktionen zu vermeiden«. Zusammenfassend hält Clarke (2012, S. 72) damit fest: »Angemessen sind bescheidenere und partielle, jedoch ernsthafte, nützliche und hoffentlich provokative Grounded Theory-Analysen, sensibilisierende Konzepte, Analytik und Theoriebildung«.

#### 4.5.2 *Sich der Komplexität zuwenden*

Wie eingangs erwähnt, stellt die Komplexität der untersuchten Phänomene einen zentralen Bezugspunkt der Grounded Theory-Methodologie dar: Strauss (1998, S. 36) betont für einen »verstehenden Zugang zu komplexen Daten« u. a., dass es »notwendig ist, eine detaillierte, intensive, sehr genaue Untersuchung der Daten vorzunehmen, um die erstaunliche Komplexität aufzudecken, die in, hinter und jenseits der Daten vorhanden ist«. Hierbei können, wie Charmaz (2006, S. 100) festhält, auch zunächst unkompliziert erscheinende Fragen schnell Komplexität entfalten. Werden hier bereits konkrete Fragen zum Analyseprozess relevant, wird nachfolgend noch einmal der Impuls von Clarke (2005) aufgegriffen, sich der Komplexität zuzuwenden (vgl. Clarke & Keller, 2014, o. S.; s.o). Ausgehend u. a. von der zunehmenden heterogenen und komplexen »sozialen und materialen Konstellationen« verweist Strübing (2014a, S. 115) auf »die von Charmaz, vor allem aber von Clarke angeregten Akzentverschiebungen ...: Komplexität vor Generalisierung, Reflexivität vor Kausalität, Multiperspektivität statt eines hegemonialen Beobachterstandpunktes«. Mathar (2008) sieht in dieser Hinsicht in der intensiven Auseinandersetzung mit dem empirischen Material eine Stärke der Situationsanalyse.

In Abgrenzung zu den erwünschten Vereinfachungen in der traditionellen Grounded Theory (vgl. Clarke, 2011, S. 225; s. o.) zielt Clarke (2012, S. 31) in ihrer Erweiterung darauf, »Komplexität zu erfassen, anstatt sie zu vereinfachen«. Auch über die Grounded Theory hinaus problematisiert Clarke (2012, S. 30) an der quantitativen wie qualitativen Forschung die bisherige Tendenz, »gerade Kontext, Situiertheit, Abweichung und Komplexität auszublenden«. Statt einer Konzentration auf Gemeinsamkeiten spricht sich Clarke (2012, S. 73) dafür aus, »Blickwinkel [zu] verfolgen, welche die Verschiedenheit(en) und Komplexitäten sowie heterogene Positionierungen« sichtbar machen. Bezogen auf die Grounded Theory geht dies mit einer in Kapitel 5 noch aufzugreifenden Kritik an der Zentrierung auf eine Kernkategorie bzw. »einen singulären *basic social process*« einher (Clarke, 2012, S. 58). In diesem Zusammenhang wird auch die »Interpretation von Datenvariation als »negative« Fälle« (Clarke, 2012, S. 59) problematisiert. Clarke et al. (2018, S. 40) regen in ihrer kritischen Auseinandersetzung mit dem traditionellen Konzept des »negativen« Falls an, sich der Variationen und Differenzen im empirischen Material zuzuwenden und die (eigenen) Annahmen zu hinterfragen.

Clarke (2012, S. 58) unterbreitet damit den Vorschlag, »*unsere Geschichten zu verkomplizieren*, nicht nur Verschiedenheit(en), sondern selbst Widersprüche und Ungereimtheiten in den Daten abzubilden, sowie auf andere mögliche Deutungen und wenigstens einige unserer Besorgnisse und Auslassungen hinzuweisen« (Herv. d. V.). Sie weist darauf hin, dass dies kein Appell sei, »Rohdaten zu präsentieren«, sondern die »ausgesprochene Unordnung der empirischen Welt« stärker zu berücksichtigen (Clarke, 2012, S. 58). Damit ist der Impuls verbunden, nach Möglichkeiten zu suchen, das, was zuvor »abgeschliffen« wurde, in die Diskussion einzubeziehen, »ohne dabei die Fähigkeit zu verlieren, kohärente analytische Geschichten zu erzählen« (Clarke, 2012, S. 58). Hier ist in Verbindung mit dem Forschungsprozess auch die Frage der Darstellung angesprochen: In ihrer Auseinandersetzung mit der »*textuelle[n] Performanz*« als Gütekriterium qualitativer Forschung verweisen Strübing et al. (2018, S. 93) auf das notwendige Vermitteln der Logiken von Forschung und Darstellung. Dies wird mit der Anregung von Clarke (2012) besonders virulent (vgl. zu den Herausforderungen der Darstellung in der Grounded Theory auch Eisewicht, 2015, S. 158f.).

Grundlegend bedeutet der Impuls, sich der Komplexität zuzuwenden, nicht anzunehmen oder zu beanspruchen, dass diese »in Gänze« analysiert werden (könnten). So stellen Clarke et



al. (2018, S. 163) heraus: »*As researchers, we will not have answers to everything. But pointing out and pointing at particularly important complexities is part and parcel of a strong situational analysis – even if the complexities cannot be fully analyzed*«. Wie bereits in Kapitel 3 dargestellt, erscheint es hierfür wesentlich, nicht anzunehmen, was Verschiedenheit(en) für Akteur\*innen in einer Situation bedeuten, sondern diese Frage empirisch zu analysieren (vgl. Clarke, 2011, S. 220).

#### 4.6 Zwischenfazit: Zentraler Stellenwert der Reflexivität in der Forschung

Ausgehend von der Kritik an positivistischen Annahmen der traditionellen Grounded Theory wird im Grounded Theorizing *Forschung als Konstruktionsprozess* verstanden. In Verbindung damit, dass Daten nicht entdeckt, sondern konstruiert werden, wird die Annahme, dass die Konzepte aus den Daten emergieren, und damit verbundene Überbetonung der Daten sowie fehlende Berücksichtigung der Rolle der Forschenden in der traditionellen Grounded Theory problematisiert. In Verbindung mit einer abduktiven Haltung, welche die eigenen (Vor-)Annahmen einklammert und die Bereitschaft umfasst, dass es auch anders sein könnte, lässt sich aus der Perspektive des Grounded Theorizing *Forschung als iterativer Prozess des Hin- und Herbewegens zwischen Daten und Konzeptualisierungen* vor dem Hintergrund eines *Wechselverhältnisses von Empirie und Theorie* verstehen. Dass dieser Prozess nicht geradlinig und linear zu verstehen ist, betonen Clarke et al. (2018, S. 28).

In diesem Prozess werden theoretische Konzepte im Anschluss an Blumer (1954) als sensibilisierende Konzepte relevant. Die, wie im Kooperationsdiskurs, vielfach problematisierte Unbestimmtheit von theoretischen Begriffen erscheint hierbei nicht als Problem, da diese sensibilisierenden Konzepte als »Blickrichtungen« fungieren und zu Fragen an das Material anregen. Vor dem Hintergrund, dass Strauss (1998) nicht kategorial zwischen wissenschaftlichem und alltäglichem Denken bzw. Wissen unterscheidet, erfährt das komplexe Wissen der Forschenden Aufmerksamkeit (vgl. Strauss & Corbin, 1996). Zudem kann der Prozess des Theoretisierens als Kontinuum gefasst werden (vgl. Strübing, 2014a, S. 60), wobei auch eine Beschreibung nicht als »theorielos« verstanden wird, sich jedoch der Grad der Abstrahierung der Theoretisierung unterscheiden kann. Hierbei geht insbesondere von Clarke (2005) der – in dieser Arbeit aufgegriffene – Impuls aus, sich der Komplexität zuzuwenden. Entgegen der Tendenz zu (Über-)Generalisierung und der Orientierung auf die Entwicklung einer (allgemeinen) Theorie in der traditionellen Grounded Theory rücken Charmaz (2006) und Clarke (2005) mit dem Grounded Theorizing ein *interpretatives Theoretisieren* in den Mittelpunkt. Clarke (2005) bezieht dieses Theoretisieren auf die sensibilisierenden Konzepte nach Blumer (1954): Damit werden diese Sensibilisierungen bzw. »Blickrichtungen« nicht nur im Forschungsprozess, sondern auch als Ergebnis des Forschungsprozesses relevant. Übergreifend wird damit die Hinlänglichkeit von partiellen Perspektiven und z. B. Vergleichen für ein situiertes Verständnis der komplexen Forschungsgegenstände betont.

Zusammenfassend verweisen Clarke et al. (2018, S. 34) auf die *fehlende Berücksichtigung der Reflexivität in der traditionellen Grounded Theory*: »A lack of reflexivity about research processes and products, including the assumptions that the researcher can and should be invisible and need not be accountable«. Auch Corbin und Strauss (2016, S. 139) problematisieren, dass methodologische Annahmen, welche die »Objektivität« hochhalten, die Bedeutung der Reflexion über die Wirklichkeit und die Zugänge zu dieser vernachlässigen. Wie bereits deutlich wurde, unterstreichen demgegenüber insbesondere die von Charmaz (2006) und Clarke (2005) angeregten »Akzentverschiebungen« (Strübing, 2014a, S. 115; s. o.) *den zentralen Stellenwert der Reflexivität* im Grounded Theorizing. Über die Aufmerksamkeit für die Situietheit und Perspektivität der Forschenden rückt, wie bereits in Kapitel 3 dargestellt, eine reflexive Heran-

gehensweise an die Forschung (vgl. auch Strauss, 1998, S. 34) in den Mittelpunkt (vgl. Offenberger, 2019, o. S.). Hierbei hält Charmaz (2011, S. 196) fest: »Reflexivität durchzieht den gesamten Forschungsprozess« (vgl. auch Clarke et al., 2018, S. 353f.). Die damit verbundene »reflexive Haltung in Forschungs- und Schreibprozessen« speist sich für Charmaz (2011, S. 186) aus dem »Bewusstsein für Relativität nicht nur in der empirischen Welt mit ihren multiplen Wirklichkeiten, sondern auch mit Blick auf unsere Analysen«. Entsprechend stellt Clarke (2012, S. 76) der Orientierung an einer als naiv eingeordneten »Objektivität« in der traditionellen/positivistischen Grounded Theory die als nicht unschuldig gekennzeichnete »Subjektivität/Reflexivität« im postmodernen/konstruktivistischen Grounded Theorizing gegenüber. Hierbei zielen die von Clarke (2005) vorgeschlagenen Mapping-Strategien (siehe 5.5) auch darauf, die Reflexivität im Forschungsprozess zu stärken (vgl. Clarke et al., 2018, S. 50). Die Mapping-Strategien stellen eine Erweiterung der methodischen Heuristiken der Grounded Theory Methodologie dar.

## 5 Methodische Heuristiken im Grounded Theorizing

Im Folgenden werden die in der Grounded Theory-Methodologie vorgeschlagenen Methoden betrachtet, die, wie bereits deutlich wurde, als flexible Heuristiken verstanden werden. Entsprechend betont Charmaz (2006, S. 15), dass sich aus diesen nicht ›automatisch‹ bestimmte Erkenntnisse ergeben: »A method provides a tool to enhance seeing but does not provide automatic insight«. Hiermit ist bereits die Konkretisierung im jeweiligen Forschungsprozess angesprochen. Bevor ich in Kapitel 6 auf meinen Forschungsprozess eingehe, erfolgt – als Zwischenschritt – im Folgenden eine stärker gebündelte Darstellung der methodischen Heuristiken. Dies ermöglicht, bestimmte Diskussionslinien innerhalb der Grounded Theory-Methodologie darzustellen. Insgesamt halten Ralph et al. (2015, S. 2) fest, dass über die skizzierten Unterschiede in den grundlegenden Annahmen hinweg sich die »essential methods« in verschiedenen Varianten ähneln. Wie bereits in Kapitel 3 in der Kritik von Clarke (2005) am Kontextbegriff deutlich wurde, wird insbesondere das von Strauss und Corbin (1996) vorgeschlagene Kodierparadigma kontrovers diskutiert. Zudem werden – vor dem Hintergrund des dargestellten Blickwechsels vom Entdecken zum Konstruieren – auch bestimmte Vorstellungen zum Kodieren kritisch hinterfragt.

Im Folgenden wird zunächst in Verbindung mit der Parallelisierung der Arbeitsschritte auf die grundlegende Bedeutung von Vergleichen in der Grounded Theory-Methodologie eingegangen (5.1). Im Anschluss betrachte ich das theoretische Sampling, insbesondere in dem für meine Arbeit relevanten Verständnis als Analysestrategie, und gehe auf die – an die zuvor dargestellte Kritik an der traditionellen Grounded Theory anschließende – Diskussion um das Konzept der theoretischen Sättigung ein (5.2). Bezogen auf das Kodieren rückt zunächst die Kritik am Konzept-Indikator-Modell sowie den Implikationen der Metapher des Kodierens in den Blick (5.3.1), bevor ich ausführlicher auf die Phasen und Strategien des Kodierens eingehe (5.3.2). Entsprechend der Bedeutung für den eigenen Forschungsprozess liegt hierbei der Schwerpunkt auf dem offenen Kodieren sowie den bereits genannten Strategien zur Erhöhung der theoretischen Sensibilität. Im Anschluss wird auf die von Clarke (2005) als Erweiterung vorgeschlagenen Mapping-Strategien eingegangen (5.4). Im Anschluss wird kurz auf die Bedeutung des Memo-Schreibens sowie das Erzählen analytischer Geschichten eingegangen (5.5), worin sich die Verschränkung von Schreib- und Analyseprozessen im Grounded Theorizing widerspiegelt. Überleitend zur Darlegung des Forschungsprozesses wird auf die prozesshafte Betrachtung von Fragestellung(en) und Design eingegangen (5.6). Abschließend erfolgt, überleitend zur Darlegung des Forschungsprozesses in Kapitel 6, eine Auseinandersetzung mit den Anforderungen an die Darlegung des Forschungsprozesses in der Grounded Theory-Methodologie, wobei an die in Kapitel 4 benannte Bedeutung der Reflexivität angeschlossen wird (5.7).

Insbesondere im Vergleich zum gängigen Aufbau von ›method sections‹ kann irritieren, dass mit den hier fokussierten Heuristiken keine Erhebungsmethoden betrachtet werden. Hier spiegelt sich grundlegend wider, dass, wie Strauss (1998, S. 29f.) festhält, die Grounded Theory nicht an bestimmte Datentypen oder Forschungsrichtungen gebunden ist.

### 5.1 Parallelisierung der Arbeitsschritte und kontinuierliches Vergleichen

Einen Unterschied zu anderen methodischen Herangehensweisen sieht Strübing (2014b, S. 461) für die Grounded Theory-Methodologie in der »Parallelisierung der Arbeitsschritte und ... Sequenzierung des Samplings«. Die Datengenerierung, -analyse und das Theoretisieren werden nicht als Abfolge von Arbeitsschritten, sondern als parallel verfolgte, sich gegenseitig bedingende »Modi des Forschens« verstanden (Strübing, 2014b, S. 461f.). Dies ist vor dem Hintergrund des zuvor dargestellten iterativen Prozesses des Hin- und Herbewegens zwischen

Daten und Konzeptualisierung zu sehen. Strauss (1998, S. 46) betont den »temporalen wie auch den relationalen Aspekt der Triade der analytischen Operationen, nämlich Daten erheben, Kodieren, Memoschreiben«. Auf das Erheben von Daten folgt, möglichst zeitnah, das Kodieren und Memoschreiben, was zur weiteren Datenerhebung oder auch zu weiteren Kodierungen oder Memos führen kann (vgl. Strauss, 1998, S. 46). Die Analyse beginnt damit »bereits mit dem ersten Fall« (Strübing, 2014b, S. 462; vgl. auch Strauss, 1998, S. 52). In verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses kann sich dies – im Sinne einer »Rückkehr zu den alten Daten« – auch auf »bereits erhobene (und vielleicht schon analysierte) Daten« beziehen (Strauss, 1998, S. 46). Dies verweist auf die auch für spätere Phasen des Forschungsprozesses grundlegende Bedeutung der Offenheit. Gleichzeitig fasst Strauss (1998, S. 52) die Phasen zu Beginn als »offener« als die späteren«.

Das »kontinuierliche Vergleichen« (Strauss, 1998, S. 30, Herv. d. V.) ist charakteristisch für die Herangehensweise der Grounded Theory-Methodologie. In der Discovery verweisen Glaser und Strauss (1967, S. 101) auch auf die »Constant Comparative Method«, die später, z. B. bei Strauss und Corbin (1996), nicht mehr als Begriff fortgeführt wird (vgl. Mey & Mruck, 2011, S. 27). Das kontinuierliche Vergleichen wird als Impuls für den skizzierten iterativen Prozess gefasst: Reichertz und Wilz (2016, S. 50) verweisen auf die »in einer zirkulären, durch ständigen Vergleich angestoßenen Hin- und Herbewegung zwischen Theorieaneignung, Datensammlung und Datenauswertung«, schrittweise Entwicklung von Konzepten bzw. Theoretisierungen.

Das kontinuierliche Vergleichen schließt, wie Strübing (2014b, S. 463) darstellt, »an einer basalen Alltagsheuristik« an, da wir auch hier mit beobachteten »Übereinstimmungen und Differenzen« ordnen. Anschließend an die Kritik an der Emergenz-Metapher und der Überbetonung der Induktion (siehe 4.3.2) sind die »zu vergleichenden Objekte ... nicht ›an sich‹ unterschiedlich oder ähnlich«, sondern (auch) der Vergleich ist abhängig von der beobachtenden Person und damit durch Erfahrungen, Wissen und Relevanzsetzungen hinsichtlich der »Vergleichskriterien« bestimmt (Strübing, 2014b, S. 463). Hierfür sind die Wechselbewegungen zwischen Daten und Konzeptualisierungen sowie Empirie und Theorie bedeutend (siehe 4.4). Als grundlegende analytische Verfahren verweisen Strauss und Corbin (1996, S. 44) in Verbindung mit den kontinuierlichen Vergleichen auf das »Stellen von Fragen«. Als *generative Fragen* fasst Strauss (1998, S. 50) solche, die im Forschungsprozess »sinnvolle Richtungen« anregen, zu Hypothesen, Vergleichen oder der Erhebung bestimmter Daten führen und Forschende »auf möglicherweise wichtige Probleme aufmerksam« machen. (Generative) Fragen zu stellen, kann übergeordnet im skizzierten iterativen Prozess des Hin- und Herbewegens zwischen Daten und Konzeptualisierungen verortet werden. Damit handelt es sich – im Unterschied z. B. zur Logik der Teilfragestellungen insbesondere in der quantitativ-empirischen Forschung, nicht um im engeren Sinne zu beantwortende Fragestellungen (vgl. auch Gasterstädt, 2019, S. 70f.). Entsprechend wurden im Verlauf meines Forschungsprozesses mehr Fragen aufgeworfen, als sich im Sinne der engeren Fokussierung (und damit verbundenen Strukturierung) als Fragestellungen im engeren Sinne in den Publikationen dieser Arbeit widerspiegeln.

## 5.2 Theoretisches Sampling und theoretische Sättigung

### 5.2.1 Theoretisches Sampling als Strategie der Datenerhebung und -analyse

Die »Heuristiken des Vergleichens« und das theoretische Sampling sind im Forschungsprozess miteinander verschränkt (Strübing, 2014b, S. 463). Strauss (1998, S. 49) fasst das theoretische Sampling als das »Heranziehen von Beispielen von Vorkommnissen, Ereignissen ... usw., das von der sich entwickelnden Theorie geleitet wird«. Reichertz und Wilz (2016, S. 54) verweisen auf das »theoretisch angeleitete permanente Vergleichen und Kontrastieren« und »kontinuierliche Sammeln von Daten«. Dies bezieht sich darauf, »an anderen Orten des untersuchten Feldes noch einmal genauer hinzuschauen« (Reichertz & Wilz, 2016, S. 54), entweder an, auf den

ersten Blick, ähnlichen (minimale Kontrastierung) oder unähnlichen (maximale Kontrastierung). Das Vergleichen auf Ähnlichkeiten und Unterschiede kann hierbei aufeinander folgend bzw. im Wechselspiel erfolgen (vgl. Charmaz, 2006, S. 54).

Hierbei ist das theoretische Sampling »nicht nur Teil einer Strategie der Datensammlung, sondern auch Teil der Auswertungsstrategie« (Reichert & Wilz, 2016, S. 54f.). Am Beispiel, dass Forschende nicht den Zugang zu den Personen haben, die »aus theoretischen Gründen« für ein nächstes Interview von Interesse wären, verweisen Strauss und Corbin (1996, S. 164) auf ein »intensives theoretisches Sampling *innerhalb* ihre[r] tatsächlichen Daten«, um so »Vergleiche auf theoretischer Basis« anzustellen und Konzepte zu entwickeln. Damit ist für das theoretische Sampling wesentlich zu entscheiden, welche Fragen im nächsten Schritt des Forschungsprozesses (vertiefend) verfolgt werden (vgl. Equit & Hohage, 2016, S. 12).

Dass an das theoretische Sampling mitunter auch bestimmte Idealvorstellungen geknüpft sind, wird z. B. deutlich, wenn Strauss (1998, S. 56) formuliert, dass die »Datenerhebung nie ganz abgeschlossen [ist], weil durch Kodieren und Memoschreiben immer wieder neue Fragen entstehen«, die wiederum die Erhebung neuer Daten oder erneuter Analyse begründen. Gegenüber diesen Idealen werden *forschungspraktische Grenzen* formuliert, z. B. angesichts der ressourciellen Begrenzungen und Vorgaben wie Exposés in Qualifikationsarbeiten (vgl. Truschkat, Kaiser-Belz & Volkmann, 2011). Nicht nur für diese verweist Strübing (2014a, S. 30) auf Schwierigkeiten, wenn es z. B. um Datenerhebungen über einen längeren Zeitraum oder die spätere Rückkehr ins Feld geht. Eine Möglichkeit besteht hier darin, »reichhaltige Daten auf Vorrat« (Strübing, 2014a, S. 30) zu erheben und diese im fortschreitenden Analyseprozess entsprechend minimaler oder maximaler Vergleichsstrategien einzubeziehen. Grundlegend betont Strauss (1998, S. 51) bezogen auf die Heuristiken der Grounded Theory, dass es nicht um »Massen von Daten« geht, sondern darum, die »*Vielfalt von Gedanken*« der Forschenden in der Analyse zu organisieren (Herv. i. O.).

Mit Blick auf das theoretische Sampling erscheint auch die *relationale Fallbestimmung* bedeutend: Entgegen einem häufigen Missverständnis bezieht sich das theoretische Sampling nicht nur auf die »Auswahl von »Erhebungseinheiten«« (Strübing, 2018, S. 41). Nach Strübing (2018, S. 41) wird die »Unterscheidung von Fällen und Phänomenen ... im Grunde obsolet«, da es jeweils zu bestimmen gelte: »Wofür ist etwas der Fall?« Diese Fallbestimmung kann damit im Forschungsprozess variieren. Die minimalen bzw. maximalen Kontrastierungen können sich parallel auf verschiedene analytische Ebenen beziehen, indem z. B. Interviewte als Fälle oder aber verschiedene Situationsdefinitionen einer interviewten Person verglichen werden.

Als Kriterium für das Beenden des Samplings verweisen Strauss und Corbin (1996, S. 165) auf die »theoretische Sättigung«. Dieses Konzept wird durchaus kritisch diskutiert (siehe 5.2.2). Die aufgezeigten Akzentverschiebungen im Grounded Theorizing gehen im Sampling z. B. damit einher, dass Clarke (2012, S. 36) die Situiertheit, Verschiedenheit(en) und Variation in den Vordergrund rückt. Dies ziehe ich in der Darstellung meines Forschungszugriffs als Anlass zur Reflexion der damit verbundenen Begrenzungen heran (siehe 6.4).

### 5.2.2 Kritik am Konzept der theoretischen Sättigung

Die »*Sättigung der Theorie*« ist für Strauss (1998, S. 49) erreicht, »wenn eine zusätzliche Analyse nicht mehr dazu beiträgt, daß noch etwas Neues an einer Kategorie entdeckt wird«. In Verbindung mit der Entwicklung vom Entdecken zum Konstruieren (siehe 4.3) sowie der Abkehr von der Zielperspektive einer (allgemeinen) Theorie (siehe 4.5) wird das Konzept der theoretischen Sättigung kritisch diskutiert (vgl. Charmaz, 2006, S. 114).

Die Feststellung, dass eine theoretische Sättigung vorliegt, stellt nach Strübing (2014a, S. 33) »eine subjektive und riskante Entscheidung« der Forschenden dar, die – wie hinsichtlich der kritischen Auseinandersetzung mit positivistischen Annahmen der traditionellen Grounded

Theory dargelegt – »nicht objektiv aus den Daten ableitbar« ist. Bezogen auf die theoretische Sättigung wird problematisiert, dass Forschende oft eher eine Sättigung proklamieren als nachweisen (vgl. Charmaz, 2006, S. 114). Wie »leichtfertig« die Feststellung in Abhängigkeit von der gewählten Frage sein kann, verdeutlicht Charmaz (2006, S. 114) an dem Beispiel, dass für die Frage, *ob* übergewichtige Frauen Stigmatisierung erfahren, auf der Basis, dass sich dies in allen Interviews findet, relativ schnell eine Sättigung festgehalten werden kann, ohne dabei z. B. vertiefend zu analysieren, *was* Stigmatisierung jeweils bedeutet.

Könnte dies noch nahelegen, dass die Kritik v. a. auf eine angemessene Anwendung des Kriteriums zielt, wird jedoch das Konzept selbst – im Sinne der dargestellten Problematisierung der Emergenz-Metapher – hinterfragt. Anhand der Reformulierung – »theoretical saturation, stop when the ideas run out« – problematisiert Dey (2007, S. 185f.) u. a., dass das Konzept bzw. die zugrunde liegende Metapher zu stark die Dichte in den Vordergrund rücke und andere Kriterien der Bewertung von Theoretisierungen – wie die Klarheit oder Kohärenz – vernachlässige. Equit und Hohage (2016, S. 28) sehen im Zusammenhang mit der theoretischen Sättigung das »Potenzial der Grounded Theory in ihrer Kontextsensivität«, wobei die »Reichhaltigkeit und Plausibilität« in dieser Hinsicht mit der »Reflexivität und Transparenz des Forschungsprozesses« verschränkt ist. Dass das Konzept der theoretischen Sättigung insbesondere als Reflexionsanlass gedeutet werden kann, zeigt sich auch, wenn Charmaz (2006, S. 114f.) darauf aufmerksam macht, dass »nichts Neues« in der Analyse auch zu einer frühzeitigen Begrenzung ohne eine intensivere Analyse führen kann. Letztere ist dann z. B. auch eine Frage der in die kontinuierlichen Vergleiche einbezogenen Aspekte aus der Literatur (vgl. Charmaz, 2006, S. 165ff.). Im Kontext der reziproken Relationierung von Theorie und Empirie (siehe auch 4.4) fassen Strübing et al. (2018, S. 91) übergeordnet für qualitative Forschungsansätze die »theoretische Durchdringung« und das Kriterium der »*empirischen Sättigung*« als komplementär. Letzteres bezieht sich nicht nur auf die Datenerhebung, sondern auch auf die »*Analyseintensität*« (Strübing et al., 2018, S. 89).

### 5.3 Kodieren und Strategien zur Erhöhung der theoretischen Sensibilität

Strauss (1998, S. 48f.) fasst Kodieren als »Konzeptualisieren von Daten«, indem Fragen über die Kategorien und ihre Relation gestellt werden und vorläufig beantwortet werden. In Verbindung mit den kontinuierlichen Vergleichen werden die generativen Fragen im Kodieren verfolgt und entwickelt (vgl. Strauss, 1998, S. 92). Als »Kode« fasst Strauss (1998, S. 48f.) das »Ergebnis dieser Analyse«. Zusammenfassend hält Strübing (2014a, S. 16) fest, dass die Grounded Theory vorsieht, »das Material systematisch (wenngleich nicht zwangsläufig vollständig) zu kodieren, allerdings mit Codes auf der Basis theoretischer Konzepte und Kategorien, die erst sukzessive aus der kontinuierlich vergleichenden Analyse dieser Daten entwickelt werden müssen«. Die Begriffe Kode, Kategorie und Konzept werden unterschiedlich verwendet (vgl. u. a. Equit & Hohage, 2016, S. 13; Kelle & Kluge, 2010, S. 60f.). Hierbei werden z. T. unterschiedliche Verortungen auf dem genannten Kontinuum des Theoretisierens (vgl. Strübing, 2014a, S. 60) deutlich. Zudem werden, wie nachfolgend bezogen auf das Konzept-Indikator-Modell betrachtet, bestimmte Begriffsbestimmungen bzw. die damit verbundene Vorstellung über den Analyseprozess kritisch hinterfragt.

#### 5.3.1 Kritik am Konzept-Indikator-Modell und Bildern der Eins-zu-Eins-Zuordnung

Sowohl Glaser als auch Strauss nehmen auf das Konzept-Indikator-Modell Bezug (vgl. Strübing, 2014a, S. 52). Strauss (1998, S. 54) äußert, dass die »Grounded Theory ... auf einem *Konzept-Indikator-Modell* [basiert], mit dessen Hilfe eine Reihe von *empirischen Indikatoren* nach *Konzepten* kodiert werden kann«. Die »konkrete[n] Daten wie Verhaltensweisen und Ereignisse« sind »Indikatoren für ein Konzept, das der Forscher zunächst vorläufig, später mit

mehr Sicherheit aus den Daten ableitet« (Strauss, 1998, S. 54). Strübing (2014a, S. 52) merkt an, dass das Konzept-Indikator-Modell zu dem (Miss-)Verständnis der Grounded Theory »als einer induktivistischen Forschungsstrategie« beigetragen habe (siehe 4.3.2). Die skizzierte Problematisierung der Sättigung kann auch auf Konzept-Indikator-Modell bezogen werden, da z. B. Strauss (1998, S. 55) den »Sättigungsgrad« in Abhängigkeit von der Anzahl der Indikatoren im Datenmaterial bestimmt. Entsprechend kritisiert Dey (2007, S. 168ff.), dass im Konzept-Indikator-Modell die Sensibilisierung durch den Einbezug theoretischer Konzepte vernachlässigt werde. Jedoch gilt es nach Dey (2007, S. 177) nicht nur die empirische Fundierung, sondern auch die theoretische Grundlage zu berücksichtigen: »If we want to ground our categories, we need to give as much attention to their theoretical provenance as to their empirical base«.

Ausgehend von Forschungsergebnissen zu Kategorisierungsprozessen im alltäglichen Denken verweist Dey (2007, S. 172) zudem darauf, dass die Schwerpunktsetzung auf Indikatoren die Komplexität der Prototypen, der Motivation und des Kontexts vernachlässigt (vgl. Dey, 2007, S. 172). Der Begriff Kodieren erscheint für Dey (2007, S. 183) für die Analyseprozesse dahingehend unangemessen, dass die Metapher des Kodierens eine Eins-zu-Eins-Zuordnung u. a. mit klaren Regeln der Identifizierung impliziert und damit sowohl die Komplexität der Kategorienbildung als auch die theoretische Sensibilisierung außer Acht lasse. In diesem Zusammenhang formuliert Dey (2007, S. 183): »the phrase ›once data is coded‹ misleadingly implies ... a single and secure operation, upon which subsequent analysis can be based«. Dies unterschlägt den kontextualisierten, provisorischen und iterativen Charakter des Analyseprozesses (vgl. Dey, 2007, S. 183). Letzteres verweist wiederum, statt eines Verweises auf den Sättigungsgrad, auf die Reflexivität und Dokumentation des Analyseprozesses (vgl. Dey, 2007, S. 186ff.).

### 5.3.2 Phasen und Strategien des Kodierens

Ausgehend davon, dass Kodieren grundlegend erfordert, innezuhalten und analytische bzw. generative Fragen zu stellen, unterscheidet Charmaz (2006, S. 42) zwischen zwei grundlegenden Phasen des Kodierens:

Grounded theory coding consists of at least two phases: initial and focused coding. During initial coding we study fragments of data – words, lines, segments, and incidents – closely for their analytic import. From time to time, we may adopt our participants' telling terms as *in vivo* codes. While engaging in focused coding, we select what seem to be the most useful initial codes and test them against extensive data. Throughout the process, we compare data with data and then data with codes.

Strauss (1998) und Strauss und Corbin (1996) unterscheiden zwischen offenem, axialem und selektivem Kodieren: Im offenen Kodieren erfolgt ein »Aufbrechen« der Daten (Strauss & Corbin, 1996, S. 44). Im axialen Kodieren erfolgt das In-Beziehung-Setzen, wobei sich »die Analyse ... um die »Achse« einer Kategorie dreht« (Strauss, 1998, S. 63). Das selektive Kodieren umfasst die Auswahl von und Orientierung der Analyse an der bzw. den »Schlüsselkategorie (-kategorien)« (Strauss, 1998, S. 91).

Die grundlegenden Anforderungen im Forschungsprozess erscheinen in beiden Begriffsvorschlägen ähnlich bestimmt. Dass in dem iterativen Prozess des Hin- und Herbewegens zwischen Daten und Konzeptualisierung das im offenen Kodieren namensgebende Öffnen nicht nur zu Beginn, sondern auch zu einem späteren Zeitpunkt relevant wurde, spiegelt sich z. B. in der eingangs erwähnten Rückkehr zu bereits analysierten Daten wider. Vor diesem Hintergrund verwende ich in der vorliegenden Arbeit den Begriff des *offenen Kodierens* und gehe im Folgenden insbesondere auf intensive Formen des z. B. Zeile-für-Zeile-Kodierens ein (5.3.2.1). Der Begriff des *fokussierten Kodierens* von Charmaz (2006) erscheint für mich geeignet, um die zentrale Anforderung der anschließenden Phase zu fassen. Als Unterschied erscheint, wie

bereits erwähnt, die Kritik an der *einen* Schlüssel- bzw. Kernkategorie sowie dem von Strauss und Corbin (1996) vorgeschlagenen Kodierparadigma. Auf diese Kritik wird im Anschluss an das offene Kodieren eingegangen (5.3.2.2).

### 5.3.2.1 Offenes Kodieren und Strategien zur Erhöhung der theoretischen Sensibilität

Mit Blick auf das offene Kodieren formulieren Strauss und Corbin (1996, S. 44), dass »die Daten in einzelne Teile aufgebrochen« und »gründlich« analysiert werden. Das Bild des Aufbrechens spiegelt wider, dass Forschenden das Datenmaterial zunächst »in sich geschlossen« erscheinen kann. Strauss (1998, S. 62) regt dazu an, die damit verbundenen, »intensiven Analysen ... von Zeit zu Zeit« zu nutzen und »minutenlang über bestimmten Wörtern, Ausdrücken und Sätzen brüten«, auch um dem Sampling »eine neue Richtung« zu geben. Strauss (2004, S. 169) bezeichnet die Zeile-für-Zeile-Analyse auch als »Microscopic Examination«. <sup>44</sup>

Als zentrales Ziel des offenen Kodierens erscheint das *Hinterfragen von Selbstverständlichkeiten und (Vor-)Annahmen* – sowohl im Material als auch seitens der Forschenden (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 44). Charmaz (2006, S. 55) sieht in den Wort-für-Wort- oder Zeile-für-Zeile-Analysen das Potenzial, das, was im Material selbstverständlich und routiniert erscheint, auf ungewohnte und neue Weise zu betrachten. Am Beispiel des Ereignis-für-Ereignis-Kodierens verdeutlicht Charmaz (2006, S. 55f.) die mitunter bestehenden Schwierigkeiten, das Unproblematische, Vertraute und Routinierte konzeptuell zu analysieren und empfiehlt, zunächst ähnliche Ereignisse zu vergleichen, um darüber auf subtile Muster und bedeutsame Prozesse zu kommen, um dann unähnliche Ereignisse für weitere Einsichten einzubeziehen. In der Zeile-für-Zeile-Analyse sieht Strauss (2004, S. 169) eine Möglichkeit, sich eigener Selbstverständlichkeiten und deren Einfluss auf die Analyse bewusst zu werden, ohne anzunehmen, dass sich Forschende aller eigenen Annahmen bewusst sein bzw. werden können.

Bezogen auf die Schwierigkeiten im Analyseprozess mit den eigenen »Scheuklappen« schlagen Strauss und Corbin (1996, S. 56-74) verschiedene »Techniken zum Erhöhen der theoretischen Sensibilität« vor (Herv. d. V.). Diese konkretisieren das Stellen von Fragen und Vergleichen, etwa am Beispiel der W-Fragen oder von Fragen nach Frequenz, Dauer oder Timing. Zudem wird die Aufmerksamkeit auf die Analyse eines Wortes oder einer Phrase gelenkt. Als Vergleichsstrategie schlagen Strauss und Corbin (1996, S. 64) die »Flip-Flop-Technik« vor, »sich genau das Gegenteil vorzustellen«, um so eher »analytisch als deskriptiv über die Daten nachzudenken« (Strauss & Corbin, 1996, S. 64). Die »weithergeholten Vergleiche« sollen dazu anregen, den Analyseprozess nicht nur sehr nah am untersuchten Bereich zu entfalten (Strauss & Corbin, 1996, S. 69). Mit dem »Schwenken der roten Fahne« fordern Strauss und Corbin (1996, S. 70) dazu auf, bestimmte Formulierungen wie z. B. »nie« oder »immer« zu hinterfragen. Dies verdeutlicht bildlich die »analytische Konsequenz ..., niemals etwas für selbstverständlich zu halten« (Strauss & Corbin, 1996, S. 71).

### 5.3.2.2 Kritik am Kodierparadigma und der Auswahl einer Kernkategorie

Nachfolgend erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem axialen und selektiven Kodieren bzw. der damit verbundenen Kritik an von Strauss und Corbin (1996, S. 78-86) vorgeschlagenen Kodierparadigma sowie der Engführung auf eine Kernkategorie.

Bezogen auf das *axiale Kodieren* verweisen Strauss und Corbin (1996, S. 75) darauf, im Anschluss an das offene Kodieren durch Verbindungen zwischen den Kategorien zu einer neuen Art der Zusammensetzung der Daten zu kommen. Damit rücken für Strübing (2014b, S. 468) einzelne empirische Ereignisse und »deren Abstraktionen« ins Zentrum, indem gefragt wird, wie diese zustande kommen und welche Konsequenzen damit verbunden sind. Hierüber

44 Das Verhältnis v. a. der Zeile-für-Zeile-Kodierungen und anderer Formen der Sequenzanalyse, insbesondere der Objektiven Hermeneutik, wird unterschiedlich bestimmt (vgl. u. a. Bischof & Wohlrab-Sahr, 2018, S. 79; Strübing, 2006).



werden »nach und nach Theorie-Miniaturen, von denen jede in sich den Kern einer Erklärung aufweist«, entwickelt (Strübing, 2014b, S. 468). Das Kodierparadigma von Strauss und Corbin (1996, S. 78-86) schlägt vor, Phänomene bezogen auf die ursächlichen Bedingungen, den Kontext, die intervenierenden Bedingungen, Handlungs- und interaktionalen Strategien sowie Konsequenzen zu betrachten. Die neben der Bedingungsmatrix am Kodierparadigma ansetzende Kritik von Clarke (2005) am (externalisierenden) Kontextbegriff wurde bereits in Kapitel 3 dargestellt. In Abgrenzung zur Schwerpunktsetzung der traditionellen Grounded Theory auf Kausalitäten betont auch Charmaz (2006, S. 120) bezogen auf ein interpretatives Verständnis: »Such understandings remain contingent on contextual conditions«. Charmaz (2006, S. 114f.) problematisiert mit Blick auf das Kodierparadigma eine mechanistische Anwendung und die Gefahr, die Daten in ein vorgefertigtes Gerüst zu zwingen. Strübing (2014a, S. 15) versteht das Kodierparadigma als »Set basaler generativer Fragen« sowie »variabel und anpassungsbedürftig« (Strübing, 2014b, S. 468). Letzteres spiegelt sich z. B. auch in dem Vorschlag eines alternativen Kodierparadigmas für die Analyse biographischen Lernens durch Tiefel (2005) wider. Für die vorliegende Arbeit wurde die Auseinandersetzung mit dem axialen Kodieren eher für mögliche generative Fragen, z. B. nach jeweils für die interviewten Personen relevanten Konsequenzen (vgl. auch zur Loslösung von Handlungsphänomenen: Mecheril, 2003, S. 42), sowie als Impuls zum In-Beziehung-Setzen im Anschluss an das offene Kodieren gedeutet. Letzteres erscheint in dieser – sicherlich sehr weiten Deutung – durchaus anschlussfähig an eine verstärkte Aufmerksamkeit für relationale Betrachtungen (vgl. Clarke, 2005).

Mit dem *selektiven Kodieren* verbindet Strauss (1998, S. 91) die Fokussierung und »Integration der ganzen Analyse« bezogen auf die *Schlüsselkategorie(n)*. Charmaz (2006, S. 121) stellt die Fokussierung auf *eine* Kategorie infrage: Forschende müssten ggf. mit mehreren Kategorien »jonglieren« (Charmaz, 2006, S. 121) und die jeweilige (Nicht-)Passung dieser Kategorien könne die untersuchte empirische Welt widerspiegeln.

Um sich der Komplexitäten der empirischen Welt zuzuwenden, schlägt Clarke (2005, 2012) verschiedene Mapping-Strategien vor.

## 5.4 Mapping-Strategien von Clarke

In der Situationsanalyse schlägt Clarke (2012, S. 16f.) drei Mapping-Strategien vor, die bezogen auf narrative, visuelle und historische Diskurse und Interviews oder ethnographische Daten genutzt werden können, um Daten aus mehreren Quellen zusammen oder getrennt voneinander zu »kartieren und analysieren«. Der Vorschlag von Clarke (2012, S. 24) umfasst »*Situations-Maps*« zu den wichtigen (nicht-)menschlichen, diskursiven und weiteren Elementen in der erforschten Situation und ihren Relationen, »*Maps von Sozialen Welten/Arenen*« u. a. zu den kollektiven Akteuren, ihren Arenen und Aushandlungsprozessen als »Interpretationen der Situation auf der Meso-Ebene« und »*Positions-Maps*« zu »Schlüsselpositionen«, die in der analysierten Situation (nicht) eingenommen werden.

Mit der »kartographischen Erfassung der Daten in Maps« verbindet Clarke (2012, S. 24) die empirische Konstruktion der Forschungssituation. Zentrales Ziel ist es, die Elemente der Situation und ihre Beziehung zu verstehen (vgl. Clarke, 2012, S. 24). Hiermit ist die Orientierung verbunden, »Forschungsprojekte individuell, kollektiv, organisatorisch, institutionell, zeitlich, geografisch, materiell, diskursiv, kulturell, symbolisch, visuell und historisch fest [zu] verankern« (Clarke, 2012, S. 24). Im Sinne des dargestellten Impulses, sich der Komplexität zuzuwenden (siehe 4.5.2), spricht sich Clarke (2012, S. 25) dafür aus, die »volle Bandbreite der in der Situation enthaltenen Elemente und ... ihre[r] wechselseitigen Beziehungen« zu berücksichtigen. Damit zielen die Mapping-Strategien übergeordnet auf das Erfassen der »Variation ..., Komplexität, Widersprüche, Multiplizitäten und Ambivalenz(en) in individueller, kollektiver und diskursiver Form« (Clarke, 2011, S. 220).

Als zentrale Fragen für das Erstellen der *Situationsmaps* formuliert Clarke (2012, S. 124): »Wer und was befindet sich in der Situation? Wer und was zählt in der Situation? Welche Elemente sind in dieser Situation ›von ausschlaggebender Bedeutung?«. In der ungeordneten Variante sind diese, wie es Clarke (2012, S. 127) festhält, »sehr chaotisch – und zwar mit voller Absicht« gefasst. Clarke (2012, S. 127) schlägt abstrakte *Situationsmaps* als Ausgangspunkt vor, jedoch nicht um diese wie einen »Lückentext« zu behandeln. Am Beispiel der von Mathar (2008, o. S.) aufgeworfenen Frage, ob sich die *Maps* auf das ›ganze Feld‹ oder (konkrete) teilnehmende Beobachtungen beziehen, kann deutlich werden, dass je nach Forschungszugriff und -interesse die Konstruktion der untersuchten Situation unterschiedlich erfolgt (vgl. auch Keller, 2012), womit sich schon in der Ausgangsfrage, wer und was sich in der Situation befindet, verschiedene Anschlussperspektiven ergeben. In den *relationalen* *Situationsmaps* werden dann die Beziehungen zwischen bestimmten Elementen der *Maps* ausgelotet.

Mit Blick auf die *Maps von Sozialen Welten/Arenen* formuliert Clarke (2012, S. 150) als zentrale analytische Aufgabe, die »wichtigsten sozialen Welten zu bestimmen«, wobei im Verlauf des Forschungsprozesses z. B. auch die Fokussierung auf eine soziale Welt erfolgen kann (vgl. Clarke, 2012, S. 166). Clarke (2012, S. 150) sieht übergeordnet die in Kapitel 3 fokussierte Theorie der Sozialen Welten/Arenen als Erweiterung der »grundlegende[n] konzeptionelle[n] Werkzeugkiste«. Die darauf bezogene Mapping-Strategie ermöglicht einen »auf der Meso-Ebene ansetzenden Analyserahmen« (Clarke, 2012, S. 148). Hierbei kann, wie bereits erwähnt, auch im Sinne eines Blickwinkels zwischen der Fokussierung von individuellen und kollektiven Akteur\*innen gewechselt werden (vgl. Clarke et al., 2018, S. 75). Charmaz (2006, S. 118) sieht in den von Clarke (2005) vorgeschlagenen Mappingstrategien u. a. die Möglichkeit, flexibel zwischen der Betrachtung der Mikro-Ebene und z. B. der organisationalen Ebene zu wechseln.

Die *Positions-Maps* beziehen sich auf zentrale diskursive Themen. Hier geht es auch um die Frage, welche (ggf. erwartbaren) Positionen fehlen und damit um »Orte des diskursiven Schweigens« (Clarke, 2012, S. 165). Am Beispiel der Positionen entlang der Achsen zur (hohen oder geringen) Bedeutung der klinischen Effizienz in der Pflege sowie der Emotionsarbeit verdeutlicht Clarke (2012, S. 169), dass die Position fehlt, nach der sowohl Effizienz als auch Emotionsarbeit eine geringe Bedeutung haben. Clarke (2012, S. 166) hebt in Abgrenzung zu z. B. autoethnographischen Ansätzen hervor, »diese *Maps* nicht als ›Darstellung‹ von Individuen oder Gruppen zu betrachten«.

Die drei Mapping-Strategien können im Hin- und Herwechseln bearbeitet werden, wobei Clarke (2012, S. 181) grundlegend auf Memos zur Arbeit an den *Maps* verweist. Zudem können die Mapping-Strategien ggf. in Ergänzung zu den z. B. von Strauss (1998, S. 239ff.) vorgeschlagenen Diagrammen genutzt werden (vgl. Clarke, 2012, S. 124). Mit Blick auf die Mapping-Strategien stellt Clarke (2012, S. 181) heraus, dass diese »nicht als Formel für die Analyse gedacht [sind], sondern als Hinweise, wo man die analytische Arbeit beginnen und vertiefen kann, als Orte, an denen es sich lohnt, weiterzumachen«. Das Mapping soll grundlegend unterstützen, in den Daten überraschende Verbindungen zu erkennen (vgl. Clarke, 2012, S. 181) und sich eigener Annahmen deutlicher bewusst zu werden (vgl. Clarke, 2012, S. 123). Mit den Projekt-*Maps* schlägt Clarke (2012, S. 124) zudem die *Maps* als Form der Ergebnisdarstellung vor, die sich von den zuvor genannten Mapping-Strategien »inspirieren lassen« können. Dass hierbei die anfänglichen, (unsortierten) »*Situations-Maps*« als veröffentlichte Projekt-*Maps* herangezogen werden, erscheint jedoch für Clarke (2012, S. 177) unwahrscheinlich, da diese »keine analytische Geschichte« erzählen.

In meinem Forschungsprozess waren v. a. die (Situations-)*Maps* als Reflexionsmöglichkeit im Forschungsprozess und im Sinne der genannten (Wieder-)Einstiege in die Analyse bedeutsam. Die Projekt-*Maps* als Form der Veröffentlichung bzw. Ergebnisdarstellung werden nicht genutzt. Strübing (2014a, S. 109) weist darauf hin, dass die von Clarke (2005) angeregten Perspektivwechsel nicht direkt oder ausschließlich an die Mapping-Strategien gebunden sind.

## 5.5 Memos schreiben und analytische Geschichten erzählen

Das Schreiben von analytischen Memos stellt eine grundlegende Strategie der Grounded Theory-Methodologie dar. Schreib- und Analyseprozess werden hierbei als eng miteinander verbundene verstanden (vgl. Charmaz, 2006), so dass das Memo-Schreiben auch für die Entwicklung dieser analytischen Geschichte bedeutsam erscheint.

Das Schreiben von analytischen *Memos* – von Beginn an und kontinuierlich – fasst Strauss (1998, S. 33) als eine der zentralen Leitlinien. Neben unterschiedlichen Formen der Notizen spielen hierbei auch Diagramme oder Schaubilder eine Rolle (vgl. Strauss, 1998, S. 190; Strauss & Corbin, 1996, S. 170ff.). Die zentrale Bedeutung der Memos für die Grounded Theory spiegelt sich z. B. wider, wenn Strauss und Corbin (1996, S. 170) betonen, dass das Erstellen von Memos und Diagrammen »*nie* ausgelassen werden [sollte], egal unter welchem Zeitdruck der Analysierende auch stehen mag«. Strauss (1998, S. 174) unterscheidet diverse Arten von Memos: von ersten orientierenden Memos zu Memos zu neuen Kategorien oder der Beziehung von zwei Kategorien bis hin zu stärker integrierenden Memos (vgl. auch Strauss, 1998, S. 52). Als zentrale Orientierung für das Schreiben von Memos formulieren Strauss und Corbin (1996, S. 175), flexibel und entspannt zu sein. Entsprechend hält Lempert (2014, S. 128) fest: »Don't worry about the coherence of the memos«. Charmaz (2006, S. 72) fasst das Schreiben von Memos auch als *Selbstgespräch der Forschenden*, das ihnen u. a. hilft zu einer stärkeren Abstraktion zu kommen. Gleichzeitig fasst Strauss (1998, S. 175) auch »Teamsitzungen als Memo«. Die Bedeutung der Memos für eine reflexive Herangehensweise an die Forschung kann z. B. in einer Distanzierung vom eigenen (Vor-)Wissen bestehen (vgl. Strauss, 1998, S. 35).

Das Sortieren bestehender Memos bzw. das Verfassen integrierender Memos wird im fortschreitenden Analyseprozess bedeutsam für die Frage, »wie man alle Fäden zusammenlaufen lässt«, die Strauss (1998, S. 223) als eine zentrale Herausforderung fasst. In dieser werden wiederum (gemeinsame) »Integrationsitzungen« (Strauss, 1998, S. 223) bedeutsam. Charmaz (2006, S. 72ff.) fasst Memos auch als Verbindung zur Ausarbeitung von Veröffentlichungen. Hierbei betont Charmaz (2006, S. 156) – in Abgrenzung zur Vorstellung, einige Memos mit einer Einleitung und einer Diskussion zu versehen –, die Analyse stärker zu abstrahieren sowie die eigene Argumentation zu schärfen, auch da diese zwischenzeitlich in vorherigen Textteilen »vergraben« erscheinen kann.

Mit Blick auf das *Erzählen analytischer Geschichten* wird in der Grounded Theory auf die *Storyline* Bezug genommen: Strauss und Corbin (1996, S. 94) sprechen im Zuge des selektiven Kodierens von dem »*roten Faden der Geschichte*« und die Anforderung, »die Geschichte *analytisch* zu erzählen« (Strauss & Corbin, 1996, S. 98). Birks, Mills, Francis und Chapman (2009, S. 410) fassen die *Storyline*, wie folgt: »The written storyline is constructed by the researcher and reflects their conceptual interpretations of the data«. Während, wie dargestellt, die Engführung auf *eine* Kernkategorie kritisch hinterfragt wird, erscheinen die Idee der zu erzählenden Geschichte und die zur Konkretisierung vorgeschlagenen Fragen für das Ziel eines situierten Verständnisses anschlussfähig. Dey (2007, S. 173) bezieht sich auf ein »situated narrative« zur Zusammenführung: »I tried to integrate emergent categories around a narrative which conveyed the interactive, shifting, and dynamic evolution of ideas and events«.

Hier kann an die Auseinandersetzung mit der »allmählichen Verfertigung eines Interpretationstextes« von Mecheril (2003, S. 32) angeschlossen werden. Für seine Analyse von Interviews versteht Mecheril (2003, S. 43) das Verhältnis der analytischen Geschichte durch den Transkripttext als »*Ko-Konstruktion*«: Das Transkript ermöglicht die analytische Geschichte, diese ergibt sich jedoch nicht aus dem Transkript. Hieran anschließend hebt Mecheril (2003, S. 43) hervor, dass der »ko-konstruierte Interpretationstext ... sein Profil [gewinnt], indem er im Zuge

interessierender *Hin-Sichten*, im Zuge in den Transkripttext eingreifender, gleichsam dazwischengehender Perspektiven ... entsteht«. Letztere sind geprägt durch das übergeordnete Interesse und entstehen zugleich erst »im Verlauf« der Analyse (Mecheril, 2003, S. 43).

## 5.6 Prozesshafte Betrachtung von Fragestellung(en) und Forschungsdesign

Letzteres spiegelt auch die für qualitative Forschungsprozesse typische Entwicklung der Fragestellung(en) im Verlauf wider. Clarke et al. (2018, S. 353) fassen das »Verfeinern« der Forschungsfragen als zentrale Herausforderung und betonen: »*Understanding your research questions is itself a process*«. Als basale Ausgangsfrage für die Datenerhebung und -analyse formuliert Charmaz (2006, S. 20): »What is going on?« Die wiederkehrende Reflexion der verfolgten Fragen wird z. B. von Strauss (1998, S. 60) dahingehend thematisiert, sich damit auseinanderzusetzen, ob sich die »ursprüngliche Vorstellung vom Gegenstand der Studie vielleicht überhaupt nicht einlösen läßt«. Mit den Impulsen von Clarke (2005) und Charmaz (2006) kann dies stärker auf die wiederkehrende Reflexion der Gegenstandskonstruktion bezogen werden.

In Verbindung mit den (möglichen) Fragestellungen lenkt Clarke (2005, S. 75f.) innerhalb der Grounded Theory-Methodologie die Aufmerksamkeit stärker auf das Design. Ausgehend von ihrer Auseinandersetzung mit der Perspektive von Strauss, dass Differenz- und Ungleichheitsskategorien sich ihren Weg in die Analyse verdienen müssen, betont Clarke (2005, S. 75f.), dass auch explizit die Daten generiert werden müssen, welche die Analyse der damit verbundenen Fragen erlauben. Clarke (2005, S. 76) bezieht sich auf die Einschätzung, dass in der traditionellen Grounded Theory Design nicht im klassischen, a priori-Sinne, jedoch über das theoretische Sampling berücksichtigt wurde (»bootlegs« design into itself via theoretical sampling). In diesem Zusammenhang betont Clarke (2005, S. 76): »While also relying on traditional theoretical sampling, I am arguing that we also need to *design* our research from the outset«. Hierbei spielt auch die über die Spezialisierung sowie die Drittmittelforschung veränderte Forschungslandschaft eine Rolle: »The kinds of open-ended projects that worked in academia 40 or 50 years ago no longer ›fit« (Clarke, 2005, S. 77).

Flick (2019, S. 129f.) bezieht sich hinsichtlich der Grounded Theory auf ein »Design in the Process«: Im Unterschied zu einem Verständnis des Designs als etwas, das in der Vorbereitung festgelegt und dann angewendet wird, rückt hier die Entwicklung im Forschungsprozess in den Fokus. Hierbei kann das Design als interdependenter Zusammenhang verschiedener Elemente verstanden werden, der neben der Forschungsfrage u. a. auch die Methoden und die jeweiligen Zielsetzungen umfasst (vgl. Flick, 2019, S. 131ff.). Hiervon ausgehend verweist Flick (2019, S. 131) auf eine unterschiedliche Bedeutung der Forschungsfrage, die nicht in allen Studien die weiteren Elemente des Designs – z. B. die gewählten Methoden – leitet, sondern die ihrerseits durch die gewählte oder vertraute Herangehensweise an Forschung geprägt ist. Zudem ist mit Blick auf das Design u. a. die Auseinandersetzung mit den jeweiligen theoretischen sensibilisierenden Konzepten bedeutend (vgl. Flick, 2019, S. 132). Die Frage der Generalisierung tritt, wie Flick (2019, S. 132) bezogen auf den Ansatz von Charmaz (2006) darstellt, demgegenüber zugunsten der grundlegenden Positionalität in den Hintergrund.

Sowohl bezogen auf die Fragestellungen als auch auf das Design erfährt – entsprechend dem zentralen Stellenwert der Reflexivität im Grounded Theorizing (siehe 4.6) – die reflexive Auseinandersetzung mit der jeweiligen analytischen Konstruktion des Gegenstandes verstärkte Aufmerksamkeit (vgl. Charmaz, 2009, S. 129ff.).

## 5.7 Zwischenfazit: Bedeutung der Darlegung des Forschungsprozesses

Im Anschluss erfolgt in Kapitel 6 die Darlegung meines Forschungsprozesses, wobei ich u. a. diese Frage der analytischen Konstruktion des Forschungsgegenstandes aufgreife und die Bezugnahme auf die einzelnen Heuristiken konkretisiere. Insgesamt kennzeichnete den Forschungsprozess, auch aufgrund der beiden Teilstudien, keine lineare Abfolge von Datenerhebung und -analyse. Gleichzeitig umfasste die Parallelisierung der Arbeitsschritte, entsprechend der dargestellten typischen Begrenzung in Projektkontexten und Qualifikationsarbeiten, nicht einen idealtypischen, wiederkehrenden Wechsel zwischen Datenanalyse und daraus folgender weiterer Datenerhebung.

Anschließend an den in Kapitel 4 dargestellte zentralen Stellenwert der Reflexivität im Forschungsprozess waren in meiner Arbeit in Verbindung mit dem Memo-Schreiben als zentrale, begleitende Reflexionsform die von Clarke (2005) vorgeschlagenen (Situations-)Maps bedeutend. Darüber hinaus waren Impulse aus Diskussionen insbesondere in Kolloquien, im (Tandem-)Peer-Austausch, im Rahmen von Präsentationen auf (inter-)nationalen Tagungen oder auch beim (digitalen) Kaffee bedeutsam. Sind damit die zentralen Reflexionsanlässe und -formen im Forschungsprozess umrissen, stellt sich hinsichtlich der in Kapitel 4 im Zusammenhang mit den erhöhten Anforderungen an eine Legitimierung genannten *Darlegung des Forschungsprozesses* die hier überleitend zum Kapitel 6 betrachtete Frage, *wie dies erfolgen soll*.

Die Darlegung des Forschungsprozesses ist in der Grounded Theory von zentraler Bedeutung (vgl. Strübing, 2014a, S. 83). Strübing (2014a, S. 10) stellt heraus, dass den Theorien – oder Theoretisierungen – als Ergebnissen »ein sozialer Prozess vorausgegangen ist, in dem in praktischen Aushandlungen Entscheidungen getroffen wurden, die in den Theorien als Einschreibungen präsent sind, aber nur unter Rekurs auf den Forschungsprozess wieder sichtbar zu machen sind«. Die »Präsentation von Zitaten aus dem Material« (Eisewicht, 2015, S. 159) kann eine Darstellung des methodischen Vorgehens in Erhebung und Auswertung nicht ersetzen, zumal u. a. aufgrund der Wechselbewegungen zwischen Empirie und Theorie auch die »Auswahl geeigneter Stellen« schwierig sein kann.

Hinsichtlich der Darlegung des Forschungsprozesses plädiert Strübing (2014a, S. 90) in Hinblick auf Publikationen für eine »Offenlegung aller relevanten Informationen zum Forschungsprozess ..., die im Wesentlichen eine detaillierte Dokumentation der im Prozess gefällten Entscheidungen liefern soll«. Strübing (2014a, S. 90) empfiehlt eine Prozessdokumentation und nennt u. a. das sensibilisierende Vorwissen, Sampling, die Auswahl der Kernkategorie, aber auch die »induktive[n]/abduktive[n] Schlüsse« (Strübing, 2014a, S. 83).<sup>45</sup> Letzteres wirft Fragen hinsichtlich der Begrenzungen einer möglichen Explikation im Analyseprozess auf (vgl. für die Ethnographie: Breidenstein et al., 2015, S. 110). Zudem lässt sich nach dem Grad der anzustrebenden Detaillierung fragen: In der Auseinandersetzung mit dem Kriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit (vgl. Steinke, 2009) betont Kelle (2013, S. 75), dass nicht erwartet werde, »alle Wege, Irrwege und Umleitungen, welche der Forscher im Forschungsprozess möglicherweise gegangen ist, bei der Lektüre der Publikation quasi noch einmal im Detail mitzugehen«. Die Dokumentation erfolgt für Kelle (2013, S. 75) *ex post* und damit stilisiert, was ermöglicht, »das Kriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit ergebnisorientiert statt prozessorientiert aufzufassen«.

---

45 Mit der Abkehr der Zentrierung auf eine Schlüsselkategorie entfällt auch eine mögliche Zuspitzung der Darstellung des Forschungsprozesses (vgl. zur Arbeit an Begriffen in der Grounded Theory: Aghamiri & Streck, 2016; vgl. für den Weg zur Kernkategorie z. B.: Falkenberg, 2020)

Wie in der Einleitung dargestellt, wurde in dieser Rahmenschrift in Verbindung mit der ausführlicheren Auseinandersetzung mit den sensibilisierenden Konzepten ein Schwerpunkt auf die methodologisch-methodischen Überlegungen und die Darlegung des Forschungsprozesses gelegt, auch in Ergänzung zu der jeweils eher knappen method section in den Publikationen. Hinsichtlich des Detaillierungsgrads wird nicht angestrebt, alle Entscheidungen oder gar die einzelnen abduktiven Schlüsse detailliert nachzuzeichnen, auch weil hier von der genannten begrenzten Explikation ausgegangen wird. Ich verstehe, wie es für die Grounded Theory typisch ist, Prozess- und Ergebnisorientierung als Kontinuum: Damit lässt sich die Orientierung der Darstellung des Forschungsprozesses im nächsten Kapitel gewissermaßen als »ergebnisorientiert mit den nötigen Umwegen« begreifen.

## 6 Forschungsprozess

Ausgehend von dem Impuls von Clarke (2005), sich der Komplexität zuzuwenden (siehe 4.5.2), zielt meine Arbeit darauf, *unterschiedliche Aspekte der Situation(en) unterrichtsbezogener Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen im Kontext der Entwicklung inklusiver Schule herauszuarbeiten* (siehe 3.5). Im Folgenden wird der Forschungsprozesses unter Bezugnahme auf die zwei Teilstudien dargestellt. Hierbei liegt der Schwerpunkt auf Teilstudie 2, die eine im Vergleich durch eine höhere Analyseintensität gekennzeichnet ist. Auf dem genannten Kontinuum des Theoretisierens (vgl. Strübing, 2014a, S. 60; siehe 4.4.2) kann Teilstudie 1 näher am Pol der (theoretisierenden) Beschreibung verortet werden.

Die von Clarke et al. (2018, S. 28) für den iterativen Prozess des Hin- und Herbewegens zwischen Daten und Konzeptualisierungen herausgestellten »zigs and zags« und »Zurück-auf-Start-Momente« (siehe 4.4.1) waren auch in meinem Forschungsprozess bedeutsam. Einige der »eingeschlagenen Haken« können in der publikationsbasierten Dissertation nachvollzogen werden, andere – wie z. B. eine Phase der methodologisch-methodischen Suchbewegung bezogen auf die Analyse von (Team-)Gesprächen – treten in den Hintergrund oder bleiben in der genannten stilisierten Darstellung ex post (vgl. Kelle, 2013) gänzlich unerwähnt. Charmaz (2011, S. 187) weist hinsichtlich der Darlegung des Forschungsprozesses darauf hin, dass Forschende auch »während ihrer Arbeit eine reflexive Haltung einnehmen, dies aber nicht veröffentlichen«, und damit auch das »Schweigen ... Folge wohlüberlegter Entscheidungen sein« kann.

Im Folgenden wird zunächst auf die Entwicklung der Fragestellungen, Fokussierungen und des Designs im Forschungsprozess (6.1) eingegangen. Im Anschluss an eine komprimierte Darstellung der Teilstudie 1 (6.2) liegt der Schwerpunkt auf der Teilstudie 2 (6.3). Hieran schließt eine übergreifende Reflexion der Begrenzungen des gewählten Forschungszugangs an (6.4). Abschließend rückt die Reflexion der Spielräume der Gegenstandskonstruktion hinsichtlich der unterschiedlichen in meine Arbeit einbezogenen Datensorten in den Mittelpunkt (6.5).

### 6.1 Fragestellungen, Fokussierungen und Design im Prozess angesichts der »verschiedenartigen Bedingungen« der Forschung

Im Zusammenhang mit seinem Verständnis von »Forschung als Arbeit« spricht sich Strauss (1998, S. 34) »für eine in hohem Maße selbst-reflexive Herangehensweise an die Forschungsarbeit« aus, u. a. hinsichtlich der in der Überschrift zitierten »verschiedenartigen Bedingungen« der Forschungsarbeit. Vor dem Hintergrund des prozesshaften Verständnisses der Forschungsfrage(n) und des Designs (vgl. Flick, 2019; siehe 5.6) rückt die *Entwicklung* der Fragestellungen, Fokussierungen und des Designs in den Mittelpunkt. Dies ist nicht losgelöst von den »verschiedenartigen Bedingungen« (Strauss, 1998, S. 34) zu sehen, die an dieser Stelle v. a. bezogen auf die Forschung als (Qualifikations-)Arbeit im Kontext meiner Tätigkeit in (Drittmittel-)Forschungsprojekten sowie die Entscheidung für ein publikationsbasiertes Promotionsformat reflektiert werden.

Gegenüber den letztlich in den beiden Teilstudien und einzelnen Publikationen verfolgten Fragestellungen stand zu Beginn des Forschungsprozesses meines Promotionsvorhabens ein enger begrenztes, in Teilstudie 2 (weiter) verfolgtes Interesse an Teamgesprächen von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen. Ausgehend von einer »Verwunderung« (Kalthoff, 2019, S. 22) in der teilnehmenden Beobachtung im Unterricht im Projekt »Kooperation von

Regelschullehrkräften und Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen im gemeinsamen Unterricht in einer inklusiven Schule«<sup>46</sup> wurde, zusätzlich zu den geplanten Erhebungen, ein Teamgespräch audiographiert. Zu Beginn des Forschungsprozesses war vor dem Hintergrund der Diskurslinien, die bezogen auf das gemeinsame Unterrichten von Sonderpädagog\*innen und Regelschullehrkräften sowohl die Differenz v. a. der Expertisen (vgl. Friend et al., 2010) als auch z. B. ein gemeinsames Verständnis (vgl. Friend & Cook, 2010) betonen, für mich von besonderem Interesse, wie Gemeinsamkeit und Differenz in den Teamgesprächen konstruiert werden. Im Zusammenspiel – insbesondere der Erweiterung der einbezogenen Daten und (Erhebungs-)Methoden, der in Kapitel 3 dargestellten theoretischen, sensibilisierenden Konzepte sowie der Auseinandersetzung mit Diskussionslinien um Differenz und (inklusive) Pädagogik (siehe 2.5)<sup>47</sup> – veränderten sich im Forschungsprozess die letztlich verfolgten Fragestellung(en) und Fokussierungen und damit das Design. Hierbei waren auch zu Beginn auftretende Schwierigkeiten im Feldzugang bzw. hinsichtlich der Aufzeichnung von Teamgesprächen relevant: Zum einen ist dies vor dem Hintergrund der vielfach fehlenden Teamzeiten zu sehen (vgl. u. a. Fischer, Preiß & Quandt, 2017, S. 115ff.; siehe Arndt, 2018a). Zum anderen spiegelt sich hier die Sensibilität von Gesprächen in unterrichtsnahen Teams wider (siehe 6.3.3). Gleichzeitig wurde im Forschungsprozess Clarkes Impuls (2005), sich der Komplexität zuzuwenden, bedeutsam(er), auch als übergeordnete Anregung, unterschiedliche Fragestellungen und Fokussierungen zu verfolgen.

Diese Möglichkeit und die damit verbundene Flexibilität stellt Charmaz (2006, S. 14), im Unterschied zu quantitativen Studien, als Stärke qualitativer Forschung im Allgemeinen sowie der Grounded Theory im Besonderen heraus:

We can add new pieces to the research puzzle or conjure entire new puzzles – *while we gather data* – and that can even occur late in the analysis. .... Grounded theory methods increase this flexibility and simultaneously give you more focus than many methods. .... Like a camera with many lenses, first you view a broad sweep of the landscape. Subsequently, you change your lens several times to bring scenes closer and closer into view (Charmaz, 2006, S. 14).

Die Metapher des Hinzufügens neuer Puzzleteile erscheint für meinen Forschungsprozess passend, weil im Verlauf *unterschiedliche Fokussierungen und Fragestellungen* verfolgt wurden. Dies spiegelt sich grundlegend in den beiden Teilstudien wider. Mit dem Bild der Kameralinsen und des Hinein- bzw. Hinauszoomens können die Analysen der beiden Teilstudien sowie die Analysen der Interviews und audiographierten Teamgespräche innerhalb der Teilstudie 2 insgesamt als zunehmendes Hineinzoomen gesehen werden. Gleichzeitig fügen sich die damit gewonnenen Perspektiven nicht nahtlos ineinander, d. h. – bezogen auf beide Metaphern – wird nicht der Anspruch eines »allumfassenden Bildes« verfolgt (siehe 6.5).

Das Hinzufügen neuer Puzzleteile verweist auf das theoretische Sampling. Dieses war als Analysestrategie insbesondere in Teilstudie 2 bedeutsam. Der Idealtypus des theoretischen Samplings als wiederkehrende Abfolge von Erhebung und Auswertung wurde in beiden Teilstudien nicht eingelöst. Hierin spiegeln sich die genannten Begrenzungen in der forschungspraktischen Realisierung sowohl für Qualifikationsarbeiten als auch für (Drittmittel-)Forschungsprojekte wider (siehe 5.2.1). Insgesamt ist das Verfolgen unterschiedlicher Fokussierungen und Fragestellungen sowie das Design in meiner Qualifikationsarbeit nicht losgelöst von meiner Tätigkeit in (Drittmittel-)Projekten zu sehen. In Teilstudie 1 erfolgte dies in der Form einer vertiefenden Analyse im Anschluss an die vorherige Projektauswertung. In Teilstudie 2 stellte insbesondere die genannte »*Rückkehr zu den alten Daten*« (Strauss, 1998, S. 46;

46 Das Projekt (Leitung: Rolf Werning) wurde von der Cornelsen Stiftung Lehren und Lernen gefördert (vgl. Arndt & Werning, 2013).

47 Im Forschungsprozess waren in diesem Zusammenhang insbesondere die Auseinandersetzungen mit Fragen der Differenz in ethnographischen Zugängen relevant (vgl. Budde, 2014; Cloos, 2014; Fritzsche, 2014; Ricken & Reh, 2014; Schumann, 2014).



siehe 5.1) eine Anregung dar, auf ein in einem vorherigen (Drittmittel-)Projekt audiographiertes Teamgespräch zurückzugreifen, um hierüber eine Vergleichsperspektive und Fragestellung zu ermöglichen (Arndt, 2018b; siehe 6.3). Im ›Windschatten‹ des Feldzugangs aus Teilstudie 1 konnten in Teilstudie 2 weitere Teamgespräche audiographiert werden.

Bestimmte Entscheidungen im Forschungsprozess und ihre Konsequenzen für (nicht) verfolgte Fragestellungen bzw. Fokussierungen sind als Ausdruck des erwähnten bewussten Schweigens zu sehen (vgl. Charmaz, 2011, S. 187; s. o.): Insbesondere angesichts des in dieser Arbeit angestrebten situierten Verständnisses der unterrichtsbezogenen Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen hätte die Möglichkeit nahe gelegen, die Teilstudien 1 und 2 stärker zu verschränken. Dies wurde jedoch mit Blick auf eine erhöhte Deanonymisierungsgefahr aufgrund des gewählten Samples unterlassen. Aus diesem Grund wird auch auf eine Einordnung der Schulen u. a. nach ihrem Bundesland verzichtet, auch wenn mit dieser Entscheidung angesichts der von Gasterstädt (2019) in ihrer Situationsanalyse zur Steuerung und Umsetzung inklusiver Bildung in zwei Bundesländern herausgearbeiteten Unterschiede, Begrenzungen verbunden sind.<sup>48</sup>

Die Entscheidung für eine *publikationsbasierte* Dissertation ist ebenfalls im Kontext meiner Tätigkeit in den Projekten zu sehen. Die publikationsbasierte Form erschien insgesamt gewinnbringend, um den Impuls aufzugreifen, sich der Komplexität zuzuwenden und unterschiedliche Puzzleteile hinzufügen bzw. in den Publikationen jeweils unterschiedliche Fragestellungen und Fokussierungen sowie, v. a. in Teilstudie 2, Vergleiche zu verfolgen. Die Gutachten im Peer-Review bzw. die Prozesse der Rückmeldung durch Herausgebende ermöglichten – angesichts der zentralen Bedeutung der Reflexivität für das Grounded Theorizing – über z. B. Kolloquien usw. hinausgehende Reflexionsimpulse (und sicherlich auch ›Zurück-auf-Start-Momente‹). Die mit Publikationen verbundenen Begrenzungen des Umfangs stellten in dem im Grounded Theorizing stärker verschränkten Analyse- und Schreibprozess (vgl. Charmaz, 2006) eine Anregung dar, noch stärker zu verdichten bzw. zu abstrahieren. Letzteres war, wie es Charmaz (2006, S. 48) für die Kodierstrategien der Grounded Theory herausstellt, eine Anregung für (weitere) »conceptual leaps«. Sowohl für die in der Grounded Theory Methodologie bedeutsame Darlegung der methodologisch-methodischen Überlegungen, des Forschungsprozesses und der sensibilisierenden Konzepte als auch für die Ergebnisdarstellung (im engeren Sinne) ergaben sich allerdings aus den Zeichenlimitierungen auch Begrenzungen, gerade in Bezug auf die Ergebnisdarstellung auch hinsichtlich der möglichen Fokussierungen bzw. Vergleiche.<sup>49</sup>

## 6.2 Teilstudie 1

Im Rahmen der Teilstudie 1 erfolgte eine vertiefende Analyse von im Rahmen des Projekts »Gute inklusive Schule« (2013-2014) erhobenen Gruppendiskussionen und Interviews mit Regelschullehrkräften, Sonderpädagog\*innen sowie Schulleitungen und Steuerungsgruppenmitgliedern (vereinfachend: Schulleitungen bzw. Schulleitungsmitgliedern). Teilstudie 1 umfasst zwei Publikationen (Arndt, 2016; Arndt & Werning, 2016a). Im Unterschied zur aus-

48 Es wurden für die Schulen z. B. bewusst unterschiedliche Kürzel in beiden Teilstudien gewählt. Zudem wird vor diesem Hintergrund, neben den pragmatischen Begrenzungen des Umfangs, darauf verzichtet, die Transkripte in den Anhang dieser Arbeit aufzunehmen, auch wenn dies als Einbuße bezogen auf die intersubjektive Nachvollziehbarkeit gesehen werden kann.

49 Hierbei erwiesen sich vereinzelt im Analyseprozess verfolgte Vergleiche als nicht passend für stärker zeichenbegrenzte Publikationen, so dass z. B. ein in Teilstudie 2 im Forschungsprozess verfolgter Vergleich zweier Gesprächssituationen zur Unterrichtsplanung in dieser Arbeit ›nur‹ in den anschließenden Perspektiven als Ausblick auftaucht.

fürlicheren Betrachtung der Teilstudie 2 erfolgt für die Teilstudie 1 an dieser Stelle eine stärker komprimierte Darstellung, auch weil das Projekt und das Sample v. a. in Arndt (2016) relativ ausführlich dokumentiert ist.

Das Projekt »Gute inklusive Schule. Eine wissenschaftliche Evaluation von Jakob-Muth-Preisträgerschulen« (Projektleitung der Leibniz Universität Hannover: Rolf Werning) wurde in Kooperation mit der und gefördert durch die Bertelsmann-Stiftung durchgeführt (vgl. für eine ausführliche Projektdarstellung und zu den Ergebnissen: Arndt & Werning, 2016b, 2018).<sup>50</sup> In einem mehrperspektivischen qualitativen Forschungszugang zielte das Projekt darauf, »aus Sicht der Lehrkräfte, Schulleitungen und Eltern an Jakob Muth-Preisträgerschulen die Kriterien guter inklusiver Schule, die Schulentwicklungsprozesse und die vorhandenen personellen und sächlichen Ressourcen herauszuarbeiten« (Arndt & Werning, 2016b, S. 106). Das im Sommer 2013 gebildete Sample umfasste fünf Grundschulen, vier Schulen im Sekundarbereich<sup>51</sup> und eine Schule mit Primar- und Sekundarbereich in insgesamt sieben Bundesländern. Zwei Schulen waren in unterschiedlicher privater Trägerschaft. Die Samplebildung wurde auf Basis der online verfügbaren Kurzportraits der Schulen vorgenommen und berücksichtigte z. B. Kriterien wie die Verschiedenheiten der Schulen hinsichtlich der Lage (Stadt/Land) (vgl. ausführlich: Arndt & Werning, 2016b, S. 107; siehe Arndt, 2016; Arndt & Werning, 2016a).

Zentrale Projektfragestellungen waren, was ausgehend von den Sichtweisen der Regelschullehrkräfte, Sonderpädagog\*innen, Schulleitungen und Eltern den inklusiven Schulentwicklungsprozess und die Praxis an der Schule sowie die Kriterien und Bedingungen für eine gute inklusive Schule ausmacht (vgl. Arndt & Werning, 2016b; siehe auch Arndt, 2016a, S. 130). An jeder Schule wurden Gruppendiskussionen (vgl. Lamnek, 2005) mit Regelschullehrkräften, Sonderpädagog\*innen und Eltern sowie, v. a. an den Gesamtschulen, mit Schulleitungen und Steuerungsgruppenmitgliedern geführt bzw. die Schulleitungen interviewt. Insgesamt wurden 42 Gruppendiskussionen und Interviews erhoben und vollständig transkribiert. In einem ersten Schritt wurde mittels der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz, 2014; Mayring, 2008) ausgehend von den Daten von fünf Schulen ein Kategoriensystem erstellt und anschließend das gesamte Datenmaterial mittels der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz, 2014, S. 77ff.) kodiert. Ergänzend wurden Strategien des offenen Kodierens (vgl. Strauss & Corbin, 1996) genutzt, um das Kategoriensystem zu erweitern und schulspezifischen Anpassungsnotwendigkeiten Rechnung zu tragen. Auf dieser Basis wurde für jede Schule ein wissenschaftlicher Quellentext erstellt (vgl. zur Rolle von Quellentexten im Forschungsprozess: Behnken & Zinnecker, 2013), der die Perspektiven der Regelschullehrkräfte, Sonderpädagog\*innen, Schulleitungen und Eltern zusammenführte und den Ausgangspunkt für die weitere schulübergreifende Analyse darstellte.

Wie bereits in der Einleitung dargestellt, ist es auch vor dem Hintergrund der in der Preisvergabe berücksichtigten Themen- bzw. Anforderungsbereiche nicht überraschend, dass in den Gruppendiskussionen und Interviews das Thema Kooperation der Lehrkräfte (mit unterschiedlicher Qualifikation) relevant wurde. Dies stellte den Ausgangspunkt dar, um in der vertiefenden Analyse in Teilstudie 1 die grundlegende Frage zu betrachten, *wie* die Kooperation der Lehrkräfte (mit unterschiedlicher Qualifikation) relevant wird. Ausgehend von den genannten übergeordneten Projektfragestellungen ermöglichte dies eine Annäherung an Kooperation als »Schulentwicklungsaufgabe« (Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 118). Aufgrund des damit verbundenen Interesses, wie die kooperierenden Akteur\*innen diese Aufgabe gestalten, wurde der Schwerpunkt auf die professionellen Akteur\*innen und damit die Gruppendiskussionen mit den

---

50 Die im Untertitel des Projekts genannte wissenschaftliche Evaluation kann im Kontext dieser Kooperation gesehen werden. Es erfolgte keine Evaluation entlang von literaturbasierten Kriterien z. B. im Sinne eines Ratings. Das Projekt umfasste eine Diskussion der übergreifenden Ergebnisse mit den teilnehmenden und weiteren Preisträgerschulen.

51 Im Folgenden wird, gegenüber bundeslandspezifischen Bezeichnungen, aufgrund der genannten erhöhten De-anonymisierungsgefahren Gesamtschulen genutzt.

Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen sowie die Interviews bzw. Gruppendiskussionen mit den Schulleitungen gelegt (n=31).

Die Teilstudie 1 zielt auf eine theoretisierende, verdichtende Beschreibung (Arndt, 2016, S. 131; Arndt & Werning, 2016a, S. 164). Entlang des in Kapitel 4 dargestellten »Kontinuums des Theoretisierens« (Strübing, 2014a, S. 60) kann dies als Verortung am Pol der Beschreibung gefasst werden. In der vertiefenden Analyse in Teilstudie 1 wurden, anschließend an die dargestellte Auswertung mit Strategien der qualitativen Inhaltsanalyse,<sup>52</sup> Strategien des offenen Kodierens genutzt. Wie dargestellt, sehen Reichertz und Wilz (2016, S. 50.) in der von ihnen als »codeorientierte Grounded Theory« eingeordneten Variante von Strauss und Corbin (1996) eine Ähnlichkeit zur qualitativen Inhaltsanalyse. Wird hier eine grundlegende Anschlussfähigkeit gesehen, kann z. B. die Problematisierung einer »Themenanalyse« durch Strauss (1998, S. 92) oder das von Charmaz (2006) formulierte Problem im Forschungsprozess, nach Themen statt konzeptuell zu kodieren, stärker auf eine Abgrenzung hinweisen. Im konkreten Auswertungsprozess der Teilstudie 1 stellte die mittels der Inhaltsanalyse erstellte Kategorisierung<sup>53</sup> den Ausgangspunkt dar, v. a. im Sinne der Eingrenzung der vertiefend analysierten Materialstellen. Im Unterschied zur Teilstudie 2 wurde in der vertiefenden Analyse hinsichtlich der offenen Kodierstrategien weniger auf intensivere Analysen wie z. B. Zeile-für-Zeile-Kodierungen zurückgegriffen. Insgesamt wird, wie erwähnt, dies daher als eine geringere Analyseintensität gefasst. Begleitend wurden Memo-Strategien, vereinzelt auch handschriftliche ungeordnete Situations-Maps, genutzt. In der eingenommenen schulübergreifenden Perspektive werden Unterschiede zwischen den Schulen dargestellt, stehen jedoch nicht im Vordergrund. Dies kann hinsichtlich des übergeordnet in meiner Arbeit angestrebten situierten Verständnisses als Begrenzung erscheinen, ermöglicht jedoch, aus dieser schulübergreifenden Perspektive für die Akteur\*innen bedeutsame Elemente der Situation(en) und bestimmte Variationen und Verschiedenheiten der Schulen aufzuzeigen.<sup>54</sup> In Arndt und Werning (2016a) erfolgt zu einer der verfolgten Fragestellungen eine auf Basis des Samples maximale Kontrastierung zwischen zwei Schulen, an die hinsichtlich der Frage der Konstruktion der Differenz »Regelschullehrkraft/Sonderpädagog\*in« in Teilstudie 2 angeschlossen wird (s. u.).

Diese Differenz rückt in der ersten Publikation der Teilstudie 1 (Arndt, 2016) zunächst in den Hintergrund: Ausgehend von der Frage nach der Relevanz der Kooperation sowie den schulweiten Strukturen war hier auf Basis der Gruppendiskussionen und Interviews die Fo-

kussierung auf die *Lehrkräfte (mit unterschiedlicher Qualifikation)* geeignet. In der zweiten Publikation (Arndt & Werning, 2016a) wird demgegenüber die unterrichtsbezogene Kooperation von *Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen* vertiefend betrachtet. Dies kann auf

52 In einer der Publikationen der Teilstudie 1 (Arndt, 2016, S. 131) wird, die Unterscheidung von Mayring (2008, S. 74) innerhalb qualitativen Inhaltsanalyse aufgreifend, auch von einer »induktive[n] Vorgehensweise« gesprochen. Dies erscheint vor dem Hintergrund der dargestellten kritischen Auseinandersetzung mit der Überbetonung der Induktion in der traditionellen Grounded Theory auch für den ersten Auswertungsschritt verkürzt. Dass auch für die in dieser Publikation dargestellten Ergebnisse der vertiefenden Analyse in dieser (Qualifikations-)Arbeit Bezüge zu theoretischen Konzepten bedeutsam waren, wird z. B. mit Blick auf die Konzeption von Schulentwicklung als »Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung« (Rolff, 2010, S. 29) deutlich.

53 Diese wurden entgegen der Begrifflichkeit der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2008) nicht mit dem Anspruch einer Generalisierung verbunden (siehe zur Kritik an (Über-)Generalisierungen: 4.5.1).

54 Grundlegend geht schon der Bezug auf »die« Schulen mit Vereinfachungen einher. In Arndt (2016, S. 130) wird formuliert, dass, auch bezogen auf die Einzelschule keine repräsentativen Aussagen angestrebt werden. Diese Formulierung erscheint, ebenso wie Einordnung des Zugangs als explorativ (Arndt, 2016, S. 131; Arndt & Werning, 2016a, S. 164), rückblickend eher geprägt von einer impliziten Abgrenzung gegenüber der Logik quantitativ-empirischer Forschung. Dass ich in der vorliegenden Arbeit über den Anschluss an Charmaz (2006) und Clarke (2005) nicht von einer »einfachen« Repräsentation ausgehe (vgl. auch Mecheril, 2003), wurde in Kapitel 4 dargestellt.

die unterschiedlichen Akzentuierungen der im Diskurs uneinheitlichen begrifflichen Fassungen der Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen als inter- bzw. intraprofessionell bezogen werden. Unter Rückgriff auf das in Kapitel 3 dargestellte Konzept der sozialen Welten liegt der Schwerpunkt damit in den Publikationen der Teilstudie 1 entweder stärker auf der sozialen Welt der (allgemeinbildenden) Lehrkräfte (und etwaige Subwelten) oder den sozialen Welten der Sonder- und Regelpädagogik.

### 6.3 Teilstudie 2

Die Teilstudie 2 wird nachfolgend ausführlicher betrachtet. Wie erwähnt, war sie durch eine vergleichsweise höhere Analyseintensität gekennzeichnet. Auf dem Kontinuum des Theoretisierens (vgl. Strübing, 2014a, S. 60) kann Teilstudie 2 weniger am Pol Beschreibung, sondern stärker abstrahierend bzw. theoretisierend verortet werden. Zudem spielten die in Kapitel 3 dargestellten sensibilisierenden Konzepte hier eine zentrale Rolle, u. a. hinsichtlich des ausgehend vom Konzept Negotiated Order(ing) entwickelten Analysefokus für die audiographierten Teamgespräche.

Hierbei wird zunächst auf das Sample bzw. (übergeordnete) Sampling eingegangen (6.3.1), um anschließend die episodischen Interviews (6.3.2) sowie die audiographierten Teamgespräche (6.3.3) zu betrachten. Ein Schwerpunkt der Auseinandersetzung liegt auf dem Analyseprozess (6.3.4).

#### 6.3.1 *Sample und Sampling*

Ausgehend vom theoretischen Sampling als Analysestrategie sowie dem Hinweis von Strauss (1998) zur möglichen Rückkehr zu ›alten‹ Daten, wurde, wie bereits dargestellt, in Teilstudie 1 neben den sechs für diese (Qualifikations-)Arbeit erhobenen Teamgesprächen und Interviews, ein im Projekt »Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen im gemeinsamen Unterricht in einer inklusiven Schule« (vgl. Arndt & Werning, 2013) audiographiertes Gespräch und die Interviews einbezogen (Schule I, s. u.).

Insgesamt umfasst das Sample der Teilstudie 2 damit audiographierte Teamgespräche und episodische Interviews mit je einer Förder- und Regelschullehrkraft an insgesamt sieben Schulen. Die Datenerhebung fand in drei Grundschulen und drei Gesamtschulen statt, die im Bereich inklusiver Bildung ausgezeichnet wurden und auf der Ebene der Einzelschule das Ziel einer inklusiven Schulentwicklung verfolgen. Zudem wurde eine Schule mit mehreren Bildungsgängen einbezogen, in der in einzelnen Klassen Schüler\*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet werden (Schule II). Dieser Fall kann – ex post – als ›Kontrastfall‹ im Sample verstanden werden. Dies wird in der entsprechenden Publikation der Teilstudie 2 (Arndt, 2021a) als Kontextualisierung ausgewiesen. Jedoch war dieser schulbezogene Unterschied nicht im Sinne einer Vergleichsstrategie im theoretischen Sampling im engeren Sinne leitend. Beispielhaft wird hier eine grundlegende Begrenzung des Samples gegenüber der Variation der Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen in unterschiedlichen Schulkontexten und damit verbundenen Entwicklungsprozessen bezogen auf die inklusive Bildung deutlich (vgl. für den Primarbereich z. B.: Werning, Mackowiak, Rothe & Müller, 2018; für den Sekundarbereich z. B.: Idel, Lütje-Klose, Grüter, Mettin, Meyer, Neumann et al., 2019). Ein Kriterium zu Beginn des Samplings war, sowohl Schulen aus dem Primar- als auch dem Sekundarbereich einzubeziehen. Im Verlauf des Analyseprozesses wird dies auf Basis der Interviews (Arndt, 2021a) dahingehend relevant, dass zwischen Situationen der gemeinsamen Klassenleitung (im Sekundarbereich) und der Klassenleitung der Regelschullehrkraft (im Primarbereich) unterschieden wird. Aufgrund dieser gewählten Fokussierung bzw. dieses Vergleichs wurden im fortgeschrittenen Analyseprozess die Interviews aus der Schule I nicht weiter einbezogen, da hier eine Sonderpädagogin und ein Fachlehrer interviewt wurden.

Geordnet nach dem Zeitpunkt der Erhebung ergibt sich die folgende Übersicht über das Sample der Teilstudie 2 (Tabelle 1). Hierbei wird in der Übersicht, eher schlagwortartig, auf die (übergeordneten) Themenschwerpunkte der Gespräche verwiesen.

Tab. 1: Übersicht über das Sampling der Teilstudie 2 (Schwerpunkt: Teamgespräche)

<b>Schule I (Gesamtschule, Erhebung: 2011)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gespräch einer Förder- und Regelschullehrkraft</li> <li>• Schwerpunkte des Gesprächs (50min)</li> <li>• Fach-Lern- und Entwicklungsberichte der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie einzelner Schüler*innen ohne Förderbedarf</li> <li>• Nächste Unterrichtseinheit</li> </ul>
<b>Schule II (Sekundarbereich, mehrere Bildungsgänge, Erhebung: 2014)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gespräch einer Förder- und Regelschullehrkraft</li> <li>• Schwerpunkte des Gesprächs (53min)</li> <li>• Planung der nächsten Unterrichtseinheit in Verbindung mit dem Sichten von Material</li> </ul>
<b>Schule III_A (Grundschule, Erhebung: 2015)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gespräch einer Förder- und Regelschullehrkraft</li> <li>• Schwerpunkte des Gesprächs (44min) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Besprechen einzelner Schüler*innen, ausgehend von vorausgefüllten Bögen (u. a. Förderziele)</li> </ul> </li> </ul>
<b>Schule III_B (Grundschule, Erhebung: 2015)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gespräch einer Förder- und Regelschullehrkraft sowie eines Referendars</li> <li>• Schwerpunkte des Gesprächs (33min)</li> <li>• Termine, Weitergabe von Informationen,</li> <li>• aktueller Vorfall mit einem Schüler und dessen Schulbegleitung</li> <li>• Besprechen von Ideen zum Wochenplan (Rechtschreibung) und zum Einbezug der Eltern eines Schülers</li> </ul>
<b>Schule III_C (Gesamtschule, Erhebung: 2015)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gespräch einer Förder- und Regelschullehrkraft</li> <li>• Schwerpunkte des Gesprächs (58min) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planung einer Sitzung mit den Eltern, Eindruck aus der Wochenplanarbeit</li> <li>• Hauptthema: Planung einer Expert*innenarbeit</li> </ul> </li> </ul>
<b>Schule III_D (Grundschule, Erhebung: 2015)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gespräch von zwei Regelschullehrkräften und einer Sonderpädagogin</li> <li>• Schwerpunkte des Gesprächs (109min) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Besprechen der fächerübergreifenden Kompetenzen aller Schüler*innen anhand eines (Kompetenz-)Bogens</li> </ul> </li> </ul>
<b>Schule III_E (Gesamtschule, Erhebung: 2015)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gespräch von sieben Lehrkräften in einem jahrgangsübergreifenden Team</li> <li>• Schwerpunkte des Gesprächs (89min)</li> <li>• Planung eines fächerübergreifenden Projektes mit Exkursion</li> </ul>

### 6.3.2 Episodische Interviews

Die Interviews wurden, mit einer Ausnahme, nach den audiographierten Gesprächen geführt. Sie orientierten sich an den Prinzipien des episodischen Interviews nach Flick (1996, 2000, 2011a), das im Folgenden, v. a. mit Blick auf den Situationsbezug, betrachtet wird.

Das *episodische Interview* wurde »ausgehend von einer konzeptuellen Kritik am narrativen Interview entwickelt« (Flick, 1996, S. 160). Hierbei wird angestrebt, »das Potential von Erzählungen als Zugang zu Erfahrungen in einer durch den Bezug auf Situationen in stärkerem Maße konkretisierten Form zu nutzen« (Flick, 1996, S. 160). In der methodologischen Begründung des Ansatzes (vgl. u. a. Flick, 1996, 2000) erscheint neben dem Anschluss an die Diskussion um den Nutzen narrativer Zugänge für die Sozialforschung (vgl. Flick, 2000, S. 76f.) der Rückgriff auf gedächtnispsychologische Arbeiten bedeutsam. So fasst Flick (1996, S. 148) als einen »Ausgangspunkt ... Tulvings (1972) Gegenüberstellung des semantischen und des episodischen Gedächtnisses«. Hieran anschließend wird zwischen semantischem und episodischem Wissen unterschieden: »Während semantisches Wissen um Begriffe und ihre Beziehungen untereinander herum aufgebaut ist, besteht episodisches Wissen aus Erinnerungen an Situationen«

(Flick, 2011a, S. 273). Ersteres hat sich dabei »teilweise aus den im episodischen Wissen enthaltenen Erfahrungen entwickelt« (Flick, 2011a, S. 273; vgl. am Beispiel des Kaufs eines PCs: Flick, 2000, S. 75). Das episodische Wissen ist »erfahrungsnah« (Flick, 2009a, S. 238), das semantische Wissen umfasst stärkere Abstraktionen und Verallgemeinerungen. Das episodische Interview zielt im Unterschied zum narrativen Interview nicht auf *eine* Steggreif-Erzählung. Vielmehr umfasst es vor dem Hintergrund der Unterscheidung von semantischem und episodischem Wissen einerseits »Fragen, die auf mehr oder minder klar umrissene Antworten abzielen« (Flick, 2011a, S. 274), z. B. zu subjektiven Definitionen, und andererseits verschiedene »Erzählaufforderungen« (Flick, 2011a, S. 274) bezogen auf Situationen. Es kann auch »Mischformen aus Definitionen und Erzählungen« (Flick, 2011a, S. 278) umfassen. Über die »Situationserzählungen« (Flick, 2011a, S. 279) hinaus, die sich auf konkrete Situationen beziehen, verweist Flick (2011a, S. 278f.) zudem auf »Repisoden« als Schilderungen von »regelmäßig wiederkehrende[n] Situationen«, sowie auf die Schilderung von Beispielen, »die nicht auf selbst erlebte Situationen bezogen sind«. Diese können in Abhängigkeit von der Fragestellung bedeutsam »als Zugänge zu unterschiedlichen Bestandteilen der Sicht- und Erfahrungsweisen der Interviewpartner haben« (Flick, 2009a, S. 239). Die Relevanzsetzungen der interviewten Personen sind, entsprechend dem grundlegenden Kriterium der Offenheit, von zentraler Bedeutung, z. B. auch dahingehend, dass konkrete Situationen oder stärker abstrahierende Darstellungen eingebracht werden (vgl. Flick, 2011a, S. 276f.). Das Interviewprinzip erscheint für »Interviews mit Professionellen zu ihrem beruflichen Handeln« (Flick, 2011a, S. 276) geeignet (vgl. z. B. Flick, Fischer, Neuber, Schwartz & Walter, 2003).

Ausgehend von dem übergeordneten Forschungsinteresse an der unterrichtsbezogenen Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik wurde die Orientierung an den Prinzipien des episodischen Interviews gewählt, um die Reflexionen und Deutungen der Lehrkräfte zu ihrer Kooperationspraxis im Schulalltag zu fokussieren. Das Interviewprinzip ermöglichte sowohl konkrete, ggf. auch wiederkehrende Situationen als auch in stärker abstrahierender Form z. B. das im Schulalltag aus Sicht der Interviewpartner\*innen Typische einzubeziehen. Der entwickelte Leitfaden<sup>55</sup> diente als Orientierung zur Vorbereitung und Durchführung, es gab kein »Abhaken der Fragen« (Hopf, 2009, S. 358). Nach Hinweisen zum Interviewprinzip, in denen u. a. das Interesse an der Expertise und Erfahrung der Interviewpartner\*innen formuliert wurde, erfolgte der Einstieg mit der Frage, was für die Praxis der Zusammenarbeit an der konkreten Schule für die interviewte Person besonders wichtig ist. Neben der Kooperation im Unterricht fokussierten die Fragen v. a. die Absprachen, z. B. in den Teamgesprächen. Da »Teams ... als neue Orte des Hervorbringens von Entscheidungen« (Kolbe & Reh, 2008, S. 801) diskutiert werden, war z. B. das Treffen von Entscheidungen von Interesse. Neben Fragen, die z. B. stärker auf die Bedeutung eines gemeinsamen Verständnisses (vgl. Friend & Cook, 2010) für die Interviewpartner\*innen zielte, rückte die Differenz »Regelschullehrkraft/Sonderpädagog\*in« in den Fokus. Diese Differenzsetzung wurde bereits durch das formulierte Forschungsinteresse an der Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen aufgerufen. Zudem wurde u. a. die Frage gestellt, woran der Unterschied zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen in Teamgesprächen deutlich werden könne, wenn jemand diesen nicht kennen würde. Im Sinne einer Frage nach einem stärker abstrahierten Verständnis war z. B. von Interesse, was für die Interviewpartner\*in die Rolle als

---

55 Dies bezieht sich auf die für meine (Qualifikations-)Arbeit erhobenen Interviews. Wie dargestellt, wurden die episodischen Interviews aus dem Projekt »Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen im gemeinsamen Unterricht in einer inklusiven Schule« im vertieften Analyseprozess aufgrund des gewählten Vergleichs zwischen Situationen bezogen auf die (gemeinsame) Klassenleitung nicht weiter berücksichtigt, so dass diese in dieser Rahmenschrift nicht dargestellt werden (vgl. für die Datenerhebung und -analyse im Projekt: Arndt & Werning, 2013)

Sonderpädagog\*in bzw. als Regelschullehrkraft ausmacht. Zum Abschluss erfolgten Reflexionsfragen zur Interviewsituation sowie ein kurzer Dokumentationsbogen u. a. zur beruflichen Qualifikation.

### 6.3.3 Audiographierte Teamgespräche

Als Potenzial der qualitativen Analyse von aufgezeichneten Teamsitzungen heben Idel, Baum und Bondorf (2012, S. 156) insgesamt hervor: »Diese Daten bieten einen exklusiven empirischen Zugriff auf den Vollzug des Zusammenhandelns, der mit Verfahren der quantitativen Forschung nicht zu leisten ist«. Die in dieser Arbeit audiographierten Teamgespräche sind im Kontext einer in den letzten Jahren intensivierten Erforschung pädagogischer Teamgespräche zu sehen (vgl. hierzu im Überblick: Cloos et al., 2019; vgl. zu »Arbeitsbesprechungen als Untersuchungsgegenstand« in verschiedenen Disziplinen: Gerstenberg, Krähnert & Cloos, 2019, S. 91f.). Bezogen auf den Forschungsgegenstand *Teamgespräche* halten Cloos et al. (2019, S. 7) fest, dass sich »unter dem Label ›Teamgespräch‹ ein durchaus heterogenes Spektrum an Formaten identifizieren« lässt. Jenseits von »mehr oder weniger stark formalisierten Besprechungen« geht es auch um »informelle Gespräche im beruflichen Alltagsgeschehen« (Cloos et al., 2019, S. 7). Auch innerhalb der »formalisierten und institutionalisierten Gesprächsformate« können z. B. Unterschiede bezogen auf die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen oder »methodischen Orientierungen« ausgemacht werden (Cloos et al., 2019, S. 7). In der Arbeit liegt der Fokus auf *verabredeten* Teamgesprächen. Gegenüber einer inhaltlichen Fokussierung auf z. B. Unterrichtsplanungsgespräche (vgl. Riederer, Schneider, Trautmann, Mays & Greiten, 2020) erfolgte vorab keine Auswahl bestimmter Inhalte bzw. verhandelter Probleme. Dass bei der Erforschung von Gesprächen »kleiner, unterrichtsnaher Teams« insgesamt berücksichtigt werden muss, dass es sich hierbei um »sensible Situationen« handelt, stellt Breuer (2015, S. 126) heraus und sieht dies darin begründet, dass »die Pädagog(inn)en offen legen, wie sie im Kleinen über ihre alltägliche pädagogische Praxis sprechen und sich damit auch zu den Schüler(inne)n, der jeweiligen Teamkollegin, den inhaltlichen Gegenständen usw. verhalten«.

Die Entscheidung für *Audioaufnahmen der Teamgespräche* statt Videoaufnahmen begründete sich zum einen darin, dass diese als vergleichsweise niedrigschwellig eingeschätzt wurden. Zum anderen erschien für das Forschungsinteresse die damit verbundene Fokussierung auf die verbale Kommunikation ausreichend. Gleichzeitig ergeben sich hierüber Begrenzungen, z. B. hinsichtlich der in Kapitel 3 dargestellten impliziten Aushandlungen und der, auch subtilen Komplexität professioneller Kommunikation (vgl. Richards, 2006). Die Audiographie erfolgte *in meiner Anwesenheit*. In den Publikationen wird auch von »teilnehmend beobachtet« gesprochen, wobei »anwesende Beobachtung« (Merl, 2019, S. 60) treffender gewesen wäre (vgl. zu den Dimensionen Teilnahme und Beobachtung: Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2015). Die damit verbundenen situativen Deutungen von mir als Forscherin wurden ggf. in der Transkription der Gespräche, jedoch nicht als weitere Datensorte in der Analyse berücksichtigt. Forschungspraktisch ermöglichte die Anwesenheit in der Transkription ergänzende (grobe) Hinweise zu in den Gesprächen relevanten Materialien, wie z. B. leistungsbezogenen Dokumenten von Schüler\*innen, ohne dass diese, auch aus datenschutzrechtlichen Gründen, in die Analyse einbezogen wurden. Während meine Anwesenheit im ersten erhobenen Gespräch (I\_G) aufgrund der oben genannten Studie in die bereits etablierte Rolle als teilnehmende Beobachterin eingebunden war, stand die Anwesenheit in den anderen Fällen im Kontext einer i. d. R. auf einen Tag begrenzten Datenerhebung. Während der aufgenommenen Gespräche erfolgten in einzelnen Fällen kurze Bezugnahmen auf mich, z. B. in einer Rückversicherung, dass für mich keine ergänzenden Erklärungen erfolgen müssen.

Vor dem Hintergrund der in Kapitel 4 dargestellten Kritik von Charmaz (2006) und Clarke (2005) an der fehlenden Berücksichtigung der Forscher\*innen in der traditionellen Grounded Theory wird hier übergreifend deutlich, dass auch die audiographierten Teamgespräche als –

im Unterschied zu den Gruppendiskussionen und Interviews – registrierende Datensorte (vgl. Kelle, 2013, S. 69) nicht losgelöst von meiner Rolle als Forscherin zu sehen sind. Dass dies nicht nur eine Frage der (Nicht-)Anwesenheit der Forscherin während der Aufnahme ist, verdeutlicht Rapley (2007, S. 21) in der Auseinandersetzung mit Diskussionslinien um die präferierte Erforschung von sich ›natürlich‹ ereignenden Interaktionen:

It is important to note what people mean when they say that they prefer to focus on ›naturally occurring‹ interaction. Some people take it to mean that you should only use data that is *not* researcher-lead or researcher-prompted. .... With this line of argument the Holy Grail is to use only video and audio data that is (reasonably) untainted by any researcher's actions. Short of using hidden cameras or microphones and never being present at the scene, this is an impossible dream; as numerous studies of interaction have shown, the emergent properties of an encounter are intimately related to a whole range of facets of that scene and this includes the presence of ›silent witnesses‹, like researchers, cameras or microphones.<sup>56</sup>

Auch die mit den audiographierten Teamgesprächen vollzogene Zuwendung zur Kooperationspraxis in situ ist damit vor dem Hintergrund des in Kapitel 3 und 4 dargestellten Verständnisses der Konstruktion der erforschten Situation zu sehen.

### 6.3.4 Analyseprozess

Die episodischen Interviews und audiographierten Teamgespräche wurden vollständig transkribiert, wobei sich die Transkriptionsrichtlinien an der Schriftsprache orientierten. Dass auch bei den Teamgesprächen auf eine, für die Analyse von Gesprächen verbreitete, Partitur-Transkription verzichtet wurde, begründet sich zum einen in der Passung für die verfolgten Fragestellungen, da es z. B. nicht bedeutsam erschien, wie stark überlappend die Turns erfolgten (vgl. Kowal & O'Connell, 2009). Zum anderen erleichterte dies forschungspraktisch das Nutzen der QDA-Software Maxqda.<sup>57</sup> Letztere war im Analyseprozess v. a. im Sinne der Organisation der Daten, erster Kodierphasen sowie, bei den Gesprächen, für die thematischen Verläufe (s. u.) bedeutsam. Die vertiefende Auswertung, z. B. in Form von Zeile-für-Zeile-Kodierungen, erfolgte demgegenüber in Auswertungstexten. Diese Auswertungstexte können einerseits als Teil des Memo-Schreibens gefasst werden. Andererseits stellen diese den Ausgangspunkt für sukzessive erstellte, zunehmend verdichtete und abstrahierte Interpretationstexte<sup>58</sup> und Ergebnisdarstellungen in den Publikationen dar, wobei die Übergänge, v. a. bei den vertiefend betrachteten Gesprächssituationen, auch fließend waren. Im Analyseprozess waren insbesondere die offenen Kodierstrategien im Sinne der intensiveren z. B. Zeile-für-Zeile-Analyse bedeutsam sowie das fokussierte Kodieren (siehe 5.3) Im Zuge dessen wurden Anregungen bezogen auf die Storyline genutzt (siehe 5.6), ohne diese auf eine Kernkategorie zu zentrieren. In Verbindung mit dem Memo-Schreiben wurden die von Clarke (2005) vorgeschlagenen Mapping-Strategien (siehe 5.5), insbesondere ungeordnete und relationale Situations-Maps, v. a. handschriftlich, als Reflexionsmöglichkeit und (Wieder-)Einstieg in die Analyse sowie als Unterstützung zur Fokussierung in den zunehmend verdichtenden, abstrahierenden Interpretationstexten bzw. Ergebnisdarstellungen herangezogen.

Im Folgenden wird nochmals auf die Analyse der Interviews und insbesondere der Teamgespräche eingegangen. In dem iterativen Prozess des Hin- und Herbewegens zwischen Daten

56 Für Rapley (2007, S. 21) steht demgegenüber im Vordergrund zu analysieren, wie bestimmte Handlungen bzw. Interaktionen sich als ›natürlich‹, normal oder routiniert ereignen. Gegenüber dem hier gewählten Forschungszugriff verweist dies starker auf längerfristige (teilnehmende) Beobachtungen bzw. (wiederkehrende) Aufnahmen (siehe auch 6.4.).

57 Entsprechend beziehen sich die Angaben bei direkten Zitaten aus dem Datenmaterial in beiden Teilstudien auf Absätze/Äußerungen, nicht Zeilen.

58 Die gängige Fokussierung auf ein Kategoriensystem trat in diesem Prozess in den Hintergrund. Übergeordnet kann das auf die Kritik von Dey (2007) an der Vorstellung, ›sobald die Daten kodiert sind‹ (siehe 5.3.1) sowie übergeordnet den nicht-geradlinig verlaufenden iterativen Prozess des Hin- und Herbewegens zwischen Daten und Konzeptualisierungen (siehe 4.4).



und Konzeptualisierung wurde im Analyseprozess der Wechsel zwischen beiden Datensorten genutzt, z. B. in Verbindung mit dem Vorschlag von Clarke (2005), das Mapping als Reflexionsmöglichkeit zu nutzen, um unterschiedliche Daten (zeitweise) zusammen in den Blick zu nehmen oder getrennt zu analysieren.

Anschließend an eine erste, vergleichsweise gröbere, offene Kodierung der episodischen Interviews erfolgte eine vertiefende Analyse vor dem Hintergrund der in Kapitel 3 dargestellten sensibilisierenden Konzepte. Auch im Anschluss an die unterschiedlichen Positionierungen der Lehrkräfte »zwischen fließenden Grenzen und Abgrenzung« (Arndt & Werning, 2016a, S. 168) in Teilstudie 1 war von zentralem Interesse, wie die Differenz ›Regelschullehrkraft/Sonderpädagog\*in‹ relevant wird. Dies ist nicht losgelöst davon zu sehen, dass ich bereits durch die Formulierung des Forschungsinteresses und die Einstiegsfrage die Differenz ›Regelschullehrkraft/Sonderpädagog\*in‹ aufrufe. Entsprechend wurden auch die Interviewer\*innenäußerungen in den Analyseprozess einbezogen. Weitere zunächst verfolgte Fragen, etwa zu den Absprachen (in Teamgesprächen) und z. B. den dort verhandelten Themen, rückten im Prozess der zunehmenden Fokussierung in den Hintergrund. Die vertiefte Auswertung umfasste Zeile-für-Zeile-Kodierungen bzw. die ausführliche Analyse einzelner Formulierungen, z. B. der Selbstbezeichnung einer Sonderpädagogin als »Hofnarr« (Arndt, 2021a, S. 362). Diese intensiven Analysen waren insbesondere bedeutsam, um (eigene) Selbstverständlichkeiten infrage zu stellen (siehe 5.3.2.1). Den Impuls von Clarke (2005) aufgreifend wurden die in der Analyse relevanten Vergleiche und damit verbundenen minimalen und maximalen Kontrastierungen auch für die Ergebnisdarstellung der herausgearbeiteten Figuren der Differenzkonstruktion genutzt, auch im Unterschied dazu, z. B. den minimalen Vergleich letztlich unter einer (übereinstimmenden) Figur zu fassen (Arndt, 2021a). Die in Kapitel 3 erwähnte Möglichkeit (vgl. Clarke et al., 2018, S. 75), zwischen den individuellen und kollektiven Akteur\*innen als Analysefokus zu wechseln, wurde z. B. dahingehend aufgegriffen, auch nachzuzeichnen, welche Konsequenzen mit der jeweiligen Konstruktion der Differenz ›Regelschullehrkraft/Sonderpädagog\*in‹ für die einzelne Lehrkraft verbunden sind, z. B. durch die (Mit-)Übernahme von Aufgaben, die dem eigenen präferierten Blick widersprechen (Arndt, 2021a).

Bezogen auf die *audiographierten Teamgespräche* bezieht sich, wie nachfolgend dargestellt, die Analyse auf eine vertiefte Analyse ausgewählter Gespräche bzw. Gesprächspassagen. Idel, Lütje-Klose, Grüter, Mettin und Meyer (2019, S. 44) verweisen bezogen auf die Analyse von Teamgesprächen auch auf die daraus resultierenden »tiefenscharfe[n] exemplarische[n] Analysen«. Mit Blick auf die audiographierten Teamgespräche kann, in Relation zu den begrenzten in den Publikationen vertiefend betrachteten Gesprächen, zunächst auch der Aufwand fraglich erscheinen, das gesamte Gespräch zu transkribieren. Dies ist übergeordnet vor dem Hintergrund des iterativen Prozesses des Hin- und Herbewegens zwischen Daten und Konzeptualisierungen und der reziproken Relationierung von Empirie und Theorie zu sehen (siehe 4.4). Ausgehend von dem theoretischen Sampling als Analysestrategie beruht (auch) die vertiefende Analyse einzelner Gespräche bzw. Gesprächssequenzen (›Passagen‹) auf der vorherigen, weiter gefassten, Auswertung des Datenmaterials. Relativ früh im Forschungsprozess fand eine Begrenzung auf die sechs lerngruppenbezogenen Teamgespräche statt, womit das siebte Gespräch in einem größeren, jahrgangsübergreifenden Team nicht in die vertiefende Auswertung einbezogen wurde. In dieser – eher übergreifenden – Hinsicht auf die Gespräche wurde damit eher einer minimalen Kontrastierung im Sampling gefolgt.

Der in Kapitel 3 ausgehend von der Sensibilisierung durch das *Negotiated Order(ing)* dargestellte Analysefokus auf Momente, in denen Aushandlungsprozesse (im engeren Sinne) bezogen auf z. B. unterschiedliche Einschätzungen oder ausgehend von nicht direkt ›akzeptierten‹ Vorschlägen der Regelschullehrkraft bzw. Lehrkraft für Sonderpädagogik relevant werden, wurde erst im Forschungsprozess entwickelt und ist nicht unabhängig vom empirischen Material zu sehen. Entsprechendes gilt für die Aufmerksamkeit z. B. für die Verpflichtungen bzw.

Bezugssysteme (siehe v. a. 3.3.2). Damit verbunden war von Interesse, was die Lehrkräfte in die Gespräche einbringen und wie sie sich auf die verhandelten Probleme und aufeinander beziehen.<sup>59</sup> Im Sinne des (Re-)Defining (siehe 3.3.3) wurde hierbei auch gefragt, wie diese Probleme konstruiert werden.

In einem ersten Schritt wurden auf Basis der Transkripte *thematische Verläufe* für die Teamgespräche erstellt. Ausgangspunkt waren hier sowohl methodische Überlegungen zur Analyse von Gesprächen (vgl. Deppermann, 2008; Rapley, 2007) als auch aus der Kooperationsforschung z. B. die Studien von Bondorf (2013) und Baum (2014) zu Gesprächen von Lehrkräften. Letztere wählen insgesamt einen anderen methodologisch-methodischen Zugang, beginnen jedoch ebenfalls mit einem ähnlichen Analyseschritt. In diesem ersten Schritt spiegelt sich die genannte basale Ausgangsfrage »Was passiert hier?« wider (vgl. Charmaz, 2006, S. 20; siehe 5.6). Damit ist auch von Interesse, was besprochen bzw. verhandelt wird (vgl. auch Gerstenberg et al., 2019). Wurde der thematische Verlauf beim ersten einbezogenen Teamgespräch noch vergleichsweise ausführlich verschriftlicht, erfolgte dies im weiteren Verlauf, auch angesichts der z. T. längeren Gesprächsdauer, unter Nutzung von Maxqda stärker anhand stichpunktartiger Verschriftlichungen. Für den weiteren Analyseprozess bildeten die thematischen Verläufe den Ausgangspunkt, um z. B. bezogen auf die Frage der verhandelten »issues« (siehe 3.3.3) die Problemkonstruktion ausführlicher zu analysieren.

In der *intensiveren Analyse* im Sinne der »Microscopic Examination« (Strauss, 2004, S. 169; siehe 5.3.2.1) wurden Elemente der Analyse von Gesprächen (vgl. Deppermann, 2008; Rapley, 2007), insbesondere im Sinne einer Sensibilisierung für die Turns und die möglichen und gewählten Anschlüsse aufgenommen. Diese können als Konkretisierungen der grundlegenden Vergleichsheuristiken und z. B. in den Strategien zur Erhöhung der theoretischen Sensibilisierung genannten weit hergeholten Vergleiche bzw. Flip-Flop-Technik (vgl. Strauss & Corbin, 1996) gesehen werden. Hierbei wurden die in der Grounded Theory vorgeschlagene Zeile-für-Zeile- oder Ereignis-für-Ereignis-Kodierungen als Turn-by-Turn-Kodierungen für das Datenmaterial konkretisiert. Insbesondere in der Analyse der Teamgespräche waren die Situations-Maps von Clarke (2005) auch dahingehend bedeutsam, komplementär zu den Zeile-für-Zeile- bzw. Turn-by-Turn-Kodierungen das Datenmaterial in den ungeordneten Maps »aufzubrechen« und dabei »globaler« bzw. in der relationalen Variante hinsichtlich der Beziehungen zu betrachten. Übergeordnet sensibilisierten die Impulse von Clarke (2005), auch für die nicht-anwesenden (implizierten) Akteur\*innen in den Gesprächen. Dies trug, in Verbindung mit den Anschlüssen an den Diskurs um (multi-)professionelle Kooperation (vgl. Blasse, 2015), zudem auch bezogen auf die am Gespräch beteiligten Akteur\*innen, auch zur Aufmerksamkeit auf Fragen der Anwesenheiten/Abwesenheiten bei (Arndt, 2018b).

Vor dem Hintergrund des iterativen Prozesses des Hin- und Herbewegens zwischen Daten und Konzeptualisierungen – und auch zwischen den Datensorten der Teilstudie 2 – wurde in einer Publikation (Arndt, 2021b) eine »punktuelle« Relationierung der analysierten Gesprächspassagen aus einem Teamgespräch mit Bezugnahmen der kooperierenden Lehrkräfte aus den Interviews auf diese vorgenommen. Die Einordnung der Relationierung als »punktuell« zielt darauf zu verdeutlichen, dass die Lehrkräfte in den Interviews auf bestimmte Aspekte der auf Basis der Teamgespräche analysierten Aushandlungen Bezug nahmen. Dies zielt – auch im Anschluss an die skizzierte Kritik von Charmaz (2006) und Clarke (2005) an Kausalitäten in der traditionellen Grounded Theory – nicht auf eine Erklärung der Gespräche durch die Inter-

---

59 Beispielhaft kann an dieser Stelle die Nähe zu der – bezogen auf die Analyse von Gesprächen in der (multi-)professionellen Kooperation – verschiedentlich herangezogenen »Adressierungsanalyse« (Rose & Ricken, 2018, S. 159; vgl. auch Reh & Ricken, 2012) deutlich werden (vgl. hierzu z. B. Kunze et al., 2019; Heinrich et al., 2019). Anschließend an mittels der Objektiven Hermeneutik entwickelte »Lesarten und Befunde«, erfolgt eine »(Re-)Lektüre ... als Adressierungsgeschehen« (Kunze et al., 2019, S. 135).

views oder umgekehrt (siehe auch 6.5). Die Relationierung kann, auch über diese Arbeit hinausgehend, auf ein Potenzial für eine situierte Analyse von Aushandlungsprozessen in Teamgesprächen hinweisen, indem der geteilte Situationsbezug durch die Anwesenheit der Forschenden im (audiographierten) Teamgespräch mit der Aufmerksamkeit des episodischen Interviews auf Situationen und Beispiele verbunden wird.

#### **6.4 Reflexion der Begrenzungen der Verschiedenheit(en), Situierung und Prozessorientierung**

In der Auseinandersetzung mit den Gütekriterien qualitativer Forschung hält Steinke (2009, S. 329) bezogen auf die »Limitationen« fest: »Dieses Kriterium dient dazu, im Sinne eines ›testing the limits‹ die Grenzen des Geltungsbereiches, d. h. der Verallgemeinerbarkeit einer im Forschungsprozess entwickelten Theorie, herauszufinden und zu überprüfen«. Wie in den methodologisch-methodischen Überlegungen zum Grounded Theorizing dargestellt, zielt die vorliegende Arbeit nicht auf die Entwicklung einer Theorie. Zudem wird der Anspruch auf Verallgemeinerung ausgehend von Charmaz (2006) und insbesondere Clarke (2005) infrage gestellt. Wenn im Folgenden eine Auseinandersetzung mit den Limitationen des gewählten Forschungszugangs erfolgt, zielt dies entsprechend nicht darauf, die Reichweite der Verallgemeinerbarkeit zu reflektieren, da nicht der Orientierung, »so weit als möglich Verallgemeinerungen vorzunehmen« (Steinke, 1999, S. 227), gefolgt wird. Vielmehr wurde die weiter gefasste Entgrenzung der erforschten Situation durch Clarke (2005) in dieser Arbeit auch als Reflexionsanlass verstanden, sich mit den Begrenzungen der Konstruktion der Situation(en) im Forschungsprozess auseinanderzusetzen.<sup>60</sup> Clarke (2012, S. 36) plädiert für eine Ausrichtung des theoretischen Samplings darauf, »das breitestmögliche Spektrum an Variationen in wichtigen Datenquellen aufzutun«. Hierbei konkretisiert Clarke (2012, S. 36), dass sich »mittels gut durchdachten theoretischen Samplings ... bestimmte Aspekte der Situiertheit(en), Verschiedenheit(en) und Variation erforschen« lassen (siehe 5.2.1). Im Folgenden erfolgt vor dem Hintergrund der übergeordneten Perspektivierung (siehe 3.5) eine Reflexion der Begrenzung des gewählten Forschungszugangs hinsichtlich der einbezogenen Verschiedenheit(en), der (schulbezogenen) Situierung sowie der prozessorientierten Betrachtung.

Meine Arbeit zielte bereits in ihrem grundlegenden Forschungsinteresse nicht auf die von Clarke (2012, S. 25) genannte »volle Bandbreite«, z. B. in Bezug auf die »heterogene Lehrgruppe« (Blasse, 2015, S. 283) in inklusiven Settings oder die verschiedenen sonderpädagogischen Organisationsformen. Hinsichtlich der fokussierten unterrichtsbezogenen Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen werden Begrenzungen u. a. dahingehend relevant, dass die Situationen »reisender« Sonderpädagoginnen und -pädagogen mit geringer Zeitressource« (Lütje-Klose & Miller, 2017, S. 206) oder Schulkontexte, in denen Kooperation als »größte Herausforderung« (Trumpa, 2015, S. 276) beschrieben wird, nicht in den Blick geraten. Innerhalb der Analyse der erhobenen Teamgespräche erfolgte, wie dargestellt, eine Fokussierung auf die lerngruppenbezogenen Teams und damit eine Begrenzung hinsichtlich der Aushandlungsprozesse in unterschiedlichen Teamkonstellationen im Schulalltag.

Hinsichtlich der (schulspezifischen) Situiertheit(en) wurde bereits eine Begrenzung dahingehend dargestellt, dass aufgrund der verstärkten Deanonymisierungsgefahr auf eine bundeslandbezogene Einbettung sowie eine stärkere Verschränkung der beiden Teilstudien verzichtet wurde. Insgesamt rückt zudem v. a. in Teilstudie 1 aus schulübergreifender Perspektive die

---

60 Die Kehrseite einer Auseinandersetzung mit Limitationen des eigenen Forschungszugangs, ausgehend von dem Impuls von Clarke (2005), sich der Komplexität zuzuwenden, kann darin gesehen werden, dass die Bandbreite der durch die gewählten Fokussierungen, Methoden usw. jeweils verbundenen Reduktion der Komplexität besonders deutlich in den Vordergrund tritt. Anders formuliert: alles erscheint unterkomplex.

schulspezifische Situierung, wie skizziert, eher in den Hintergrund. Eine Begrenzung kann zudem darin gesehen werden, dass nicht mehr Daten pro Schule erhoben wurden, z. B. angesichts der schulinternen Variation der unterrichtsbezogenen Kooperation in unterschiedlichen Lerngruppen (vgl. Arndt & Werning, 2013).

Insbesondere vor dem Hintergrund der prozessorientierten Perspektive auf (multi-)professionelle Kooperation sowie das sensibilisierende Konzept Negotiated Order(ing) ergeben sich grundlegende Begrenzungen aus der Audioaufnahme einzelner Teamgespräche gegenüber dem kontinuierlichen Charakter professioneller Kommunikation (Richards, 2006). So verweisen Strauss et al. (1964/1981, S. 301) bezogen auf die professionellen Akteur\*innen in den von ihnen untersuchten psychiatrischen Kliniken auf einen charakteristischen »tremendous amount of talk«. Die Komplexität der vielfach zwischen Tür und Angel geschehenden Absprachen der Regelschullehrkräfte und Sonderpädagog\*innen (vgl. Arndt & Werning, 2013) spiegelt sich auch in den Interviews der Teilstudie 2 wider. Auch bezogen auf die Interviews und Gruppendiskussionen ergibt sich eine Begrenzung über die einmalige Datenerhebung. Eine prozessorientierte Betrachtung sensibilisiert zudem für Begrenzungen, die mit den weiter zurückliegenden Zeitpunkten der Datenerhebung verbunden sind: Hier kann beispielhaft der zwischenzeitlich verstärkte Mangel an Sonderpädagog\*innen im schulischen Kontext genannt werden. In den in Teilstudie 1 einbezogenen Gruppendiskussionen und Interviews wurden (wiederkehrende) Kürzungen bzw. Unsicherheiten der personellen Ressourcen thematisiert (vgl. Arndt & Werning, 2018, S. 30f.). Hier ist jedoch von einer inzwischen zugespitzten Situation auszugehen, womit sich die im Analyseprozess relevant gewordenen Fragen der Anwesenheit/Abwesenheit der Sonderpädagog\*innen in der Lerngruppe (Arndt, 2018b, Arndt, 2021a) aktuell in veränderter Konstellation bzw. zunehmender Dringlichkeit stellen dürften.

Insbesondere ausgehend von Clarkes (2005) analytischer Sensibilisierung für die nicht-menschlichen Elemente in der Situation ergeben sich Begrenzungen bezogen auf die im gewählten Forschungszugriff nicht erhobenen Dokumente, die in den audiographierten Teamgesprächen relevant waren. Dass auch schulbezogene Dokumente für die Aushandlung von Zuständigkeiten bedeutsam sind, zeigen Kunze und Silkenbeumer (2018) für das Verhältnis von Sonder- und Sozialpädagogik. Während damit die Limitationen des gewählten Forschungszugangs angesprochen wurden, wird nachfolgend – als eher übergeordnete Reflexion des gewählten Forschungszugriffs – in den Fokus gerückt, dass im Forschungsprozess unterschiedliche Datensorten und Methoden analysiert wurden.

## **6.5 Reflexion der Spielräume der Konstruktion des Gegenstandes ausgehend von unterschiedlichen Datensorten**

Unter Rückgriff auf unterschiedliche theoretische sensibilisierende Konzepte sowie auf Basis verschiedener »interessierender *Hin-Sichten*« (Mecheril, 2003, S. 43) umfasste der gewählte qualitative Forschungszugriff verschiedene (Erhebungs-)Methoden und Daten. Strauss (1998, S. 56) merkt an, dass »unterschiedliche Datentypen ... unterschiedliche Standpunkte oder Blickwinkel« darstellen.

Unterschiedliche Datentypen bzw. Methoden in den Forschungsprozess einzubeziehen, wird auch als eine Form der *Triangulation* diskutiert (vgl. u. a. Flick, 2009b, 2011b; Schründer-Lenzen, 2013). Flick (2009b, S. 310) merkt zur Triangulation an, dass »in der qualitativen Forschung ... – auch noch heute – die Vorschläge von Denzin (1978), der Triangulation zunächst als eine Strategie der Validierung versteht«, präsent sind. Dieses Verständnis wurde verschiedentlich kritisiert, u. a. dahingehend, dass die eine Methode nicht »nicht einfach [als] Korrektiv« (Flick, 2009b, S. 311) für eine andere fungieren kann. Bezogen auf neuere Arbeiten hält Flick (2009b, S. 311) fest, dass Triangulation »inzwischen weniger als Strategie der Validierung ..., sondern als Strategie, Erkenntnisse durch die Gewinnung weiterer Erkenntnisse zu begründen und abzusichern, gesehen« wird. Vor dem Hintergrund dieser Auseinandersetzung

– v. a. mit den Ansätzen von Charmaz (2006) und v. a. Clarke (2005) – erschien im Forschungsprozess dieser Arbeit Triangulation nicht (mehr) als passende Reflexionsfolie für die (jeweilige) Konstruktion des Gegenstandes. Am Beispiel der ›punktuellen‹ Relationierung von Teamgesprächen und Interviews in Teilstudie 2 wurde dargestellt, dass dies gerade nicht auf ein Begründen bzw. Erklären des einen aus dem zweiten (oder umgekehrt) geht. Auch ein ›Absichern‹ erscheint ausgehend vom Grounded Theorizing fraglich, wenn damit eine Orientierung an einem ›Abgleich‹ und einer Suche nach Übereinstimmung verbunden ist, die eher ein Ausblenden von Variation(en) bzw. Verschiedenheit(en) begünstigt.

Statt einer Bezugnahme auf das Konzept der Triangulation erwies sich für mich im Forschungsprozess in der *Reflexion der Gegenstandskonstruktion* die Auseinandersetzung mit dieser in ethnographischen Zugängen als hilfreich.<sup>61</sup> Unter dem Stichwort »Methodenopportunismus« verweisen Breidenstein et al. (2015, S. 34f.) darauf, dass durch »verschiedene Datentypen ... die Komplexität des Phänomens« erhöht werden kann, wobei die Auseinandersetzung »mit unterschiedlichen Blicken, auf das Feld« nicht auf eine »Integration der Datentypen« hinausläuft. Vielmehr lassen sich diese als wechselseitige Kommentierung und Ergänzung »arrangieren« (Breidenstein et al., 2015, S. 35). In Bezug auf ihr ethnographisches Projekt zu Gesprächen von Lehrkräften, Eltern und Schüler\*innen formulieren Rabenstein und Strauß (2017, S. 102), dass sie die »unterschiedliche Beschaffenheit« der verschiedenen Datensorten, u. a. Felddokumente und Audioaufnahmen, als »Irritationsmoment für die Gegenstandskonstruktion nutzen«. Hierzu halten sie fest: »Jede Datensorte bringt im Zusammenhang mit herangezogenen theoretischen Überlegungen zu ihrer Beschaffenheit und der gewählten Methode ihrer Erhebung und Auswertung einen *spezifischen Spielraum für die Gegenstandskonstruktion* mit sich« (Rabenstein & Strauß, 2017, S. 102, Herv. d. Verf.). Das hierüber ermöglichte »Bild der Situation [wird] nicht vollständiger, sondern komplexer« (Rabenstein & Strauß, 2017, S. 115). Ausgehend von der »mit den Datensorten jeweils verbundenen Konstruktionen sozialer Wirklichkeit« werde »der Forschungsgegenstand durch die Erhebung vielfältiger Datensorten zwar komplexer, aber auch uneinheitlicher und vieldeutiger« (Rabenstein & Strauß, 2017, S. 103). Mit Blick auf die von ihnen herausgearbeiteten »Facetten einer normativen Ordnung« gehen Rabenstein und Strauß (2017, S. 116) entsprechend nicht unbedingt von einer Bestätigung oder Ergänzung aus, vielmehr könnten diese »auch einander widersprechen bzw. in Spannung zueinander stehen«.

Dies kann auf die in dieser Arbeit herausgearbeiteten Aspekte der Situation(en) unterrichtsbezogener Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen bezogen werden. Wurden hier die unterschiedlichen Datensorten in den Vordergrund gerückt, ist dies im Zusammenhang mit den gewählten theoretischen sensibilisierenden Konzepten zu sehen. Übergreifend zielt, um das Bild des Hinzufügens von Puzzleteilen aufzugreifen (vgl. Charmaz, 2006; siehe 6.3.1), das Verfolgen unterschiedlicher Fragestellungen und Fokussierungen in den einzelnen Publikationen damit nicht auf ein sich nahtlos ineinanderfügendes ›Gesamtbild‹.

---

61 Dies ist wiederum vor dem Hintergrund der »verschiedenartigen Bedingungen« (Strauss, 1998, S. 34) meiner Arbeit bzw. meiner (Forschungs-)Erfahrung zu sehen.

## 7 Überblick über die Publikationen

Im Folgenden erfolgt zunächst eine tabellarische Übersicht unter Angabe des Reviewverfahrens (im Peer- bzw. selektiven Herausgeber\*innen-Review begutachtete Beiträge sind mit \* gekennzeichnet).

Tab. 2: Übersicht über die Publikationen der Arbeit

Kapitel	Publikation	Anmerkung
<b>Rahmend: Überblick über ausgewählte Forschungsergebnisse</b>		
8.1	Arndt, A.-K. (2018a). Kooperation als Dimension der Entwicklung inklusiver Schule: Zusammenarbeit von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik im Spiegel aktueller Forschung. In S. Laux & E. Adelt (Hrsg.), <i>Beiträge zur Schulentwicklung. Inklusive Schulkultur: Mit-einander. Leben. Gestalten: Grundlagen und Beispiele gelungener Praxis</i> (S. 61–77). Münster: Waxmann.	Redaktionelles Review durch Herausgeber*innen
<b>Teilstudie 1</b>		
8.2	Arndt, A. (2016). Zwischen (Unterrichts-)Alltag und fortwährender Entwicklung. Kooperation von Lehrkräften an inklusiven Schulen. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), <i>Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität</i> (Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 9, S. 127–141). Münster: Waxmann.*	Peer-Reviewverfahren: Zwei Gutachten; einfach anonymisiert
8.3	Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016a). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), <i>Schulische Inklusion. (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. 62, 160–174)</i> . Weinheim: Beltz Juventa. <a href="https://doi.org/10.25656/01:17178">https://doi.org/10.25656/01:17178</a> * <sup>62</sup>	Peer-Reviewverfahren in Verantwortung der Zeitschrift: Zwei Gutachten; doppelt anonymisiert
<b>Teilstudie 2</b>		
8.4	Arndt, A.-K. (2021a). Konstruktionen der Differenz ›Regelschullehrkraft/Sonderpädagog_in‹ in Situationen unterrichtsbezogener Kooperation. In R. Natarajan (Hrsg.), <i>Sprache – Bildung – Geschlecht. Interdisziplinäre Ansätze in Flucht- und Migrationskontexten</i> (S. 349–376). Wiesbaden: Springer VS. <a href="https://doi.org/10.1007/978-3-658-28341-4_17">https://doi.org/10.1007/978-3-658-28341-4_17</a>	Review durch die Herausgeberin
8.5	Arndt, A.-K. (2018b). Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen in Teamgesprächen. Ergebnisse einer qualitativen Studie im Kontext der Diskussion zu (multi-)professioneller Kooperation und Professionalisierung. In M. Walm, T. H. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), <i>Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung</i> (S. 119–130). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.	Review durch das Herausgeber*innen
8.6	Arndt, A.-K. (2021b). Vielschichtigkeit der Aushandlungsprozesse in einem Teamgespräch: Ergebnisse einer qualitativen Studie zur Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. In K. Kunze, D. Petersen, G. Bellenberg, M. Fabel-Lamla, J.-H. Hinzke, A. Moldenhauer, L. Peukert, Ch. Reintjes & K. te Poel (Hrsg.), <i>Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum (multi-)professionellen Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n)</i> (S. 157–167). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.*	Selektives Herausgeber*innenreview, Zwei Gutachten; einfach anonymisiert

62 Die zugrunde liegende vertiefte Analyse der Gruppendiskussionen und Interviews erfolgte durch mich (siehe 6.2). Als Erstautorin oblag mir die Verantwortlichkeit für die Konzeption, das Verfassen der ersten Version sowie die Überarbeitung. Die Angabe Arndt und Werning (2016a) kennzeichnet die Unterscheidung innerhalb der vorliegenden Arbeit zu einer weiteren (Projekt-)Publikation.

In der *rahmenden Publikation* Arndt (2018a) werden ausgewählte Forschungsergebnisse aus deutschsprachigen Kontexten zur unterrichtsbezogenen Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen im Kontext der Entwicklung inklusiver Schule dargestellt. Dies erfolgt entlang der Fragen:

- Welche Aspekte werden auf den verschiedenen Ebenen als bedeutsam – förderlich oder hinderlich – für die Zusammenarbeit beschrieben?
- Welche Rollen- und Aufgabenverteilungen und damit verbundene Zuständigkeiten werden insbesondere mit Blick auf den Unterricht und das gemeinsame Unterrichten deutlich?

Die *beiden Publikationen der Teilstudie 1* (Arndt, 2016; Arndt & Werning, 2016a) basieren auf einer vertieften Analyse von Gruppendiskussionen und Interviews mit Regelschullehrkräften, Sonderpädagog\*innen und Schulleitungen.

In *Arndt (2016)* wird die Kooperation der Lehrkräfte (mit unterschiedlicher Qualifikation) betrachtet. Hierbei werden die folgenden Fragestellungen verfolgt.

- Was macht – ausgehend von den Perspektiven der Regelschullehrkräfte, Sonderpädagoginnen, Sonderpädagogen und Schulleitungen – die Relevanz der Kooperation der Lehrkräfte an inklusiven Schulen aus?
- Was ist aus ihrer Sicht für die Gestaltung der Kooperation und die schulweiten Strukturen der Teamarbeit charakteristisch?

In *Arndt und Werning (2016a)* rückt die unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen in den Vordergrund. Ausgehend von der übergeordneten Frage, wie diese für die Regelschullehrkräfte, Sonderpädagog\*innen und Schulleitungen bedeutsam wird, gliedert sich die Ergebnisdarstellung entlang der folgenden Fragen:

- An neun der zehn untersuchten Schulen sind die Sonderpädagog\*innen fest an der allgemeinen Schule – inwiefern ist dies im Rahmen der inklusiven Schulentwicklung bedeutsam?
- Was ist für die Gestaltung und Entwicklung der unterrichtsbezogenen Kooperation an den untersuchten Schulen besonders charakteristisch?
- Wie wird die Übernahme von Fachunterricht durch die Sonderpädagog\*innen an den Schulen diskutiert?
- Welche unterschiedlichen Positionierungen zur Differenz der ›Blicke‹ und Rollen von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen lassen sich herausarbeiten?

Die *Teilstudie 2* umfasst *drei Publikationen* (Arndt, 2018b, 2021a, b). In Teilstudie 2 erfolgt in verschiedener Hinsicht ein Hinein-Zoomen, das mit einer höheren Analyseintensität verbunden war. Auf Basis von episodischen Interviews mit Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen sowie audiographierten Teamgesprächen wurden verschiedene Fokussierungen vorgenommen und damit verbundene Fragestellungen analysiert.

In *Arndt (2021a)* erfolgt eine im Vergleich zu den anderen Publikationen ausführlichere Einbettung in Diskurslinien zu inklusiver Bildung und den Grenzziehungen zwischen Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik. Daran anschließend wird auf Basis von episodischen Interviews mit Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen die Frage fokussiert:

- Wie wird die Differenz ›Regelschullehrkraft/Sonderpädagog\*in‹ in Situationen unterrichtsbezogener Kooperation konstruiert?

In *Arndt (2018b)* erfolgt auf Basis von zwei audiographierten Teamgesprächen eine Kontrastierung hinsichtlich der ›Präsenz‹ der Sonderpädagoginnen in den Gesprächssituationen. Hierbei richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Fragen:

- Was bringt die Sonderpädagogin jeweils ein und worauf bezieht sie sich?
- Wie werden Momente ausgehandelt, in denen unterschiedliche schüler\*innenbezogene Einschätzungen bzw. Perspektivierungen relevant werden?

In *Arndt (2021b)* liegt auf Basis von zwei Gesprächspassagen aus einem Teamgespräch der analytische Fokus auf Aushandlungsprozessen bezogen auf eine jeweils von einer Lehrkraft eingebrachte Idee und damit verbundenen Momenten der Differenz im Sinne unterschiedlicher Einschätzungen. Hier sind folgende Fragen bedeutsam:

- Wie beziehen sich die Lehrkräfte aufeinander und auf die zu bearbeitenden Probleme?
- Was rückt in der Konstruktion dieser Probleme in den Vordergrund?
- Was erscheint als (nicht) verhandelbar oder Übereinstimmung?



## 8 Publikationen

Neben dem Verweis auf die als open access verfügbare Publikation (Arndt & Werning, 2016a) finden sich nachfolgend die weiteren Publikationen. Mein Dank gilt den Verlagen für die Möglichkeit zur Zweitveröffentlichung. Im Zuge der Einbettung in diese Arbeit wurden in Verbindung mit dem Format die (fortlaufende) Nummerierung der (Unter-)Kapitel, damit verbundene beitragsinterne Verweise sowie die Nummerierung der Fußnoten vereinheitlicht, Inhalt sowie Zitationsstil entsprechen dem jeweiligen Original.

## 8.1 Arndt (2018a). Kooperation als Dimension der Entwicklung inklusiver Schule. Zusammenarbeit von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik im Spiegel aktueller Forschung

Arndt, A.-K. (2018a). Kooperation als Dimension der Entwicklung inklusiver Schule: Zusammenarbeit von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik im Spiegel aktueller Forschung. In S. Laux & E. Adelt (Eds.), *Beiträge zur Schulentwicklung. Inklusive Schulkultur: Miteinander. Leben. Gestalten: Grundlagen und Beispiele gelungener Praxis* (S. 61–77). Münster: Waxmann

### 8.1.1 Einleitung

Für die Entwicklung inklusiver Schule wird die Kooperation der verschiedenen Lehr- und Fachkräfte als eine wesentliche Dimension betrachtet (vgl. z. B. Dyson, 2010; Ainscow, Dyson, Goldrick & West, 2012; Arndt & Werning in diesem Band). Lütje-Klose und Urban (2014, S. 113) fassen zusammen, dass eine »gelingende Kooperation [...] von Lehrkräften als Prüfstein für inklusive Prozesse in der Schulklasse insgesamt gesehen [wird]«, jedoch eine intensive Kooperation nicht selbstverständlich gegeben sei. Anknüpfend an den »deutlichen Bedeutungszuwachs hinsichtlich der Lehrerkooperation« in den letzten Jahrzehnten stellen Trumpa, Franz und Greiten (2016, S. 81) fest, dass die »unterrichtliche Kooperation« im Kontext der Ausweitung der »gemeinsame[n] Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung«<sup>1</sup> verstärkt Aufmerksamkeit erfährt.

In Bezug auf die Lehrpersonenkooperation wird verschiedentlich ein »Auseinanderklaffen von Anspruch und Wirklichkeit« (Terhart & Klieme, 2006, S. 163f.) problematisiert. Zugleich wird kritisch bewertet, dass Kooperation stark normativ überhöht und »geradezu als Selbstzweck konstruiert« (Bondorf, 2013, S. 14) wird. Ausgehend von einer rekonstruktiven Studie zur Lehrpersonenkooperation verweist Goldmann (2016, S. 173) in diesem Zusammenhang zugleich auf unterschiedliche Bearbeitungsweisen dieser programmatischen Ansprüche.

Für eine Auseinandersetzung mit der *Kooperation der Lehrkräfte* ist zu berücksichtigen, dass Kooperation sehr unterschiedlich gefasst wird (vgl. z. B. Köker, 2012). Neben verschiedenen Konstellationen wie z. B. Klassen-, Fach- oder Jahrgangsteams können unterschiedliche Formen und Intensitätsgrade der Zusammenarbeit betrachtet werden. Vielfach wird auf die *Formen der Kooperation* von Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006) Bezug genommen, die sich hinsichtlich der Funktionen wie Voraussetzungen unterscheiden: Ein *Austausch* von Informationen oder Materialien setzt u. a. die Bereitschaft hierzu voraus, jedoch weniger eine Interdependenz der Ziele. Demgegenüber erfordert eine *Arbeitsteilung* z. B. in der Unterrichtsvorbereitung eine gemeinsame Zielsetzung und Verständigung über die Aufteilung und Zusammenführung der Aufgaben, die getrennt bearbeitet werden können. Eine *Kokonstruktion*, z. B. im Rahmen eines Teamteachings, verweist auf eine intensive Zusammenarbeit, in der die Einzelnen »ihr individuelles Wissen so aufeinander beziehen (kokonstruieren), dass sie dabei Wissen erwerben oder gemeinsame Aufgaben- und Problemlösungen entwickeln« (ebd., S. 210f.).

Richter und Pant (2016, S. 20) stellen auf Basis einer repräsentativen Befragung von Lehrkräften von allgemeinen Schulen der Sekundarstufe I fest, dass »kooperative Arbeitsformen, die zeit- und ressourcenintensiv sind und die gemeinschaftliche Bearbeitung von Aufgaben voraussetzen, deutlich seltener zu beobachten sind als Formen des Informations- bzw. Materialaustauschs«. Zusammenfassend werden »Formen des Austauschs häufiger berichtet [...] (82%

---

1 Vgl. zu unterschiedlichen Fassungen des Inklusionsbegriffes sowie der Frage der forschungspragmatischen Einführung: Heinrich, Urban & Werning (2013).

Zustimmung) als Formen der Arbeitsteilung (77%) und der Kokonstruktion (50%)«. Zudem verweisen sie auf deutliche Unterschiede »zwischen Schulen mit und ohne Inklusionsangebot«, welches als Möglichkeit des gemeinsamen Lernens von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gefasst wird. Diese zeigen sich v. a. bezogen auf die »Zusammenarbeit mit anderen Professionen (Sozial- und Sonderpädagogen)« (ebd., S. 27f.):

»Beim Vergleich von inklusiv arbeitenden und nicht-inklusive arbeitenden Schulen [...] zeigen sich substanzielle Unterschiede zugunsten der Inklusionsschulen beim kollaborativen Unterrichten, beim Austausch von Lehrmaterial, bei der Besprechung von Lernentwicklungen und der Erarbeitung gemeinsamer Bewertungsstandards. Insbesondere der zuerst genannte Befund lässt sich mit hoher Wahrscheinlichkeit darauf zurückführen, dass Sonderpädagogen und Regelschullehrkräfte an Inklusionsschulen oft gemeinsam unterrichten.« (ebd., S. 28.)

Vor diesem Hintergrund wird in dem Beitrag die *Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik* fokussiert. Diese wird seit Beginn des gemeinsamen Lernens als wesentlich erachtet (vgl. u. a. Schwager, 2011). Im Kontext der Entwicklung inklusiven Unterrichts kann die »heterogene Lehrgruppe als Pendant zur heterogenen Lerngruppe« (Blasse, 2015, S. 286) begriffen werden. Sowohl bezogen auf den Unterricht als auch – nicht zuletzt im Kontext der Ganztagschulentwicklung – darüber hinaus, beziehen sich Fragen der Kooperation hierbei auf unterschiedliche Berufsgruppen (vgl., Trumpp et al., 2016; zur Kooperation im Ganztag: Urban & Lütje-Klose, 2014; zur heterogenen Gruppe der Schulbegleitungen: Lübeck & Demmer, 2017). Mit Blick auf die multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Settings geht die Schwerpunktsetzung mit wesentlichen Begrenzungen einher, erlaubt jedoch eine Fokussierung im Rahmen des Beitrags.

Die Relevanz der Zusammenarbeit von Lehrkräften der allgemeinen Schule und sonderpädagogischen Lehrkräften als »Schlüssel für das Gelingen der schulischen Integration« (Willmann, 2009, S. 349) ebenso wie mit der Kooperation verbundene Herausforderungen wurden von verschiedenen Studien seit den 1980ern herausgestellt (vgl. ebd.; Lütje-Klose & Urban, 2014). Aktuell rückt die Zusammenarbeit (wieder) verstärkt in den Blick, z. B. als ein Schwerpunkt in den wissenschaftlichen Begleitforschungsprojekten (vgl. Preuss-Lausitz, 2014). Hierbei wird u. a. die Frage einer dauerhaften Verankerung, auch über die freiwillige Entscheidungen einzelner Lehrkräfte und Teams hinausgehend, virulent (vgl. ebd.; Lütje-Klose & Urban, 2014). Zugleich bestehen in verschiedener Hinsicht noch Forschungsdesiderata (vgl. u. a. Heinrich et al., 2013; Blasse, 2015; Vogt, Heim & Zumwald, 2016). Auf Basis ihres Überblicks zu zentralen Forschungslinien zur Kooperation in der Schweiz, Österreich und Deutschland erachten es z. B. Lütje-Klose und Miller (2017, S. 210) als bedeutsam, die Wechselwirkungsprozesse zwischen Mikro-, Meso- und Makroebene verstärkt zu betrachten. Sie stellen fest: »Aufgrund der hohen Komplexität verschiedener Datenarten auf den einzelnen Ebenen sind jedoch grundsätzliche Aussagen trotz der langen Forschungsgeschichte des Themas nur eingeschränkt möglich.«

Nachfolgend erfolgt, anknüpfend an bisherige Überblicksarbeiten (v. a. Urban & Lütje-Klose, 2014; Vogt et al., 2016; Lütje-Klose & Miller, 2017) und ohne Anspruch auf Vollständigkeit, eine Darstellung ausgewählter aktueller Forschungsergebnisse ausgehend von deutschsprachigen Publikationen bzw. Forschungskontexten.<sup>2</sup> Der Schwerpunkt liegt auf der unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik.

---

2 Vgl. zur Breite der internationalen Literatur: z. B. Friend & Cook (2010). Mit Blick auf Unterschiede zwischen den nationalen Kontexten verweisen Lütje-Klose und Miller (2017) darauf, dass im Vergleich zu Modellen mit unterschiedlichen, z. T. geringen personellen Ressourcen, in Bundesländern in Deutschland und Kantonen der Schweiz, in Österreich im Zuge der Ausweitung der inklusiven Beschulung eine weitreichendere Doppelbesetzung realisiert wird.

Kooperation verweist, ausgehend von dem hier aufgegriffenen Verständnis, auf ein Zusammenspiel der individuellen, interpersonellen und institutionellen Ebene im Kontext der politisch-administrativen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (vgl. u. a. Reiser, Klein & Kreie, 1986; Lütje-Klose & Willenbring, 1999; Arndt & Werning, 2013). Mit Blick auf den inklusiven Unterricht ist hiermit für die Lehrkräfte die Anforderung verbunden, »das Sachproblem des produktiven Umgangs mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler ebenso wie mit der Heterogenität der Fachpersonen zu bewältigen« (Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 115). Vor diesem Hintergrund werden folgende Fragen fokussiert:

- Welche Aspekte werden auf den verschiedenen Ebenen als bedeutsam – förderlich oder hinderlich – für die Zusammenarbeit beschrieben? (8.1.2)
- Welche Rollen- und Aufgabenverteilungen und damit verbundene Zuständigkeiten werden insbesondere mit Blick auf den Unterricht und das gemeinsame Unterrichten deutlich? (8.1.3)

### **8.1.2 Bedingungen und Charakteristika der Kooperation auf der institutionellen, interpersonellen und individuellen Ebene**

Dass die Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik voraussetzungsvoll ist, wird nicht zuletzt ausgehend von den seitens der beteiligten Lehrkräfte beschriebenen Herausforderungen deutlich (vgl. z. B. Lindmeier & Beyer, 2011; Trumpp, 2015). Die konkrete Gestaltung der Zusammenarbeit erscheint von einer Vielzahl von Aspekten auf verschiedenen Ebenen beeinflusst. So betont z. B. eine Sonderpädagogin an einer Integrierten Gesamtschule, »es gibt eigentlich nicht *die* Praxis« und verweist auf die »unendlich viele[n] Varianten der kooperativen Arbeit« in Abhängigkeit u. a. von »Zeitfenstern«, der »Präsenz« von Fach- und Klassenlehrkräften und »vom persönlichen Interesse (zit. nach Arndt & Werning, 2013, S. 19).

Wie Urban und Lütje-Klose (2014, S. 290) zusammenfassen, ist »ein in allen Studien benanntes und von unterschiedlichen inklusiven Modellen unabhängiges Thema die Bereitstellung von *Ressourcen für Kooperation*, insbesondere Zeit und personelle Ausstattung«. Die Bedeutung einer Doppelbesetzung wird z. B. von den, im Rahmen der Fragebogenstudie von Gebhard, Wollenweber und Castello (2014) befragten Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik in Hamburg, Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen hervorgehoben. Mit Blick auf die Rahmenbedingungen kommen Preißl, Quandt und Fischer (2016) auf Basis ihrer Befragung von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik, die in verschiedenen Settings in Bayern »regelmäßig (in der Regel wöchentlich)« (ebd., S. 62) zusammenarbeiten, zu dem Schluss:

»Umfassend kann dieser Punkt mit »Es steht zu wenig Zeit zur Verfügung« übertitelt werden und bezieht sich auf vielfältige Bereiche wie »Zeit für Förderung«, »Zeit für Absprachen« oder »Zeit für gemeinsame Projekte«. Darüber hinaus wird das Ungleichgewicht zwischen Mehrarbeit und angemessener Vergütung als sehr negativ empfunden.« (ebd., S. 64)

Mit Blick auf die institutionelle Ebene werden *feste Zeiten für die Kooperation* für Teamsitzungen und gemeine Unterrichtsvorbereitung als förderlich erachtet und eine (verstärkte) Berücksichtigung im Arbeitszeitmodell gewünscht (vgl. u. a. Lindmeier & Beyer, 2011; Werning & Lohse, 2011; Arndt & Werning, 2013; Urban & Lütje-Klose, 2014). Verbindliche Teamzeiten werden als ein zentraler Aspekt schulweiter Strukturen für die Teamarbeit z. B. an Jakob-Muth-Preisträgerschulen beschrieben (vgl. Arndt & Werning, in diesem Band). Jedoch sind diese häufig nicht gegeben: In der Befragung von Gebhard et al. (2014) werden feste Besprechungszeiten zwar von den Befragten als wichtiger Faktor gesehen, sind jedoch in nur 44,5% der Fälle gegeben.

Mit Blick auf *verschiedene Organisationsmodelle* und damit verbundene *sonderpädagogische Ressourcen* zeigen die Ergebnisse der Befragung von Preißl et al. (2016) in den Partnerklassen die größte Zufriedenheit der Lehrkräfte, in der Einzelintegration die geringste. Auf Basis ihres Forschungsüberblicks problematisieren Lütje-Klose und Miller (2017, S. 209f.), dass »die Bedingungen, unter denen Inklusion insbesondere in manchen deutschen Bundesländern und Schweizer Kantonen vielfach stattfindet, einer [...] Kooperation ›auf Augenhöhe‹ deutlich im Weg« stehen und es »zu Hierarchisierungen in der einen wie in der anderen Richtung kommen« kann. Zugleich verweisen sie ebenso darauf, dass »auch mit einer umfangreichen Ausstattung (z. B. Doppelbesetzung) [...] im Umkehrschluss keineswegs zwangsläufig ein hohes Kooperationsniveau und eine gelingende inklusive Unterrichtung verbunden« sein muss (ebd., S. 210). Dies zeigt sich u. a. in deutlichen Unterschieden in der Gestaltung der unterrichtsbezogenen Kooperation bei ähnlichen Ressourcen für die Doppelbesetzung bzw. im Rahmen eines Organisationsmodells (siehe Abschnitt 8.1.3)

Dass mit der Zusammenarbeit im *Sekundarbereich* besondere Herausforderungen verbunden sein können, spiegelt sich in den Ergebnissen der Befragung von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik in der Steiermark von Gebhardt, Schwab und Krammer (2015) wider. Die Zusammenarbeit wird in den Grundschulen insgesamt positiver wahrgenommen als in den Mittelschulen. Das Fachlehrersystem und die Teamgröße erscheinen besonders herausfordernd. Werning und Lohse (2011) heben hier ausgehend von ihrer qualitativen Untersuchung zu Kompetenzzentren in Nordrhein-Westfalen die Bedeutung der strukturellen Verankerung auf institutioneller Ebene hervor. Größere Teams (Unger, 2012) und eine fehlende Verankerung (Lütje-Klose, Urban, Werning & Willenbring, 2005) werden auch im Primarbereich als Schwierigkeit benannt.

Die Frage der (fehlenden) *Einbindung bzw. Zugehörigkeit der Lehrkräfte für Sonderpädagogik* und damit verbundene Schwierigkeiten des Pendelns sowie die Sorge um eine »Kofferpädagogik« (Dumke et al., 1998, S. 400) spiegelt sich in verschiedenen Studien wider (vgl. u. a. Müller, 2010; Werning & Lohse, 2011; Voß, 2013; Gebhard et al., 2014). So problematisieren Lütje-Klose und Miller (2017, S. 206) mit Verweis auf die Befragung von Gebhard et al. (2014) die »Rahmenbedingungen ›reisender‹ Sonderpädagoginnen und -pädagogen [...] als kooperationshinderlich[n] Einflussfaktor«. Beck und Maykus (2016, S. 167) beziehen auf Basis ihrer Befragung von Grundschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik in der Stadt und dem Landkreis Osnabrück die – bei einer grundsätzlich positiven Tendenz – bestehenden Unterschiede zwischen den Grundschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften darauf, dass diese »(noch) nicht gleichwertig in den Regelgrundschulen eingebunden sind«. In der Studie ist die Mehrheit der befragten Lehrkräfte für Sonderpädagogik an mehr als einer Schule tätig, während 39,2% an einer Schule tätig sind (ebd., S. 154). In der Befragung von Moser und Kropp (2014, S. 8) sind ca. 30% der sonderpädagogischen Lehrkräfte an mehr als einer Schule tätig. Zugleich variieren die Zahlen »stark sozialräumlich« (ebd., S. 26). Eine Einbindung der Lehrkräfte für Sonderpädagogik in die schulweiten Strukturen der Zusammenarbeit wird an allen zehn, in der qualitativen Studie von Arndt und Werning (2016, in diesem Band) einbezogenen Jakob-Muth-Preisträgerschulen seitens der Lehrkräfte und Schulleitungen beschrieben. An neun der zehn Schulen sind die sonderpädagogischen Lehrkräfte fest an der Regelschule. Dies wird als vorteilhaft u. a. aufgrund der kurzen Wege und für die gemeinsame Verantwortung für alle Schülerinnen und Schüler beschrieben (Arndt & Werning, 2016; vgl. zur Entlastung auch: Unger, 2012). Demgegenüber heben an einer Grundschule die Lehrkräfte für Sonderpädagogik, die von verschiedenen Förderzentren (längerfristig) abgeordnet sind, die Bedeutung des Austauschs am Förderzentrum hervor (vgl. Arndt & Werning, 2016).

Die Bedeutung der *institutionellen Ebene* wird in verschiedener Hinsicht herausgestellt. Kreis und Kolleginnen untersuchen die Zusammenarbeit von Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften in (teil-)integrativen Primarschulen in Thurgau im Rahmen der,

verschiedene Methoden kombinierenden Studie »Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität« (vgl. u. a. Kreis, Wick & Kosorok Labhart, 2014, 2016; Kreis, 2015). Auf Basis der Befragung der Lehrkräfte verweist Kreis (2015) darauf, dass das Auftreten der Kooperationsaktivitäten weniger von individuellen Voraussetzungen, sondern von der Ebene des gesamten Teams beeinflusst erscheint. Auf der Ebene der Einzelschule rückt die Entwicklung *schulweiter Strukturen* für die Zusammenarbeit in den Blick. Hierfür werden seitens der Lehrkräfte und Schulleitungen an Jakob-Muth-Preisträgerschulen – neben den verbindlichen Teamzeiten – Fragen der Zusammensetzung der Teams sowie der (externen) Unterstützung z. B. durch Supervision (s. u.) als wesentlich beschrieben (vgl. Arndt, 2016).

In Hinblick auf die Teamzusammensetzung wird die Frage der *Freiwilligkeit* aufgeworfen: 33,5% der von Gebhard et al. (2014) befragten Lehrkräfte geben an, auf freiwilliger Basis zusammenzuarbeiten. Preißl et al. (2016) verweisen darauf, dass Freiwilligkeit als bedeutsam für ein positives Erleben erscheint, Lehrkräfte aber auch die »Forderung nach Freiwilligkeit« angesichts der »gesamtgesellschaftliche[n] Aufgabe« der inklusiven Bildung kritisch hinterfragen (ebd., S. 85).

Die Bedeutung, *Kontinuität in der Zusammenarbeit* zu schaffen, spiegelt sich nicht zuletzt in den Ergebnissen der qualitativen Studie von Müller (2010, S. 104) zu bayerischen Kooperationsklassen wider: Hier wird seitens der Lehrkräfte u. a. die Kooperation »auf Zeit« angesichts der fehlenden Zukunftsperspektive als hinderlich beschrieben.

Konstante Teams zu ermöglichen und zu begleiten, wird von Scheer (2016) auf Basis von Interviews mit Schulleitungen an rheinland-pfälzischen Schwerpunktschulen als bedeutsam herausgearbeitet. Die *Unterstützung durch die Schulleitung* wird von verschiedenen Studien herausgestellt (vgl. z. B. Kreis, 2015; zusammenfassend: Vogt et al., 2016). In der Befragung von Richter und Pant (2016) beschreiben Lehrkräfte an Schulen mit einem »Inklusionsangebot« (s. o.) häufiger eine Unterstützung durch die Schulleitung. Die Bedeutung der Unterstützung durch die Schulleitung, z. B. durch das Bereitstellen von Zeitfenstern, spiegelt sich auch in Ergebnissen der »Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements« wider (Lütje-Klose, Serke, Hunger & Wild, 2016). Mit Blick auf die Relevanz der Kommunikation mit der Schulleitung gaben die von Beck und Maykus (2016) befragten Lehrkräfte für Sonderpädagogik im Vergleich zu den Grundschullehrkräften seltener an, Kontakt zur Schulleitung zu haben.

Die Bedeutung von *Unterstützungsangeboten wie Supervision* wird nicht zuletzt angesichts vielfach beschriebener Unklarheiten bezogen auf Rollen und Aufgaben (siehe 3) hervorgehoben (vgl. u. a. Lütje-Klose et al., 2005; Lindmeier & Beyer, 2011; Arndt & Werning, 2013). Zugleich kommen z. B. Gebhard et al. (2014) zu dem Schluss, dass eine Supervision für fast alle befragten Lehrkräfte fehlt. Am Beispiel der Möglichkeit zur Supervision bzw. Intervention verweisen Stommel, Hildebrandt, Senn und Widmer (2015), ausgehend von den, sich in ihrer Befragung von Lehrkräften in Aargau sowie Basel-Landschaft zeigenden, Unterschieden auf den Einfluss *bildungspolitischer Rahmenbedingungen*, welche diese Form unterstützen.

Mit Blick auf die *interpersonelle Ebene* wird u. a. die *Wertschätzung und Akzeptanz* als bedeutsam herausgestellt (vgl. Arndt & Werning, 2013). Zugleich verweisen Lütje-Klose und Willenbring (1999, S. 2) darauf, dass Schwierigkeiten häufig »auf der Beziehungsebene ihren Kristallisationspunkt« finden. In der Befragung von Beck und Maykus (2016) wird – bei übergeordneter Zufriedenheit – der *Umgang mit Konflikten* v. a. seitens der Lehrkräfte für Sonderpädagogik negativer bewertet. Dies unterstreicht die Bedeutung z. B. von Supervision.

Gebhard et al. (2014, S. 62) fassen die *Beziehungs- und Persönlichkeitsebene* zusammen. Dieser Bereich wird von den befragten Lehrkräften als am wichtigsten erachtet. 80% der befragten Lehrkräfte sehen die erfragten Aspekte, wie z. B. »Empathie«, »Humor« und »fachliche Kompetenz«, bei ihren Teampartnerinnen bzw. -partnern gegeben. Auf Basis ihrer Befragung stellen Preißl et al. (2016, S. 85) für den Bereich »Sich gegenseitig annehmen« fest, dass die

Lehrkräfte der allgemeinen Schule »die Vorstellungen, Fähigkeiten und Haltungen durchgängig als besser vereinbar« als die Lehrkräfte für Sonderpädagogik einschätzen. Hierbei verweisen sie auch darauf, dass z. T. Rahmenbedingungen, wie eine nur punktuelle Anwesenheit, »für Unmut und Sorge um Qualitätsverlust« sorgen (ebd., s. o.). Zugleich verweisen Lehrkräfte auch darauf, dass sich eine gute Beziehung entwickeln muss (vgl. Arndt & Werning, 2013), was die Relevanz der *Teamentwicklung* verdeutlicht (vgl. Moser, 2016).

Mit Blick auf die *individuelle Ebene* stellen Preißl et al. (2016, S. 75) fest, »dass Offenheit als wesentliche Gelingensbedingung für Kooperation gesehen werden muss. Wo Kollegen sich offen begegnen, werden positive Erfahrungen gemacht, wo nicht, eher negative«. Gleichzeitig kann, wie eingangs dargestellt, Kooperation nicht auf »Offenheit und gute[n] Willen« (Lindmeier & Beyer, 2011, S. 407) reduziert werden. Die *Bereitschaft zur Zusammenarbeit* erscheint ausgehend von verschiedenen Studien als wesentlich. Diese wird an einer integrierten Gesamtschule auch im institutionellen Kontext, im Sinne der von Teamarbeit geprägten Geschichte und Schulkultur, gesehen (vgl. Arndt & Werning, 2013). Übergeordnet erscheint zudem die *Erfahrung* bedeutsam: So können mangelnde Erfahrungen, wie Köker (2012) auf Basis ihrer Studie zur obligatorischen Zusammenarbeit von Lehrkräften verdeutlicht, ein Hindernis darstellen. Preißl et al. (2016, S. 84) verweisen auf sehr unterschiedliche Voraussetzungen der von ihnen befragten Regelschullehrkräfte und Lehrkräfte für Sonderpädagogik mit Blick auf die »Berufserfahrung in der Inklusion«.

Die Bedeutung der Berücksichtigung des Themenbereichs Kooperation in der *Aus-, Fort- und Weiterbildung* von Lehrkräften wird auf Basis verschiedener Studien herausgestellt (vgl. zusammenfassend: u. a. Chilla, 2012; Heinrich et al., 2013; Urban & Lütje-Klose, 2014). Entsprechend formuliert eine Lehrkraft für Sonderpädagogik: »man muss ein Teamteaching lernen, sonst heißt es: Mach du mal deinen Unterricht, ich gehe mal schnell kopieren« (zit. nach Arndt & Werning, 2016, S. 170). Zugleich ist hier die Frage der Rollen- und Aufgabenverteilung in der unterrichtsbezogenen Kooperation angesprochen, die nachfolgend fokussiert wird.

### 8.1.3 Rollen- und Aufgabenverteilungen sowie Zuständigkeiten in der unterrichtsbezogenen Kooperation

Wie bereits erwähnt, werden ausgehend von den vorliegenden Studien *unklare bzw. unterschiedlich definierte Rollen- und Aufgabenverteilungen* deutlich (vgl. u. a. Werning & Lohse, 2011; Lindmeier & Beyer, 2011; Werning & Arndt, 2013; Arndt & Haas, 2017).

Verbunden mit der Frage der Rollen- und Aufgabenverteilung rückt die Frage der Zuständigkeit in den Blick. Kreis et al. (2014) erfragten die Einschätzung der Zuständigkeit bezogen auf verschiedene Aktivitäten in einer Online-Befragung von Lehrkräften der allgemeinen Schule (nachfolgend: RL) und sonderpädagogischen Lehrkräften (nachfolgend: SP) in Thurgau bezogen auf den wahrgenommenen Ist-Stand als auch den gewünschten Soll-Stand. Bezogen auf »traditionell eindeutig einer der beiden Funktionsgruppen zugewiesene Aktivitäten wie z. B. »Diagnostik« (SP), »Planung« und »Gestaltung von Unterricht«, »Elternarbeit« (RL)« (Kreis, 2015, S. 36) zeigt sich eine weitgehende Übereinstimmung. Zugleich sehen beide Gruppen bestimmte Bereiche aktuell jeweils eher bei sich, z. B. die »Umsetzung von Förderzielen« (Kreis et al., S. 345), oder es bestehen Unterschiede zwischen Ist- und Soll-Stand. Hier kann beispielhaft die Relevanz, *Rollen- und Aufgaben zu klären*, deutlich werden.<sup>3</sup>

In Verbindung mit einer fehlenden Rollenklärung verweist Wessel (2005) auf Basis seiner qualitativen Studie zum gemeinsamen Unterricht im Förderschwerpunkt Hören auf das Konfliktpotential von Konstellationen, in denen sich die Lehrkräfte jeweils in der dominierenden

---

3 Kreis und Kolleginnen haben ausgehend von der Studie hierzu den »Kooperationsplaner« (kooperationsplaner.ch) entwickelt (vgl. auch Reflexionsinstrumente in: Lütje-Klose & Willenbring, 1999).

Rolle sehen. Wie bereits im Zusammenhang mit den Rahmenbedingungen angesprochen, werden *hierarchische Konstellationen* in beide Richtungen (vgl. Lütje-Klose & Miller, 2017, s. o.) problematisiert: zum einen dahingehend, dass in Verbindung mit einer Dominanz der Regelschullehrkraft Lehrkräfte für Sonderpädagogik eine nachrangige, v. a. assistierende Rolle (s. u.) einnehmen. Zum anderen wird eine dominierende, sonderpädagogische Rolle kritisch bewertet (vgl. Hänsel & Miller, 2014). So problematisieren Werning, Urban und Sassenhausen (2001, S. 185) auf Basis einer qualitativen Studie zur sonderpädagogischen Grundversorgung in Niedersachsen die »Gefahr einer Klientifizierung bzw. Pädagogisierung des Kooperationsverhältnisses« zur Regelschullehrkraft.

Mit Blick auf die *Rollen- und Aufgabenverteilungen* zeigt sich übergeordnet, dass diese sowohl zwischen verschiedenen Schulen als auch innerhalb einer Schule, sowohl bezogen auf unterschiedliche Organisationsformen und Settings als auch innerhalb dieser *variiert*.

In Hinblick auf die *Lehrkräfte für Sonderpädagogik* zeigen sich auf Basis der Fragebogenstudie von Melzer und Hillenbrand (2015) unterschiedliche Aufgabenprofile in verschiedenen Organisationsformen. Lütje-Klose und Neumann (2015, S. 113) heben mit Blick auf die kontrovers diskutierte Rolle der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen ausgehend von den internationalen Diskussionslinien hervor, dass »verschiedene Profile nebeneinander bestehen werden«. So schlussfolgert auch Kreis (2014) ausgehend von den Ergebnissen ihrer Studie, dass »von einer weitgehenden Nicht-Generalisierbarkeit integrativ-sonderpädagogischer Praxis ausgegangen werden [muss]« (Kreis, 2015, 40). Ausgehend von den Ergebnissen der Fragebogenstudie zur Aufgabenwahrnehmung (vgl. Moser & Kropp, 2014) von Lehrkräften für Sonderpädagogik und Regelschullehrkräften aus verschiedenen Schulformen zeigt sich, dass diese »keineswegs entlang der Ausbildung der Beteiligten organisiert ist«, da sich »kaum Unterschiede« zeigen und vielmehr von einer situativen Verteilung der Aufgaben auszugehen sei (Moser, 2016, S. 160).

Die Frage, ob es im Kontext der Zusammenarbeit eher zu einer *Annäherung* der Rollen- und Aufgaben und damit verbundenen Zuständigkeiten oder zu einer *Ausdifferenzierung* kommt, wird kontrovers diskutiert (vgl. u. a. Marty, 2015; übergeordnet zur multiprofessioneller Kooperation: Kunze, 2016). Lütje-Klose und Miller (2017, S. 206) kommen in ihrem Forschungsüberblick zu dem Schluss, dass »im Rahmen qualitativer Studien befragte Teams in überwiegend doppelt besetzten gemeinsamen Unterricht maßgeblich für eine Rollenüberschneidung und Annäherung plädieren«, wohingegen sich »die Befragten aus weniger umfangreich sonderpädagogisch ausgestatteten Modellen mit Förder- und Kompetenzzentren eher für eine klare Unterscheidung der Rollenprofile« aussprechen und unklare Rollen, Zielsetzungen und Erwartungen problematisieren.

Zugleich verweisen, wie bereits angesprochen, vorliegende Studien auch auf *Unterschiede der Gestaltung der Kooperation innerhalb eines Modells* (vgl. u. a. Arndt & Werning, 2013; Widmer-Wolf, 2014; Kreis, 2015; Kreis et al., 2016). So zeigen z. B. Inckemann und Dworschak (2014) für zwei bayerische Klassen mit festen Lehrertandems auf Basis der von den Lehrkräften ausgefüllten Unterrichtstagebücher, dass im Verlauf eines Schuljahres in einer Klasse unterschiedliche Rollenverteilungen deutlich werden, während in einer Klasse die Grundschullehrerin überwiegend die »Hauptlehrerin« (ebd., S. 272) ist und erst zum Ende die Sonderpädagogin teilweise diesen Part übernimmt. Hierfür erscheinen nicht nur die jeweiligen »Lehrerpersönlichkeiten«, sondern auch die Zusammensetzung der Lerngruppe bedeutend (ebd., S. 273).

Mit Blick auf die Frage, wie Regelschullehrkräfte und Lehrkräfte für Sonderpädagogik gemeinsam unterrichten können, wird vielfach auf die Grundformen der Kooperation bzw. »Co-Teaching«-Ansätze von Friend und Kolleginnen (u. a. Friend & Cook, 2010) Bezug genommen (vgl. z. B. Lütje-Klose & Willenbring, 1999; Heinrich & Werning, 2013):



- »one teach, one assist«: eine Lehrkraft unterrichtet, die andere unterstützt einzelne Lernende bzw. eine Gruppe;
- »one teach, one observe«: eine Lehrkraft unterrichtet, die andere beobachtet;
- »alternative teaching«: eine Lehrkraft unterrichtet den Großteil der Klasse, während die andere eine Gruppe auf einem anderen Leistungsniveau unterstützt;
- »parallel teaching«: die Gruppe wird geteilt, jede Lehrkraft unterrichtet zeitgleich den gleichen Gegenstand;
- »station teaching«: jede Lehrkraft führt ein Angebot durch, die Gruppen wechseln; ggf. gibt es weitere Stationen zur selbstständigen Bearbeitung durch die Lernenden;
- »teaming« bzw. »team teaching«: beide Lehrkräfte unterrichten gemeinsam, indem sie z. B. ein Thema aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten.

Mit den Formen sind unterschiedliche Potentiale, Voraussetzungen und Herausforderungen verbunden (vgl. u. a. Friend & Cook, 2010; Heinrich & Werning, 2013). Einzig die sehr intensive Form des »teaming« bzw. »team teaching« als »Königsdisziplin« (Heinrich & Werning, 2013, S. 31) in den Blick zu rücken, wird nicht zuletzt mit Blick auf Lehrkräfte, die erst mit dem gemeinsamen Unterrichten beginnen, als überfordernd gewertet (vgl. auch Lütje-Klose & Willenbring, 1999).

In Verbindung mit der Form »one teach, one assist« kann, v. a. zu Beginn der Zusammenarbeit, eine Rollenverteilung überwiegen (vgl. u. a. Arndt & Werning, 2013; Müller, 2010), in der – wie im Beispiel von Inckemann und Dworschak (2014) – die Regelschullehrkraft den Unterricht leitet, während die Lehrkraft für Sonderpädagogik einzelne Schülerinnen und Schüler unterstützt. Für die Lehrkraft für Sonderpädagogik kann hiermit die Herausforderung verbunden sein, zu vermeiden, vorrangig als »Fördertante« (Heinrich, Arndt & Werning, 2014) wahrgenommen zu werden. Dies zeigt sich auch mit Blick auf die Schülerperspektive dahingehend, dass die Regelschullehrkraft als »richtige Lehrkraft«, Lehrkraft für Sonderpädagogik als »Hilfslehrerin« beschrieben wird (Arndt & Gieschen, 2013, S. 51). In der Fallstudie von Jacobs (2005) werden gleichberechtigte Rollenverteilung u. a. im Kontext geöffneter Unterrichtsarrangements deutlich. Auf Basis von Gruppendiskussionen und Fotointerviews zu den Schulentwicklungsprozessen an einer Schule arbeitet Bengel (2016, S. 184) das Zusammenspiel von, sich u. a. hinsichtlich der möglichen Doppelbesetzung unterscheidender Arbeitsbedingungen und damit verbundenen »Umsetzungserfahrungen« heraus. Hierbei verbinden die Lehrkräfte die doppelbesetzten Stunden »als gleichwertiges Team« im »Teamteaching« realisieren (können), hiermit eine »Akzeptanz von Unterschiedlichkeit« und beschreiben, dass sich die »Welten bewegen« bezogen »auf die Kontakte zwischen den Kindern innerhalb de[r] Klasse und auf unerwartete Entwicklungsschritte aller Kinder« (ebd.).

Ausgehend von der Fallstudie von Arndt und Werning (2013) wird deutlich, dass die *Möglichkeiten der Kooperation außerhalb des Unterrichts* die Gestaltung der Kooperation im Unterricht beeinflussen, da seitens der Lehrkräfte insbesondere für intensivere Kooperationsformen eine gemeinsame Unterrichtsvorbereitung als wesentlich angesehen wird (vgl. zur Unterrichtsplanung auch: Greiten, 2015).

Dass eine äußere Differenzierung bzw. Förderung außerhalb des Klassenverbandes stattfindet, wird u. a. im Kontext fehlender zeitlicher Ressourcen und/oder einer fehlenden gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung thematisiert (vgl. u. a. Lütje-Klose et al., 2005; Anliker, Lietz & Thommen, 2008; Müller, 2010). Mit Blick auf den »Ort von Fördermaßnahmen von Förderschullehrkräften«, unterschieden nach »in der Klasse«, »in Kleingruppen« und »Einzelförderung«, kommen Moser und Kropp (2016, S. 18) auf Basis ihrer Fragebogenstudie zu dem Schluss, dass »von den drei genannten Förderformen der Klassenunterricht überwiegt, allerdings insgesamt mehr als die Hälfte der Förderung durch Förderschullehrkräfte in inklusiven Settings außerhalb des Klassenraums stattfindet.« In der Befragung von Lehrkräften von Preißl

et al. (2016, S.70) zeigt sich eine »Spannbreite zwischen äußerer und innerer Differenzierung«, die ähnlich häufig angegeben werden. Über die Hälfte der befragten Lehrkräfte geben an »Getrenntes Unterrichten aller SuS mit und ohne Förderbedarf in verschiedenen Räumen [...]« mindestens einmal in der Woche zu nutzen, »obwohl es durchschnittlich als nicht sehr geeignet eingeschätzt wird«.

Auf Basis der erhobenen Aktivitätenrepertoires unterscheiden Kreis et al. (2016) sechs Typen von prototypischen Aktivitäten von Regelschullehrkräften. Für die Typenbildung »erweisen sich Unterschiede in den Aktivitäten zu Diagnostik/Abklärung und zum Ort der Förderung (innerhalb/außerhalb des Klassenunterrichts)« als entscheidend (ebd., S. 147). Mit Blick auf die Lehrkräfte für Sonderpädagogik arbeiten sie auf Basis von Online-Journalen und Gruppeninterviews vier Typen heraus, die sich zum einen hinsichtlich der Varianz der als sonderpädagogisch definierten Aktivitäten unterscheiden. Zum anderen erscheint die Bestimmungsmacht entscheidend, dahingehend, ob diese vorrangig bei der Regelschullehrkraft liegt oder die Zuständigkeiten gleichberechtigt ausgehandelt werden (vgl. Kreis, 2015). Die Entscheidung, ob eine Förderung außerhalb oder innerhalb des Klassenverbands stattfindet, gründet sich hierbei nicht allein in den Bedürfnissen der Lernenden, sondern auch in der jeweiligen Verteilung der Bestimmungsmacht (vgl. Kreis et al., 2016). Dies lässt sich auf die Ergebnisse der qualitativen Studie von Widmer-Wolf (2014) zur Gestaltung von Fördersituationen durch multiprofessionellen Teams in der Schweizer Basisstufe beziehen, welche die pädagogischen Domänen entweder separieren oder verbinden:

»Die Art und Weise, wie multiprofessionell zusammengesetzte Klassenteams Differenzen bezüglich ihrer disziplinären Ausrichtung, dem Lehr- und Lernverständnis, der didaktischen Gestaltung, der professionellen Zuständigkeit und entsprechenden Rollen konstruieren, scheint die Fördersituation von Kindern mit besonderen Bildungsbedarf massgeblich zu strukturieren.« (ebd., S. 232)

Hiermit geraten zugleich die »*Differenzkonstruktionen* der verantwortlichen Klassenteams« (ebd., Herv. der Verf.) in den Blick. Ausgehend von Perspektiven der Schülerinnen und Schüler zeigt sich die »Relevanz der Differenz leistungsstark und leistungsschwach« und die damit verbundene Gefahr der Stigmatisierung (Arndt & Gieschen, 2013, S. 60). Diese zeigt sich auch eindrücklich in den, ebenfalls auf Interviews mit Schülerinnen und Schüler basierenden, Ergebnissen von Laubner (2014, S. 29): In der, auf die Zuordnung zur Lehrkraft für Sonderpädagogik verweisenden, Unterscheidung »Frau-Friedrichs-Kinder und wir« wird deutlich, dass im Kontext der Kooperation die Lehrkraft für Sonderpädagogik »als Differenzmarker« erscheinen kann (ebd., S. 34). Sturm und Wagner-Willi (2016a, b) arbeiten auf Basis ihrer qualitativen Studie zum inklusiven Fachunterricht Konstellationen heraus, in denen eine Delegation der Verantwortung für Lernende mit Förderbedarf bzw. (antizipierten) Schwierigkeiten durch die Fachlehrkraft komplementär mit einer kompensatorischen Praxis der sonderpädagogischen Lehrkraft einhergeht. Diese kompensatorische Praxis erscheint auch dahingehend ambivalent, dass der Versuch, die »Teilhabe am fachlichen Klassengeschehen durch eine kompensatorische Praxis [zu eröffnen], mit [...] eine[r] Exklusion aus der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung einhergeht« (Sturm & Wagner-Willi, 2016a, S. 219). Die Bedeutung der »kompensatorischen Unterstützung« einzelner Schülerinnen und Schüler ist hierbei vor dem Hintergrund einer »Vorstellung eines Unterrichts, in dem (fast) alle am Gleichen arbeiten oder lernen«, zu sehen (Sturm & Wagner-Willi, 2016b, S. 87). Hier kann insbesondere mit Blick auf eine Reflexion der zu Grunde liegenden Vorstellungen beispielhaft deutlich werden, dass die Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik im Kontext der Entwicklung inklusiven Unterrichts zu sehen ist (vgl. auch Arndt & Werning, 2013).

### 8.1.4 Ausblick

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik nicht nur bedeutsam für die inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung erscheint, sondern zugleich als eine zentrale »Schulentwicklungsaufgabe« (Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 119). Schwager (2011, S. 93f.) stellt fest, dass das gemeinsame Unterrichten von Lehrkräften der allgemeinen Schule und sonderpädagogischen Lehrkräften – im Vergleich zum Teamteaching von Fachlehrkräften als »Instrument der Unterrichtsentwicklung« – »primär [...] mit dem Ziel einer Ermöglichung des Unterrichts« vor dem Hintergrund der (erweiterten) Heterogenität der Lerngruppe zu sehen ist. Die dargestellten Forschungsergebnisse v. a. zum Einfluss der jeweiligen Rollen- und Aufgabendefinition auf die Unterrichts- und Förderarrangements sowie zu den Differenzkonstruktionen im kooperativ gestalteten Unterricht verweisen auf die Bedeutsamkeit, die Zusammenarbeit, damit verbundene Vorstellungen von Unterricht sowie Konsequenzen für die Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte zu reflektieren. Damit rückt stärker der Zusammenhang von Kooperation und der Entwicklung inklusiven Unterrichts in den Fokus. Mit diesen »gesteigerten Reflexionsanforderungen« an die Lehrkräfte kann eine potentielle »Reflexionsüberlast« einhergehen (Helsper, 2016, S. 237). Mit Blick auf die Professionalisierung der Lehrkräfte stellt Bondorf (2013, S. 201) in diesem Zusammenhang die Anforderung heraus, »Formen einer anspruchsvollen sachbezogenen Entwicklungsarbeit zu finden, die einerseits Reflexionspausen und andererseits die notwendigen organisationalen Ressourcen für sich reklamiert«.

Die Auseinandersetzung mit der unterrichtsbezogenen Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik im Kontext der Entwicklung inklusiver Schule verweist damit einerseits auf die Ebene der Einzelschule, reicht andererseits über diese hinaus (vgl. auch Ainscow et al., 2012).

### Literatur

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32 (3), 197–213.
- Anliker, B., Lietz, M. & Thommen, B. (2008). Zusammenarbeit zwischen integrativ tätigen schulischen Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen und Regellehrpersonen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* (3), 226–236.
- Arndt, A.-K. (2016). Zwischen (Unterrichts-)Alltag und fortwährender Entwicklung. Kooperation von Lehrkräften an inklusiven Schulen. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 127–141). Münster: Waxmann.
- Arndt, A.-K. & Gieschen, A. (2013). Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 41–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 62* (S. 160–174). Weinheim: Beltz Juventa.
- Arndt, I. & Haas, B. (2017). Die Bedeutung von Teamarbeit und Kooperation für die Umsetzung der schulischen Inklusion in Bremen auf den Ebenen der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung (Leistung inklusive?, Band 2, S. 39–47)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beck, A. & Maykus, S. (2016). Lehrerkooperation an inklusiven Grundschulen unter dem Gesichtspunkt der Interprofessionalität. Empirische Befunde zu Bewertung und Erfahrung schulinterner Zusammenarbeit. In A. Beck & S. Maykus (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Empirische Befunde und Implikationen für die Praxis* (S. 146–172). Weinheim: Beltz Juventa.

- Bengel, A. (2016). Bedingungen im Schulentwicklungsprozess hin zu einer Schule für Alle. In T. Sturm, A. Köpfer & B. Wagener (Hrsg.), *Bildungs- und Erziehungsorganisationen im Spannungsfeld von Inklusion und Ökonomisierung* (S. 180–190). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blasse, N. (2015). Die heterogene Lehrgruppe im Anspruch inklusiven Unterrichts. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Reißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 283–309). Weinheim: Beltz.
- Bondorf, N. (2013). *Profession und Kooperation. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel der Lehrerver Kooperation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Chilla, S. (2012). Kooperation von Lehrkräften – Standort und Perspektiven. In R. Benkmann, S. Chilla & E. Stapf (Hrsg.), *Inklusive Schule. Einblicke und Ausblicke* (S. 103–121). Immenhausen: Prolog.
- Dumke, D., Eberl, D. & Venker, S. (1998). Gemeinsamer Unterricht im Urteil von Lehrern und Schulleitern an Sonderschulen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 49 (9), 394–401.
- Dyson, A. (2010). Die Entwicklung inklusiver Schulen. Drei Perspektiven aus England. *Die Deutsche Schule*, 102 (2), 115–126.
- Friend, M. & Cook, L. (2010). *Interactions. Collaboration skills for school professionals* (6. Aufl.). Boston: Pearson Education.
- Gebhardt, M., Schwab, S. & Krammer, M. (2015). General and special education teachers' perceptions of teamwork in inclusive classrooms at elementary and secondary schools. *Journal for Educational Research Online*, 7 (2), 129–146.
- Gebhard, S., Wollenweber, K. U. & Castello, A. (2014). Rahmenbedingungen gemeinsam Unterrichtens in inklusiven Unterrichtssettings. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65 (2), 60–65.
- Goldmann, D. (2016). Reformansprüche als strukturelle Überforderung? Zum Verhältnis von Programmatik und Praxis der Kooperation unter Lehrkräften. In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (S. 173–186). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205–219.
- 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* (S. 261–272). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hänsel, D. & Miller, S. (2014). Kritische Analyse der Ansprüche der inklusiven Sonderpädagogik aus allgemeinpädagogischer und professionstheoretischer Perspektive. In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch & M. Krüger (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 91–104). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M., Arndt, A.-K. & Werning, R. (2014). Von »Fördertanten« und »Gymnasialempfehlungskindern« – Professionelle Identitätsbehauptung von Sonderpädagog/innen in der inklusiven Schule. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 58–71.
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schule. In H. Döbert & H. Weisshaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–133). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M. & Werning, R. (2013). »It's Team-Time«? Unterrichtskooperation von Sonderpädagog/innen und Fachlehrkräften angesichts zeitlich knapper Ressourcen und asymmetrischer Beziehungen. *Journal für Schulentwicklung*, 17 (4), 26–32.
- Helsper, W. (2016). Pädagogische Lehrerprofessionalität in der Transformation der Schulstruktur – ein Strukturwandel der Lehrerprofessionalität? In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (S. 217–245). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Inckemann, E. & Dworschak, W. (2014). Gestaltung gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in Klassen mit festem Lehrertandem – Dokumentation anhand eines Unterrichtstagebuchs. In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch & M. Krüger (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 261–274). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jacobs, S. (2005). Integrative Prozesse bei der Teamarbeit im gemeinsamen Unterricht. Qualitative Studie aus der Innenperspektive eines Teams an einer integrierten Gesamtschule. Hamburg: Kovac.
- Köker, A. (2012). *Bedeutungen obligatorischer Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Eine neue Perspektive auf professionelle Lerngemeinschaften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Kreis, A. (2015). Professionsforschung in inklusiven Settings. Einblicke in die Studie KoSH. In H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe & V. Moser (Hrsg.), *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven sonderpädagogischer Professionalisierung* (S. 25–43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C. (2014). Wahrgenommene Zuständigkeiten von pädagogischem Personal in integrativen Schulen des Kantons Thurgau. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (4), 333–349.
- Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C. (2016). Aktivitätenrepertoires von Regelschullehrpersonen an inklusiven Schulen eine Typologie. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 62* (S. 141–159). Weinheim: Beltz Juventa.
- 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 Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (S. 261–277). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Laubner, M. (2014). Deutungsmuster von Schülern zum Zwei-Lehrer-System. In *Inklusiver Unterricht. Leitideen zur Organisation und Kooperation. Schulmanagement-Handbuch*, 15, (S. 25–35). München: Oldenbourg.
- Lindmeier, B. & Beyer, T. (2011). *Kooperation von Lehrkräften in verschiedenen Formen schulischer Integration. Sonderpädagogische Förderung heute* (4), 396–413.
- Lübeck, A. & Demmer, C. (2017). Unüberblickbares überblicken – Ausgewählte Forschungsergebnisse zu Schulbegleitung. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis* (S. 11–27). Weinheim: Beltz.
- Lütje-Klose, B. & Miller, S. (2017). Kooperation von Lehrkräften mit allgemeinem und sonderpädagogischem Lehramt in inklusiven Settings. Forschungsergebnisse aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. (S. 203–213). Münster: Waxmann.
- 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* (S. 101–116). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lütje-Klose, B., Serke, B., Hunger, S. K. & Wild, E. (2016). Gestaltung kooperativer Prozesse und Schulstrukturen als Merkmal effektiver Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen. Ergebnisse von Schulleitungsinterviews aus der BiLieF-Studie. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 109–125). Münster: Waxmann.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation – Teil 1. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* (2), 112–123.
- Lütje-Klose, B., Urban, M., Werning, R. & Willenbring, M. (2005). Sonderpädagogische Grundversorgung in Niedersachsen. Qualitative Studie zur pädagogischen Arbeit in Regionalen Integrationskonzepten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 56 (3), 82–94.
- 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. *Behindertenpädagogik*, 38 (1), 2–31.
- Marty, A. (2015). Zur Bedeutung der Autonomie und der unterschiedlichen Expertisen in der Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogischen Lehrpersonen. In C. Siedenbiedel & C. Theurer (Hrsg.), *Grundlagen inklusiver Bildung. 2. Entwicklung zur inklusiven Schule und Konsequenzen für die Lehrerbildung* (S. 68–78). Immenhausen: Prolog-Verl.
- Melzer, C. & Hillenbrand, C. (2015). Aufgabenprofile. Welche Aufgaben bewältigen sonderpädagogische Lehrkräfte in verschiedenen schulischen Tätigkeitsfeldern? *Zeitschrift für Heilpädagogik* (5), 230–242.
- Moser, V. (2016). Professionelle Kooperation in inklusiven Schulen aus sonderpädagogischer Perspektive. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 159–169). Münster: Waxmann.
- Moser, V. & Kropp, A. (2014). *Abschlussbericht: »Kompetenzen in inklusiven setting« (KIS) – Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte*. Berlin: Humboldt Universität. Zugriff am 25.06.2017. Verfügbar unter [https://www.reha.hu-berlin.de/de/lehrgebiete/arp/forschung/moser-kropp\\_kis\\_abschlussbericht\\_2014.03.pdf](https://www.reha.hu-berlin.de/de/lehrgebiete/arp/forschung/moser-kropp_kis_abschlussbericht_2014.03.pdf).
- Müller, K. (2010). *Bayerische Kooperationsklassen im Konflikt zwischen integrativer Schulentwicklung und separativem Schulsystem. Eine Befragung von Lehrkräften auf Basis der Grounded Theory*. Hamburg: Kovac.
- Preißl, H., Quandt, J. & Fischer, E. (2016). Kooperation zwischen Lehrkräften allgemeiner Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik. In U. Heimlich, J. Kahlert, R. Leglemann & E. Fischer (Hrsg.), *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg* (S. 61–85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Preuss-Lausitz, U. (2014). *Wissenschaftliche Begleitungen der Wege zur inklusiven Schulentwicklung in den Bundesländern. Versuch einer Übersicht*. Zugriff am 26.06.2017. Verfügbar unter [https://www.ewi.tu-berlin.de/fileadmin/i49/dokumente/Preuss-Lausitz/Wiss.\\_Begleitung\\_Inklusion.pdf](https://www.ewi.tu-berlin.de/fileadmin/i49/dokumente/Preuss-Lausitz/Wiss._Begleitung_Inklusion.pdf)
- Reiser, H., Klein, G. & Kreie, G. (1986). Integration als Prozess. (Teil 1 und 2). *Sonderpädagogik*, 16 (3 und 4), 115–122, 154–160.
- Richter, D. & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I* (Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator, Deutsche Telekom Stiftung, Hrsg.). Zugriff am 07.06.2016. Verfügbar unter <https://www.stiftung-mercator.de/de/publikation/lehrerkooperation-in-deutschland/>
- Scheer, D. (2016). Experteninterviews mit Schulleiterinnen und Schulleitern an rheinland-pfälzischen Schwerpunktschulen. Erste Einblicke in den Prozess der qualitativen Inhaltsanalyse. In T. Sturm, A. Köpfer & B. Wagener (Hrsg.), *Bildungs- und Erziehungsorganisationen im Spannungsfeld von Inklusion und Ökonomisierung* (S. 159–169). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwager, M. (2011). Gemeinsames Unterrichten im Gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (3), 92–98.
- Stommel, S., Hildebrandt, E., Senn, P. & Widmer, R. (2015). Einstellungen von Schweizer Lehrkräften zu verschiedenen Formen der Kooperation. In C. Siedenbiedel & C. Theurer (Hrsg.), *Grundlagen inklusiver Bildung. 2. Entwicklung zur inklusiven Schule und Konsequenzen für die Lehrerbildung* (S. 193–211). Immenhausen: Prolog-Verl.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2016a). Kooperation pädagogischer Professionen. Bearbeitung und Herstellung von Differenz in der integrativen Sekundarstufe. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 207–221). Münster: Waxmann.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2016b). Bearbeitung von Leistungsunterschieden im kooperativ gestalteten inklusiven Fachunterricht. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 62* (S. 75–89). Weinheim: Beltz Juventa.
- Terhart, E. & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf – Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 163–166
- Trumpa, S. (2015). Bewältigungsstrategien von Grundschullehrerinnen bei der Übernahme von gemeinsamen Unterricht – Zwei Fallrekonstruktionen. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 269–279). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Trumpa, S., Franz, E.-K. & Greiten, S. (2016). Forschungsbefunde zu Kooperation von Lehrkräften. Ein narratives Review. *Die deutsche Schule*, 108 (1), 80–92.
- Unger, M. (2012). Zusammenarbeit von Grund- und Förderschullehrkräften im Rahmen regionaler Integrationskonzepte in Niedersachsen. In S. Seitz, N.-K. Finner, N. Korff & K. Scheidt (Eds.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 222–227). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Urban, M. & Lütje-Klose, B. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2 – Forschungsergebnisse zu intra- und interprofessioneller Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* (4), 283–294.
- Vogt, F., Heim, D. K. & Zumwald, B. (2016). Kooperationsqualität: Strukturqualität, Prozessqualität, Wirkungen und Forschungsdesiderate. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 15–31). Münster: Waxmann.
- Voß, L. (2013). Die Konzepte »Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung« und »Regionale Integrationskonzepte« als Wegbereiter für Inklusion. Eine qualitative Untersuchung. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 63–85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Werning, R. & Lohse, S. (2011). *Gutachten Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen in Nordrhein-Westfalen*. Leibniz Universität Hannover. Verfügbar unter [https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Kontext/10-Archiv/Gutachten\\_Kompetenzzentren-fuer-sonderpaedagogische-Foerderung-im-Bereich-der-Lern---und-Entwicklungsstoerungen-in-Nordrhein---Westfalen.pdf](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Kontext/10-Archiv/Gutachten_Kompetenzzentren-fuer-sonderpaedagogische-Foerderung-im-Bereich-der-Lern---und-Entwicklungsstoerungen-in-Nordrhein---Westfalen.pdf)
- Werning, R., Urban, M. & Sassenhausen, B. (2001). Kooperation zwischen Grundschullehrern und Sonderpädagogen im Gemeinsamen Unterricht. Auswertung einer Gruppendiskussion mit Sonderpädagogen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 52 (5), 178–186.
- Wessel, J. (2005). *Kooperation im gemeinsamen Unterricht. Die Zusammenarbeit von Lehrern in der schulischen Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher*. Münster: Verl.-Haus Monsenstein und Vannerdat.
- Widmer-Wolf, P. (2014). *Praxis der Individualisierung. Wie multiprofessionelle Klassenteams Fördersituationen für Kinder im Schulalltag etablieren*. Opladen: Budrich-UniPress.
- Willmann, M. (2009). Co-Teaching: Gemeinsames Unterrichten als Erweiterung des methodischen Spektrums einer integrativen Didaktik. *Sonderpädagogische Förderung heute* (4), 343–355.

**8.2 Arndt, A. (2016). Zwischen (Unterrichts-)Alltag und fortwährender Entwicklung. Kooperation von Lehrkräften an inklusiven Schulen. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität (Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 9, S. 127–141). Münster: Waxmann.***

### **Zusammenfassung**

Die Kooperation der Lehrkräfte gilt als ein wesentliches Merkmal inklusiver Schule. Der Beitrag betrachtet die Kooperation von Lehrkräften (mit unterschiedlicher Qualifikation) an Jakob-Muth-Preisträgerschulen auf der Basis eines qualitativen Forschungsprojekts. Ausgehend von den Sichtweisen von Regelschullehrkräften, Lehrkräften für Sonderpädagogik und Schulleitungen werden zum einen die Relevanz der Zusammenarbeit und zum anderen zentrale Charakteristika der Gestaltung der Kooperation auf der Ebene der Schule fokussiert. Die Kooperation erscheint hierbei in verschiedener Hinsicht für die einzelnen Lehrkräfte sowie für die Schul- und Unterrichtsentwicklung bedeutsam. Mit Blick auf die schulweiten Strukturen der Teamarbeit unterstreichen die Ergebnisse u. a. die Bedeutung fester Teamzeiten. Die präsentierten Ergebnisse werden im Hinblick auf sich anschließende Forschungsfragen diskutiert.

### **8.2.1 Einleitung: Kooperation im Kontext inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung**

In der derzeitigen Auseinandersetzung mit schulischer Heterogenität ist der Begriff der Inklusion »allgegenwärtig« (Budde & Hummrich, 2014, o. S.). Entgegen der häufig zu beobachtenden Engführung auf die Bereiche »Behinderung« und »sonderpädagogischer Förderbedarf« fokussiert Inklusion ausgehend von einem weiter gefassten Verständnis grundlegend den Umgang mit Verschiedenheit im schulischen Kontext (vgl. Werning & Löser, 2010). Damit werden unterschiedliche, sich überschneidende Differenzlinien und (gesellschaftliche) Benachteiligungsstrukturen relevant (vgl. u. a. Budde & Hummrich, 2014). Inklusion zielt als fortwährender Prozess auf die Minimierung von Diskriminierung und die Maximierung von Teilhabe (vgl. u. a. Werning, 2014). In der Diskussion um Inklusion kann zwischen programmatischen Zugängen und stärker pragmatischen, auf die konkrete Realisierung bezogenen Perspektiven unterschieden werden, wie u. a. Clark, Dyson, Millward und Robson (1999, S. 173) herausstellen:

Inclusion as a general principle can (and perhaps should) be advocated powerfully and simply. The attempted realisation of inclusion in practice, however, demands an engagement with the complexity and contradiction which come from its own nature as a resolution of a (necessarily bipolar) dilemma and from the complex nature of schools as organisations.

Statt einer Konzentration auf die Frage, ob eine Schule inklusiv ist oder nicht, sind in der Erforschung inklusiver Schulen damit stärker die Prozesse der Inklusion und Exklusion an allen Schulen zu fokussieren (vgl. ebd.).

Inklusion stellt einen »Auftrag für Schulentwicklungsprozesse« (Seitz & Scheidt, 2012, o. S.) dar. Dies ist vor allem dann bedeutsam, wenn sich Inklusion nicht auf einzelne »inklusive Inseln« in einer Schule begrenzen soll, wie es Lütje-Klose und Urban (2014, S. 119) ausgehend von der Studie von Amrhein (2011) formulieren. Internationale Forschungsergebnisse zeigen, dass es nicht *einen* Weg zur inklusiven Schule gibt und dass es Entwicklungen auf verschiedenen Ebenen bedarf (vgl. u. a. Dyson, 2010). Mit Blick auf die Zusammenarbeit betonen z. B.

Lütje-Klose und Urban (2014, S. 113), »dass Inklusion und professionelle Kooperation zusammengehören wie zwei Seiten einer Medaille«. Entsprechend wird Teamarbeit als »ein Schlüssel gelingender inklusiver Unterrichtsentwicklung« gesehen (Seitz & Scheidt, 2012, o. S.). Die unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik gilt seit Beginn der schulischen Integration als wesentliche Gelingensbedingung. Wenn gleich diese »primär ... mit dem Ziel der Ermöglichung des Unterrichts« (Schwager, 2011, S. 93–94) angesichts der (erweiterten) Heterogenität der Lerngruppe verbunden wird, ist sie zugleich im Kontext der Zielsetzung der Unterrichtsentwicklung zu sehen (vgl. ebd.). So kann sich im Zusammenhang mit einem Unterrichtsentwicklungsprojekt auch die Kooperation der Lehrkräfte verändern (vgl. Arndt & Werning, 2013). Gleichzeitig erscheint die Kooperation selbst mitunter als »größte Herausforderung« (Trumpa, 2015, S. 276) und in dieser Hinsicht als »Schulentwicklungsaufgabe« (Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 119). Dies kann u. a. darauf bezogen werden, dass sich die »Gemengelage zur Frage nach dem produktiven oder unproduktiven Moment von LehrerInnenkooperation ... durch die Einführung inklusiver Settings ... noch einmal potenziert« (Heinrich & Werning, 2013, S. 28).

Die Kooperation von Lehrkräften wird, auch unabhängig von den Fragen inklusiver Schulentwicklung, bereits seit vielen Jahren als Merkmal guter Schulen diskutiert und ist »im Diskurs um Unterrichts- und Schulentwicklung ... zu einem zentralen Topos avanciert« (Idel, Baum & Bondorf, 2012, S. 141). Köker (2012, S. 90) unterscheidet zwischen einer »institutionelle[n] Relevanz« und einer »individuelle[n] Relevanz« der Lehrerinnen- und Lehrerkooperation. Die »institutionelle Relevanz« bezieht sich auf die verschiedenen Bereiche der Schulentwicklung (vgl. Rolff, 2010), die »individuelle Relevanz« umfasst die Be- bzw. Entlastung sowie die Professionalisierung der Lehrkräfte. Zudem wird vor allem ausgehend von Forschungsergebnissen zu professionellen Lerngemeinschaften als intensiver Form der Kooperation (vgl. Bohnsen & Rolff, 2006) herausgestellt, dass, wie es Ahlgrimm und Huber (2012, S. 372) zusammenfassen, »letztlich alle Lernenden in der Schule von Kooperation profitieren können«. Jedoch wird gleichzeitig ein »Auseinanderklaffen von Anspruch und Wirklichkeit« (Terhart & Klieme, 2006, S. 163–164) deutlich, da Kooperation von Lehrkräften zu wenig bzw. »nicht in anspruchsvollen und wirkungsvollen Formen« realisiert wird (Terhart & Klieme, 2006, S. 163). Dies vorrangig auf das Autonomiestreben zurückzuführen, wird zugleich auf der Basis neuerer Studien hinterfragt (vgl. u. a. Köker, 2012). Da auch angesichts der vielfach belegten fehlenden Kooperationszeit »eine einfache Kritik, Lehrkräfte seien eben kooperationsresistent, zu kurz greift« (Heinrich & Werning, 2013, S. 27), rücken förderliche bzw. hinderliche Bedingungen auf unterschiedlichen Ebenen in den Blick (vgl. u. a. Arndt & Werning, 2013; Köker, 2012). Grundlegend bedarf Kooperation der »gemeinsame[n] Verantwortung« und »Gelegenheit zur Zusammenarbeit« (Ahlgrimm & Huber, 2012, S. 375 unter Bezugnahme auf Inger, 1993). Für die inklusive Schulentwicklung werden in dieser Hinsicht die »regelmäßige Anwesenheit« der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in den allgemeinen Schulen und die »Beteiligung an den zentralen Gremien« als bedeutsam erachtet (Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 119).

Als Beispiel u. a. für »dauerhafte und belastbare Teamstrukturen« (Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 113) werden in der Auseinandersetzung mit inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung u. a. die Preisträgerschulen des Jakob-Muth-Preises benannt (vgl. Lütje-Klose & Urban, 2014; Trumpa & Franz, 2014). Im vorliegenden Beitrag werden Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojekts zur Kooperation der Lehrkräfte an inklusiven Schulen aus der Sicht von Regelschullehrkräften, Lehrkräften für Sonderpädagogik und Schulleitungen an Jakob-Muth-Preisträgerschulen präsentiert. Hierbei werden zwei Fragestellungen verfolgt:

- Was macht ausgehend von den Perspektiven der Regelschullehrkräfte, Sonderpädagoginnen, Sonderpädagogen und Schulleitungen die *Relevanz der Kooperation der Lehrkräfte* an inklusiven Schulen aus (Abschnitt 8.2.3.1)?



- Was ist aus ihrer Sicht für die *Gestaltung der Kooperation* und die *schulweiten Strukturen der Teamarbeit* charakteristisch (Abschnitt 8.2.3.2)?

Da nicht zuletzt die individuelle Bedeutsamkeit die Bereitschaft zur Zusammenarbeit beeinflusst (vgl. Bonsen & Rolff, 2006), wird die Frage danach, *warum oder wozu* Lehrkräfte zusammenarbeiten sollen, somit nicht nur als eine »rhetorische« (Köker, 2012, S. 11) aufgefasst. Zudem erfolgt daran anschließend mit Blick auf die Ebene der Schule eine Auseinandersetzung mit der Frage danach, *wie* die Lehrkräfte zusammenarbeiten. Hierbei wird die übergeordnete Zielsetzung verfolgt, zu einem »Wissen über das Wissen im System« (Fend, 2008, S. 182) und somit zu einem vertieften Verständnis der Kooperation von Lehrkräften mit unterschiedlicher Qualifikation an inklusiven Schulen beizutragen. Die Ergebnisse werden abschließend hinsichtlich möglicher Implikationen für die Entwicklung der Kooperation an inklusiven Schulen sowie im Hinblick auf anknüpfende Forschungsfragen diskutiert (Abschnitt 4). Letzteres ist auch insofern bedeutsam, als gegenüber der stärkeren Fokussierung der Lerngruppe und des Unterrichts in der Integrationsforschung die Auseinandersetzung mit den Fragen inklusiver Schulentwicklung und damit mit der Ebene der gesamten Schule an Bedeutung gewonnen hat (vgl. Preuss-Lausitz, 2015, S. 412).

### 8.2.2 Zielsetzung und methodisches Vorgehen

Das Forschungsprojekt »Gute inklusive Schule« (2013–2014), eine wissenschaftliche Evaluation von Jakob-Muth-Preisträgerschulen, wurde in Kooperation mit der Bertelsmann-Stiftung am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover (Leitung: Prof. Dr. Rolf Werning) durchgeführt. Auf der Basis eines qualitativen, mehrperspektivischen Forschungsdesigns zielte das Projekt darauf ab, Qualitätskriterien, Bedingungen und Schulentwicklungsprozesse inklusiver Schulen ausgehend von den Sichtweisen der Regelschullehrkräfte, Sonderpädagoginnen, Sonderpädagogen, Eltern und Schulleitungen an zehn Jakob-Muth-Preisträgerschulen aufzuzeigen (vgl. Arndt & Werning, 2014).<sup>1</sup> Folgende Fragestellungen waren hierbei grundlegend:

- Was kennzeichnet aus der Sicht der Lehrkräfte, Eltern und Schulleitungen den inklusiven Schulentwicklungsprozess und die Praxis an ihrer Schule?
- Welche Kriterien und Bedingungen sind für eine gute inklusive Schule wesentlich?

Das im Sommer 2013 durchgeführte Sampling berücksichtigte u. a. Unterschiede hinsichtlich der Lage der Schule (Stadt/Land) und der soziokulturellen Hintergründe der Schülerinnen und Schüler. Insgesamt wurden fünf Schulen im Primarbereich, vier Schulen im Sekundarbereich (Gesamtschulen) und eine Schule mit Primar- und Sekundarbereich einbezogen. Neben öffentlichen Schulen umfasste das Sample zwei Privatschulen. Die untersuchten Schulen blicken auf unterschiedliche Zeiträume und Ausgangspunkte der integrativen bzw. inklusiven Schulentwicklung zurück; so hat beispielsweise eine Schule 1988 mit dem gemeinsamen Unterricht begonnen, eine andere 2003. Neben Schulen, die das Ziel des gemeinsamen Lernens von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen als Gründungsmerkmal beschreiben, umfasste das Sample Schulen, an denen die Zielsetzung der Integration bzw. Inklusion als Reaktion auf die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler erscheint.

In dem Projekt wurden an jeder Schule Gruppendiskussionen mit Regelschullehrkräften, Lehrkräften für Sonderpädagogik und Eltern sowie Gruppendiskussionen bzw. Interviews mit

---

1 Der Jakob-Muth-Preis wird seit 2009 von der Beauftragten der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, der Bertelsmann-Stiftung und der Deutschen UNESCO-Kommission vergeben. Zur Zeit des Samplings waren bereits zwölf Schulen sowie ein Schulverbund ausgezeichnet worden.

Schulleitungen und an Gesamtschulen zum Teil auch mit Steuergruppenmitgliedern (nachfolgend vereinfachend »Schulleitung«) durchgeführt. Insgesamt wurden 42 Gruppendiskussionen bzw. Interviews erhoben.<sup>2</sup> Im Rahmen der Auswertung der transkribierten Daten wurde zunächst mittels der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz, 2014; Mayring, 2008) der Daten von fünf Schulen ein Kategoriensystem erstellt, um daran anschließend das gesamte Material im Sinne einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz, 2014, S. 77 ff.) zu codieren. Hierbei wurden in Ergänzung zu der induktiven Vorgehensweise der zusammenfassenden Inhaltsanalyse Strategien des offenen Codierens (vgl. Strauss & Corbin, 1990) genutzt, um gegebenenfalls Anpassungen des Kategoriensystems vorzunehmen. Auf dieser Basis wurden für jede Schule wissenschaftliche Quellentexte (vgl. Behnken & Zinnecker, 2013) erstellt, welche die verschiedenen Perspektiven zusammenführten und als Grundlage für die schulübergreifende Auswertung dienten.

Der vorliegende Beitrag zielt auf eine Auseinandersetzung mit der Relevanz und der Gestaltung der Kooperation der Lehrkräfte an inklusiven Schulen aus der Sicht der beteiligten Professionellen, d. h. er konzentriert sich auf die Sichtweisen der Regelschullehrkräfte, Lehrkräfte für Sonderpädagogik und Schulleitungen. Auf der Basis einer vertiefenden Auswertung der Daten zum Themenbereich »Kooperation der Lehrkräfte« nimmt der Beitrag eine theoretisierende, verdichtende Beschreibung vor. Im Sinne eines explorativen Zugangs verfolgt der Beitrag die Zielsetzung, ausgehend von den Relevanzsetzungen der Lehrkräfte und Schulleitungen in den Gruppendiskussionen und Interviews verschiedene Facetten der Relevanz der Kooperation der Lehrkräfte an inklusiven Schulen sowie zentrale Charakteristika der Gestaltung der Zusammenarbeit aufzuzeigen.<sup>3</sup>

Vor dem Hintergrund der begrenzten Projektlaufzeit sind verschiedene Limitationen des Forschungszugangs zu berücksichtigen: So wurde z. B. nicht die *Praxis* der Kooperation erfasst (vgl. z. B. Idel, Baum & Bondorf, 2012); vielmehr steht im Folgenden die *Reflexion* der Kooperation durch die Professionellen im Vordergrund. Hierbei wird im Rahmen des qualitativen Forschungszugangs keine Repräsentativität der Aussagen, auch nicht bezogen auf die einzelnen Schulen bzw. Perspektiven, angestrebt. Entsprechend dem Prinzip der Offenheit (Flick, von Kardorff & Steinke, 2009) wurden in den einzelnen Gruppendiskussionen und Interviews unterschiedliche Relevanz- und damit Schwerpunktsetzungen vorgenommen. Dies wird genutzt, um ein breites Spektrum bezogen auf die Relevanz und zentrale Charakteristika der Gestaltung der Kooperation aufzuzeigen. Hierzu werden die Perspektiven von Regelschullehrkräften, Sonderpädagoginnen, Sonderpädagogen und Schulleitungen zusammengeführt; im Rahmen des gewählten Forschungszugangs zeigte sich keine grundlegende Divergenz der Sichtweisen. Die schulübergreifende Betrachtungsweise führt zu Vereinfachungen hinsichtlich der schulspezifischen Kontexte der Kooperation; unterschiedliche Herangehensweisen der einzelnen Schulen werden vor allem mit Blick auf die Gestaltung der Kooperation (Abschnitt 8.2.3.2) aufgegriffen.

### 8.2.3 Ergebnisse zur Kooperation der Lehrkräfte an inklusiven Schulen

Die Kooperation der Lehrkräfte wird an allen Schulen insgesamt positiv bewertet, wenngleich zum Teil auch thematisiert wird, dass nicht alles »optimal« (Schule 2\_RL, 175) sei. Als grundlegendes Hindernis erscheinen hierbei die (sukzessive) gekürzten bzw. unsicheren personellen

---

2 Bei den Gruppendiskussionen wurde eine Anzahl von sechs Teilnehmenden angestrebt. Eine geringere Anzahl ergab sich u. a. dann, wenn zum Zeitpunkt der Diskussion weniger Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen an der Schule waren oder u. a. krankheitsbedingt weniger Regelschullehrkräfte daran teilnehmen konnten. Allen Beteiligten sei herzlich für das Interesse und die Mitarbeit an der Studie gedankt.

3 Da im Material seitens der beteiligten Lehrkräfte und Schulleitungen keine begriffliche Differenzierung z. B. zwischen »Zusammenarbeit«, »Kooperation« und »Teamarbeit« deutlich wurde, werden die Begriffe im Folgenden synonym verwendet (vgl. zu den begrifflichen Differenzierungen Köker, 2012).

Ressourcen. Zudem werden Unterschiede zwischen den Teams an verschiedenen Schulen beschrieben, teilweise mit Verweis auf unklare Aufgabenverteilungen in einzelnen Teams. Das Klären von Aufgaben bezieht sich zugleich auf einen fortwährenden Prozess. Insgesamt wird – nicht nur bezogen auf den Bereich der Kooperation – betont: »wir sind nur auf 'm Weg, [...] es ist nicht perfekt« (Schule 2\_RL, 171). Während dies bereits auf die Frage der Gestaltung der Kooperation (Abschnitt 8.2.3.2) verweist, wird nachfolgend zunächst fokussiert, in welcher Hinsicht die Kooperation der Lehrkräfte aus der Sicht der Lehrkräfte und Schulleitungen wesentlich für die inklusive Schule ist.

### *8.2.3.1 »Teamarbeit ... das A und O hier bei uns« – Relevanz der Kooperation an inklusiven Schulen*

Die Zusammenarbeit erscheint, wie das im Titel dieses Abschnitts aufgeführte Zitat einer Schulleitung beispielhaft verdeutlicht, essenziell für die inklusive Schule. Nachfolgend wird betrachtet, was diese Relevanz im Einzelnen ausmacht. Hierbei werden verschiedene Facetten der Relevanz der Kooperation herausgearbeitet:

- Gegenseitige Unterstützung und Entlastung,
- Unterricht und individuelle Förderung,
- Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung,
- professionelle Entwicklung und Haltung,
- Motivation und Arbeitszufriedenheit.

Diese Facetten sind zugleich – vor dem Hintergrund der Verschränkung der verschiedenen Bereiche der Schulentwicklung (vgl. Rolff, 2010) – nicht losgelöst voneinander, sondern vielmehr miteinander verbunden.

#### *Gegenseitige Unterstützung und Entlastung*

»Dass ... niemand alleine gelassen wird« (Schule 2\_RL, 155), erscheint von grundlegender Bedeutung. Hierbei grenzen sich die Professionellen von der Annahme, dass Lehrkräfte alles können müssten, sowie von einem Verständnis der Lehrkraft als Einzelkämpferin bzw. Einzelkämpfer ab:

Wir müssen uns ganz intensiv austauschen, [...]. Damit nie einer alleine mit Problemen gelassen ist, dann geht der Lehrer auch kaputt. [...] Gemeinschaftspraxis, lauter Ich-AGs, die es so in den Schulen gibt [...]. Jeder für sich, aber unter einem Dach [...] das brauchen wir hier nicht, sondern wir brauchen einfach 'ne Teamarbeit. (Schule 3\_SL, 7)

Die gegenseitige Unterstützung ist für die einzelnen Lehrkräfte entlastend, auch im Hinblick auf eine (situative) Überforderung: »das wirkt so diesem Burn-out-Problem so ein bisschen entgegen« (Schule 2\_Sop, 13). Gleichzeitig trägt die Unterstützung wesentlich zu der Zielsetzung bei, »jedem Kind ... gerecht zu werden« (Schule 2\_Sop, 18). Hierbei wird auf eine fachliche Unterstützung in Bezug auf den Unterricht – sei es durch den Austausch von Materialien oder die gemeinsame Unterrichtsentwicklung (s. u.) – ebenso wie auf eine psychosoziale Unterstützung und Fürsorge verwiesen. Letztere ist nicht zuletzt aufgrund der Herausforderungen im Unterrichtsalltag bedeutsam: »man geht ja auch in der pädagogischen Arbeit manchmal durch tiefe Täler« (Schule 1\_RL, 96). Zudem wird betont, dass die »Verantwortung wirklich gemeinsam getragen« werde (Schule 4\_RL\_Soz, 34). So ermögliche es u. a. die Klassenleitung zu zweit, sich »bei schwierigen Entscheidungen [...] gegenseitig den Rücken zu stärken« (Schule 2\_Sop, 13). Neben der gemeinsamen Entscheidungsfindung gilt es Entscheidungen der Einzelnen mitzutragen. Teamarbeit kann somit auch »das Recht auf den Fehler« (Schule 2\_RL, 169) umfassen.

### *Unterricht und individuelle Förderung*

Die Relevanz der Kooperation der Lehrkräfte für den Unterricht sowie für die vielfältigen Aktivitäten im Schulleben wird in verschiedener Hinsicht beschrieben. So hebt eine Lehrkraft mit Blick auf Unterrichtsentwicklung Folgendes hervor:

Aber auch dies gemeinsame Unterrichtsentwickeln. Heutzutage werden an uns Lehrer so hohe Erwartungen gestellt. [...] Wenn wir es aber gemeinsam in der Sachunterrichtskonferenz entwickeln, dann bekomme ich es hin, mithilfe der anderen einen Unterricht zu machen, mit dem ich selber zufrieden bin. (Schule 8\_RL, 63)<sup>4</sup>

Die gemeinsame Unterrichtsentwicklung umfasst die Erarbeitung differenzierter schulinterner Curricula sowie z. B. damit verbundener Aufgabenformate und Materialien. Diese stellen als »Ideenpool« (Schule 2\_Sop, 18) eine Grundlage für die Adaption im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung bezogen auf die einzelnen Lerngruppen und Schülerinnen und Schüler dar. Für die individuelle Förderung und die differenzierte Unterrichtsgestaltung wird zudem die Zusammenarbeit im Unterricht als wesentlich erachtet, u. a. aufgrund der Möglichkeit, flexibel auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler einzugehen. Zudem wird positiv bewertet, dass »von mehreren Seiten auf ein Kind geguckt wird und [...] es bestmöglich im Grunde gefördert werden« kann (Schule 4\_Sop, 4; vgl. auch Arndt & Werning, 2016). Die Zusammenarbeit, auch außerhalb des Unterrichts, ermöglicht es, individuelle Lösungen zu finden: »es [ist] unheimlich wichtig, dass wir uns austauschen, weil es gibt nicht eine Lösung für ein Kind. [...] dass wir gleichziehen mit dem Kind, aber auch verschiedene Sachen auch mal ausprobieren« (Schule 4\_RL\_Soz, 24).

### *Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung*

Gleichzeitig ist die Kooperation der Lehrkräfte bedeutend für schulweite Vereinbarungen, sei es zu einer veränderten Rhythmisierung oder zu bestimmten Ritualen. Teamarbeit schafft in dieser Hinsicht Verbindlichkeit. So formuliert eine Schulleitung bezogen auf die Umsetzung von Konzepten: »das muss auch so'n bisschen ... in den Teams gehandelt werden« (Schule 3\_SL, 15). Die Arbeit in Teams erscheint hier als Möglichkeit, darauf zu achten und damit in gewisser Weise zu kontrollieren, dass im Kollegium getroffene Vereinbarungen eingehalten werden. Darüber hinaus wird die Möglichkeit zur gegenseitigen Reflexion als bedeutsam erachtet: »eine ganz natürliche Qualitätssicherung ist schon dadurch [gegeben], dass wir in Teams arbeiten. [...] die Kollegen untereinander, ... ergänzen sich, reflektieren das, geben Rückmeldungen« (Schule 7\_Sop, 22). Zudem können sich im Rahmen der Kooperation die Kompetenzen der einzelnen Lehrkräfte gegenseitig ergänzen: »Jeder hat so seine eigenen Stärken und die Schwächen gleichen sich so ein bisschen aus« (Schule 7\_Sop, 16).

### *Professionelle Entwicklung und Haltung*

Zugleich ermöglicht es die Teamarbeit, »voneinander [zu] lernen« (Schule 10\_RL, 72). So wird u. a. ein »Kompetenztransfer« (Schule 5\_SL, 37) im Rahmen der Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen wahrgenommen (vgl. auch Arndt & Werning, 2016). Die Absprachen im Team, z. B. in der Unterrichtsvorbereitung, werden auch insofern als bedeutsam für die professionelle Entwicklung beschrieben, als »man auch nochmal ganz anders gezwungen [ist], den alten Unterricht [zu] durchdenken«, u. a. mit Blick auf die

---

4 Gleichzeitig wird hier neben der bereits dargestellten gegenseitigen Unterstützung die Arbeitszufriedenheit (s. u.) als weiterer Aspekt der Relevanz der Kooperation von Lehrkräften angesprochen, was beispielhaft die Verschränkung der verschiedenen Facetten der Relevanz der Kooperation verdeutlicht

Frage »wie ich mit Unterschieden [...] umgehe« (Schule 9\_RL, 29). Die Kooperation der Lehrkräfte ist für die Entwicklung der Haltung relevant, sei es im Kontext einer »Leitzielsdiskussion« (Schule 1\_Sop, 23) oder gemeinsamer Fortbildungen:

Also das Kollegium hat sich auch gemeinsam auch von der inneren Haltung und den Werten her entwickelt durch die vielen Gespräche [...]. Da waren bei jedem gewisse Ängste [...] jetzt mein ich schon den Umgang mit schwer gehandicapten Kindern [...]. Wenn dann aber die Kollegen, die als Erste diese Kinder in ihren Klassen haben, im Gespräch sind mit den anderen Kollegen, man diese Kinder erlebt, dann wächst im ganzen Kollegium auch die Bereitschaft, sich darauf einzulassen. (Schule 8\_RL, 41)

Die Teamarbeit trägt in dieser Hinsicht zur Akzeptanz aller Schülerinnen und Schüler im Kontext der inklusiven Schulentwicklung bei.

### *Motivation und Arbeitszufriedenheit*

In Verbindung mit den bereits aufgezeigten Facetten wird die Kooperation der Lehrkräfte als bedeutsam für die Motivation der Lehrkräfte beschrieben und trägt trotz einer als relativ hoch wahrgenommenen Arbeitsbelastung zur Arbeitszufriedenheit bei. Hierbei wird auf die »angenehme Atmosphäre« (Schule 3\_RL, 196) oder z. B. die Bedeutsamkeit der Konferenzen für den Unterricht verwiesen: »wenn ich den Eindruck selber habe, dass mir das geholfen hat, [...] für den Unterrichtsalltag« (Schule 6\_RL, 24). Zudem trägt die gemeinsame Schulentwicklung zur Motivation bei: »Ich finde, es macht ungeheuer Spaß, die Entwicklung, das Miteinander, ohne Dogmatismus diese Schule zu entwickeln, das wünsche ich mir einfach, dass es so weitergeht« (Schule 8\_RL, 109).

In der bisherigen Auseinandersetzung wurden z. B. mit den (Fach-)Konferenzen bereits Strukturen der Teamarbeit angesprochen. Diese werden im Folgenden beleuchtet. Hierbei wird der Schwerpunkt weniger auf z. B. teamspezifische Absprachen, sondern vielmehr auf die Ebene der (gesamten) Schule gelegt.

#### *8.2.3.2 Gestaltung der Kooperation – Schulweite Strukturen der Teamarbeit*

An allen untersuchten Schulen wird deutlich, dass sich die Zusammenarbeit nicht nur auf einzelne Lehrkräfte bezieht. Dies wird rückblickend zum Teil als eine wesentliche Veränderung beschrieben und kann gerade an größeren Schulen auch eine Herausforderung darstellen, z. B. wenn sich die Zusammenarbeit von Lehrkräften für Sonderpädagogik und Regelschullehrkräften zunächst nur auf einzelne Integrationsklassen bezog. Neben einem Zusammenwachsen des Kollegiums im Laufe der Zeit ist für die schulweite Kooperation grundlegend, dass »tragfähige Strukturen« (Schule 8\_SL, 6) für die Teamarbeit etabliert wurden. Die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sind an allen Schulen in die Teamstrukturen eingebunden.<sup>5</sup> Betrachtet man die Frage, wie die Kooperation auf der Ebene der gesamten Schule übergeordnet gestaltet wird, erscheinen drei grundlegende Bereiche wesentlich:

- Zusammensetzung der Teams,
- (externe) Unterstützung der Teamarbeit,
- verbindliche Teamzeiten vor dem Hintergrund einer hohen Intensität des Austauschs.

#### *Zusammensetzung der Teams*

Die Teamarbeit bezieht sich an den untersuchten Schulen auf verschiedene Konstellationen, so spielen u. a. lerngruppenbezogene Teams (Klassenteams), fach- und themenspezifische Teams sowie Jahrgangs- oder Stufenteams eine Rolle. Letztere tragen vor allem an größeren Schulen

<sup>5</sup> Während an einer Schule seitens der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen die Anbindung an verschiedene Förderzentren wichtig ist, wird es an den anderen neun Schulen als Vorteil erachtet, dass die Lehrkräfte für Sonderpädagogik fest an der Schule verortet sind (vgl. Arndt & Werning, 2016).

zu überschaubaren Teamgrößen bei und ermöglichen durch »kurze Wege« (Schule 4\_RL\_Soz, 25) einen intensiven Austausch (s. u.). Betrachten man die Kriterien für die Zusammensetzung der klassenbezogenen Teams, so wird deutlich, dass an den Schulen auf unterschiedliche Weise eine Reduktion der Komplexität im Rahmen des Personaleinsatzes angestrebt wird: So liegt der Schwerpunkt zum Teil auf einem den studierten oder präferierten Fächern entsprechenden Einsatz. Alternativ rückt stärker eine Kontinuität auf der Beziehungsebene in den Vordergrund, indem Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler (gemeinsam) über einen längeren Zeitraum begleiten. Grundlegend scheint eine Kontinuität der Teams bedeutsam zu sein; gleichzeitig wird gegebenenfalls auf eine fehlende Passung der Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner mit veränderten Teams reagiert. Zudem werden die Erfahrungen, Expertisen – und damit Stärken (s. o.) – der einzelnen Lehrkräfte berücksichtigt.

### *(Externe) Unterstützung der Teamarbeit*

An den Schulen wird die Teamarbeit und -entwicklung in verschiedener Hinsicht unterstützt. In Fortbildungen wird z. B. die kooperative Förderplanung oder die Zusammenarbeit im Unterricht fokussiert. So wird mit Blick auf Letztere betont: »man muss Teamteaching lernen« (Schule 1\_Sop, 114). Entsprechend wird zum Teil negativ bewertet, dass der Themenbereich »Kooperation« in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wenig Berücksichtigung finde. Zudem nutzen verschiedene Schulen für die gemeinsame Unterrichtsentwicklung längerfristige Fortbildungen sowie externe Coaching- bzw. Beratungsangebote. Darüber hinaus wird (rückblickend) auf eine Unterstützung durch eine (längerfristige) Supervision verwiesen. Insbesondere an einer Gesamtschule erfolgt eine Begleitung des Teamentwicklungsprozesses durch ein Coaching für die (neuen) Teams. Die kontinuierliche Aufmerksamkeit für die Teamarbeit spiegelt sich auch darin wider, dass eine Schule z. B. die Wertschätzung im Kollegium als einen aktuellen Fokus in der Schulentwicklung benennt.

### *Verbindliche Teamzeiten vor dem Hintergrund einer hohen Intensität des Austauschs*

Seitens der Professionellen wird die Bedeutsamkeit eines intensiven Austauschs betont. Hierfür sind die an allen Schulen wöchentlich in unterschiedlichem zeitlichem Umfang realisierten verbindlichen Teamzeiten wesentlich. Diese beziehen sich auf die verschiedenen Teamkonstellationen; an einigen Schulen finden an einem festgelegten Nachmittag pro Woche rotierend verschiedene (Fach-)Konferenzen, Arbeitsgruppen bzw. Teamsitzungen statt. Mit dem festen Zeitrahmen wird u. a. die Möglichkeit verbunden, aktuelle Themen bzw. Anliegen zu bearbeiten und in dieser Hinsicht bestimmte »Dinge auch wegzuschaffen« (Schule 6\_SL, 25). Mit der Verbindlichkeit wird auch eine effektive Gestaltung verbunden:

Also wir wissen genau, wer arbeitet mit wem in welcher Gruppe zu welchem Ziel. Das führt auch zu Verbindlichkeiten, einmal was die Zeit angeht. Keiner hat Zeit. Zeit muss man sich immer nehmen. Und wenn es verabredet ist, möchte man, dass in dieser Zeit auch was Effektives gemacht wird. Also früher war das so, ja wir können unsere Teambesprechung auch am Telefon machen, ist doch ganz egal. (Schule 8\_SL, 6)

Auch über die festen Teamzeiten hinausgehend wird der »permanente Austausch« (Schule 1\_RL, 96) betont, u. a. um »relativ schnell reagieren« zu können (Schule 7\_RLa\_114). Entsprechend ist auch der Austausch »zwischen Tür und Angel« (Schule 8\_RL, 17 f.) zentral. Als vorteilhaft wird hierfür neben den überschaubaren Teams (s. o.) ein gemeinsamer Raum für die Teamarbeit (z. B. im Jahrgang) bewertet. Zugleich wird der an verschiedenen Schulen formulierte Wunsch nach mehr »Kommunikationszeit« (Schule 2\_SL, 138) u. a. damit begründet, dass »so zwischen Tür und Angel mal eben 'ne Botschaft« auch »völlig schief[gehen]« kann. Dies unterstreicht wiederum die dargestellte Bedeutsamkeit von gemeinsamen Teamzeiten. Vor diesem Hintergrund wird es an verschiedenen Schulen problematisiert, wenn diese Zeit nicht oder nicht für alle Lehrkräfte gleichermaßen als Teil der Arbeitszeit erfasst wird.

Darüber hinaus erscheint als eine zentrale Herausforderung in der Gestaltung der Kooperation, die Balance zu halten »zwischen Lehrerindividualität und Vereinbarung« (Schule 9\_RL, 39), da in unterschiedlichem Maße an den Schulen nicht nur die gemeinsam geschaffenen Verbindlichkeiten, sondern auch die individuellen Gestaltungsmöglichkeiten der einzelnen Lehrkräfte betont werden. Über die Schwerpunktsetzung in diesem Beitrag hinausgehend erscheinen hierfür Aushandlungsprozesse und Absprachen in den einzelnen Teams von grundlegender Bedeutung, insbesondere für die konkrete Rollen- und Aufgabenverteilung. Dafür können die aufgezeigten Bereiche der Gestaltung der Kooperation auf der Ebene der Schule einen Rahmen darstellen.

#### 8.2.4 Schlussfolgerung und Ausblick

Zusammenfassend zeigt sich mit Blick auf die Kooperation der Lehrkräfte (mit unterschiedlicher Qualifikation) an inklusiven Schulen, dass diese in verschiedener Hinsicht für die einzelnen Lehrkräfte, ihre professionelle Entwicklung und die Schul- und Unterrichtsentwicklung an inklusiven Schulen bedeutsam erscheint. Ausgehend von den in diesem Beitrag fokussierten Perspektiven der Lehrkräfte und Schulleitungen sind die »individuelle Relevanz« und die »institutionelle Relevanz« (Köker, 2012, S. 90) hierbei vielfach verschränkt, z. B. wenn, wie dargestellt, die gemeinsame Unterrichtsentwicklung in der Fachkonferenz sowohl zu einer Entlastung der einzelnen Lehrkraft als auch zur Entwicklung der Unterrichtsqualität und hierüber zur individuellen Arbeitszufriedenheit beiträgt. In dieser Hinsicht ist die Kooperation der Lehrkräfte bedeutsam sowohl für den (Unterrichts-)Alltag als auch für die fortwährende Entwicklung der Schule und des Unterrichts. Mit Blick auf die Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerk Kooperation können vor diesem Hintergrund Herangehensweisen, welche diese beiden Orientierungen verbinden, gewinnbringend sein, wie z. B. die intensiveren und längerfristigen Formen der auf den Unterricht bezogenen Zusammenarbeit im Rahmen von Unterrichtsteams (vgl. Eschelmüller, 2013).

Inwiefern die verschiedenen aufgezeigten Facetten der Relevanz der Kooperation mit den unterschiedlich intensiven Formen der Kooperation (Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006) verbunden sind, verweist zugleich beispielhaft auf eine anknüpfende Forschungsfrage. Basierten die hier dargestellten Ergebnisse auf der Reflexion der Kooperationspraxis durch die Professionellen, erscheint es mit Blick auf die genannte Anschlussfrage sinnvoll, auch zu untersuchen, inwiefern die hier herausgearbeitete Relevanz in den konkreten Praktiken hergestellt wird.

In Bezug auf die Haltung, die vielfach insbesondere als Voraussetzung für die inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung diskutiert wird, verweisen die Ergebnisse darauf, dass sie ebenso im Kontext des gemeinsamen Entwicklungsprozesses im Rahmen der Teamarbeit zu betrachten ist. Für die Entwicklung der Kooperation unterstreichen die dargestellten Ergebnisse hier das Potenzial gemeinsamer Fortbildungen. Die damit verbundenen Fragen danach, wie sich im Kontext der Kooperation von Lehrkräften eine (gemeinsame) inklusive Haltung entwickelt und wie dies (extern) unterstützt werden kann, verdeutlichen zugleich beispielhaft, dass es hier – auch in Ergänzung zur Untersuchung der individuellen Einstellung zu Inklusion – weiterer Forschung bedarf.

Dass Inklusion und damit verbunden die Kooperation der Lehrkräfte an den betrachteten Schulen kein »Insel- oder Schattendasein« (Amrhein, 2011, S. 10) (mehr) führt, zeigen die bewusste Gestaltung der Kooperation und die damit verbundenen schulweiten Strukturen. In diesem Zusammenhang wurden die Zusammensetzung der Teams, die (externe) Unterstützung der Teamarbeit sowie die verbindlichen Teamzeiten als wesentliche Bereiche auf der Ebene der Schule herausgearbeitet. Nicht zuletzt da diese Strukturen nur in begrenztem Maße von einzelnen Lehrkräften gestaltet werden können, verweisen die Ergebnisse hierbei auf die Bedeutung der Schulleitung an inklusiven Schulen. Dass die Gestaltung der Kooperation (weiterhin) her-

ausfordernd sein kann, wurde u. a. mit Blick auf die Balancierung der Individualität der einzelnen Lehrkräfte bzw. Teams und die (schulweiten) Vereinbarungen gezeigt. Hier kann deutlich werden, dass das vielfach diskutierte Verhältnis von Kooperation und Autonomie auch für Lehrkräfte, die das Verständnis der Lehrkraft als Einzelkämpferin bzw. Einzelkämpfer für sich ablehnen, weiterhin relevant bleibt (vgl. zu dem Verhältnis auch Kelchtermans, 2006).

Vor dem Hintergrund der verschiedenen dargestellten Facetten der Kooperation kann zudem ein weiteres Spannungsfeld deutlich werden: So kann die Arbeit im Team sowohl mit einer gewissen gegenseitigen Kontrolle, nämlich indem in den Teams Vereinbarungen auch »geahndet« bzw. überprüft werden (sollen), als auch mit einem eher kreativen Entwickeln und Ausprobieren von Lösungen verbunden sein. Inwiefern diese Spannungsfelder in den einzelnen Teams relevant werden, kann als anschließende Forschungsfrage gefasst werden. Hiermit wird – in Ergänzung zu der im Beitrag gewählten schulübergreifenden Perspektive – zugleich die stärkere Berücksichtigung der schulspezifischen Kontexte und Entwicklungen relevant. Zudem wird grundlegend deutlich, dass Inklusion auf einen fortwährenden Prozess verweist, der sowohl Standards als auch ein kontinuierliches Hinterfragen und damit eine nicht dogmatische Herangehensweise umfasst: »Also wir sind immer im Prozess. [...] Und ich glaube, [...] dass wir einerseits Vorgaben haben, [...] aber auch flexibel sind und Dinge ausprobieren« (Schule 8\_RL, 56).

## Literatur

- Ahlgrimm, F. & Huber, S. G. (2012). Abschließende Betrachtungen. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation* (S. 373–376). Münster: Waxmann.
- Amrhein, B. (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A. & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. In R. Werning & A. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A. & Werning, R. (2014). *Gute inklusive Schule. Wissenschaftliche Evaluation von Jakob-Muth-Preisträgerschulen. Bericht zu den schulübergreifenden Ergebnissen*. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Hannover: Leibniz Universität Hannover.
- Arndt, A. & Werning, R. (2016). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (Zeitschrift für Pädagogik, 62. Beiheft) (S. 160–174). Weinheim: Beltz.
- Behnken, I. & Zinnecker, J. (2013). Narrative Landkarten. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchgesehene Auflage) (S. 547–562). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 167–184.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2014). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 7 (4). Verfügbar unter: [www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199) [30.06.2016].
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. & Robson, S. (1999). Theories of Inclusion, Theories of Schools: deconstructing and reconstructing the ›inclusive school‹. *British Educational Research Journal*, 25 (2), 157–177.
- Dyson, A. (2010). Die Entwicklung inklusiver Schulen. Drei Perspektiven aus England. *Die Deutsche Schule*, 102 (2), 115–126.
- Eschelmüller, M. (2013). Unterrichtsentwicklung mit Unterrichtsteams in integrativen Schulen. In R. Werning & A. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 125–148). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule* (2., durchgesehene Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (2009). Was ist qualitative Forschung? In E. von Kardorff, I. Steinke & U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (7. Auflage) (S. 13–29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Heinrich, M. & Werning, R. (2013). »It's Team-Time«? Unterrichts Kooperation von Sonderpädagog/innen und Fachlehrkräften angesichts zeitlich knapper Ressourcen und asymmetrischer Beziehungen. *Journal für Schulentwicklung*, 17 (4), 26–32.



- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205–219.
- Idel, T.-S., Baum, E. & Bondorf, N. (2012). Wie Lehrkräfte kollegiale Kooperation gestalten. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation* (S. 141–158). Münster: Waxmann.
- Inger, M. (1993). Teacher Collaboration in Secondary Schools. centerfocus 2. National Center for Research in Vocational Education. Verfügbar unter: <http://ncrve.berkeley.edu/center-focus/cf2.html> [16.08.2016].
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 220–237.
- Köker, A. (2012). *Bedeutungen obligatorischer Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2., durchgesehene Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation – Teil 1. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83 (2), 112–123.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10., neu ausgestattete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Preuss-Lausitz, U. (2015). Wissenschaftliche Begleitung der Wege zur inklusiven Schulentwicklung in den Bundesländern – Versuch einer Übersicht. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 402–430). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 29–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwager, M. (2011). Gemeinsames Unterrichten im Gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62 (3), 92–98.
- Seitz, S. & Scheidt, K. (2012). Vom Reichtum inklusiven Unterrichts – Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Inklusion*, 6 (1). Verfügbar unter: [www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62/62](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62/62) [30.06.2016].
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Terhart, E. & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf – Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 163–166.
- Trumpa, S. (2015). Bewältigungsstrategien von Grundschullehrerinnen bei der Übernahme von gemeinsamen Unterricht – Zwei Fallrekonstruktionen. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 269–279). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Trumpa, S. & Franz, E.-K. (2014). Inklusion: Aktuelle Diskussionslinien auf Makro-, Meso- und Mikroebene des Bildungssystems. In E.-K. Franz, S. Trumpa & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion. Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 12–23). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (4), 601–623.
- Werning, R. & Löser, J. M. (2010). Inklusion: aktuelle Diskussionslinien, Widersprüche und Perspektiven. *Die Deutsche Schule*, 102 (2), 103–114.

### **8.3 Arndt und Werning (2016a). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung**

Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016a). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion*. (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. 62, 160–174). Weinheim: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:17178>.

## 8.4 Arndt (2021a). Konstruktionen der Differenz ›Regelschullehrkraft/Sonderpädagog\_in‹ in Situationen unterrichtsbezogener Kooperation

Arndt, A.-K. (2021a). Konstruktionen der Differenz ›Regelschullehrkraft/Sonderpädagog\_in‹ in Situationen unterrichtsbezogener Kooperation. In R. Natarajan (Hrsg.), *Sprache – Bildung – Geschlecht. Interdisziplinäre Ansätze in Flucht- und Migrationskontexten* (S. 349–376). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-28341-4\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-658-28341-4_17)

### Zusammenfassung

Inklusive Bildung stellt aktuell ein zentrales, kontrovers diskutiertes Thema im schulischen Kontext dar. Hierbei wird Heterogenität nicht nur bezogen auf die Adressat\_innen, sondern auch die Lehr- und Fachkräfte relevant, u. a. im Zusammenhang mit Veränderungen der Organisation (sonder-)pädagogischer Förderung. Der Beitrag betrachtet die unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\_innen. Diese verweist auf etablierte Grenzziehungen zwischen Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik sowie eine Infragestellung dieser. Im Rahmen eines qualitativen Forschungszugangs wird die Frage fokussiert, wie die Differenz ›Regelschullehrkraft/Sonderpädagog\_in‹ in Situationen unterrichtsbezogener Kooperation konstruiert wird. Ausgehend von Interviews mit Regel- und Förderlehrkräften wird bezogen auf die Lerngruppe zwischen Situationen der gemeinsamen Klassenleitung und der Klassenleitung der Regelschullehrkraft unterschieden. Es werden unterschiedliche Figuren der Differenz herausgearbeitet und hinsichtlich der zentralen Kategorie ›(mehr) im Blick haben‹ diskutiert.

### Schlüsselwörter

Inklusive Bildung; Schule; Multiprofessionelle Kooperation; Regelschullehrkräfte; Sonderpädagog\_innen; Qualitative Forschung; Differenzkonstruktion

### 8.4.1 Einleitung

Im Bereich der schulischen Bildung stellt Inklusion infolge der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Deutschland in 2009 ein zentrales, kontrovers diskutiertes Thema dar. Hinsichtlich der Umsetzung inklusiver Bildung kennzeichnet die selektiven Strukturen des Schulsystems und die separierende Förderung an Förderschulen ein »sehr starkes Beharrungsvermögen«, was u. a. auf die »Verteidigung von Privilegien« verweist (Werning 2018, S. 45–46). Gegenüber möglichen, eventuell auch nötigen eindeutigen Forderungen in der Programmatik sind die Versuche, Inklusion zu realisieren, im Kontext von Widersprüchen zu sehen (vgl. Clark et al. 1999), z. B. aufgrund des nach Leistung differenzierenden Schulsystems (vgl. Urban et al. 2018).

Fragen inklusiver Bildung werden – so auch in diesem Einstieg – häufig auf Behinderung bzw. sonderpädagogischen Förderbedarf enggeführt. National wie international finden sich sehr *unterschiedliche Interpretationen von Inklusion* (vgl. Löser und Werning 2015). Im Hinblick auf den »Adressatenkreis« (Lindmeier und Lütje-Klose 2015, S. 7) wird ein enges, auf Behinderung bzw. sonderpädagogischen Förderbedarf fokussiertes, Verständnis von einem weiten, unterschiedliche Differenzlinien umfassenden, Verständnis unterschieden. Die Frage, wer (wie) adressiert wird, verweist auf sozial hergestellte, sich überschneidende Differenzkategorien und zugrunde liegende gesellschaftliche Ungleichheiten (vgl. Walgenbach 2015). Rückt man die Kategorie Behinderung in den Vordergrund, wird damit nach Weisser (2005, S. 15) festgestellt,

»dass etwas nicht geht, von dem man erwartet, dass es geht« (Hervorhebung im Original). Dies ist nicht »natürlich«, jedoch etabliert und »spezifisch an das historisch institutionalisierte Konfliktfeld von Erwartungen und Fähigkeiten gebunden« (Weisser 2005, S. 22). Auch die schulisch relevante Kategorie sonderpädagogischer Förderbedarf bezieht sich auf diese Relation und wird als »funktionales Äquivalent zu Behinderung« verstanden (Lindmeier 2019, S. 15). Sonderpädagogischer Förderbedarf ist u. a. angesichts der »immensen Unterschiede« zwischen den Bundesländern eine »äußerst unscharfe Kategorie« (Katzenbach 2015, S. 38–39). Zugleich ist diese nicht losgelöst von sozialen Differenzkategorien und Zuschreibungen zu sehen, so verweist z. B. Kottmann (2006, S. 333) auf Basis ihrer Analyse zum sonderpädagogischen Überprüfungsverfahren auf die »Überrepräsentation bestimmter Gruppen – der sozial Benachteiligten, der Kinder mit Migrationshintergrund, der Jungen – [...] die auf die aktive Beteiligung durch Schule zurückzuführen [ist], die bestimmte Kinder kategorisiert und etikettiert« (vgl. auch im Überblick: Tervooren und Pfaff 2018, S. 38–39). Inwiefern und mit welchen Konsequenzen auf Kategorisierungen wie Behinderung oder Förderbedarf verzichtet werden könnte, wird unter dem Stichwort Dekategorisierung kontrovers diskutiert (vgl. Katzenbach 2015; Musenberg et al. 2018). Es stellt sich u. a. die Frage nach dem Kontext, in dem Kategorisierungen mehr oder weniger relevant werden (vgl. Walgenbach 2018a, S. 148).

In Diskussionen um inklusive Bildung wird »Heterogenität« nicht nur hinsichtlich der Adressat\_innen, sondern auch im Sinne der »heterogene Lehrgruppe« (Blasse 2015, S. 283) relevant. Dies ist u. a. vor dem Hintergrund der »Neugestaltung des *Modus der Organisation* (sonder)pädagogischer Interventionen« (Walgenbach 2018b, S. 33; Herv. i. O.) zu sehen. In diesem Beitrag wird die unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\_innen im Zusammenhang mit Doppelbesetzungen im Unterricht betrachtet. Ausgehend von einem qualitativen Forschungszugang (Abschn. 8.4.3) rückt die Frage in den Vordergrund, wie die Differenz »Regelschullehrkraft/Sonderpädagog\_in« in Situationen unterrichtsbezogener Kooperation konstruiert wird (Abschn. 8.4.4). Zu dieser Fokussierung werden zunächst zentrale Diskussionslinien umrissen (Abschn. 8.4.2).

#### **8.4.2 Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\_innen: Etablierte Grenzziehungen und Infragestellungen dieser**

Die Integrations- und Inklusionsforschung blickt auf eine lange Geschichte der Auseinandersetzung mit der unterrichtsbezogenen Kooperation von Regel- und Förderlehrkräften (vgl. zum Überblick: Arndt 2018a; Lütje-Klose und Miller 2017). Während dieser eine hohe Bedeutung beigemessen wird, resümieren Lütje-Klose und Urban (2014, S. 113), dass eine intensive Zusammenarbeit nicht selbstverständlich gegeben ist. Auf Basis ihrer Befragung gehen Richter und Pant (2016, S. 36) von einem »gewissen »Kooperationsdruck«« infolge veränderter Aufgaben aus. Mit dem gemeinsamen Unterrichten bzw. »co-teaching« verbinden Friend et al. (2010, S. 23) eine Infragestellung traditioneller Grenzziehungen. Gleichzeitig verweisen inklusive Entwicklungsprozesse auf bestehende Strukturen (vgl. Rix 2015) und etablierte Grenzziehungen, wie die getrennten Lehramtsausbildungen (vgl. Heinrich et al. 2013) und damit verbundene »Differenzen in der Besoldung« (Neumann 2019, S. 56). Diese zeigen sich auch in der Begriffsverwendung: *Sonderpädagog\_innen* bzw. *sonderpädagogische Lehrkräfte*<sup>1</sup> schließt u. a. an Studiengangsbzeichnungen an. *Regelschullehrkraft* wird, wie Kunze et al. (2019, S. 137) anmerken, als begrifflicher »Unterscheidungsversuch« genutzt, mit dem jedoch »begrifflich problematische Implikationen« verbunden sind und der als »»Notlösung«« erscheint.

Hierin drückt sich die spezifische Grenzziehung zwischen Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Disziplin aus. Diese fasst Tervooren (2017, S. 12) als »bis vor einigen Jahren [...] unversöhnliche Pole«. In der Entwicklung der

---

1 Zudem wird abkürzend *Regel- und Förderlehrkraft* genutzt.

Sonderpädagogik erscheinen der »Behinderungsbegriff und seine Vorläufer« sowie die damit verbundene »Verbesonderung« ihrer Klientel grundlegend für die Etablierung der Institutionen, des Berufs und der Wissenschaft (Moser 2005, S. 88). Das Erlangen der Zuständigkeit für ›ihre‹ Schüler\_innen durch die Sonderpädagogik (vgl. Pfahl 2011) ist verbunden mit der »Möglichkeit der Normalpädagogik, ihrer Verantwortung eine Grenze zu setzen« (Reiser 1998, S. 48).<sup>2</sup> Die Verortung der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Behinderung in der Sonderpädagogik geht mit einer »Dethematisierung der Differenzlinie« in der Allgemeinen Pädagogik einher (Tervooren und Pfaff 2018, S. 37). Mecheril und Plößer (2009, S. 195) verweisen auf die Kritik an einer »disziplinären ›Verortung‹ von Differenz«, da hierüber »das Allgemeine der Pädagogik als von Differenzen unberührt und gereinigt dargestellt werde«.

Auf Basis verschiedener qualitativer Studien zu inklusiven Settings ist die Unterscheidung von Schüler\_innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf mit den Zuständigkeiten der professionellen Akteur\_innen verschränkt (vgl. z. B. Sturm und Wagner-Willi 2016; Widmer-Wolf 2014). Es zeigen sich Unterschiede innerhalb von Schulen (vgl. Arndt und Werning 2013) und zwischen Schulen: Meyer et al. (2019, S. 218; Hervorhebung im Original) unterscheiden in ihrer Studie zu Bremer Oberschulen Schulprofile als »tendenziell inkludierend« und »tendenziell separierend«. In letzteren liegt der Fokus der Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte auf den »förderbedürftigen« Schüler\_innen, v. a. mit diagnostiziertem Förderbedarf (Meyer et al. 2019, S. 218). Die intensive Kooperation unter den »Lehrkräften mit unterschiedlicher Expertise« sowie mit weiteren pädagogischen Fachkräften im ersten Typ zielt auf die Förderung aller Lernenden (Meyer et al. 2019, S. 219). Dies wird als »inkludierend« gefasst, da eine »Verbesonderung und Stigmatisierung sonderpädagogisch geförderter Schüler\*innen und sonderpädagogisch fördernder Lehrkräfte« vermieden wird (Meyer et al. 2019, S. 219). Der gemeinsame Unterricht bezieht sich auf unterschiedliche Lernentwicklungen, auch im Förderschwerpunkt Lernen. Im Typ »tendenziell separierend« werden hingegen Gruppen nach Leistungsstärke gebildet (Meyer et al. 2019, S. 220; Hervorhebung im Original). Die Relevanz äußerer Differenzierung zeigt sich in der quantitativen Befragung von Moser und Kropp (2014). In der ethnographischen Studie von Blasse (2015, S. 303) verweisen unterschiedliche Unterrichtskonstruktionen auf die »kooperative[n] Aushandlungsprozesse«, wobei u. a. mit personellen Ressourcen verbundene Anwesenheiten bedeutsam sind. Insgesamt verdeutlicht dies die Situierung der unterrichtsbezogenen Kooperation (vgl. Hedegaard-Soerensen et al. 2017; Naraian 2010). Hieran anschließend ist von Interesse, wie die Differenz ›Regelschullehrkraft/Sonderpädagog\_in‹ in unterschiedlichen Situationen unterrichtsbezogener Kooperation konstruiert wird.

Hierbei wird an eine *prozessorientierte Perspektive* (vgl. Bauer 2014) auf multiprofessionelle Kooperation angeknüpft: Diese erfolgt nicht »zwischen in sich als abgeschlossen und unveränderbar zu denkenden Professionen« (Bauer 2014, S. 274).<sup>3</sup> Vielmehr müssen die professionellen Akteur\_innen »ihre spezifischen Aufgabenstellungen, Zuständigkeiten und Befähigungen kontinuierlich bestimmen, miteinander und zum Teil auch gegeneinander immer wieder neu verhandeln und legitimieren« (Bauer 2014, S. 274). Anschließend an das Konzept *negotiated order* (vgl. u. a. Strauss 1978) lässt sich (multi-)professionelle Kooperation »als Herstel-

2 Aufgrund der Unschärfe der Kategorie ›sonderpädagogischer Förderbedarf‹ verweist Katzenbach (2015, S. 36) darauf, dass es empirisch eine – auch in der aktuellen Diskussion z. T. geforderte – »klare Trennlinie« zwischen Sonder- und Allgemeiner Pädagogik »nicht gibt, und wohl auch nie gegeben hat«.

3 Die Zusammenarbeit von Regel- und Förderlehrkräften kann in den – auch im Zuge der Ganztagsentwicklung – Diskursen um multiprofessionelle Kooperation verortet werden (vgl. Boller et al. 2018). Diese Kooperation wird teils als interprofessionelle, teils aufgrund der Lehramtsausbildung der Sonderpädagog\_innen als intra-professionelle Kooperation gefasst (vgl. Lütje-Klose und Urban 2014, S. 113–114). In der Ergebnisdarstellung erfolgt ausgehend von der Formulierung einer Lehrkraft der Bezug zur ›anderen Profession‹, um zu verdeutlichen, wie in dieser Situation Differenz konstruiert wird (siehe Abschn. 8.4.4.1.3).

lung einer ausgehandelten Ordnung« betrachten (Bauer 2014, S. 278). Mit dieser, als sensibilisierendes Konzept herangezogenen, Perspektive interessieren (implizite) Aushandlungen u. a. hinsichtlich der Frage: »how strict limits are made less strict; [...] and how, not incidentally, they get their respective work done« (Strauss 1978, S. 229). Die Konstruktion der Differenz ›Regelschullehrkraft/Sonderpädagog\_in« schließt in dieser Hinsicht an Grenzziehungen und das Überschreiten dieser an.

### 8.4.3 Forschungszugang

Der Beitrag bezieht sich auf ein Promotionsvorhaben, das übergeordnet – angelehnt an ein »Grounded Theorizing« (Clarke et al. 2018, S. 57) – die unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\_innen im Kontext der Entwicklung inklusiver Schule analysiert. Die nachfolgenden Ergebnisse basieren auf der Analyse von zwölf episodischen Interviews (vgl. Flick 2000) mit Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\_innen, die an sechs Schulen in verschiedenen Bundesländern geführt wurden.<sup>4</sup> Die Datenerhebung fand an drei Grundschulen und zwei Gesamtschulen statt, die im Bereich inklusiver Bildung ausgezeichnet wurden und die auf Schulebene längere (Kooperations-)Erfahrungen verbunden mit der Zielsetzung inklusiver Schulentwicklung kennzeichnet (Situationen A–E). Im Sinne eines Kontrastfalls im Sampling wurden an einer Schule im Sekundarbereich Daten erhoben, an der zum Zeitpunkt der Datenerhebung in einzelnen Lerngruppen Schüler\_innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet werden (Situation II; siehe Abschn. 8.4.4, Abbildung 1).<sup>5</sup> Die transkribierten Interviews wurden in Anlehnung an Kodier- und Memostrategien der Grounded Theory (vgl. Charmaz 2006; Strauss und Corbin 1990) sowie Strategien der Situationsanalyse (vgl. Clarke et al. 2018) ausgewertet.

Die Frage, wie die Differenz ›Regelschullehrkraft/Sonderpädagog\_in« konstruiert wird, verweist im Sinne der Konstruktion der Daten durch die Interviewinteraktion (vgl. Charmaz 2006, S. 3) darauf, inwiefern die entsprechende Differenzsetzung durch das Interview aufgegriffen wird.<sup>6</sup> In den Interviews gerät nicht die Kooperationspraxis *in situ* in den Blick,<sup>7</sup> sondern es wird über Kooperation gesprochen. Im Sinne eines ko-konstruktiven Verständnisses des Forschungszugriffs kann es, auch bei direkten Zitaten aus den Interviewtranskripten, nicht um eine »legitime Vertretung des Beschriebenen« (Mecheril 2003, S. 33) gehen. Vielmehr erfolgt ein »Sprechen-Über das Sprechen der Subjekte« (Mecheril 2003, S. 33; Hervorhebung im Original), das nicht losgelöst von der »Standortgebundenheit des In-den-Blick-Nehmens« ist (Mecheril 2003, S. 33). Nimmt der »ko-konstruierte Interpretationstext« einen Ausgangspunkt in den Interviewtranskripten, ist dieser im Sinne »interessierender *Hin-Sichten*« durch den gewählten Fokus geprägt (Mecheril 2003, S. 43; Hervorhebung im Original). Nachfolgend wird auf ›Situationen der Kooperation« Bezug genommen, die nach diesem Verständnis auf den zwei Interviews mit der jeweils kooperierenden Regel- und Förderlehrkraft basieren. Der Auswertungsprozess wurde angeregt durch die von Clarke et al. (2018, S. 75) im Rahmen der Situati-

4 Es erfolgt auch aufgrund der Deanonymisierungsgefahren bezogen auf das Sample keine bundeslandspezifische Einordnung, was zugleich als Limitation erscheint (vgl. zu differenten Fassungen von Sonderpädagogik in zwei Bundesländern: Gasterstädt 2019). Die Datenerhebung in der hier herangezogenen Teilstudie des Promotionsvorhabens wurde durch die Graduiertenakademie der Universität Hannover unterstützt.

5 In diesem Beitrag wird auf die Situationen A–E (vereinfachend für III\_A–E) und die Situation II eingegangen. Das Sample der Teilstudie des Promotionsvorhabens umfasste zudem die hier nicht zugrunde gelegte Situation I.

6 So bezog sich z. B. die Eingangsfrage darauf, was aus Sicht der interviewten Person für die Praxis der Zusammenarbeit von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\_innen an ihrer Schule wichtig ist. Im Auswertungsprozess wurden auch die Interviewerfragen berücksichtigt.

7 Neben den in diesem Beitrag fokussierten Interviews wurde jeweils ein Teamgespräch audiographiert (vgl. Arndt 2018b).

onsanalyse herausgestellte »capacity to switch between individuals und collectivities as the analytic focus«. Mit der Verwendung von Situationen der unterrichtsbezogenen Kooperation wird versucht, die Situierung der Frage der Differenz ›Regelschullehrkraft/Sonderpädagog\_in‹ zumindest anzudeuten. Wenngleich ›Komplexität‹ nie in Gänze analysiert werden kann, stellt es für die Situationsanalyse ein zentrales Ziel dar, die Komplexität einzubeziehen (vgl. Clarke et al. 2018, S. 163). Hier ergeben sich in diesem Beitrag deutliche Begrenzungen. Durch die Fokussierung der Differenz ›Regelschullehrkraft/Sonderpädagog\_in‹ rücken andere Aspekte wie z. B. die Konstruktion von Gemeinsamkeit stärker in den Hintergrund. Gegenüber der skizzierten prozessorientierten Perspektive erscheint diese Differenz, auch im Unterschied zu einer längsschnittlichen Betrachtung, eher ›fixiert‹.

**Fokus: Wie wird die Differenz ‚Regelschullehrkraft/Sonderpädagog\_in‘ in Situationen der unterrichtsbezogenen Kooperation konstruiert?**

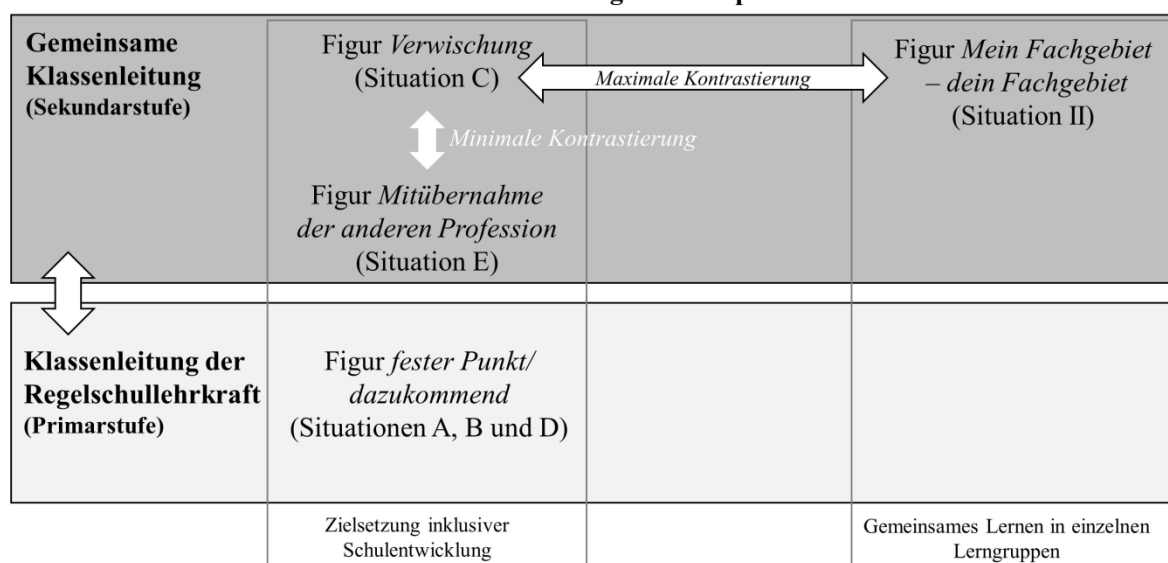


Abbildung 1: Fokus des Beitrags und Kontrastierungen

#### 8.4.4 Ergebnisse zu Konstruktionen der Differenz ›Regelschullehrkraft/Sonderpädagog\_in‹ in Situationen der unterrichtsbezogenen Kooperation

Im Folgenden wird die Frage fokussiert, wie die Differenz ›Regelschullehrkraft/Sonderpädagog\_in‹ in Situationen unterrichtsbezogener Kooperation konstruiert wird. Hierbei ist u. a. von Interesse, inwiefern die (unterschiedliche) Ausbildung sowie Fragen der An- und Abwesenheit relevant werden. Es werden unterschiedliche Situationen vergleichend betrachtet (siehe Abbildung 1).

Auf Basis der Analyse der Interviews erschien für die Konstruktion der Differenz ›Regelschullehrkraft/Sonderpädagog\_in‹ der Bezug zur Lerngruppe bedeutsam und stellt hier den Ausgangspunkt dar: In dieser Hinsicht wird zwischen Situationen einer gemeinsamen Klassenleitung von Regel- und Förderlehrkräften (8.4.4.1) sowie Situationen der Klassenleitung der Regelschullehrkraft (8.4.4.2) unterschieden. Für erstere, drei Situationen im Sekundarbereich, werden drei ›Figuren‹ der Differenz kontrastierend herausgearbeitet: Die maximale Kontrastierung der Figur *Verwischung* (8.4.4.1.1) und Figur *Mein Fachgebiet – dein Fachgebiet* (8.4.4.1.2) bezieht sich darauf, wie strikt Zuständigkeiten, Verantwortlichkeiten und Aufgaben

von Regel- und Förderlehrkräften voneinander abgegrenzt werden und wie hierbei die Unterscheidung ›Schüler\_innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf‹<sup>8</sup> relevant wird. Es wird hierbei der Kontrastfall im Sampling herangezogen (Gemeinsames Lernen in einzelnen Lerngruppen, siehe Abschn. 8.4.3).<sup>9</sup> Als minimale Kontrastierung zur Figur *Verwischung* wird die Figur *Mitübernahme der anderen Profession* (8.4.4.1.3) betrachtet. In beiden ist der Einsatz bzw. die Tätigkeit ›als Regelschullehrkraft/als Sonderpädagog\_in‹ nicht ausschließlich an die (sonderpädagogische) Ausbildung bzw. einzelne Person gebunden. Für die drei Situationen im Primarbereich, in denen die Regelschullehrkraft die Klassenleitung ist, wird die Figur *fester Punkt/dazukommend* herausgearbeitet (8.4.4.2): Hinsichtlich der Klasse zeigt sich eine zentrale Position der Regelschullehrkraft als *fester Punkt* gegenüber einer eher peripheren der *dazukommenden* Sonderpädagog\_in.<sup>10</sup> Es werden verstärkt Fragen der An- bzw. Abwesenheit der in unterschiedlichen Teams bzw. Lerngruppen eingesetzten Sonderpädagog\_innen relevant. Dies wird auch als Unterschied zu vorherigen Kooperationserfahrungen gefasst und verweist auf Neu-Verhandlungen infolge eines veränderten Einsatzes der Sonderpädagog\_innen gegenüber vorherigen Organisationsmodellen des gemeinsamen Unterrichts (vgl. Lütje-Klose und Neumann 2015). Die auch für diese Situationen relevante Einbindung der Sonderpädagog\_innen in schulweite Strukturen der Kooperation<sup>11</sup> wird aufgrund des fokussierten Bezugs zur Lerngruppe hier nicht betrachtet.

Im Folgenden wird die maximale Kontrastierung (8.4.4.1.1 und 8.4.4.1.2) etwas ausführlicher, die minimale Kontrastierung (8.4.4.1.3) und v. a. die Figur *fester Punkt/dazukommend* (8.4.4.2) werden stärker komprimiert dargestellt. Formen des gemeinsamen Unterrichtens von Regel- und Förderlehrkräften in doppelbesetzten Unterrichtsstunden werden hier nicht vertiefend betrachtet. Hinsichtlich der Unterrichtskonstruktion überwiegen ausgehend von den Interviews – im Unterschied zu einem Teil der skizzierten Forschungsergebnisse – Formen der äußeren Differenzierung bzw. das ›Rausnehmen‹ von Schüler\_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht, erscheinen jedoch in unterschiedlicher Weise (zeitweise) relevant oder aber z. B. stärker auf die jahrgangsübergreifende Arbeit bezogen.

#### 8.4.4.1 Figuren der Differenz ›Regelschullehrkraft/Sonderpädagog\_in‹ in Situationen einer gemeinsamen Klassenleitung

##### 8.4.4.1.1 Figur ›Verwischung‹

Die Regelschullehrerin und der Sonderpädagoge, der die sonderpädagogische Qualifikation zusätzlich zur Sekundarstufenausbildung erworben hat, sind Klassenleitungen einer 7. Klasse an einer kleinen Gesamtschule in privater Trägerschaft.<sup>12</sup> Die Figur *Verwischung* schließt an eine Äußerung der Regelschullehrkraft an:

8 Im Folgenden wird, wenn diese Unterscheidung relevant wird, gegenüber unterschiedlichen Bezeichnungen in den Interviews vereinheitlichend Schüler\_innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf verwendet.

9 Dass der maximale Kontrast innerhalb der Variation des Samples zu sehen ist, verdeutlicht z. B. eine striktere Abgrenzung durch eine weitgehende Trennung der Gruppen, in der die Regelschullehrkraft als Klassenleitung die Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht unterrichtet (vgl. Urban et al. 2020).

10 Als Sensibilisierung wurde die Unterscheidung von zentraler und peripherer Mitgliedschaft bei Strauss herangezogen (vgl. Strübing 2007, S. 85–86).

11 Dies bezieht sich auf die Grund- bzw. Gesamtschule. In Situation II (8.4.4.1.2) verweist die Sonderpädagogin auf ihre formale Zugehörigkeit zur Förderschule und zugleich eine begrenzte Anschlussfähigkeit aufgrund der Unterschiede zur Arbeit ihrer Kolleg\_innen an der Förderschule.

12 Auch im Ergebnisteil werden vereinheitlichend Regelschullehrkraft und Sonderpädagog\_innen/Förderlehrkräfte verwendet. Letztere haben (auch) eine sonderpädagogische Ausbildung; auch in Situation A hat die Sonderpädagogin eine doppelte Qualifizierung.



[...] wir machen das jetzt fünfundzwanzig Jahre und irgendwie verwischt das häufig so, ne. [...] Dass es eben nur in bestimmten Situationen so ist, aber in der Regel ist das irgendwie so ein gleichberechtigtes [...] miteinanderarbeiten, [...] nicht so speziell immer so ne Zuschreibung: Du bist jetzt genau dafür zuständig« (C\_RL1, 76).<sup>13</sup>

Für die *verwischte Differenz* erscheint bedeutsam, dass die Lehrkräfte sich die Kinder nicht aufteilen und »eigentlich keine strikte Trennung« zwischen den Schüler\_innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf vornehmen (C\_S1, 6). Hierbei wird auf ein Verständnis an der Schule verwiesen, dass alle Schüler\_innen unterschiedlich und besonders sind. Mit der *Verwischung* verbindet der Sonderpädagoge, dass die Schüler\_innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf nicht bemerken, dass er gerade ihr Sonderpädagoge ist. Insgesamt erscheint eine deutliche Differenz ›Regelschullehrkraft/Sonderpädagog\_in‹ als Ausnahme.

Es wird, u. a. in der Stundenplanorganisation, zwischen dem Einsatz im Unterricht ›als Regelschullehrkraft‹ und ›als Sonderpädagog\_in‹ unterschieden. Dies ist nicht ausschließlich an die (sonderpädagogische) Ausbildung bzw. einzelne Person gebunden und stellt damit für die einzelne Lehrkraft kein Entweder-Oder dar: Der sonderpädagogisch qualifizierte Lehrer ist z. B. in dem (studierten) Fach Deutsch ›als Regelschullehrkraft‹ eingesetzt, zusammen mit einer weiteren hier ›als Sonderpädagogin‹ eingesetzten Kollegin. ›Als Regelschullehrkraft‹ haben die Lehrkräfte mehr den »Sek-Eins-Unterricht [...] für die Sek-Eins-Schüler« ›als Sonderpädagog\_in‹ mehr die Schüler\_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ›im Blick‹ (C\_S1, 18). Letzteres übernimmt die Regelschullehrerin z. B. im wöchentlichen Projekt. Hinsichtlich der Unterrichtskonstruktion wird der Anspruch formuliert, Themen gemeinsam so vorzubereiten, dass alle Schüler\_innen daran arbeiten können. Im Kontext der Zieldifferenz in den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung können andere Themen im Einzelfall sinnvoller erscheinen. Hier kann, ggf. auch in Rücksprache mit den Eltern, eine (zeitweise) äußere Differenzierung relevant werden. Der Sonderpädagoge bietet z. B. ein zusätzliches Förderangebot in Deutsch parallel zum Englischunterricht der Regelschullehrerin an. In den Wochenplanstunden unterstützen beide Lehrkräfte Schüler\_innen in der Reihenfolge ihrer Fragen und legen ggf. für bestimmte (längerfristige) Aufgaben fest, einzelne Schüler\_innen ›(mehr) im Blick zu haben‹.

Zentraler Bezugspunkt für die Absprachen im Klassenteam ist die Klasse. Aus der aktuellen Situation heraus können beide Lehrkräfte einzelne Schüler\_innen oder Gruppen, die einer besonderen Aufmerksamkeit bedürfen, ›(mehr) im Blick haben‹. Ausgehend von der Regelschullehrkraft ist bedeutend, dass beide Lehrkräfte die Klasse viel gemeinsam erleben. Diese zentrale Positionierung beider Lehrkräfte reduziert die Aushandlungsbedürftigkeit der Situations- bzw. Problemwahrnehmung. Dieses Gemeinsame erleichtert, wie die Regelschullehrerin am Beispiel von Erwartungsverletzungen im Bereich Verhalten von Schüler\_innen<sup>14</sup> verdeutlicht, die Lösungssuche und Konsensfindung. Dies ist für sie keine Frage der Qualifikation, sondern der Teamarbeit. Aufgrund des schulischen Handlungsdrucks ermöglicht das Kennen der »Wellenlinie des Anderen« durch die langjährige Zusammenarbeit, auch ggf. *ad hoc* alleine im Sinne des Anderen entscheiden zu können (C\_RL1, 67).

13 Vor dem Hintergrund des in Abschn. 8.4.3 skizzierten ko-konstruktiven Verständnisses werden in der Ergebnisdarstellung an ausgewählten Stellen direkte Zitate aus den Transkripten genutzt. An anderen Stellen wird mit Blick auf den Lesefluss darauf verzichtet, auch wenn z. B. sprachliche Formulierungen im Zuge der Abstrahierung (vgl. Mecheril 2003, S. 43) und ›Verdichtung‹ aufgegriffen werden. Zur Hervorhebung werden einfache Anführungszeichen genutzt, v. a. für Bezugnahmen auf die zentral erscheinende Kategorie ›(mehr) im Blick haben‹, die in Abschn. 8.4.5 aufgegriffen und diskutiert wird. Bei den direkten Zitaten steht das Kürzel ›RL‹ für das Interview mit der Regelschullehrkraft, ›S‹ für das Interview mit der (auch) sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkraft. In der Auswertung wurde maxqda genutzt, und es werden die Paragraphennummern angegeben.

14 Die Regelschullehrkraft bezieht sich auf »einige verhaltensauffällige Kinder, sage ich jetzt mal so [...] ganz platt« (C\_RL1, 43). Dies wird als Verhandlung von (nicht erfüllten) Erwartungen an das Verhalten und in Anlehnung an Weisser (2005, S. 12) als »Erwartungsverletzung« gefasst.

Insgesamt rücken die unterschiedlichen Ausbildungen eher in den Hintergrund. Der Sonderpädagoge bezieht sich darauf, dass von Kolleg\_innen nicht »eine Art Vorwurf« kommt, im Sinne von: »Das musst du doch wissen, du hast doch Sonderpädagogik studiert« (C\_S1, 6). Für die Regelschullehrerin werden in der Unterrichtsvorbereitung »manchmal« eine Begrenzung der eigenen Befähigung und eine bessere Ausbildung der Sonderpädagog\_innen relevant, wenn es um Ideen geht, wie sie Lernende mit einer »geistigen Behinderung« bzw. Schwerstmehrfachbehinderung »richtig fördern« kann (C\_RL1, 2). Die Regelschullehrerin bezieht sich auf einen »anderen Blick der Sonderpädagog\_innen« im Sinne einer guten »Ergänzung«, die sie sich auch für die Ideensammlung für den fächerübergreifenden Projektunterricht, den aktuell Regelschullehrkräfte vorbereiten, wünscht: Zusätzlich zu ihren Differenzierungsideen kann der Sonderpädagoge »aus einer anderen Sicht« z. B. Materialien aus dem sonderpädagogischen (Fach-)Bereich einbringen (C\_RL1, 36). Der »andere Blick« bezieht sich zudem auf »Bedingungen, die das Lernen behindern oder erschweren« (C\_RL1, 97).

Geht es hier um eine Ergänzung in der Unterrichtsvorbereitung, grenzt sich der Sonderpädagoge von einem fachspezifischen Blick auf die Lernenden ab. Er äußert bezogen auf die Lehrkräfte an der Schule: »wir gucken auf die Kinder [...] ohne unsere Fachbrille« (C\_S1, 76). »Fachbrille« kann auf das Fachwissen und damit die machtvolle Verschränkung von pädagogischen Blicken bzw. Sehen und Wissen (vgl. Gottuck et al. 2019; Schmidt et al. 2016) bezogen werden. Könnte die »Fachbrille« gerade als Perspektiverweiterung gefasst werden, wird diese hier eher als potenzielle Begrenzung des Blicks auf die Kinder bzw. auf den Einzelfall relevant. »Auf die Kinder ohne Fachbrille gucken« erscheint bedingt dadurch, dass die Lehrkräfte in die Schule mit den unterschiedlichen Lernenden »eingetaucht« sind (C\_S1, 76). Gleichzeitig können unterschiedliche Einschätzungen, was ein\_e Lernende\_r braucht, zu Aushandlung unter den Lehrkräften führen. Dies wird aufgrund der Begründungen der eigenen Sicht als bereichernd erlebt und mit der Freiheit verbunden, auszuprobieren und dann weiter zu beobachten.

#### 8.4.4.1.2 Figur »Mein Fachgebiet – dein Fachgebiet«

Situation II ist an einer Schule mit mehreren Bildungsgängen, in der Lernende mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in einzelnen Klassen unterrichtet werden, verortet (Kontrastfall im Sampling, siehe Abschn. 8.4.3). Die Regel- und Förderlehrerin arbeiten im Rahmen einer 6. Klasse des Realschulzweigs zusammen. Die Sonderpädagogin ist zudem in einer Gymnasial-Klasse eingesetzt. Ihr Anspruch als Sonderpädagogin, auch über diese zwei Klassen hinaus, Ansprechperson für alle Lehrkräfte an der Schule zu sein, zielt darauf, dass die Regelschullehrkräfte »merken, dass die Sonderpädagogik, wenn sie die auch im Regelschulsystem haben, eine Bereicherung ist, und nicht nur eine Belastung« (II\_S1, 16). Hier zeigt sich eine grundlegendere Aushandlungsbedürftigkeit hinsichtlich inklusiver Bildung auf Schulebene. Im Unterschied zur klassenbezogenen Zusammenarbeit sind die Regel- und Förderlehrkraft erst seit Kurzem, nach einem Personalwechsel, in Mathematik doppelt gesteckt. Die Sonderpädagogin wurde aufgrund ihrer Anwesenheit in den meisten Stunden zur »Co-Klassenlehrerin«. Die Co-Klassenleitung erscheint stärker gewichtet, da sich die Regelschullehrerin schulintern in der Hauptverantwortung sieht.

Gegenüber der Figur *Verwischung* kennzeichnet die Figur *Mein Fachgebiet – dein Fachgebiet* eine striktere Abgrenzung der Zuständigkeiten, Verantwortlichkeiten und Aufgaben entlang der Unterscheidung der Schüler\_innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Die Bezeichnung greift eine Bilanzierung der Regelschullehrerin auf:

[...] bei der Leistungsbewertung gibt's halt Differenzen, [...] die Sonderpädagogen schreiben halt die Zeugnisse auch wirklich für die Förderschüler und auch diese individuellen Förderpläne. Da sprechen wir drüber, aber das haben die Sonderpädagogen doch mehr im Auge als ich und ich bin für die Leistungsbewertung der Regelschüler zuständig. Aber das ist halt auch wieder dieses »Mein Fachgebiet – dein Fachgebiet« (II\_RL1, 36).

Nicht nur in der Leistungsbewertung haben die Lehrkräfte entlang der *Differenz der Fachgebiete* die Lernenden ohne bzw. mit sonderpädagogischem Förderbedarf ›(mehr) im Blick‹. Im Gegensatz zur Figur *Verwischung* erscheint eine deutliche Differenz der Regel- und Förderlehrkraft hier als Regel und die Unterschiedlichkeit der Ausbildung rückt stärker in den Vordergrund. Jedoch wird auch ein Überschreiten der Fachgebiete relevant.

Die (bessere) Ausbildung begründet die Expertin-Position im eigenen Fachgebiet: Die Regelschullehrerin bezeichnet z. B. die Förderlehrerin als »Expertin für sonderpädagogische Fragen« und sich als »Fachmann für die fachlichen Fragen« (II\_RL1, 30). Als Ideal formuliert die Regelschullehrerin, dass die Förderlehrkräfte – wie die Regelschullehrkräfte – nur in ihren studierten Unterrichtsfächern eingesetzt werden. Dies ist zwar im Fall der Sonderpädagogin in Mathematik gegeben, erscheint jedoch nicht durchgängig möglich. In der Unterrichtsvorbereitung sind die Regelschullehrkräfte für die Grobplanung und die curricularen Vorgaben für die Regelschüler\_innen, die Förderlehrkräfte für die zieldifferenten Vorgaben in den Förderschwerpunkten *Lernen* und *geistige Entwicklung* sowie die Differenzierung für diese Lernenden verantwortlich. Letzteres ist für die Regelschullehrerin auch bedeutend, um im Fall der Abwesenheit der Sonderpädagogin auf differenzierte und ›selbsterklärende‹ Materialien für diese zurückgreifen zu können. Die Sonderpädagogin zieht eine Grenze in der Vorbereitung, aus der sich Spielräume für sie ergeben: Sie kann im Hinblick auf die »Sinnhaftigkeit« für die zieldifferent unterrichteten Lernenden »einschreiten« und entscheiden, dass z. B. eine (zeitweise) äußere Differenzierung in Englisch sinnvoller ist. Im fachwissenschaftlichen bzw. -didaktischen Teil kann und will sie nicht an die Ausbildung der Regelschullehrkräfte »ran reichen« (II\_S1, 42).<sup>15</sup> Sie kann sich »fachwissenschaftlich echt zurücklehnen« und als »Hofnarr« einbringen, was ihr einfällt (II\_S1, 50). »Hofnarr« drückt eine ambivalente Hierarchisierung aus, da mit dieser Position eine Unterordnung, jedoch auch eine legitime Kritik an den ›König\_innen‹ einhergeht.

In doppelbesetzten Stunden verortet die Sonderpädagogin den fachlichen Input bei den Regelschullehrkräften. Ob sie z. B. spielerische Aktivitäten für die Klasse übernimmt, hängt von der Bereitschaft dieser ab. Die Regelschullehrerin befürwortet, dass Förderlehrkräfte phasenweise »eigenverantwortlich« unterrichten, was auch als Frage der Befähigung bzw. Bewährung erscheint. Die Übernahme von Phasen durch die Sonderpädagog\_innen kann als Vermeiden einer einseitigen Asymmetrie der Positionen im Unterricht gefasst werden. Dies ermöglicht, dass die Klasse die Sonderpädagogin (stärker) als Lehrerin und auch für sie zuständig erlebt. Die Abgrenzung der Fachgebiete und schüler\_innenbezogenen Zuständigkeiten erscheint weniger strikt.

Wenngleich zusätzlich eine »gemeinsame didaktische Ebene« (II\_RL1, 2) für die Lehrkräfte eine Erleichterung bedeutet, reduziert die *Differenz der Fachgebiete* insgesamt die Aushandlungsbedürftigkeit. Die Sichtweise der Expertin jeweils »überwiegt« (II\_RL1, 30). So hat für die Regelschullehrerin im Fall einer Erwartungsverletzung im Verhalten eines Schülers (mit sonderpädagogischem Förderbedarf) der ›andere Blick der Sonderpädagogin‹ mehr Gewicht: Während der Schüler als »Regelschüler« bereits Sanktionen bekommen hätte, begründet die Sonderpädagogin, dass er nicht anders kann, sodass dies nicht erfolgt. (II\_RL1, 38).

Ein eigener ›anderer Blick‹ wird seitens der Sonderpädagogin für ihren Anspruch relevant, »das Moment der Sonderpädagogik rein[zubringen]«: Ermöglicht über die langjährige Erfahrung in der zentralen Positionierung als Klassen- und Fachlehrkraft an der Förderschule kann sie »diesen anderen Blick, diesen besonderen Blick« und damit den Unterschied zur bisherigen Praxis der Regelschule einbringen (II\_S1, 32). Sonderpädagog\_innen sollen »Motoren« der Veränderung sein (II\_S1, 20), v. a. bezogen auf den Unterricht. Es zeigen sich unterschiedliche

15 Die Sonderpädagogin bezieht sich hier auf einen »Gymnasialkollegen« (II\_S1, 42). Mögliche Unterschiede der Differenzkonstruktion je nach Lehramtstyp verweisen auf eine anknüpfende Fragestellung.

Aushandlungsstrategien der Sonderpädagogin bezogen auf den Unterricht: Wenn sie im Gespräch nicht weiterkommt, geht sie »ins Handeln« und zeigt über ihr Handeln die gewünschte Veränderung auf (II\_S1, 32). Zudem erfolgt die Aushandlung unter dem »Deckmäntelchen« Förderbedarf, indem sie, aus ihrer Sicht für alle Lernenden relevante, Veränderungen über den Verweis auf die Schüler\_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und ihr Fachgebiet begründet: »Aber ich [...] hab immer mein Deckmäntelchen, wo ich sagen kann: ja, für die ›Entdecker‹<sup>16</sup> müssen wir das jetzt aber nochmal so machen« (II\_S1, 48). Die Fachgebiete werden überschritten und zugleich in Verbindung mit der Unterscheidung der Schüler\_innengruppen stabilisiert.

Ausgehend von der maximalen Kontrastierung zeigt sich, dass entlang der *Differenz der Fachgebiete* die Regel- und Förderlehrkraft die Schüler\_innen mit bzw. ohne sonderpädagogischen Förderbedarf »(mehr) im Blick haben«. Hinsichtlich der Frage, inwiefern und in welchem Kontext Kategorisierungen mehr oder weniger relevant werden (vgl. auch Walgenbach 2018a, S. 148), zeigt sich hier eine relativ hohe Relevanz. Im Rahmen der Figur *Verwischung* rückt diese hingegen in der Absprache der Klassenlehrkräfte und bezogen auf das »auf die Kinder ohne Fachbrille gucken« eher in den Hintergrund. »(Mehr) im Blick haben« ist an die zentrale Positionierung beider Lehrkräfte in der Klassensituation gebunden, aus der sich eine situative Aufmerksamkeit auf bestimmte Schüler\_innen ergeben kann. Im Hinblick auf die Erwartungsverletzungen im Bereich Verhalten reduziert das gemeinsame Erleben die Aushandlungsbedürftigkeit der Situations- und Problemwahrnehmung und die Konsensfindung. Entlang der *Differenz der Fachgebiete* ist demgegenüber – im Fall eines Schülers mit sonderpädagogischem Förderbedarf – der »anderer Blick der Sonderpädagogin« als Expertin ausschlaggebend.

#### 8.4.4.1.3 Figur »Mitübernahme der anderen Profession«

In Situation E sind die Sonderpädagogin und der Regelschullehrer Klassenleitung einer 10. Klasse an einer Gesamtschule. Die Figur *Mitübernahme der anderen Profession* schließt an eine Äußerung des Regelschullehrers an, was für die Zusammenarbeit wichtig ist: »Dass beide Ausbildungsrichtungen voneinander mehr wissen, als nur, was ungefähr da im Studium passiert, sondern, dass jeder von der Profession des anderen auch ein Stück mit übernimmt« (E\_RL1, 2). Rückblickend und aktuell haben v. a. die Förderlehrkräfte in Fortbildungen z. B. zu ADHS »den Regelkollegen von ihrem Wissen systematisch abgegeben« (E\_RL1, 2). Viele Lehrkräfte ohne sonderpädagogische Ausbildung arbeiten »auch zum größten Teil sonderpädagogisch« (E\_S1, 40). Für die Sonderpädagog\_innen verweist der Regelschullehrer auf die Bereitschaft, Klassenleitungen und Fachunterricht zu übernehmen. Die Sonderpädagogin äußert, dass sie eine Klassenleitung und »ganz viel, ganz normale Regelschularbeit« hat. Als ihren Bereich bzw. »Sonderschularbeit« versteht sie ein Angebot im Schwimmen für Lernende mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung (E\_S1, 10). Es wird »von der Organisation« her zwischen Hauptlehrkraft, die den »Unterrichtsstoff« organisiert, und unterstützender Lehrkraft unterschieden (E\_S1, 52). Die Sonderpädagogin ist z. B. Hauptlehrkraft im Sport, in Englisch unterstützt sie im laufenden Schuljahr einen Schüler mit dem Förderschwerpunkt Hören. Als minimale Kontrastierung zur Figur *Verwischung* erscheinen auch hier die Position »als Regelschullehrer« bzw. das sonderpädagogische Arbeiten nicht ausschließlich an die (sonderpädagogische) Ausbildung bzw. die einzelne Person gebunden. Die unterschiedlichen Ausbildungen rücken eher in den Hintergrund, jedoch bleiben es für den Regelschullehrer »zwei verschiedene Professionen« bzw. »Spezialisten« (E\_RL1, 44).

Die *Mitübernahme der anderen Profession* erschwert für die Sonderpädagogin in der Position »als Regelschullehrkraft« den von ihr präferierten Blick auf das Individuum. So äußert sie: »ich gucke lieber auf [...] das Individuum und hab nicht so die Masse vor Augen« (E\_S1, 40).

<sup>16</sup> »Entdecker« ist ein Pseudonym für die schulspezifische Bezeichnung der Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Im Sinne eines Hervorhebens bzw. Ausblendens (vgl. Gottuck et al. 2019, S. 4–5; siehe Abschn. 8.4.5) kann dies auf Herausforderungen eines individualisierenden Blicks verweisen. Der Förderunterricht für Schüler\_innen mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung im Schwimmen ermöglicht für sie diesen präferierten Blick. In der Leistungsbewertung kann sie ohne Notenvorgaben individuelle Fortschritte berücksichtigen. Für die individuelle Bezugsnorm ergeben sich geringere Spielräume, wenn sie »als Regelschullehrer« arbeitet (E\_S1, 68): Hier muss sie »an Normen kleben« und ggf. eine Vier oder Fünf geben. Sie kann die Persönlichkeit und das »Päckchen« von den Kindern, die »in Anführungsstrichen normal« sind, nicht so berücksichtigen. Sie würde auch aufgrund der Möglichkeit, sich Einzelnen bzw. einer Kleingruppe zuzuwenden, »am liebsten nur sonderpädagogisch arbeiten« (E\_S1, 68). Die Sonderpädagogin stellt sich die Frage, mit wem sie, wenn sie die 10. Klasse abgibt, zukünftig zusammenarbeiten will. Nur noch ›als Sonderpädagogin‹ zu arbeiten, scheint nicht möglich. Das gute Klima und die große Schule erleichtern jedoch, sich zu arrangieren. Die sich aus der *Mitübernahme* für die Sonderpädagogin ergebende Schwierigkeit verweist darauf, dass mit dem Überschreiten etablierter Grenzziehungen das Spannungsfeld von Standardisierung und Individualisierung (vgl. Dederich und Wischer 2014) für die einzelne Lehrkraft stärker in den Vordergrund rücken kann. Hinsichtlich der sich hier zeigenden Relevanz der Kategorisierung sonderpädagogischer Förderbedarf werden unterschiedliche Spielräume in der Leistungsbewertung deutlich.

#### 8.4.4.2 Die Regelschullehrerin als Klassenleitung als ›fester Punkt‹ und die Sonderpädagogin als ›dazukommend‹

Nachfolgend werden die drei Situationen (A, B und D) im Primarbereich, in denen die Regelschullehrkraft Klassenleitung ist, stärker komprimiert betrachtet. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass v. a. im Primarbereich Klassenleitungen oft mit relativ vielen Stunden in der eigenen Klasse eingesetzt sind.<sup>17</sup> Für die drei Situationen wurde die Figur *fester Punkt/dazukommend* herausgearbeitet. Diese schließt an eine Äußerung der Regelschullehrerin in Situation A an: »Ansonsten ist man schon als Klassenlehrer sagen wir mal, erstmal so [...] der feste Punkt, ne, weil die anderen ja dazu kommen und auch viel springen« (A\_RL1, 20). Bezogen auf die Lerngruppe zeigen sich eine zentrale Position der Regelschullehrkraft und eine periphere der Sonderpädagogin. Neben einer Findungsphase in zwei Situationen (A und B), in denen die Sonderpädagogin neu an der Schule ist, werden Fragen der An- bzw. Abwesenheit der Sonderpädagoginnen in der konkreten Lerngruppe relevant. Diese sind in verschiedenen Klassen eingesetzt, was im Kontext einer Neu-Verhandlung der unterrichtsbezogenen Kooperation gesehen werden kann. Das ›Springen‹ bezieht sich hier auf den Einsatz in verschiedenen Lerngruppen an einer Schule, nicht auf das Pendeln der Sonderpädagog\_innen zwischen Schulen (vgl. Lütje-Klose und Miller 2017, S. 206). Auch im Rahmen der Figur *fester Punkt/dazukommend* wird z. B. durch die (zeitweise) Übernahme bestimmter Rituale oder Phasen durch die Sonderpädagogin ein Vermeiden einer einseitigen Asymmetrie der Positionen im Unterricht relevant.<sup>18</sup>

In Situation B arbeiten die Regelschullehrerin und die Sonderpädagogin bezogen auf eine jahrgangsübergreifende Klasse 1–4 zusammen. Die Sonderpädagogin arbeitet in einem weite-

17 Hierbei wird in Situation D auch Bezug auf eine Mathematik- und Englischfachlehrerin genommen, die z. B. an den Teamgesprächen teilnimmt. Die Unterscheidung ›gemeinsame Klassenleitung/Klassenleitung der Regelschullehrkraft‹ erwies sich im Auswertungsprozess für die hier fokussierte Frage als bedeutsam, war jedoch nicht für das Sampling leitend. Es könnten – über die erfasste Variation hinausgehend – anknüpfend z. B. Situationen einer gemeinsamen Klassenleitung im Primarbereich betrachtet werden.

18 Zudem verweist die Regelschullehrkraft in Situation B auf Stunden, welche die Förderlehrkraft »alleine« hat (B\_RL1, 85). Dies scheint im Vergleich zu Situationen C und E für die Frage der Differenz ›Regelschullehrkraft/Sonderpädagog\_in‹ weniger vordergründig.

ren Klassenteam. Als Ideal für das multiprofessionelle Ganztagssteam benennt die Regelschullehrerin das Verständnis: »Das sind unsere «Elefanten»«. Aktuell hat sie den Eindruck, dass es ihre Elefanten sind und die anderen Lehr- und Fachkräfte ihr helfen. Dies könnte »vielleicht« durch ihre Signale, den Findungsprozess oder den »zeitlichen Rahmen« bedingt sein (B\_RL1, 17). Letzterer begrenzt die Möglichkeiten, die Sonderpädagogin einzubinden. Die Sonderpädagogin vermisst es, Klassenleitung zu sein<sup>19</sup>, jedoch ermöglicht die aktuelle Konstellation u. a. eine Vertiefung »bei einigen Regelkindern« (B\_S1, 45). »(Mehr) im Blick haben« zeigt sich in den Verantwortlichkeiten, die ein »bisschen [...] zugewiesen« (B\_RL1, 41) sind: Die Regelschullehrerin ist für die »Gesamtklasse«, die Inhalte und Organisation, die Sonderpädagogin für die Kinder mit Schwierigkeiten, die Unterstützung und förderliche Veränderungen für alle verantwortlich. Sie kann auch den »Gesamtblick« einbringen, hat aber eine andere »Verantwortlichkeit« (B\_RL1, 75). Die Sonderpädagogin bezieht sich auf ihre Erfahrungen an einer anderen Schule, dass unvereinbare Blicke nicht unter den Lehrkräften ausgehandelt werden können. Hingegen ermöglichen aktuell die Gespräche in den Teams, sich ausgehend von verschiedenen Sichtweisen »im Sinne des Kindes« zu einigen (B\_S1, 27).

In Situation A thematisieren die Regel- und Förderlehrkraft einer 3. Klasse den aktuellen Findungsprozess. Zugleich könnte die Sonderpädagogin zukünftig verstärkt in anderen Klassen eingesetzt werden. Es zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen »Verlässlichkeit« und »Flexibilität« des Einsatzes der Sonderpädagogin nach aktuellem Bedarf (A\_S1, 20). Wünscht die Regelschullehrerin sich eine regelmäßige Anwesenheit in ihrer Klasse, gilt es, Kolleg\_innen nicht »hängen« zu lassen (A\_RL1, 4). Gegenüber vorherigen Erfahrungen wird die Arbeit in stabilen Teams einer Regel- und Förderlehrkraft sukzessive »runtergebrochen« (A\_S1, 8). Für die Regelschullehrerin bedeutet dies, ggf. bestimmen zu müssen und die Organisation sowie Inhalte »(mehr) im Blick zu haben«. Dies ist für sie keine Frage der Qualifikation, sondern der Anwesenheit. Die Sonderpädagogin fühlt sich für alle Schüler\_innen zuständig und äußert, dass auch die Regelschullehrkräfte alle »im Blick haben« (A\_S1, 4). Ein eigener »anderer Blick« ist für sie im Kontext ihrer geringeren Anwesenheit in den Klassen relevant. Dass beide, als ineinander übergehend verstandene, Blicke »reinspielen«, ist für sie gewinnbringend (A\_S1, 30). Als ihre Aufgabe versteht die Sonderpädagogin »den Blick auf alle Kinder« sowie die Förderbedarfe »gut mit im Blick auch zu halten« (A\_S1, 34). Sie verweist sie auf offizielle und inoffizielle Förderbedarfe. Die Regelschullehrkräfte haben die Zeugnisse und Inhalte »(mehr) im Blick«. Die Sonderpädagogin fokussiert »andere Dinge, Verhalten oder Emotionalität«, wenn diese »im Vordergrund stehen«, wobei letztere auch die anderen, z. B. in ihrer Abwesenheit, »mittragen und mit im Blick haben« (A\_S1, 44).

In Situation D ist die Regelschullehrerin Klassenleitung einer Klasse 3–4, in der die Sonderpädagogin in vier Stunden doppelgesteckt ist. Dass die Sonderpädagogin in vielen Teams ist, erscheint als Veränderung gegenüber vorherigen Erfahrungen in einer »kostenvergünstigten Inklusionssituation« (D\_S1, 32). Die Teamgespräche der Klassen- und Förderlehrkraft und einer Fachlehrkraft ermöglichen das Zusammenführen der je unterschiedlichen Blicke der Lehrkräfte, um ineinandergreifend zu arbeiten (D\_RL1, 24). Gewissermaßen »kompensierend« ermöglichen die »zwei Bilder« der anderen Lehrkräfte für die Sonderpädagogin, etwas von den Kindern mitzubekommen, bei denen sie in den vier Stunden eher »außen vor steht« (D\_S1, 38). Die Sonderpädagogin geht darauf ein, einen »anderen Blick«, »andere Fragestellungen« oder »Ideen« einzubringen und so eine »Erweiterung für [...] Kinder mit Lernproblemen« bzw. »sonderpädagogischen Problemen« zu sein. Diese, von den Kolleginnen angenommene, »wichtige Ergänzung« für ein »Allgemein-Pädagogikteam« umfasst u. a. Materialien aus dem Fachbereich Sonderpädagogik sowie die Verhandlung des (Nicht-)Könnens, z. B. dahin gehend, dass ein Schüler sich nicht »blöd anstellt«, sondern »in der visuellen Wahrnehmung Probleme«

19 Die Sonderpädagogin nimmt auf ihre vorherigen Erfahrungen im Rahmen einer Stelle als Grundschullehrkraft Bezug, die sie von der Ausbildung her »nicht ist«, und bezeichnet sich als »Zwitterwesen« (B\_S1, 75).

hat und etwas nicht kann (D\_S1, 44). Auch die Regelschullehrerin verweist auf eine Differenz der Blicke bzw. Aufmerksamkeitsfokussierungen von Regel- und Förderlehrkräften und eine sich ausbalancierende Aushandlung dieser bezogen auf den Einzelfall: Die Regelschullehrkräfte schauen auf die »Leistung« und »versuchen, die Schüler zu stärken, über das, was sie leisten können.«<sup>20</sup> Die Sonderpädagog\_innen fokussieren Belastungen bzw. das »Umfeld«, die erstere eher ausblenden (D\_RL1, 60). Die Förderlehrkräfte haben ›(mehr) im Blick‹, warum Leistungen nicht erbracht werden können. Diese komplementären Blicke bzw. Fokussierungen erscheinen als gegenseitiges Korrektiv: »Nicht dass [...] die Waage in die eine oder andere Seite zu stark ausschlägt. [...] Und, da ist mal das andere gut, und mal das, was der Regelschullehrer macht. [...] Aber da muss man auch natürlich dann immer auf den Schüler individuell gucken« (D\_RL1, 60). Der ›andere Blick der Sonderpädagog\_innen‹ gründet sich in ihrer Ausbildung. Für die Absprachen reduziert gleichzeitig eine »gleiche Basis«, z. B. fachlich und didaktisch zu reflektieren, gerade unter Zeitdruck die Aushandlungsbedürftigkeit (D\_S1, 23). In den Situationen A und D werden unterschiedliche Blicke bzw. ein differenter Aufmerksamkeitsfokus der Regel- und Förderlehrkräfte hinsichtlich einzelner Schüler\_innen relevant, die fachliche Inhalte bzw. Leistung oder aber ›andere Aspekte‹ wie Emotionalität und Verhalten, Belastungen und Gründe, warum Leistungen nicht erbracht werden können, in den Vordergrund rücken.

#### 8.4.5 Diskussion und Ausblick

Wie einleitend skizziert, kann die unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\_innen vor dem Hintergrund etablierter Grenzziehungen gesehen werden. Diese werden im Zuge der Entwicklung inklusiver Bildung infrage gestellt. Die herausgearbeiteten Figuren der Differenz ›Regelschullehrkraft/Sonderpädagog\_in‹ in Situationen unterrichtsbezogener Kooperation verdeutlichen insgesamt, wie unterschiedlich diese Differenz konstruiert wird. Dies schließt an bisherige Ergebnisse zur unterrichtsbezogenen Kooperation an (vgl. Widmer-Wolf 2014). Entgegen z. T. pauschalisierender Tendenzen in der Diskussion um (multi-)professionelle Kooperation kann sich darin widerspiegeln, dass von einer »Vielfalt möglicher Aushandlungsformen« (Bauer 2018, S. 97) auszugehen ist.

Bezüglich der Frage der Konstruktion der Differenz ›Regelschullehrkraft/Sonderpädagog\_in‹ erscheint als zentrale Kategorie ›(mehr) im Blick haben‹: ›(Mehr) im Blick haben‹ verweist auf – stärker abgegrenzte oder ineinander übergehende – Aufteilungen von Aufgaben, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten sowie Blicke bzw. Aufmerksamkeitsfokussierungen der Regelschullehrkräfte und Sonderpädagog\_innen. Hier ergeben sich Anschlüsse an Diskussionen zu pädagogischen Blicken (vgl. Schmidt et al. 2016). Dem pädagogischen Blick wird »eine für pädagogische Zusammenhänge konstitutive Bedeutung« zugesprochen (Schmidt et al. 2016, S. 8). Hieran knüpfen Gottuck et al. (2019, S. 1) in ihrer Auseinandersetzung zu »Sehen (ver)lernen« an und fassen Sehen »als nicht allein metaphorischer Zugang zu pädagogischer Professionalität«. Unter dem Begriff Sehen werden in diesem Zusammenhang die »visuelle Wahrnehmungs- wie allgemeine Deutungspraxis« ebenso wie »die spezifische pädagogisch professionelle Deutung und Wahrnehmung sozialer Wirklichkeit und pädagogischer Situationen [...] nicht allein als individuelle, sondern soziale und kulturelle Erkenntnispraxis« verstanden (Gottuck et al. 2019, S. 3).<sup>21</sup> Wie es die Autor\_innen für das Sehen herausstellen, kann auch ›(mehr) im Blick haben‹ darauf bezogen werden, dass »etwas fokussiert und anderes zu-

20 Die Regelschullehrerin grenzt sich aufgrund der Belastungen im Umfeld der Schule von einer ausschließlichen Leistungsorientierung ab.

21 Gottuck et al. (2019, S. 4) verweisen auf die »aus ableismuskritischer Perspektive« formulierte Problematisierung der »okularzentristische[n] Hervorhebung des Sehens als vermeintlich [...] grundlegenden Zugang zur Welt«.

gleich ausgeblendet« wird (Gottuck et al. 2019, S. 4–5). Dies ist mit einer »spezifischen Ausgerichtetheit der Beobachter\*in« und einer grundlegenden »Perspektivität« (Gottuck et al. 2019, S. 5) verbunden. »(Mehr) im Blick haben« umfasst die Relation von Aufmerksamkeit und Aufgaben bzw. Verantwortungs- und Zuständigkeitsbereichen. In ihrer Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Blick gehen Schmidt et al. (2016, S. 15) davon aus, dass sich innerhalb pädagogischer Felder, wie der Schule, »je nach Aufgabenbereich und Kontext Differenzen ausmachen« lassen. Insbesondere im Rahmen der Figur *fester Punkt/dazukommend* wird die Bedeutung von Fragen der An- bzw. Abwesenheit deutlich (vgl. auch Arndt 2018b; Blasse 2015).

»(Mehr) im Blick haben« ist, wie in der Ergebnisdarstellung deutlich werden konnte, in unterschiedlicher Weise mit Bezugnahmen auf einen »anderen Blick der Sonderpädagog\_innen« verbunden. Dies schließt an den in der Diskussion »ubiquitär« erscheinenden »»besonderen sonderpädagogischen Blick«« (Moser 2018, S. 105) an. Moser (2018, S. 114) kommt auf Basis ihrer Studie zu dem Schluss, dass der »besondere sonderpädagogische Blick [...] eher eine Sache berufsbezogener Überzeugungen denn eine Sache beruflicher Kompetenzen« ist. Im Rahmen der hier dargestellten Ergebnisse wird ein »anderer Blick der Sonderpädagog\_innen« teilweise auf die (andere) Ausbildung bzw. Berufserfahrung bezogen, teilweise eher auf den (Fach-)Bereich Sonderpädagogik und damit Fragen der innerschulischen Organisation oder auf Fragen der An- und Abwesenheit. Insbesondere im Kontext der Figur *Mein Fachgebiet – dein Fachgebiet* zeigt sich eine vergleichsweise hohe Relevanz der Kategorisierung sonderpädagogischen Förderbedarf. Entlang der damit verbundenen schüler\_innenbezogenen Unterscheidung erhält der »Blick der Sonderpädagogin« für einen Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf mehr Gewicht. Demgegenüber erfolgt im Rahmen der Figur *Verwischung* eine Abgrenzung von einer »Fachbrille« und einem fachspezifischen Blick auf die Lernenden mit Verweis auf die Diversität der Schüler\_innen.

»(Mehr) im Blick haben« rückt die Relationierung der Blicke insgesamt stärker in den Fokus (vgl. auch Demmer et al. 2019). Wie im Rahmen der Figur *fester Punkt/dazukommend* dargestellt, fokussieren die Regelschullehrkräfte fachliche Inhalte und Leistung, die Sonderpädagog\_innen hingegen »andere Aspekte« und Gründe, warum Schüler\_innen etwas nicht leisten können. Diese Aufmerksamkeitsfokussierungen können als Verhandlung von Erwartungen und dem Nicht-Erfüllen dieser (vgl. Weisser 2005) betrachtet werden. Hier stellt sich die Frage, was als (legitimes) Nicht-Können und was als Nicht-Wollen gilt (vgl. Emmerich 2016, S. 52). »(Mehr) im Blick haben« kann als Ausdruck der Bearbeitung von grundlegenden Spannungsfeldern verstanden werden, die sich für Lehrkräfte bezogen auf Leistung und inklusive Bildung ergeben (vgl. Urban et al. 2018). Reiser (1998, S. 51) fasst vor dem Hintergrund der, für pädagogisches Handeln charakteristischen, Widersprüche, »die Frage des Verhältnisses zwischen Pädagogik und Sonderpädagogik [...] als Gegensatz Einheit«. In dieser spiegeln sich die mit schulischer Bildung verbundenen Widersprüche wider (vgl. Reiser 1998, S. 51). Wie im Rahmen der Figur *Mitübernahme der anderen Profession* deutlich werden konnte, kann die Position »als Regelschullehrkraft« für die sonderpädagogisch qualifizierte Lehrkraft mit Begrenzungen hinsichtlich des von ihr präferierten Blick auf das Individuum einhergehen. Spannungsfelder können damit im Zuge des Infragestellens traditioneller Grenzziehungen für die einzelne Lehrkraft besonders virulent werden. Die Möglichkeit eines Blicks auf das Individuum und der Schwerpunktsetzung auf die individuelle Bezugsnorm in der Leistungsbewertung erscheint zudem gebunden an die Kategorisierung sonderpädagogischer Förderbedarf. Vor dem Hintergrund der dargestellten Ergebnisse lassen hinsichtlich des Forschungsdesiderats, Aushandlungsprozessen *in situ* zu betrachten (vgl. auch Kunze et al. 2019), u. a. die Fragen anschließen, inwiefern in konkreten Aushandlungsprozessen der jeweilige Aufmerksamkeitsfokus von Regel- und Förderlehrkraft sowie die Kategorisierung sonderpädagogischer Förderbedarf bedeutend werden. Gottuck et al. (2019, S. 7–8) verweisen darauf, dass der als pädagogischer Blick thematisierte »Zusammenhang von Wahrnehmen, Deuten, Verstehen und Handlungsentwür-



fen« nicht nur »disziplinär und theoretisch fundiert« ist, sondern »auch empirisch durch Beobachtungen angereichert«. Angesichts der dargestellten Bedeutung der An- und Abwesenheit der Sonderpädagog\_innen ist für die Betrachtung der Aushandlungsprozesse *in situ* in dieser Hinsicht von Interesse, was die Sonderpädagog\_innen in schüler\_innenbezogene Aushandlungsprozesse einbringen (können) (vgl. auch Arndt 2018b).

Über den Fokus des Beitrags hinausgehend lässt sich im Anschluss an ein weites Verständnis inklusiver Bildung (siehe Abschn. 8.4.1) zudem fragen, *wer wie ›(mehr) in den Blick‹ gerät*. Liegt »zwischen dem Sehen und dem, was gesehen wird« eine grundlegende »Asymmetrie«, werden Fragen »institutionalisierter sozialer Asymmetrien« relevant (Gottuck et al. 2019, S. 6). ›(Mehr) im Blick haben‹ und damit verbundene Aufteilungen von Zuständigkeiten, Verantwortlichkeiten und Aufgaben sowie Blicke und Aufmerksamkeitsfokussierungen von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\_innen verweisen auf Fragen der (Re-)Produktion von Differenz in der schulischen Bildung. Damit rückt in den Fokus, »dass Schule keineswegs ein neutraler Ort, gleichsam ›vor der Differenz‹ ist, sondern in spezifischen schulischen Arrangements soziokulturelle oder Leistungsdifferenzen (mit) hergestellt werden« (Budde 2015, S. 102). Die Ergebnisse zur Konstruktion der Differenz ›Regelschullehrkraft/Sonderpädagog\_in‹ zeigen, dass die Kategorisierung sonderpädagogischer Förderbedarf in unterschiedlicher Weise relevant wird. Wie einleitend erwähnt, werden »Förderbedarfe v. a. Lernenden aus gesellschaftlichen Minderheiten zugewiesen« (Tervooren und Pfaff 2017, S. 38, siehe Abschn. 8.4.1). Für zukünftige Analysen der Aushandlungen in der (multi-)professionellen Kooperation (vgl. Boller et al. 2018) erscheint bedeutsam, »soziale Herstellungsprozesse zu rekonstruieren, in denen Schüler\*innen durch pädagogische Blickweisen und in einem pädagogischen Setting beispielsweise zu ›migrationsgesellschaftlichen Anderen‹ werden« (Heinemann und Mecheril 2018, S. 270). Hierbei ist unter Berücksichtigung des Kontexts von Interesse, wie Akteur\_innen in der (multi-)professionellen Kooperation »auf Differenzkategorien [...] ex- oder implizit Bezug nehmen« (Heinemann und Mecheril 2018, S. 270). Diese Frage lässt sich z. B. für den Unterricht für die heterogene Gruppe der sogenannten »neu zugewanderte[n] Kinder und Jugendliche« (Massumi et al. 2015, S. 14) in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Organisationsmodellen (vgl. Massumi et al. 2015, S. 43–45) anschließen.

Für pädagogisches Handeln, das auf die Anerkennung z. B. von Schüler\_innen mit Behinderung oder neu zugewanderte Schüler\_innen zielt, ergibt sich das grundlegende Dilemma, dass hierüber zugleich die zugrunde liegende machtvoll »Differenzordnung« (re-)produziert wird (Hazibar und Mecheril 2013, o. S.). In diesem Zusammenhang gilt die Entwicklung einer reflexiven Professionalität und Schulkultur als wesentlich. Diese zielt nach Heinemann und Mecheril (2018, S. 270) u. a. darauf, »einen pädagogischen Blick zu ermöglichen, der die Rahmungen, in denen Differenz erzeugt wird[,] und die eigene Involviertheit in diese Differenzproduktivität« erkennt und eine »Sensibilität für (oftmals unbewusste) subjektivierende Zuschreibungsprozesse« entwickelt. Um dies nicht nur als Anforderung an die einzelne Lehrkraft zu fassen, rücken »institutionelle Strukturen und Kontexte«, die »Reflexion als eine kollektive pädagogische Praxis« ermöglichen (Heinemann und Mecheril 2018, S. 268), in den Vordergrund. Zugleich kann in der (multi-)professionellen Kooperation die »Handlungsfähigkeit« an eine »Konstruktion von Eindeutigkeit, beispielsweise in der Wahrnehmung eines Defizits« des Kindes bzw. der Familie, gebunden sein (Hamacher und Seitz 2019, S. 128). Dies verdeutlicht beispielhaft, dass die Entwicklung institutioneller Strukturen und Kontexte, welche die gemeinsame Reflexion ermöglichen, voraussetzungsvoll ist und damit als ein Desiderat für die Entwicklung inklusiver Bildung erscheint.

## Literatur

Arndt, Ann-Kathrin. 2018a. Kooperation als Dimension der Entwicklung inklusiver Schule. Zusammenarbeit von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik im Spiegel aktueller Forschung. In *Inklusive*

- Schulkultur: Miteinander. Leben. Gestalten: Grundlagen und Beispiele gelungener Praxis*, Hrsg. Silke Laux und Eva Adelt, 61–77. Münster: Waxmann.
- Arndt, Ann-Kathrin. 2018b. Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen in Teamgesprächen. Ergebnisse einer qualitativen Studie im Kontext der Diskussion zu (multi-)professioneller Kooperation und Professionalisierung. In *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten: Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung*, Hrsg. Maik Walm, Thomas Häcker, Falk Radisch, und Anja Krüger, 119–130. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, Ann-Kathrin, und Rolf Werning. 2013. Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*, Hrsg. Rolf Werning und Ann-Kathrin Arndt, 12–40. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bauer, Petra. 2014. Kooperation als Herausforderung in multiprofessionellen Handlungsfeldern. In *Sozialer Wandel. Herausforderungen für kulturelle Bildung und Soziale Arbeit*, Hrsg. Stefan Faas und Mirjana Zipperle, 273–286. Wiesbaden: Springer VS.
- Bauer, Petra. 2018. Organisationale Rahmungen multiprofessioneller Zusammenarbeit. In *Bedingte Professionalität. Professionelles Handeln im Kontext von Institution und Organisation*, Hrsg. Lukas Neuhaus und Oliver Käch, 80–100. Weinheim: Beltz Juventa.
- Blasse, Nina. 2015. Die heterogene Lehrgruppe im Anspruch inklusiven Unterrichts. In *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven*, Hrsg. Jürgen Budde, Nina Blasse, Andrea Bossen, und Georg Reißler, 283–309. Weinheim: Beltz.
- Boller, Sebastian, Melanie Fabel-Lamla, und Beate Wischer. 2018. Kooperation in der Schule. Ein einführender Problemaufriss. *Friedrich Jahresheft XXXVI*: 6–9.
- Budde, Jürgen. 2015. Konstruktionen von Gleichheit und Differenz im schulischen Feld. In *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen*, Hrsg. Karin Bräu und Christine Schlickum, 95–108. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Charmaz, Kathy. 2006. *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. Los Angeles: Sage.
- Clark, Catherine, Alan Dyson, Alan Millward, und Sue Robson. 1999. Theories of inclusion, theories of schools: Deconstructing and reconstructing the 'inclusive school'. *British Educational Research Journal* 25 (2): 157–177. <https://doi.org/10.1080/0141192990250203>.
- Clarke, Adele E., Carrie Friese, und Rachel S. Washburn. 2018. *Situational analysis. Grounded theory after the interpretive turn*. Los Angeles/London: SAGE Publications.
- Dedering, Kathrin, und Beate Wischer. 2014. Editorial zum Schwerpunktthema: Individualisierung und Standardisierung. *Die deutsche Schule* 106 (2): 101–104.
- Demmer, Christine, Benedikt Hopmann, Jacquelin Kluge, und Birgit Lütje-Klose. 2019. Heterogene pädagogische Blicke? Multiprofessionelle Kooperation an inklusiven Ganztagschulen als Thema in der Lehrer\*innenbildung. In *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band II: Lehren und Lernen*, Hrsg. Marie Esefeld, Kirsten Müller, Philipp Hackstein, Elisabeth von Stechow, und Barbara Klocke, 47–56. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Emmerich, Marcus. 2016. Differenz und Differenzierung im Bildungssystem. Schulische Grammatik der Inklusion/Exklusion. In *Schulische Inklusion*, Hrsg. Vera Moser und Birgit Lütje-Klose, 42–57. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Flick, Uwe. 2000. Episodic Interviewing. In *Qualitative researching with text, image and sound. A practical handbook*, Hrsg. Martin W. Bauer und George Gaskell, 75–92. Los Angeles: Sage.
- Friend, Marilyn, Lynne Cook, DeAnna Hurley-Chamberlain, und Cynthia Shamberger. 2010. Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 20 (1): 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>.
- Gasterstädt, Julia. 2019. *Der Komplexität begegnen und Inklusion steuern. Eine Situationsanalyse zur Umsetzung von Artikel 24 der UN-BRK in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gottuck, Susanne, Irina Grünheid, Paul Mecheril, und Jan Wolter. 2019. Sehen (ver)lernen. In *Sehen lernen und verlernen. Perspektiven pädagogischer Professionalisierung*, Hrsg. Susanne Gottuck, Irina Grünheid, Paul Mecheril, und Jan Wolter, 1–21. Wiesbaden: Springer VS.
- Hamacher, Catalina, und Simone Seitz. 2019. Was fällt auf? Normalität und Differenz in der (multi)professionellen Kooperation von Kindertageseinrichtung und Frühförderung. In *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band II: Lehren und Lernen*, Hrsg. Marie Esefeld, Kirsten Müller, Philipp Hackstein, Elisabeth von Stechow, und Barbara Klocke, 123–130. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Hazibar, Kerstin, und Paul Mecheril. 2013. *Es gibt keine richtige Pädagogik in falschen gesellschaftlichen Verhältnissen*. Widerspruch als Grundkategorie einer Behinderungspädagogik. Inklusion-online. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/23>. Zugegriffen: 03. März 2020.
- Hedegaard-Soerensen, Lotte, Charlotte Riis Jensen, und Ditte Maria Børglum Tofteng. 2017. Interdisciplinary collaboration as a prerequisite for inclusive education. *European Journal of Special Needs Education* 6 (2): 1–14. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1314113>.
- Heinemann, Alisha M. B., und Paul Mecheril. 2018. (Schulische) Bildung, normative Referenzen und reflexive Professionalität. In *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*, Hrsg. Inci Dirim und Paul Mecheril, 247–270. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, Martin, Michael Urban, und Rolf Werning. 2013. Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*, Hrsg. Hans Döbert und Horst Weishaupt, 69–133. Münster: Waxmann.
- Katzenbach, Dieter. 2015. De-Kategorisierung inklusive? Über Risiken und Nebenwirkungen des Verzichts auf Etikettierungen. In *Inklusive Bildung in Kita Und Grundschule*, Hrsg. Christina Huf und Irtraud Schnell, 33–55: Kohlhammer.
- Kottmann, Brigitte. 2006. *Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kunze, Katharina, Sylke Bartmann, und Mirja Silkenbeumer. 2019. Teamgespräche als Adressierungsgeschehen: Methodologische und methodische Überlegungen zur Rekonstruktion pädagogischer Zuständigkeitsformationen. In *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes*, Hrsg. Peter Cloos, Melanie Fabel-Lamla, Katharina Kunze, und Barbara Lochner, 133–153. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lindmeier, Christian. 2019. *Differenz, Inklusion, Nicht/Behinderung. Grundlinien einer diversitätsbewussten Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lindmeier, Christian, und Birgit Lütje-Klose. 2015. Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft* 51: 7–16.
- Löser, Jessica M., und Rolf Werning. 2015. Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? *Erziehungswissenschaft* 51: 17–24.
- Lütje-Klose, Birgit, und Susanne Miller. 2017. Kooperation von Lehrkräften mit allgemeinem und sonderpädagogischem Lehramt in inklusiven Settings. Forschungsergebnisse aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz*, Hrsg. Birgit Lütje-Klose, Susanne Miller, Susanne Schwab, und Bettina Streese, 203–213. Münster: Waxmann.
- Lütje-Klose, Birgit, und Phillip Neumann. 2015. Die Rolle der Sonderpädagogik im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung für eine inklusive schulische Bildung. In *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*, Hrsg. Thomas Häcker und Maik Walm, 101–116. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lütje-Klose, Birgit, und Melanie Urban. 2014. Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation – Teil 1. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 2: 112–123.
- Massumi, Mona, Nora von Dewitz, Johanna Griebbach, Henrike Terhart, Katarina Wagner, Kathrin Hippmann, und Lale Altinay. 2015. Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln. [https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI\\_ZfL\\_Stu\\_die\\_Zugewanderte\\_im\\_deutschen\\_Schulsystem\\_final\\_screen.pdf](https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Stu_die_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf). Zugegriffen: 03. März 2020.
- Mecheril, Paul. 2003. *Prekäre Verhältnisse: Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Mecheril, Paul, und Melanie Plößer. 2009. Differenz. In *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*, Hrsg. Sabine Andresen, 194–208. Weinheim: Beltz.
- Meyer, Andrea, Sandra Grüter, Birgit Lütje-Klose, und Till-Sebastian Idel. 2019. Schulentwicklungsprozesse in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I in Bremen. In *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band 1: Grundfragen der Bildung und Erziehung*, Hrsg. Elisabeth von Stechow, Philipp Hackstein, Kirsten Müller, Marie Esefeld, und Barbara Klocke, 214–222. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Moser, Vera. 2005. Professionstheorie im Fokus sonderpädagogischer Disziplinentwicklung. In *Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession*, Hrsg. Delf Horster, Ursula Hoyningen-Süess, und Christian Liesen, 87–96. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Moser, Vera. 2018. Professionstheoretische Anfragen aus der Inklusionsforschung an den Lehrer\*innenberuf. In *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung*, Hrsg. Maik Walm, Thomas Häcker, Falk Radisch, und Anja Krüger, 105–118. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Moser, Vera, und Andreas Kropp. 2014. Abschlussbericht: ›Kompetenzen in inklusiven setting‹ (KIS) – Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte. Reha. HU-Berlin. [https://www.reha.hu-berlin.de/de/lehrgebiete/arp/forschung/moser-kropp\\_kis\\_abschlussbericht\\_2014.03.pdf](https://www.reha.hu-berlin.de/de/lehrgebiete/arp/forschung/moser-kropp_kis_abschlussbericht_2014.03.pdf). Zugriff: 12. Februar 2020.
- Musenbergh, Oliver, Judith Riegert, und Teresa Sansour, Hrsg. 2018. *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Naraian, Srikala. 2010. General, special and ... inclusive: Refiguring professional identities in a collaboratively taught classroom. *Teaching and Teacher Education* 26 (8): 1677–1686.
- Neumann, Phillip. 2019. *Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen*. Münster: Waxmann.
- Pfahl, Lisa. 2011. *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Bielefeld: transcript.
- Reiser, Helmut. 1998. Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 49 (2): 46–54.
- Richter, Dirk, und Hans Anand Pant. 2016. *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Stiftung-Mercator. <https://www.stiftung-mercator.de/de/publikation/lehrerkooperation-in-deutschland/>. Zugegriffen: 12. Februar 2020.
- Rix, Jonathan. 2015. *Must Inclusion be special? Rethinking educational support within a community of provision*. London/New York: Routledge.
- Schmidt, Friederike, Marc Schulz, und Gunther Graßhoff. 2016. Pädagogische Blicke. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Wahrnehmung. In *Pädagogische Blicke*, Hrsg. Friederike Schmidt, Marc Schulz, und Gunther Graßhoff, 7–23. Weinheim: Beltz Juventa.
- Strauss, Anselm L., und Juliet M. Corbin. 1990. *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, California: Sage.
- Strübing, Jörg. 2007. *Anselm Strauss*. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.
- Sturm, Tanja, und Monika Wagner-Willi. 2016. Bearbeitung von Leistungsdifferenzen im kooperativ gestalteten inklusiven Fachunterricht. In *Schulische Inklusion*, Hrsg. Vera Moser und Birgit Lütje-Klose, 75–89. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Tervooren, Anja. 2017. Zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsförderung und Exklusionsdrohung*, Hrsg. Ingrid Miethe, Anja Tervooren, und Norbert Ricken, 11–27. Wiesbaden: Springer VS.
- Tervooren, Anja, und Nicolle Pfaff. 2018. Inklusion und Differenz. In *Handbuch schulische Inklusion*, Hrsg. Tanja Sturm und Monika Wagner-Willi, 31–44. Opladen: Budrich.
- Urban, Michael, Jonas Becker, Rolf Werning, Jessica M. Löser, Ann-Kathrin Arndt, und Martin Heinrich. 2018. Reflexion, Leistung & Inklusion. *WE\_OS Jahrbuch* 1 (1): 84–105. doi: [https://doi.org/10.4119/WE\\_OS-1109](https://doi.org/10.4119/WE_OS-1109).
- Urban, Michael, Jonas Becker, Ann-Kathrin Arndt, Jessica M. Löser, und Rolf Werning. 2020. Leistung als Integrationsmodus? Ein inklusionspädagogischer Beitrag zur Bildungsforschung. In *Sonderpädagogik und Bildungsforschung – Fremde Schwestern?*, Hrsg. Michael Grosche, Jasmin Decristan, Karolina Urton, Nina C. Jansen, Gunnar Bruns, und Birgit Ehl, 81–85. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Walgenbach, Katharina. 2015. Intersektionalität – Perspektiven auf Schule und Unterricht. In *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen*, Hrsg. Karin Bräu und Christine Schlickum, 291–305. Leverkusen: Budrich.
- Walgenbach, Katharina. 2018a. Replik. In *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?*, Hrsg. Oliver Musenbergh, Judith Riegert, und Teresa Sansour, 143–155. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Walgenbach, Katharina. 2018b. Dekategorisierung – Verzicht auf Kategorien? In *Dekategorisierung in der Pädagogik Notwendig und riskant?*, Hrsg. Oliver Musenbergh, Judith Riegert, und Teresa Sansour, 11–39. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weisser, Jan. 2005. *Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung*. Bielefeld: transcript.
- Werning, Rolf. 2018. Scheitert die inklusive Bildung? – Anmerkungen zur aktuellen Entwicklung. In *Inklusion im Dialog. Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik*, Hrsg. Anke Langner, 42–55. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Widmer-Wolf, Patrik. 2014. *Praxis der Individualisierung. Wie multiprofessionelle Klassenteams Fördersituationen für Kinder im Schulalltag etablieren*. Opladen: Budrich.

## 8.5 Arndt (2018b). Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen in Teamgesprächen. Ergebnisse einer qualitativen Studie im Kontext der Diskussion zu (multi-)professioneller Kooperation und Professionalisierung

Arndt, A.-K. (2018b). Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen in Teamgesprächen. Ergebnisse einer qualitativen Studie im Kontext der Diskussion zu (multi-)professioneller Kooperation und Professionalisierung. In M. Walm, T. H. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 119–130). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Fragen (multi-)professioneller Kooperation rücken unter anderem angesichts der Herausforderung einer Professionalisierung für die inklusive Bildung verstärkt in den Blick. Erscheint eine intensiviertere (multi-)professionelle Kooperation als Reaktion auf veränderte Ansprüche, werden mit dieser auch Potentiale für die Professionalisierung verbunden. Schwierigkeiten (multi-)professioneller Kooperation zeigen sich unter anderem hinsichtlich einer Engführung statt Vervielfältigung der Perspektiven. In Verbindung mit der Diskussion um (veränderte) Zuständigkeiten, Rollen und Aufgaben werden Aushandlungsprozesse in der (multi-)professionellen Kooperation relevant.

Der Beitrag bezieht sich auf erste Ergebnisse einer qualitativen Studie zur unterrichtsbezogenen Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen in Teamgesprächen. Mit Blick auf zwei Gesprächssituationen wird fokussiert, worauf sich die Sonderpädagogin jeweils bezieht. Im Kontext verschiedener Einschätzungen beziehungsweise Perspektivierungen werden die Aushandlungsprozesse in einer Gesprächssituation vertiefend betrachtet. In Verbindung mit differenten, stärker zentral beziehungsweise peripher verorteten Positionierungen der Sonderpädagog\*innen zeigt sich die Bedeutung unterschiedlicher ›Anwesenheiten‹ im Unterricht für die, auf die Einschätzung und Bewertung von Schüler\*innen bezogene, Kooperation außerhalb des Unterrichts.

### 8.5.1 Einleitung

Erscheint der Begriff Kooperation »in der deutschsprachigen Integrations- und Inklusionsdiskussion von Anfang an als prägend« (Lütje-Klose & Miller 2017, 203), erfährt eine intensiviertere (multi-)professionelle Kooperation auch in der aktuellen Diskussion um die Entwicklung inklusiver Schule verstärkte Aufmerksamkeit. Der Beitrag fokussiert die unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen außerhalb des Unterrichts. Zunächst werden ausgewählte Diskussionslinien zu – auch im Kontext von Ganztags- und Schulsozialarbeit relevant werdenden Fragen – verstärkter (multi-)professioneller Kooperation und Professionalisierung skizziert.

Mit Blick auf die Herausforderung einer Professionalisierung für die inklusive Bildung verweisen Demmer u. a. (2017, 29) neben der Strategie einer »umfassendere[n] Ausbildung« darauf, dass »erweiterte Professionalitätsansprüche nicht (ausschließlich) in der Person des/der einzelnen Professionellen verankert werden, sondern die Notwendigkeit multiprofessioneller Teams entsteht«.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> (Multi-)Professionelle Kooperation rückt zur Zeit auch als Thema und Format in der universitären Lehrer\*innenbildung in den Blick (vgl. Kunze & Rabenstein 2017).

Erscheint (multi-)professionelle Kooperation hier als *Reaktion auf veränderte Ansprüche*, wird mit dieser auch ein *Potential für die Professionalisierung* verbunden: Helsper (2016) beschreibt »für eine zelluläre Professionalität eine erhebliche Professionalisierungschance im organisierten, verstetigten und reflektierten Austausch mit dem Kollegium und anderen Professionellen« (ebd., 236). Auf Basis ihrer Begleitung inklusiver Schulentwicklungsprozesse heben Ainscow u. a. (2010) die Bedeutung der Kooperation für ein gemeinsames kritisches Hinterfragen der selbstverständlich gewordenen Annahmen über bestimmte Schüler\*innengruppen hervor. Rytivaara und Kershner (2012) verweisen, ausgehend von ihrer 3,5-jährigen Fallstudie zur Kooperation einer Regelschullehrkraft und Lehrkraft für Sonderpädagogik, auf den Einfluss auf die professionelle Entwicklung, wenn Zeit für die Kooperation außerhalb des Unterrichts gegeben ist.

Jedoch zeigt sich vielfach die Problematik fehlender beziehungsweise nicht verankerter Zeit für Absprachen (vgl. unter anderem Arndt & Werning 2013; Lütje-Klose & Miller 2017), was zu einem »fortwährende[n] Aushandlungsbedarf« (Kosorok Labhart & Maeder 2016, 223) führen kann. Ausgehend von *Schwierigkeiten im Kontext (multi-)professioneller Kooperation* kann diese auch als »drohende Überforderung« (Helsper 2016, 236) erscheinen, da sich im Austausch »auch Unvereinbarkeit, grundlegender Dissens und konträre Standpunkte erst in voller Schärfe zeigen« können (ebd., 237). Ergebnisse zu »problem-solving-teams« verdeutlichen die, neben einem Zeitdruck, wesentliche Problematik wertender Diskurse im Sinne eines »blaming game« (Williamson & McLeskey 2011, 325f.). Im Kontext einer hierarchischen Konstellation (vgl. zur Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen: Lütje-Klose & Miller 2017) betonen Reh und Schelle (2010, 155), dass sich in Teamgesprächen nicht unbedingt die gewünschte »Vervielfältigung der Perspektiven, in deren Abgleich für den einzelnen Schüler pädagogisch sinnvolle Angebote entworfen werden«, ergibt.

Bezogen auf (*veränderte*) *Zuständigkeiten, Expertisen, Rollen- und Aufgaben im Kontext der (multi-)professionellen Kooperation* finden sich im Diskurs hinsichtlich der Frage der Zuständigkeiten und der »Expertise(n)« (Kunze 2017, 8) unterschiedliche Positionen zu einer *Tendenz zur Ent- oder Ausdifferenzierung* (vgl. zur vorgelagerten »Zuständigkeitsdiffusitätsproblematik« ebd.). Mit Blick auf die unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen und damit verbundene Fragen von »fließende[n] Grenzen und Abgrenzung« (Arndt & Werning 2016, 168) fassen Lütje-Klose und Miller (2017, 206) auf Basis qualitativer Studien zusammen, dass »befragte Teams im überwiegend doppelt besetzten gemeinsamen Unterricht maßgeblich für eine Rollenüberschneidung und Annäherung plädieren«. Demgegenüber sprechen sich »die Befragten aus weniger umfangreich sonderpädagogisch ausgestatteten Modellen mit Förder- und Kompetenzzentren eher für eine klare Unterscheidung der Rollenprofile« aus und problematisieren Unklarheiten. Zugleich finden sich z. B. zur Frage der Rollenwechsel auch innerhalb einer Schule unterschiedliche Einschätzungen der Lehrkräfte (vgl. unter anderem Arndt & Werning 2013). Dass die Aufgabenwahrnehmung von Lehrkräften für Sonderpädagogik und Regelschullehrkräften »keineswegs entlang der Ausbildung der Beteiligten organisiert ist«, stellt Moser (2016, 160) auf Basis einer Fragebogenstudie fest, da sich »kaum Unterschiede« zeigen und vielmehr von einer situativen Verteilung der Aufgaben auszugehen sei.

Mit Blick auf die *Aushandlungsprozesse im Kontext (multi-)professioneller Kooperation* arbeitet Blasse (2015, 303) auf Basis eines ethnografischen Zugangs unterschiedliche Bearbeitungsweisen bezogen auf »die Heterogenisierung der im Unterricht anwesenden Erwachsenen« in inklusiven Settings und damit verbundene Unterrichtskonstruktionen heraus. Ergänzend zu »Zuständigkeiten als Element kooperativer Aushandlungsprozesse« erscheinen hierbei Fragen der »Aufgabenvervielfältigung und -aufteilung«, Verantwortlichkeiten, räumlichen Gegebenheiten und mit personellen Ressourcen verbundenen »Anwesenheiten« bedeutsam. Bauer (2014, 274) fasst, für eine prozessorientierte Perspektive plädierend, zusammen:

»Multiprofessionelle Kooperation ist aber nicht nur als Reaktion auf veränderte Anforderungen zu verstehen, sondern verändert ihrerseits das professionelle Gefüge. Kooperation findet nicht zwischen in sich als abgeschlossen und unveränderbar zu denkenden Professionen statt, sondern zwischen professionellen Akteuren, die ihre spezifischen Aufgabenstellungen, Zuständigkeiten und Befähigungen kontinuierlich bestimmen, miteinander und zum Teil auch gegeneinander immer wieder neu verhandeln und legitimieren müssen.«

Hierbei zeigt sich ein grundlegendes »Spannungsfeld« zum einen »zwischen der Aufrechterhaltung einer professionsspezifischen Differenz« und der notwendigen »Integration von Perspektiven und Bearbeitungsstrategien«, zum anderen zwischen der Autonomie der Einzelnen und »wechselseitiger Abhängigkeit voneinander« (ebd., 277).

Mit Blick auf die Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen bestehen »trotz der langen Forschungsgeschichte« noch Forschungsdesiderata (Lütje-Klose & Miller 2017, 210), unter anderem bezogen auf die »alltägliche Kooperation« und die Frage, »[w]as genau in diesen Kooperations- und Aushandlungsprozessen geschieht« (vgl. Kosorok Labhart & Maeder 2016, 225; vgl. auch Moser 2016). Vor diesem Hintergrund fokussiert der Beitrag Teamgespräche von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen.

### 8.5.2 Zielsetzung und Design

Der Beitrag bezieht sich auf erste Ergebnisse einer Teilstudie eines laufenden Promotionsvorhabens, das übergeordnet – angelehnt an ein »Grounded Theorizing« (Clarke 2009) – auf eine Analyse der unterrichtsbezogenen Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen im Kontext der Entwicklung inklusiver Schule zielt. Die Teilstudie fokussiert Teamgespräche von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen, die in doppelbesetzten Stunden gemeinsam unterrichten können. Neben Interviews mit je einer Regelschulkraft und einer Sonderpädagog\*in wurden, teilnehmend beobachtet, sieben Audioaufnahmen von Gesprächen erhoben.<sup>2</sup> Die Datenerhebung fand an drei integrierten Gesamtschulen und drei Grundschulen, die im Bereich inklusive Bildung ausgezeichnet wurden, sowie an einer kooperativen Gesamtschule mit gemeinsamen Lernen in einzelnen Klassen statt. Die Auswertung erfolgt, bei den Gesprächen ausgehend von thematischen Verläufen und unter Berücksichtigung von Aspekten der Gesprächsanalyse (vgl. unter anderem Rapley 2007), in Anlehnung an Kodierstrategien der Grounded Theory (vgl. unter anderem Strauss & Corbin 1990). Ermöglicht der gewählte Zugang den Einbezug des Kooperationsgeschehens in situ und der Reflexionen der Lehrkräfte, ergeben sich Limitationen, unter anderem da – gegenüber dem kontinuierlichen Charakter der professionellen Kommunikation (Richards 2006) – nur eine Momentaufnahme einzelner, verabredeter Gespräche erfasst wird. Hierbei konnten z. B. schüler\*innenbezogene Materialien nicht berücksichtigt werden (vgl. zur Sensibilität von Gesprächen »kleiner unterrichtsnaher Teams« Breuer 2015, 126).

### 8.5.3 Ergebnisse zur Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen in Teamgesprächen

Nachfolgend werden Situationen aus zwei Gesprächen betrachtet, in denen eine unterschiedliche »Präsenz« der jeweiligen Sonderpädagogin auffällt. Es wird die Frage fokussiert, was die Sonderpädagogin einbringt und worauf sie sich bezieht, und jeweils zentrale Aspekte für die beiden Gesprächssituationen skizziert. Diese Schwerpunktsetzung auf die »Bezugspunkte« der

2 Eines der Gespräche und die entsprechenden Interviews wurden im Rahmen des, von der Cornelsen Stiftung Lehren und Lernen geförderten Projektes »Kooperation von Regelschullehrkräften und SonderpädagogInnen im gemeinsamen Unterricht in einer inklusiven Schule« (Leitung: Rolf Werning) erhoben (vgl. Arndt & Werning 2013). Die Erhebungen an den anderen Schulen wurden durch die Graduiertenakademie der Universität Hannover unterstützt.

Sonderpädagogin stellt, im Kontext der skizzierten Interdependenz und prozessorientierten Perspektive, eine Engführung vor allem bezogen auf die Aushandlungsprozesse dar, erlaubt jedoch eine Fokussierung im Rahmen des Beitrags. In Hinblick auf die erste Gesprächssituation werden anschließend Aushandlungsprozesse ausgehend von einer gegensätzlichen, auf eine Schülerin bezogenen Einschätzung betrachtet. Demgegenüber werden mit Blick auf die zweite Gesprächssituation stärker verdichtend zwei Stellen skizziert, in denen die Sonderpädagogin eine andere Perspektivierung beziehungsweise ihren schülerbezogenen Eindruck einbringt.

### 8.5.3.1 Gesprächssituation 1

#### 8.5.3.1.1 Kontext und Themen des Gesprächs

Bei dem Gespräch (ca. 50min) handelt es sich um das erste, verabredete Gespräch der Sonderpädagogin Petra, die in verschiedenen Fächern einer siebten Klasse einer integrierten Gesamtschule doppeltgesteckt ist, und des Fachlehrers Volker, der das Fach Gesellschaft unterrichtet. Das Gespräch findet vor dem Ende des 1. Halbjahres und den Lern- und Entwicklungsberichten (»LEB«) statt. Die Lehrkräfte arbeiten seit ca. fünf Monaten zusammen.

Sie sprechen im ersten – hier fokussierten – Teil auf Basis der von Volker vorbereiteten Entwürfe für die »Fach-LEB« in Gesellschaft über die vier Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Im Anschluss äußert Volker »Die anderen Sachen mache ich so, wie ich's eben meine, ne?« (I\_G, 131). Sie kommen unter anderem noch auf vier weitere Schüler\*innen zu sprechen. Der zweite Teil bezieht sich auf die nächste Unterrichtseinheit.

#### 8.5.3.1.2 Bezugspunkte der Sonderpädagogin

Im Vergleich zu Volker, der sich unter anderem auf die Ergebnisse des letzten Tests, seinen ersten Eindruck von den Schüler\*innen oder konkrete Situationen bezieht, bringt Petra stärker ihren verallgemeinerten Eindruck von den Schüler\*innen ein. Sie bezieht sich zudem auf Informationen z. B. zu Fehlzeiten aus dem allgemeinen Teil des LEB sowie ihre Einschätzung der Familie. Unter Hinzunahme der Informationen aus den Interviews, dass sich die Sonderpädagogin und die beiden Klassenlehrkräfte als ein »Dreierteam« (I\_S2, 12) verstehen, wird zudem deutlich, dass Petra schüler\*innenbezogene Einschätzungen und Informationen aus dem Klassenleitungsteam einbringen kann. Sie bestätigt z. B. Volkers Eindruck von einer Schülerin mit dem Verweis darauf, dass diese »auch allgemein« so erlebt wird, worauf dieser äußert: »... da habt ihr ja einen viel besseren Einblick als ich« (I\_G, 49–50).

Mit Blick auf das Thema sonderpädagogischer Förderbedarf bringt sie z. B. dahingehend ihre Expertise ein, dass sie darauf verweist, dass eine Schülerin mit Förderbedarf »aus der Förderung raus will«. Der Bezug zu ihrer Expertise erscheint zudem im Kontext eines »Absicherns« bezogen auf den Förderbedarf und die Formalitäten relevant, z. B. wenn Volker in Hinblick auf die erste besprochene Schülerin fragt, ob »da noch irgend nen Spruch rein [muss], von wegen ... ihres Förderbedarfs« (I\_G, 21).

#### 8.5.3.1.3 Umgang mit einer gegensätzlichen Einschätzung

Mit Blick auf die Schülerin Hatice stellt Petra eingangs fest: »Das ist eindeutig Lernhilfe« (I\_G, 56). Dies kann im Kontext des Gesprächsverlaufs im Vergleich zur vorherigen Passage zu einer Schülerin mit Förderbedarf im Bereich Lernen gesehen werden, in der die Fraglichkeit im Zusammenhang mit dem Erreichen der »regulären Lernziele« in bestimmten Fächern von Petra eingebracht wurde. Nachdem unter anderem ein kurzes »Absichern« durch Volker, dass dies nicht im Fach-LEB stehen muss, erfolgte, bezieht sich Petra auf ihren Eindruck »in letzter Zeit«:

P: .... Jetzt ist es so, dass ich finde, dass sie in letzter Zeit so ein bisschen abbaut. Weiß nicht, ob du dir das, ob dir das aufgefallen ist? ( ) Also ich finde, dass sie in der letzten Zeit wieder mehr Aufforderung braucht. Also in letzter Zeit- [Ja]



V: [Ja, ich hab genau das] Umgekehrte geschrieben, ne?

P: Ja, deshalb äh/aber ich (--). Ich weiß auch manchmal nicht, ob ich denn von einem Fach zum nächsten übertrage, ne [V: Hm hm] weil ich ja in so vielen Fächern bin. Von daher, wenn [V: Mhm] du dir die Notizen gemacht hast, dass sie da eigentlich (--)

V: Ich würd's/ich würd's ganz gerne so drin stehen lassen. [P: Ja, finde ich gut] Vielleicht auch um so ein bisschen [P: Ja ja, ist doch gut] um [P: Ja] ihr den Schub zu geben [P: Mhm], dass sie das so weiter machen soll ne? (I\_G, 66–69).

An die hier benannte gegensätzliche Einschätzung schließt – im Vergleich zu einer möglichen ausführlicheren, begründeten Darlegung der jeweiligen Einschätzung – eine direkte Relativierung der eigenen Einschätzung durch Petra an: Gegenüber einer eventuell unzulässigen Übertragung ihrerseits bezieht sich Volker auf seine Notizen, die als legitime Grundlage erscheinen. Er bekräftigt seine Position mit dem Verweis darauf, die Schülerin darin bestärken zu wollen, »so weiter« zu machen, was Petra positiv bewertet. Die »umgekehrte« Einschätzung des Fachlehrers wird beibehalten.

Petra liest im Anschluss aus dem Entwurf vor: »bei der Bearbeitung der Wochenplanaufträge«. Sie ergänzt, dass Hatice auch »unzuverlässig« bezogen auf das »Arbeitsmaterial« ist (I\_G, 70). Volker äußert, dass er Material »nicht so« einbezogen hat (I\_G, 71). Petra führt aus, dass die Hatice »ganz oft kein Buch ... kein Blatt« hat. Sie fügt an: »Das ist das, worüber wir beide uns immer streiten« (I\_G, 72). Volker bezieht dies auf die gemeinsame Stunde vor dem Gespräch: »Was wir heute bei den Jungs zum Beispiel hatten, ne?« (I\_G, 73). Petra betont, dass Hatice auch am Tag des Gesprächs die Materialien fehlten.

P: Noch nicht mal nen Blatt hatte sie heute, und sie hat ganz oft kein Stift und so. Vielleicht kannst du bei der Bearbeitung [solltest]

V: [Weiter so, lassen wir] vielleicht dann weg, ja.

P: [Bei der Bearbeitung der <unv.>] solltest du etwas zu verlässiger werden (--). [kümmere dich]

V: [Um] dein Material (I\_G, 74–77).

Die »umgekehrte«, positive Einschätzung des Fachlehrers und ein Bestärken von Hatice erscheinen damit schließlich relativiert, der ermahnende Appell schließt an die Einschätzung von Petra an, dass Hatice »in letzter Zeit wieder mehr Aufforderung« braucht. Die von Volker zuvor nicht in die Bewertung einbezogenen Arbeitsmaterialien werden von Petra als Anlass des Streits zwischen ihr und Hatice beschrieben. Sie bezieht sich damit auf die Ebene der individuellen Lehrerin-Schülerin-Beziehung: Der Streit könnte zunächst als »ihr Problem« gefasst werden. Der Fachlehrer stellt einen Bezug zu einer gemeinsamen Situation mit anderen Schülern und damit einem »gemeinsamen Problem« her. Die Aushandlung bezogen auf die Einschätzung der Schülerin sowie ein Bestärken beziehungsweise Ermahnen dieser im Rahmen des FACHLEB erscheint verschränkt mit einer Verständigung über die Erwartungen an Schüler\*innen und den »geordneten« Unterricht »im Allgemeinen«.

### 8.5.3.2 Gesprächssituation 2

#### 8.5.3.2.1 Kontext und Themen des Gesprächs

Das Gespräch (ca. 170min) kurz nach den Herbstferien bezieht sich auf eine jahrgangsübergreifende Lerngruppe 3–4. Es nehmen die Klassenlehrerin Ina mit den Fächern Deutsch und Sachunterricht, die Fachlehrerin Lisa für Mathematik und Englisch und die Sonderpädagogin Anne teil. Die Sonderpädagogin ist – neben weiteren Aufgaben an der Schule – je zwei Stunden in Mathematik und Deutsch doppelgesteckt.

Die Klassenlehrkraft benennt zu Beginn als zentrales Thema die »Lernentwicklungsgespräche« und »die Bögen, die wir zusammen dann ausfüllen, und zwar nur die überfachlichen Kom-

petenzen« (D\_G, 1). Nachdem es zuvor um andere Themen, wie die zur Zeit laufenden »Testungen«<sup>3</sup> ging, formuliert die Sonderpädagogin in dem hier fokussierten Teil ein Anliegen (s. u.). Die Lehrkräfte sprechen insgesamt über 17 Kinder, beginnend mit den »Drittklässlern« (D\_G, 328). Bei zwei von drei Schüler\*innen, die »getestet« werden, und bei zwei Schülern mit »Förderplan« wird entschieden, den Bogen nicht (in Gänze) auszufüllen.

#### 8.5.3.2.2 ›Ausgangspunkt‹ und Bezugspunkte der Sonderpädagogin

Ausgehend von der Frage der Klassenlehrkraft, ob sie noch etwas »unter Verschiedenes« haben, was »ganz wichtig ist« (D\_G, 310), formuliert die Sonderpädagogin ein Anliegen, in dem sich ihr ›Ausgangspunkt‹ bezogen auf das Gespräch widerspiegelt:

A: Also ich hab noch nen bisschen was, weil jetzt ja auch für die LEGs, ich die Förderpläne schreiben muss und dadurch, dass ich jetzt doch ein bisschen draußen war, ne, durch die Testung und Vertretung hab ich ja gemacht, schwimm ich so'n bisschen (D\_G, 311).

Ina und Lisa schlagen im Anschluss vor, dies »bei den einzelnen Kindern« zu machen (D\_G, 312–316). Anne stimmt zu. Lisa fügt an: »dann können wir dann ja genau sprechen, was du da noch brauchst von uns« (D\_G, 322).

Die Sonderpädagogin bringt ein ›eigenes Problem‹ ein – »ein bisschen draußen« gewesen zu sein – und eine damit verbundene Unsicherheit mit Blick auf ihre Aufgabe des Schreibens der Förderpläne. Dies erscheint – auch im folgenden Gesprächsverlauf – zugleich nicht erläutersbedürftig.

Ina und Lisa beziehen sich mit Blick auf die einzelnen Schüler\*innen unter anderem auf Tests, stärker verallgemeinernde Eindrücke sowie vielfach konkrete Situationen. Auch Anne, die zudem bei einigen Schüler\*innen auf die dritte Klasse Bezug nimmt, bringt zum Teil ihren Eindruck von den Schüler\*innen ein. Alle drei beziehen sich auf ihre Einschätzungen zum familiären Kontext und z. B. Fragen, die Ina im Gespräch mit den Eltern besprechen wird.

Insgesamt erscheinen die Beiträge der Sonderpädagogin stärker als Reaktion auf die schüler\*innenbezogenen Einschätzungen von beziehungsweise Aushandlungen zwischen der Klassen- und Fachlehrkraft, unter anderem im Sinne von Nachfragen, Bestätigungen, Ergänzungen oder, z. B. bei einem Schüler, Vorschlägen zu möglichen Fördergruppen. In bestimmten Reaktionen, z. B. der Überraschung, dass eine Schülerin schon Viertklässlerin ist, zeigt sich ein ›Sich orientieren müssen‹ bezogen auf die Lerngruppe.

Im Zusammenhang mit den laufenden Testungen beziehungsweise den Schülern mit Förderplan werden Bezugnahmen von Anne zum Förderbedarf und zum Beispiel zum involvierten externen Beratungszentrum vor allem im Kontext des gemeinsamen ›Abwägens‹, den Bogen (nicht) auszufüllen, deutlich, wenn sie beispielsweise im Anschluss an Ina äußert: »Dann lass es doch weg. Guck mal, im sozial-emotionalen hat er ja den Förderplan« (D\_G, 1808).

#### 8.5.3.2.3 Problematisierung zu hoher Erwartungen

An einer Stelle bringt Anne dahingehend eine andere Perspektivierung ein, als dass sie, ausgehend von den Einschätzungen zu einem Schüler Joel, eine stärker kontextbezogene Betrachtung deutlich wird: Sich unter anderem auf die Erfahrung einer anderen Lerngruppe und ihre wiederkehrende Beobachtung beziehend, problematisiert die Sonderpädagogin bezogen auf die neue Anforderung, Tests zu schreiben, zu hohe Erwartungen an die Drittklässler\*innen ›im Allgemeinen‹. Ina äußert in diesem Zusammenhang, dass sie zur Zeit ›dabei ist‹, das Thema »Test schreiben« mit den entsprechenden Schüler\*innen zu bearbeiten (D\_G, 1302–1326). Stimmen Ina und Lisa Anne dahingehend zu, dass sie diese Schwierigkeit bewusst in den Blick

3 Die Sonderpädagogin bezieht sich im Interview auf die seitens der Sonderpädagog\*innen erstmalig durchgeführte »Diagnostik-Woche« (D\_S1, 34).

nehmen müssen, erfolgt im Anschluss eine relativ zügige Einordnung auf dem Bogen. Ausgehend davon, dass Ina bei der nächsten Schülerin nach Einordnung auf dem Bogen feststellt, »mein Thema mit ihr ist wirklich: wie lerne ich«, schlägt Anne ein »Lernprogramm ›Das Lernen lernen« für die Klasse vor (D\_G, 1400–1431). Dies wird von Ina aufgegriffen und sie verabreden, die Materialien von Anne zu sichten. Die zuvor vor allem bei der Klassenlehrkraft verortete Verantwortlichkeit erscheint damit stärker als geteilte Verantwortlichkeit.

#### 8.5.3.2.4 ›Begrenzter Einblick«

An anderer Stelle wird – über das Problem, vor dem Gespräch »ein bisschen draußen« gewesen zu sein, hinausgehend – ein ›begrenzter Einblick« der Sonderpädagogin deutlich: Zuvor wurde mit Blick auf den Schüler Ben unter anderem schon die laufende Testung, der aktuell wahrgenommene »Totaleinbruch« (D\_G, 2077) nach den Ferien sowie der von Ina und Lisa aufgegriffene Vorschlag von Anne thematisiert, das »Punktesystem« auch für die Fächer Mathematik und Englisch einzusetzen, da der Schüler hier positives Feedback sammeln würde. Im Kontext Einordnung auf dem Bogen greift Lisa die vorherige Einschätzung – in ihren Stunden läuft es relativ gut – auf. Daran anschließend äußert Anne, dass sie »ja nicht viele Stunden [drin ist], aber diese zwei Stunden kriegt er sich immer ein und arbeitet dann«. Lisa bezieht dies auf die Voraussetzung, den Schüler »immer genau« im Blick haben zu müssen und rechtzeitig zu ermahnen, damit er ihr nicht »hoch geht«, was von Ina aufgegriffen wird. Anne äußert daraufhin: »Das kann ich gar nicht beurteilen« (D\_G, 2155–2173). Ausgehend davon, dass sich Lisa anschließend darauf bezieht, dass sie es meistens gut »hinkriegt« und der Unterricht »weiter laufen« kann, bezieht Anne dies auf ihren »Eindruck«. Hierin spiegeln sich zugleich unterschiedliche Verantwortlichkeiten mit Blick auf den Unterricht wider.

### 8.5.4 Diskussion und Ausblick

In den beiden Gesprächssituationen werden differente Positionierungen der Sonderpädagoginnen im Kontext der jeweils spezifischen Situierung der Kooperation im schulischen Kontext (Naraian 2010) deutlich. Gegenüber der eher ›zentral« erscheinenden Verortung der Sonderpädagogin als Teil des Klassenleitungsteams und im Rahmen des Einsatzes in verschiedenen Fächern in der ersten Gesprächssituation, erscheint die Sonderpädagogin – die zuvor durch andere Aufgaben »ein bisschen draußen« war – in der zweiten Situation eher ›peripher« verortet. In Bezug auf die ›unzulässige Übertragung« aus anderen Fächern und einen ›begrenzten Einblick« werden unterschiedliche ›Anwesenheiten« der Sonderpädagoginnen im Unterricht relevant. Hier kann sich, vor dem Hintergrund unterschiedlicher sonderpädagogischer Ressourcen, die Bedeutung »feldimmanente[r] Anwesenheitspolitiken« (Blasse 2015, 303) auch für die auf die Einschätzung und Bewertung von Schüler\*innen bezogene Kooperation außerhalb des Unterrichts zeigen. Hieran lässt sich unter anderem die Forschungsfrage anschließen, welche Bedeutung unterschiedliche ›Anwesenheiten« der Sonderpädagog\*innen im Unterricht für weitere Aushandlungsprozesse und auf Schüler\*innen bezogene Konstruktionen ebenso wie für Fragen einer »gemeinsame[n] Verantwortung« (Lütje-Klose & Miller 2017, 203) haben. Über die hier betrachteten Momentaufnahmen hinausgehend, erscheinen hierfür insbesondere längsschnittliche Analysen der Aushandlungsprozesse gewinnbringend.

Zudem wirft dies unter anderem die Frage auf, wie diese unterschiedlichen Konstellationen in der universitären Lehrer\*innenbildung (Kunze & Rabenstein 2017) oder in Fortbildungen (Demmer u. a. 2017) aufgegriffen werden können. Die, ausgehend von der zweiten Gesprächssituation, skizzierte Problematisierung zu hoher Erwartungen an »Drittklässler« kann auf das mit der Kooperation verbundene Potential, Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen, bezogen werden. Wird die schülerbezogene Einschätzung nicht in Frage gestellt, zeigt sich eine geplante Anpassung des Angebots sowie eine stärker geteilte Verantwortlichkeit von Klassenlehrerinnen

und Sonderpädagogin. Im Kontext der Aushandlung – ausgehend von einer gegenteiligen Einschätzung zu einer Schülerin im Rahmen der ersten Gesprächssituation – spiegelt sich das Risiko einer Engführung der Perspektiven in Teamgesprächen (vgl. Reh & Schelle 2010) wider. Gleichzeitig wird hier eine Verschränkung der auf einzelne Schüler\*innen bezogenen Aushandlung und der Verständigung über Erwartungen an Schüler\*innenverhalten und Unterricht im Allgemeinen deutlich. Dies wirft unter anderem Fragen der Teamentwicklung (vgl. auch Moser 2016) im Kontext der Entwicklung inklusiver Schule auf. Zudem zeigt sich hier, dass (auch) mit (multi-)professioneller Kooperation »gesteigerte Reflexionsanforderungen« (Helsper 2016, 237) verbunden sind. Breuer (2015, 282) schlägt spezifische »Reflexionsteams« beziehungsweise reflexionsförderlich gestaltete Sitzungen vor, um den Beteiligten jenseits »akute[r] Planungsfragen« – in diesem Fall »akuter Bewertungsfragen« – das Einnehmen einer »reflektierenden Haltung« zu ermöglichen. Mit Blick auf ein kritisches Hinterfragen selbstverständlich gewordener Annahmen über Schüler\*innen ist in diesem Zusammenhang – als anschließende Forschungsfrage wie Herausforderung für entsprechende schulische Entwicklungsprozesse – von Interesse, welche Relationierungen sich zwischen solchen »reflexionsförderlichen Settings« und dem »Tagesgeschäft« (ebd.) ergeben (können).

## Literatur

- Ainscow, Mel, Howes, Andrew, Farrel, Peter & Frankham, Jo (2010): Making Sense of the Development of Inclusive Practices. In: Peter Hick & Gary Thomas (Hrsg.): Inclusion and Diversity. Bd. 3. Inclusive Pedagogy in Curricula and Classrooms. Los Angeles, 1–18.
- Arndt, Ann-Kathrin & Werning, Rolf (2013): Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In: Rolf Werning & Ann-Kathrin Arndt (Hrsg.): Inklusion Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 12–40.
- Arndt, Ann-Kathrin & Werning, Rolf (2016): Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In: Vera Moser & Birgit Lütje-Klose (Hrsg.): Schulische Inklusion. Weinheim: Beltz Juventa, 160–174.
- Bauer, Petra (2014): Kooperation als Herausforderung in multiprofessionellen Handlungsfeldern. In: Stefan Faas & Mirjana Zipperle (Hrsg.): Sozialer Wandel. Herausforderungen für kulturelle Bildung und Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, 273–286.
- Blasse, Nina (2015): Die heterogene Lehrgruppe im Anspruch inklusiven Unterrichts. In: Jürgen Budde, Nina Blasse, Andrea Bossen & Georg Reißler (Hrsg.): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim: Beltz, 283–309.
- Breuer, Anne (2015): Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten. Wiesbaden: Springer.
- Clarke, Adele E. (2009): Situational analysis. Grounded theory after the postmodern turn. Thousand Oaks, Calif.
- Demmer, Christine, Heinrich, Martin & Lübeck, Anika (2017): Rollenklärung als zentrale Professionalisierungsherausforderung im Berufsfeld Schule angesichts von Inklusion. In: Die deutsche Schule, 109 (1), 28–42.
- Helsper, Werner (2016): Pädagogische Lehrerprofessionalität in der Transformation der Schulstruktur – ein Strukturwandel der Lehrerprofessionalität? In: Till-Sebastian Idel, Fabian Dietrich, Katharina Kunze, Kerstin Rabenstein & Anna Schütz (Hrsg.): Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 217–245.
- Kosorok Labhart, Carmen & Maeder, Christoph (2016): Aushandlungsordnungen multiprofessioneller Teams an einer integrativen Primarschule. Ethnografische Einblicke. In: Annelies Kreis, Jeannette Wick & Carmen Kosorok Labhart (Hrsg.): Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität. Münster: Waxmann, 223–242.
- Kunze, Katharina (2017): Multiprofessionelle Kooperation – (k)ein Thema der Lehrerbildung? In: Journal für LehrerInnenbildung, (1), 7–12.
- Kunze, Katharina & Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2017): Journal für LehrerInnenbildung (Themenheft (Multi-) Professionelle Kooperation).
- Lütje-Klose, Birgit & Miller, Susanne (2017): Kooperation von Lehrkräften mit allgemeinem und sonderpädagogischem Lehramt in inklusiven Settings. Forschungsergebnisse aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Birgit Lütje-Klose, Susanne Miller, Susanne Schwab & Bettina Streese (Hrsg.): Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster: Waxmann, 203–213.

- Moser, Vera (2016): Professionelle Kooperation in inklusiven Schulen aus sonderpädagogischer Perspektive. In: Annelies Kreis, Jeannette Wick & Carmen Kosorok Labhart (Hrsg.): Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität. Münster: Waxmann, 159–169.
- Naraian, Srikala (2010): General, special and ... inclusive: Refiguring professional identities in a collaboratively taught classroom. In: *Teaching and Teacher Education*, 26 (8), 1677–1686.
- Rapley, Tim (2008): *Doing conversation, discourse and document analysis*. Los Angeles: Sage.
- Reh, Sabine & Schelle, Carla (2010): Gespräche über Unterricht. In: Carla Schelle, Kerstin Rabenstein & Sabine Reh (Hrsg.): *Unterricht als Interaktion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 149–168.
- Richards, Keith (2006): *Language and professional identity. Aspects of collaborative interaction*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Rytivaara, Anna & Kershner, Ruth (2012): Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. In: *Teaching and Teacher Education*, 28 (7), 999–1008.
- Strauss, Anselm L. & Corbin, Juliet M. (1990): *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.
- Williamson, Pamela & McLeskey, James (2011): An Investigation into the Nature of Inclusion Problem-Solving Teams. In: *Teacher Educator*, 46 (4), 316–334.

## 8.6 Arndt (2021b). Vielschichtigkeit der Aushandlungsprozesse in einem Teamgespräch: Ergebnisse einer qualitativen Studie zur Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik

Arndt, A.-K. (2021b). Vielschichtigkeit der Aushandlungsprozesse in einem Teamgespräch: Ergebnisse einer qualitativen Studie zur Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. In K. Kunze, D. Petersen, G. Bellenberg, M. Fabel-Lamla, J.-H. Hinzke, A. Moldenhauer, L. Peukert, Ch. Reintjes & K. te Poel (Hrsg.), *Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum (multi-)professionellen Zusammenwirken pädagogischer Akteur\*innen an Schule(n)* (S. 157–167). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

### Abstract

Die Kooperation von Regelschullehrkräften und sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräften erfährt zuletzt (wieder) verstärkte Aufmerksamkeit. Der Beitrag schließt an die prozessorientierte Perspektive auf (multi-)professionelle Kooperation an (vgl. Bauer 2014). Unter Rückgriff auf das sensibilisierende Konzept »negotiated order« (Strauss u. a. 1981, vii) werden Aushandlungsprozesse einer Regelschullehrerin und einer Sonderpädagogin in einem audiographierten Teamgespräch betrachtet und mit Bezugnahmen auf dieses Gespräch aus den Interviews mit den Teilnehmenden relationiert. Auf dieser Basis wird die Vielschichtigkeit der Aushandlungsprozesse herausgearbeitet: Prozesse der Konstruktion des zu bearbeitenden Problems erscheinen u. a. mit Aufgaben, Verpflichtungen und Verantwortlichkeiten sowie der Be- und Entlastung der Lehrkräfte verschränkt.

### 8.6.1 Einleitung

Die Kooperation von Regelschullehrkräften<sup>1</sup> und sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräften ist in den letzten Jahren von einem »sonderpädagogische[n] ›Nischenthema« zu einem »disziplinübergreifend« diskutierten Thema avanciert (Idel u. a. 2019, 34). Diese Zusammenarbeit wird teils als interprofessionelle, teils aufgrund der Lehramtsausbildung als intraprofessionelle Kooperation gefasst (vgl. Lütje-Klose & Urban 2014, 113f.). Somit kann der Fokus stärker auf der Differenz oder Gemeinsamkeit der Lehrkräfte liegen. Zudem ist die Zusammenarbeit im Kontext einer u. a. im Ganztage intensivierten »(multi-)professionelle[n] Kooperation« (Helsper 2016, 236) zu sehen. Dieser Beitrag schließt an die *prozessorientierte Perspektive* (Bauer 2014) an, die nicht von in sich abgeschlossenen, unveränderlichen Professionen ausgeht.<sup>2</sup> Vielmehr müssen professionelle Akteur\*innen »ihre spezifischen Aufgabenstellungen, Zuständigkeiten und Befähigungen kontinuierlich bestimmen, miteinander und zum Teil auch gegeneinander immer wieder neu verhandeln und legitimieren« (Bauer 2014, 274).

Bisherige Studien zur Kooperation von Lehr- und Fachkräften in inklusiven Settings (vgl. zum Überblick: Idel u. a. 2019) verweisen auf differente Zuständigkeits- und Aufgabenverteilungen in unterschiedlichen Kontexten (vgl. ebd.; Widmer-Wolf 2014). Auf Basis einer Ethnografie zeigen Kosorok Labhart und Maeder (2016, 237f.), wie in der Aushandlung der »neuen Klassenzuteilung« schüler\*innenbezogene »Grenzziehungen« und »Zuordnungen von Arbeit und Problemen« erfolgen. Studien zu Teamgesprächen – als »ein zentraler Ort der Verhandlung pädagogischer Arrangements« (Cloos u. a. 2019, 7) – betrachten u. a. die »pädagogische[n]

1 Dieser »Unterscheidungsversuch« gilt aufgrund der »begrifflich problematische[n] Implikationen« als »Notlösung« (Kunze u. a. 2019, 137).

2 Wird begrifflich intraprofessionelle bzw. interdisziplinäre Kooperation präferiert, lässt sich dies auf unterschiedliche (Teil-)Disziplinen beziehen.

Zuständigkeitsformationen« (Kunze u. a. 2019, 133). Zugleich gilt die Forschung zu Teamgesprächen »im schulischen Kontext noch weitgehend [als] ein Desiderat« (Idel u. a. 2019, 34).

Dieses aufgreifend, fokussiert der Beitrag die *Vielschichtigkeit der Aushandlungsprozesse* einer Regelschullehrerin und einer Sonderpädagogin in einem Teamgespräch. Nach einer Darstellung des gewählten qualitativen Forschungszugangs sowie der verfolgten Fragen (8.6.3) werden empirische Ergebnisse präsentiert (8.6.4) und diskutiert (8.6.5). Hierzu wird zunächst das herangezogene sensibilisierende Konzept (8.6.2) skizziert.

### 8.6.2 Aushandlung als sensibilisierendes Konzept

Die prozessorientierte Perspektive (Bauer 2014) greift u. a. das Konzept »*negotiated order*« (Strauss u. a. 1981, vii; vgl. Strauss 1978) auf. Dieses wird hier als theoretische Sensibilisierung (vgl. Strauss & Corbin 1996, 25ff.) herangezogen. (Multi-)Professionelle Kooperation wird »als Herstellung einer ausgehandelten Ordnung« verstanden, »wobei die Akteur\_innen in bereits ausgehandelten Ordnungsstrukturen agieren, aber nicht im Sinne zwingender Strukturen und Handlungslimitationen« (Fabel-Lamla u. a. 2019, 229). Aushandlungen können die bestehende Ordnung stabilisieren oder (längerfristig) verändern (vgl. ebd.).

Die Frage, was in einer Situation verhandelbar (»negotiable«) ist oder nicht, ist empirisch zu beantworten (vgl. Strauss 1978, 252). In ihrer Studie zu psychiatrischen Kliniken zeigen Strauss u. a. (1981, 15), dass Übereinstimmungen (»agreements«) unterschiedlicher Reichweite ausgehandelt und z. B. bei personellen Wechseln ggf. neu verhandelt werden (vgl. ebd., 291). Ähnlich zum Kooperationsbegriff wird die fehlende begriffliche Trennschärfe bezogen auf (implizite) Aushandlungen kritisiert. Fokussieren Kooperationsdefinitionen ein gemeinsames Ziel (vgl. z. B. Idel u. a. 2019), erlaubt das Aushandlungskonzept einzubeziehen, dass Personen u. a. aufgrund unterschiedlicher »commitments« (Strauss u. a. 1981, 15) vielseitige, persönliche und professionelle Ziele verfolgen (vgl. ebd., 292). Zudem sind z. B. Diskussionen über die Behandlung mit Aushandlungen verschränkt, die in einer spezifischen Arbeitsteilung münden (vgl. ebd., 11).

### 8.6.3 Forschungszugang

Im Beitrag werden Ergebnisse aus einer Teilstudie meines Promotionsvorhabens dargestellt, das übergeordnet in Anlehnung an ein »Grounded Theorizing« (Clarke u. a. 2018, 57) die unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik im Kontext der Entwicklung inklusiver Schule fokussiert. Die Teilstudie umfasst sieben, in meiner Anwesenheit audiographierte, Teamgespräche sowie jeweils Einzelinterviews mit einer beteiligten Regel- und Förderlehrkraft. Der Beitrag basiert auf einem Teamgespräch an einer im Bereich der inklusiven Bildung ausgezeichneten Grundschule und den entsprechenden Interviews.<sup>3</sup> Die Auswertung orientierte sich an Strategien der Grounded Theory (vgl. Strauss & Corbin 1996) und Situationsanalyse (vgl. Clarke u. a. 2018). Auf Basis eines thematischen Verlaufs erfolgte eine vertiefende Analyse einzelner Gesprächssequenzen (»Passagen«), u. a. angelehnt an eine »Zeile-für-Zeile-Analyse« (Strauss & Corbin 1996, 53).

Ausgehend von dem skizzierten sensibilisierenden Konzept und den in der Grounded Theory grundlegenden Vergleichen wurden zwei Passagen aus dem Teamgespräch ausgewählt, in denen jeweils eine Idee eingebracht und nicht direkt akzeptiert oder verworfen wird. Damit werden Aushandlungsprozesse betrachtet, in denen Momente der Differenz im Sinne unterschiedlicher Einschätzungen relevant werden. Mich interessiert hierbei: Was erscheint als (nicht) verhandelbar oder Übereinstimmung? Wie beziehen sich die Lehrkräfte aufeinander und auf die

---

3 Dies wurde durch eine Feasibility Study der Universität Hannover unterstützt.

zu bearbeitenden Probleme (vgl. auch Kunze u. a. 2019)? Was rückt in der Konstruktion dieser Probleme in den Vordergrund (vgl. Gottuck u. a. 2019, 4f.)?

Anschließend erfolgt eine gewissermaßen punktuelle Relationierung zu Ausschnitten der episodischen Interviews (vgl. Flick 2000), in denen je eine Lehrkraft sich auf eine Gesprächspassage bezieht.<sup>4</sup> Dieser Wechsel der Betrachtungsebene zielt nicht auf kausale Erklärungen der Gespräche aus den Interviews (oder umgekehrt), sondern ermöglicht, ausgehend von dem Interesse an Aushandlung, Aspekte der (Situations-)Deutung der Lehrkräfte einzubeziehen.

Diese werden mit auf »in-situ-Daten« basierenden »tiefenscharfe[n] exemplarische[n] Analysen« (Idel u. a. 2019, 44) zu einem Teamgespräch relationiert. Der gewählte Zugriff orientiert sich an der Schwerpunktsetzung auf Komplexität gegenüber Generalisierung (vgl. Clarke u. a. 2018, 57). Es erfolgt keine umfassende Betrachtung, sondern im Sinne von »analytic close-ups« (ebd., 161) rückt die offene Frage ins Zentrum, »[w]as genau in [...] Aushandlungsprozessen geschieht« (Kosorok Labhart & Maeder 2016, 225).

In der folgenden, stark verdichtenden Darstellung werden nur begrenzt direkte Zitate aus dem anonymisierten Transkript aufgegriffen.<sup>5</sup> Der stärker komprimierte »ko-konstruierte Interpretationstext« ist, auch bei direkten Zitaten, nicht unabhängig von den genannten »interessierende[n] Hin-Sichten« (Mecheril 2003, 43, Herv. i. O.). Da in der empirischen Annäherung an Teamgespräche ein »heterogenes Spektrum an Formaten« (Cloos u. a. 2019, 7) in den Blick gerät, erfolgt einleitend eine kurze Kontextualisierung.

## 8.6.4 Zur Vielschichtigkeit der Aushandlungsprozesse in einem Teamgespräch

Nachfolgend wird das wöchentliche »Team« einer jahrgangsübergreifenden Klasse an einer Ganztagsgrundschule betrachtet. An dem etwa halbstündigen Teamgespräch nahmen eine Regelschullehrerin (Klassenleitung), eine Sonderpädagogin sowie ein Referendar teil, die Erzieherin war kurzfristig verhindert. Die hier fokussierten Aushandlungsprozesse der Regelschullehrerin und der Sonderpädagogin standen in den beiden betrachteten Passagen im Vordergrund. An anderer Stelle erfolgten z. B. Absprachen der Regelschullehrerin und des Referendars zum Sachunterricht. Insgesamt kennzeichnen, auch durch Bezüge zu nicht-anwesenden Personen, verschränkte Absprachen das Teamgespräch.

Im Folgenden werden zwei Passagen betrachtet, in denen die Sonderpädagogin (4.1) bzw. die Regelschullehrerin (4.2) eine Idee einbringt. Der Fokus liegt darauf, die *Vielschichtigkeit* der damit verbundenen Aushandlungsprozesse nachzuzeichnen.

### 8.6.4.1 »Ich hatte noch ne Idee für die Wochenpläne ...«

Zunächst wird die Aushandlung einer von der Sonderpädagogin eingebrachten Idee für die Wochenpläne betrachtet. Die Sonderpädagogin schließt an eine vorherige gemeinsame Überlegung an, wie sie die gesamte Lerngruppe »wesentlich weiterbringen in der Rechtschreibung«. Ihre Idee betrifft eine Anpassung des Materials »Wochenplanblatt« und der Regel zur Aufgabenbearbeitung. Demgegenüber verweist die Regelschullehrerin im Anschluss auf die bestehende Regel: »Sie sollen eigentlich immer mit der Lernbox anfangen«. Daraufhin bezieht sich die Sonderpädagogin auf ihre Erfahrung an einer vorherigen Schule, an der sie sich eine Farbmarkierung je nach Testergebnis von einer Kollegin »abgeguckt« hat. Sie macht den Vorschlag, diese damit als bewährt erscheinende Markierung im Wochenplan zu übernehmen. Zudem schlägt sie vor, die bestehende – als *nicht verhandelbar* erscheinende – Regel zu ergänzen, so

<sup>4</sup> Es waren keine Interviews über das jeweilige Teamgespräch, jedoch erfolgten im Kontext des Interviewprinzips verschiedentlich Bezüge.

<sup>5</sup> Aufgrund der Kürze werden nicht die gesamten Gesprächspassagen zitiert. Zudem erfolgen die Äußerungsangaben in 4.1 und 4.2 pro Absatz.



dass nach der Lernbox eine Aufgabe »zur Rechtschreibung [folgt], bei denen wo's brennt«. Damit verlagert sich der Fokus von der gesamten Klasse auf die dringlichen Fälle. Ihr vorsichtiges Vorschlagen orientiert sich an einem Konsens und holt die Möglichkeit einer differenteren Einschätzung ein (B\_G, 247-249).

Liegt der Fokus hier auf einer Anpassung, bezieht sich hingegen die Regelschullehrerin im Anschluss auf das Problem, dass die bestehende Regel und die richtige Arbeit mit der Lernbox noch nicht etabliert sind: Wenn dies »einmal laufen« würde, wäre viel erreicht. Sie gibt zudem zu bedenken, dass, bei jeweils zwei Rechtschreibübungen, die Kinder nicht mehr zu anderen Aufgaben kommen. Hier werden in der Aushandlung *unterschiedliche Verpflichtungen* der Lehrkräfte in den Unterrichtsfächern relevant. Die Sonderpädagogin verweist in ihrer Reaktion auf zwei Optionen: »...entweder lassen wir die Idee ganz fallen oder wir überlegen, ob man die [...] doch irgendwie verwerten kann«. Sie bezieht ihre Idee der Markierung auf die Regel zur Lernbox, deren Relevanz sie zusätzlich gegenüber den Kindern erläutern könnten. Sie greift somit die Problemkonstruktion der noch nicht etablierten Regel auf. Bei den dringlichen Fällen – den Kindern, für die es »besonders wichtig« ist – schlägt sie zudem vor, zusätzlich Rechtschreibübung zu markieren. Als Problem rückt in den Fokus, dass vielen Kindern nicht bewusst ist, dass es »brennt« (B\_G, 250-251).

Die Regelschullehrerin kommt auf eine, hier nicht betrachtete, weitere Schwierigkeit im Bereich Rechtschreibung im Zusammenhang mit einer Unsicherheit der (nicht anwesenden) Erzieherin zu sprechen. Hierbei wird die Verantwortung der Anwesenden für die Kontrolle der Rechtschreib-Aufgaben benannt. Das wöchentliche Verteilen der Lernwörter erscheint als Aufgabe der Regelschullehrerin, die Arbeit mit der Lernbox als gemeinsame Aufgabe (B\_G, 252-272).

Die Sonderpädagogin bezieht sich auf ihre »Sorge [...] bei den Kindern wie Noah und Lena«, bei denen ausgehend von der Reaktion der Regelschullehrerin mit vielen Fehlern und damit Lernwörtern zu rechnen ist. Die Sonderpädagogin konkretisiert ihre Sorge, womit die Zeit für personale Unterstützung und ein konkretes Übungsformat in ihrem Aufgabenbereich in den Fokus rücken: Sie ist besorgt, dass sich diese Kinder die Lernwörter nicht gut merken können, »wenn wir nicht die Zeit finden«, die Schreibweise zu erklären. Sie schließt an: »...da hatten wir ja in den Ferien auch schon mal gesagt, [...] wenn wir das nicht mit in den Wochenplan nehmen, dann fang ich aber nächste Woche an so Trainingszirkel [...] in der Rechtschreibwerkstatt zu machen«. Dies bezieht sich auf eine im Gespräch erwähnte Stunde, in der sie Rechtschreibung unterrichtet. Der Vorschlag »Trainingszirkel« – als Konsequenz der Nicht-Anpassung des Wochenplans und bereits abgesprochen – erscheint *nicht aushandlungsbedürftig*. Die Regelschullehrerin bekräftigt, dass die Kinder mehr »diese Anleitung« brauchen, fünf oder sechs Kinder können z. B. keine Wörter mit Zett schreiben (B\_G, 273-278).

Die Sonderpädagogin bezieht sich daraufhin nochmals auf eine Anpassung des Wochenplans: »Und deswegen hab ich gedacht, [...] dass wir das mit in den Wochenplan aufnehmen«. Sie formuliert beispielhaft, dass Lena auf bestimmte Rechtschreibphänomene achten soll. Zudem können sie oder der Referendar es dann »nachgucken«. Der Referendar vermutet, dass dies für sie beide hilfreich, für Lena aber »verwirrend« ist. Die Sonderpädagogin äußert, dass es für sie selbst »verwirrend« ist, weil sie »da noch nicht so drin« ist. Für die Aushandlung wird eine periphere Position der erst seit Kurzem an der Schule tätigen Sonderpädagogin bedeutsam. Der Fokus der Problemkonstruktion verlagert sich hin zu Schwierigkeiten des Organisierens der Arbeit, wie nicht vertraute »Abläufe« oder eine »Zettelwirtschaft«. Die Regelschullehrerin bietet an, die Liste für die Gruppen zu erstellen. Auch ausgehend von der Rückversicherung der Sonderpädagogin, ob dies »nicht zu viel« ist, wird die individuelle Be- bzw. Entlastung für die Aushandlung bedeutend (B\_G, 279-289).

Die Sonderpädagogin äußert anschließend, die Liste in ihr Fach zu legen. In ihrer Begründung – »weil ich Rechtschreibung mache« – rückt Rechtschreibung als ihre Aufgabe in den

Fokus. Die Regelschullehrerin betont die Bedeutung, Zeit für personale Unterstützung zu finden. Eine Aufnahme im Wochenplan erscheint aus ihrer Sicht nicht ausreichend (dort geht es unter). Die Sonderpädagogin kündigt an, der Regelschullehrerin zeitnah zu »sagen, was in den Wochenplan kommt, dass das dann das Gleiche ist«. Dies erweist sich als *nicht aushandlungsbedürftig*. Beide wollen für diese wiederkehrende Abstimmung die zuvor festgelegte (zusätzliche) gemeinsame Besprechungsstunde nutzen (B\_G, 290-301).

#### 8.6.4.2 »Noch ne kurze Idee zum Markus ...«

Die »kurze Idee« der Regelschullehrerin zu dem Schüler Markus bezieht sich auf eine stärkere Einbeziehung der Eltern: »Meint ihr es würde Sinn machen die Eltern ein bisschen mehr ins Boot zu holen, ich denk die rücken hier immer zu dritt an (lacht), die haben eigentlich Zeit«. Die Mutter kann »vielleicht mal als Lesemutter oder so« kommen. Dieser vorsichtige Vorschlag verbindet eine eher negativ konnotierte Präsenz der Eltern in der Schule mit einer Form der Einbeziehung. Die Sonderpädagogin reagiert mit »aber ich ertrag das nicht«, wobei ich ihre Betonung als »gespielt weinend« bzw. Überzeichnung interpretiere. Mit der im Vergleich zur ersten Passage deutlicheren Ablehnung rückt eine persönliche Grenze und Belastung der Sonderpädagogin in den Fokus. Die Regelschullehrerin äußert im Anschluss »nee«, der Referendar lacht. Damit könnte sich die eingebrachte Idee bereits als grundsätzlich *nicht verhandelbar* erweisen. Jedoch schlägt die Sonderpädagogin daraufhin ein Vertagen vor: »Frag mich in sechs Wochen noch mal«. Für die Aushandlung wird der Zeitpunkt bedeutsam, die Belastung erscheint als akutes Problem. Parallel zu einer nicht verständlichen (Laut-)Äußerung der Sonderpädagogin sagt die Regelschullehrerin, dass der Vater »mit Plätzchen backen« kann. Sie fügt an: »Du musst sie nicht essen«. Diese im Gespräch nicht mehr thematisierte Idee, die implizit abwertend gegenüber dem Vater erscheint, kann im Kontext der Überzeichnung als Beschwichtigen der Sonderpädagogin gesehen werden. Ein Vertagen rückt damit in den Hintergrund, die Idee »Lesemutter« wird *weiter ausgehandelt* (B\_G, 313-321).

Die Sonderpädagogin schließt u. a. mit »der arme Markus« an. Sie fokussiert eine nicht erläuterungsbedürftige Schwierigkeit bezogen auf die Lehrkraft-Schüler-Beziehung. Sie fügt an: »Ich mag den echt gerne, ich mag die Familie auch gerne (--) ich hatte schon mal die Idee, ob ich sie mal zum Hospitieren einlade«. In Abgrenzung zu einer (unzulässigen) Antipathie erscheint die Idee einer stärkeren Einbeziehung als Übereinstimmung. Wird die Idee »Lesemutter« im Weiteren zunächst bekräftigt, spricht die persönliche Grenze angesichts einer zu großen Nähe dagegen. So äußert die Sonderpädagogin: »...ich find das ne gute Idee, vielleicht [...] ist es einfach nur meine persönliche Grenze, ich find die sind eh so nah und der Markus [...] näher kann der nicht sein«. Für die hier nicht ausführlich betrachtete Problemkonstruktion, in der sie sich u. a. auf ihre Erfahrung an einer Förderschule bezieht, erscheint neben stärker auf den Schüler bezogenen Aspekten auch relevant, dass die Sonderpädagogin zzt. gesundheitlich »angeschlagen« ist (B\_G, 322-336).

Parallel zum Vorschlag des Referendars, doch abzuwarten, überlegt die Sonderpädagogin, dass sie der Mutter sagen, dass sie »mit den Lesemüttern« wechseln. Die Regelschullehrerin stimmt zu: »Ja, jetzt nicht jede Woche [...] ab und zu«. Es wird deutlich, dass die Sonderpädagogin von zweimal pro Woche ausging, also ein unterschiedliches Verständnis von Lesemutter als Form der Elterneinbeziehung bestand. Die Sonderpädagogin äußert: »Doch ab und zu schaff ich«. Sie verweist auf die positiven Konsequenzen für die Familie. Die Idee erscheint als nicht weiter aushandlungsbedürftig bzw. als *erreichte Übereinstimmung*. Die Regel- und Förderlehrkraft halten fest, dass, wer als erste dran denkt, die Mutter anspricht (B\_G, 337-347).

### 8.6.4.3 Relationierung zu den Bezugnahmen auf die Aushandlung in den Interviews

Im Interview bezieht sich die Regelschullehrerin auf die Aushandlung der Idee für die Wochenpläne (4.1). Das erfragte Treffen von Entscheidungen ging aus ihrer Sicht bisher »immer so mit Aushandeln«. Es gab »keine so großen Unstimmigkeiten«. In diesem Kontext äußert sie:

»Und, sonst war es glaube ich schon, dass Heike (Sonderpädagogin), wenn es um die Klasse geht, wie vorhin, als sie den Vorschlag mit Wochenplänen meinte, dass sie dann zurückgezogen hat, weil sie dann dachte [...] ›Okay, das ist Klassengeschehen und Andrea (Regelschullehrerin) ist da mehr drin«.

Für ihre (Situations-)Deutung, dass die Sonderpädagogin den Vorschlag zurückgezogen hat, erscheint die eigene zentrale Positionierung im »Klassengeschehen« ausschlaggebend. Demgegenüber liegt die »letzte Entscheidung« bei der Sonderpädagogin, wenn es »speziell« die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf betrifft. Sie fasst dies als »ein bisschen« zugewiesene »Verantwortlichkeiten« (B\_RL1, 36-41). Als Ideal wird an anderer Stelle eine gemeinsame Verantwortung für die Klasse im Ganztagssteam deutlich. Die zugewiesenen Verantwortlichkeiten reduzieren die Aushandlungsbedürftigkeit.

Die Sonderpädagogin nimmt im Interview auf die Aushandlung der Idee zu dem Schüler Markus (4.2) Bezug: Die Regelschullehrkraft hat »auch noch mal drüber nachgedacht und den Vorschlag gebracht mit der Mutter als Lesemutter« (B\_S1, 69). Sie bezieht sich auf eine längerfristige Aushandlung zur Frage einer Schulbegleitung. Während es für die Sonderpädagogin bereits zu Beginn »auf keinen Fall ohne fachliche Schulbegleitung« ging, hielt die Regelschullehrerin dies für möglich. Letzteres war ausschlaggebend, da sie »die meiste Zeit hier mit den Kindern« ist. In der Woche des Gesprächs hat die Sonderpädagogin jedoch festgestellt: »... ich bin so über meiner Grenze und [...] auch das Kind braucht ganz dringend mehr Unterstützung« (B\_S1, 64). Daher wurde im Vorfeld des betrachteten Teamgesprächs eine Neu-Verhandlung der Frage relevant.

### 8.6.5 Diskussion

Im Unterschied zur »bisher sehr pauschalisierenden Diskussion« fasst Bauer (2018, 97) »(Multi-)Professionalität [...] kontextspezifisch transformiert als je spezifisches Ergebnis konkreter Aushandlungsprozesse um praktische Handlungsprobleme, die gleichzeitig professioneller wie organisatorischer Natur sind« (vgl. Nadai & Sommerfeld 2005, 182).

Dass Pauschalisierungen und eine »normative Steigerungssemantik« (Idel u. a. 2019, 37) zu kurz greifen, unterstreichen die dargestellten Ergebnisse zur *Vielschichtigkeit der Aushandlungsprozessen* einer Regel- und Förderlehrkraft in einem Teamgespräch: Es wurde herausgearbeitet, dass die Aushandlung der Idee zum Wochenplan ein Ringen um die Frage umfasst, was das zu bearbeitende Problem ausmacht und wie dieses zu bearbeiten ist. Die Prozesse der Problemkonstruktion sind nicht losgelöst von Fragen der Aufgaben, Verpflichtungen und Verantwortlichkeiten der Regel- und Förderlehrkraft. Der Beitrag schließt damit an Ergebnisse zur kollegialen Fallberatung an, in der »neben« und z. T. »überlagernd« zu dem Fall die »Zuständigkeit für den Fall« (Kunze u. a. 2019, 148) relevant wird. In dem hier betrachteten klassenbezogenen Teamgespräch sind zudem u. a. die unterrichtsfachbezogenen Verpflichtungen bedeutsam.

Auf Basis der bisherigen Erkenntnisse zur Verschränkung der Aufgaben und Zuständigkeiten der Lehr- und Fachkräfte mit schüler\*innenbezogenen Differenzkonstruktionen (vgl. u. a. Widmer-Wolf 2014) fällt in der Aushandlung der Idee zum Wochenplan auf, dass sich im Verlauf die Sonderpädagogin v. a. auf die dringlichen Fälle bezieht. Ausgehend von dem Interview mit der Regelschullehrerin lässt sich dies auf die etwas zugewiesene Verantwortlichkeiten beziehen, die reduzieren, was (weiter) ausgehandelt werden muss: Bei unterschiedlichen Einschätzungen

liegt die »letzte Entscheidung« bezogen auf Lernende mit Förderbedarf bei der Sonderpädagogin, bezogen auf das »Klassengeschehen« bei der Regelschullehrerin. Hierbei erscheint ausgehend vom Interview mit der Sonderpädagogin die Anwesenheit in der Klasse bedeutend.

Ergänzend zur Diskussion um »Kooperation als Be- oder Entlastung« (Böhm-Kasper 2018) wurde die individuelle Be- und Entlastung als Dimension der Aushandlung deutlich. In der Aushandlung der Idee ›Lesemutter‹ rückt die persönliche Grenze der Sonderpädagogin in den Fokus. Fragen der Schüler-Lehrerin-Beziehung zu Nähe und Distanz (vgl. Helsper 2016) werden in der Aushandlung einer Idee zur Elterneinbindung relevant. Hier spiegelt sich das Spannungsfeld zwischen je individuellem Arbeitsbündnis und einer Interdependenz der Akteurinnen in der (multi-)professionellen Kooperation (vgl. Bauer 2014, 277) wider. War zuvor die jeweilige Anwesenheit der Lehrkräfte in der Klasse in der Aushandlung der Frage zur Schulbegleitung ausschlaggebend, wird aufgrund der persönlichen Grenze und Dringlichkeit für die Sonderpädagogin eine Neu-Verhandlung relevant.

Dies zeigt beispielhaft, dass sich die Relationierung von In-Situ- und Interviewdaten in diesem Beitrag als gewinnbringend erweist, um die »Aushandlungskomplexität« (Kosorok Labhart & Maeder 2016, 238) in den Blick zu nehmen. Zugleich verweist der Bezug der neuen Sonderpädagogin auf ihre periphere Position auf Begrenzungen des gewählten Zugangs, da nur ein Gespräch pro Team erhoben wurde. In einem längsschnittlichen Zugriff schließt z. B. die Frage an, was über einen längeren Zeitraum (wieder) aushandlungsbedürftig bzw. (nicht) verhandelbar erscheint.

## Literatur

- 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.
- Bauer, P. (2018): Organisationale Rahmungen multiprofessioneller Zusammenarbeit. In: L. Neuhaus & O. Käch (Hrsg.): Bedingte Professionalität. Professionelles Handeln im Kontext von Institution und Organisation. Weinheim: Beltz Juventa. 80-100.
- Böhm-Kasper, O. (2018): Auf mehrere Schultern verteilen. Kooperation als Be- oder Entlastung? In: Friedrich Jahresheft XXXVI, 30-31.
- Clarke, A. E., Friese, C. & Washburn, R. S. (2018): Situational analysis. Grounded theory after the interpretive turn. Los Angeles: Sage.
- Cloos, P., Fabel-Lamla, M., Kunze, K. & Lochner, B. (2019): Einleitung: Pädagogische Teamgespräche als neues Forschungsfeld. In: P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.): Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes. Weinheim: Beltz Juventa. 7-14.
- Fabel-Lamla, M., Haude, C. & Volk, S. (2019): Schulsozialarbeit an inklusiven Schulen. (Neu-)Positionierungen und Zuständigkeitsklärungen in der multiprofessionellen Teamarbeit. In: P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.): Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes. Weinheim: Beltz Juventa. 225-246.
- Flick, U. (2000): Episodic Interviewing. In: M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.): Qualitative researching with text, image and sound. A practical handbook. Los Angeles: Sage. 75-92.
- Gottuck, S., Grünheid, I., Mecheril, P. & Wolter, J. (2019): Sehen (ver)lernen. In: S. Gottuck, I. Grünheid, P. Mecheril & J. Wolter (Hrsg.): Sehen lernen und verlernen. Perspektiven pädagogischer Professionalisierung. Wiesbaden: Springer VS. 1-21.
- Helsper, W. (2016): Pädagogische Lehrerprofessionalität in der Transformation der Schulstruktur – ein Strukturwandel der Lehrerprofessionalität? In: T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.): Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 217-245.
- 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.
- Kosorok Labhart, C. & Maeder, C. (2016): Aushandlungsordnungen multiprofessioneller Teams an einer integrativen Primarschule. Ethnografische Einblicke. In: A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.): Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität. Münster: Waxmann. 223-242.

- Kunze, K., Bartmann, S. & Silkenbeumer, M. (2019): Teamgespräche als Adressierungsgeschehen. Methodisch-methodologische Überlegungen zur Rekonstruktion pädagogischer Zuständigkeitsformationen. In: P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze, & B. Lochner (Hrsg.): Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes. Weinheim: Beltz Juventa. 133-153.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation – Teil 1. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (2), 112-123.
- Mecheril, P. (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster: Waxmann.
- Strauss, A. (1978): Negotiations. Varieties, contexts, processes, and social order. San Francisco: Jossey-Bass.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Strauss, A. L., Schatzman, L., Bucher, R., Ehrlich, D. & Sabshin, M. (1981 [1964]): Psychiatric Ideologies and Institutions. With a New Introduction by the Authors. New Brunswick: Transaction.
- Widmer-Wolf, P. (2014): Praxis der Individualisierung. Wie multiprofessionelle Klassenteams Fördersituationen für Kinder im Schulalltag etablieren. Opladen: Budrich-UniPress.

## 9 Schlussbetrachtung und anschließende Blickrichtungen

In meiner Arbeit verorte ich die unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen in den Diskurslinien um (multi-)professionelle Kooperation in der Schule (vgl. u. a. Boller et al., 2018; Helsper, 2016) und fasse diese damit als Phänomen (multi-)professioneller Kooperation. (Multi-)Professionelle Kooperation kann einerseits als Reaktion auf eine (zunehmende) Komplexität gesehen werden (vgl. u. a. Easen et al., 2000), andererseits gilt diese selbst als komplex und voraussetzungsvoll (vgl. u. a. Bauer & Fabel-Lamla, 2020). Im Anschluss an ein Grounded Theorizing (vgl. Charmaz, 2006; Clarke, 2005) folgt meine Arbeit dem Impuls von Clarke (2005), sich der Komplexität der erforschten Gegenstände zuzuwenden. Diese *Zuwendung zur Komplexität* (Clarke & Keller, 2014, o. S.) ermöglicht es, sich im »Steigerungsdiskurs« (Idel, 2018, S. 48) zu (multi-)professioneller Kooperation zu distanzieren, insbesondere von den seitens Bauer (2018a, S. 97) kritisierten »bisher sehr pauschalisierenden« Diskussionslinien.

Im Unterschied zur Fokussierung auf eine (verallgemeinernde) Theorie zielt das Grounded Theorizing auf ein interpretatives Theoretisieren. Der Forschungsprozess wird als – nicht geradlinig verlaufender – iterativer Prozess des Hin- und Herbewegens zwischen Daten und Konzeptualisierung im Wechselspiel von Empirie und Theorie verstanden. Vor diesem Hintergrund zielte der in meiner Arbeit gewählte qualitativ-empirische Forschungszugang auf einen Beitrag zu einem vertieften, situierten Verständnis der unterrichtsbezogenen Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen im Kontext der Entwicklung inklusiver Schule. Die Situation dient als »Einstiegs- und Verknüpfungspunkt« (Keller, 2012, S. 13), um unterschiedliche Fokussierungen und Fragestellungen zu verfolgen. Im Forschungsprozess nutze ich die Stärke qualitativer Forschung, insbesondere der Grounded Theory (vgl. Charmaz, 2006, S. 14), um neue Puzzleteile hinzuzufügen und – wie eine Kamera mit unterschiedlichen Linsen – den Forschungsgegenstand in unterschiedlicher Weise zu fokussieren. Auf Grundlage des theoretischen Samplings als Analysestrategie basiert mein Forschungszugriff mit Gruppendiskussionen, Interviews und audiographierten Teamgesprächen auf verschiedenen Datensorten. In Verbindung mit unterschiedlichen »interessierende[n] *Hin-Sichten*« (Mecheril, 2003, S. 43) nutzt dies den je »spezifischen Spielraum für die Gegenstandskonstruktion« (vgl. Rabenstein & Strauß, 2017, S. 102), ohne von einem einheitlichen Bild auszugehen. Im Grounded Theorizing werden im Anschluss an Clarke (2005) sensibilisierende Konzepte – »sensitizing concepts merely suggest directions along which to look« (Blumer, 1954, S. 7) – nicht nur *im* Forschungsprozess bedeutsam, sondern auch als Ergebnisse des Forschungsprozesses in Form von situierten, unterschiedlich stark abstrahierenden Theoretisierungen *am Ende*.

In Anlehnung an das zitierte Verständnis von Blumer (1954, S. 7) stelle ich im Folgenden *Blickrichtungen*<sup>100</sup> in den Mittelpunkt dieses abschließenden Teils meiner Arbeit. Hierbei gehe ich in drei Schritten vor: Die Blickrichtungen »am Ende« sind, entsprechend der von Clarke (2005) in den Mittelpunkt gerückten Perspektivität in der Forschung, nicht losgelöst von der im Wechselspiel von Empirie und Theorie entwickelten übergreifenden Perspektivierung der (multi-)professionellen Kooperation als *Situated and Negotiated Ordering*. Im *ersten Schritt* erfolgt eine abstrahierende Darstellung dieser Perspektivierung, auch um damit verbundene Impulse zu Blickwechseln gegenüber bestimmten Schwerpunktsetzungen in den Diskurslinien um

---

100 Ein Nachteil dieser begrifflichen Fassung ist, dass eine (Über-)Betonung der Blick-Metapher in dieser Schlussbetrachtung kulminiert. Jenseits der rhetorischen Unterkomplexität verschärft sich in diesem Kapitel – was insbesondere für meine Arbeit mit einem Forschungsinteresse im Bereich der inklusiven Bildung als wesentliche Begrenzung erscheint – die Reproduktion der »aus ableismuskritischer Perspektive« (Gottuck, Grünheid, Mecheril & Wolter, 2019, S. 4) problematisierten »okularzentristische[n] Hervorhebung des Sehens als vermeintlich ... grundlegende[r] Zugang zur Welt«.

(multi-)professionelle Kooperation zu verdeutlichen (9.1). In einem *zweiten Schritt* erfolgt ein kurzer Rückblick auf die Publikationen der beiden Teilstudien, die insgesamt ein verstärktes Hinein-Zoomen kennzeichnet (9.2). Die kurze, publikationsbezogene Zusammenfassung der Ergebnisse ermöglicht es in einem *dritten, abschließenden Schritt*, einzelne Aspekte der Situation(en) unterrichtsbezogener Kooperation vertiefend zu betrachten und die im ersten Schritt stärker abstrahierend dargestellten Blickrichtungen im Sinne von anschließenden Fragen für die zukünftige Forschung zu konkretisieren (9.3).<sup>101</sup> Diese Schrittfolge, die für den gängigen Aufbau von Publikationen im Sinne einer zunehmenden Abstrahierung kontraintuitiv erscheint, erlaubt hier, die angestrebte Zuwendung zur Komplexität unterrichtsbezogener Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen zumindest ›mitzuführen‹ und auch die theoretisierenden Blickrichtungen am Ende dieser Arbeit als Heuristiken (vgl. Strübing, 2005, S. 20f.) kenntlich zu machen.

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

Im Anschluss an die prozessorientierte Perspektive (Bauer, 2014) sowie den Ansatz Negotiated Order(ing) (vgl. Strauss, 1978a, 1993; Strauss et al., 1964/1981), die Theorie der Sozialen Welten/Arenen (Clarke, 1991; Strauss, 1978b) sowie die Fokussierung der Situation (Clarke, 2005) als theoretische Sensibilisierungen wurde als übergeordnete Perspektivierung meiner Arbeit ein Verständnis von *(multi-)professioneller Kooperation als Situated and Negotiated Ordering* formuliert. Mit diesem Verständnis schließe ich an die Kritik an individualisierenden Zugriffen in der Forschung und in der Diskussion um (multi-)professionelle Kooperation an. Damit folge ich dem von Kosorok Labhart und Maeder (2016, S. 225) bezogen auf das Negotiated Order(ing) formulierten Potenzial, »den Blick weg von Einzelpersonen zu lenken«. Dies erscheint insbesondere aufgrund der vielfachen Engführung der Diskussion um (multi-)professionelle Kooperation auf die (fehlende) Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte bedeutsam. Vielmehr ermöglicht der gewählte Forschungszugang, im analytischen Fokus zwischen der Aufmerksamkeit auf Individuen und Kollektive zu wechseln (vgl. Charmaz, 2006, S. 129; Clarke et al., 2018, S. 75). Die gewählte Perspektive lenkt – statt einer Fokussierung auf die, wenngleich unterschiedlich bestimmten, »Ursachen für Kooperation und Nichtkooperation« (Ahlgrimm et al., 2012, S. 26) – den Blick auf die »relationalities« (Clarke et al., 2018, S. 362) und die in der jeweiligen Situation bedeutsamen Unterscheidungen. Insgesamt rückt damit die – empirisch zu analysierende – Situierung (multi-)professioneller Kooperation im Kontext der Entwicklung inklusiver Schule in den Blick (vgl. auch Gasterstädt, 2019; Hansen, Carrington, Jensen, Mølbæk & Secher Schmidt, 2020; Narayan, 2010). Gegenüber anderen Forschungs- und Diskussionslinien zu (multi-)professioneller Kooperation stellt dies einen Blickwechsel dar, mit dem eine vorrangige Aufmerksamkeit auf (dekontextualisierte) Kategorisierungsansätze zur Bewertung der Qualität bzw. Intensität der Kooperation, infrage gestellt wird. Vielmehr wird so die »Vielfalt der Kooperationspraxen ... in ihrer Unterschiedlichkeit« (Idel, Lütje-Klose, Grüter, Mettin & Meyer, 2019, S. 39) in den Mittelpunkt gerückt.

Hinsichtlich der unterschiedlichen Einordnung der Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen als inter- bzw. intraprofessionell lässt sich mit der Theorie der sozialen

---

101 Jenseits der hier gewählten Schwerpunktsetzung auf die zukünftige Forschung könnten Blickrichtungen auch für die Entwicklung von Kooperation im Schnittfeld von Schulentwicklung und Professionalisierung (vgl. Bastian, Combe & Reh, 2002) formuliert werden. (Multi-)Professionelle Kooperation erfährt als Thema und Format in der Lehrer\*innenbildung zuletzt eine verstärkte Aufmerksamkeit (vgl. Kunze & Rabenstein, 2017; zu kasuistischen Formaten: Arndt, Becker, Köker, Löser, Urban & Werning, 2021; Arndt, Bender & Rennebach, 2020). Idel et al. (2019, S. 48) 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«. Als anschließende Blickrichtung ließe sich hier z. B. nach der jeweiligen Konstruktion der Differenz in diesen Formaten fragen.

Welten/Arenen nach den für die schulischen Akteur\*innen jeweils bedeutsamen sozialen Welten, den damit verbundenen Verpflichtungen und den – mehr oder weniger strikten – Grenzziehungen zwischen den sozialen Welten fragen. Im Gegensatz zu Diskussionslinien um (multi-)professionelle Kooperation, welche die Differenz ›Regelschullehrkraft/Sonderpädagog\*in‹ voraussetzen, ermöglicht die in meiner Arbeit eingenommene Perspektivierung, die *situierten Konstruktionen der Differenz* zu rekonstruieren. Hinsichtlich des Verständnisses der Sonderpädagogik als »eigene Perspektivität« (Moser, 2003, S. 145) bzw. »Perspektive« (Reiser, 1998, S. 51) geht damit – gegenüber vorrangig konzeptionellen Entwürfen zum »sonderpädagogische[n] Blick« (Jäpelt, 2017, S. 167) – die Aufmerksamkeit auf Rekonstruktion der jeweiligen *situierten Herstellung der standortgebundenen Perspektiven und ihrer Relationalität* einher. Die Diskussionslinien um pädagogische Blicke (vgl. Schmidt, Schulz & Graßhoff, 2016) und »Sehen als nicht allein metaphorische[n] Zugang zu pädagogischer Professionalität« (Gottuck et al., 2019, S. 1) stellen eine Sensibilisierung dafür dar, »die spezifische pädagogisch professionelle Deutung und Wahrnehmung sozialer Wirklichkeit und pädagogischer Situationen ... nicht allein als individuelle, sondern soziale und kulturelle Erkenntnispraxis« zu verstehen (Gottuck et al., 2019, S. 3). Der pädagogische Blick verweist auf einen »besondere[n] Zusammenhang von Wahrnehmen, Deuten, Verstehen und Handlungsentwürfen für pädagogische Beobachtungen« (Gottuck et al., 2019, S. 7f.). Dieser ist nicht nur – wie in den Diskussionslinien um (multi-)professionelle Kooperation über die Betonung der differenten Expertisen häufig vordergründig (vgl. z. B. Friend et al., 2010, S. 15) – »disziplinär und theoretisch fundiert«, sondern »auch empirisch durch Beobachtungen angereichert« (Gottuck et al., 2019, S. 8). Diese Folie ermöglicht, komplexe (sonder-)pädagogische Blicke in ihrer Relation zu analysieren. In Verbindung mit der übergreifenden Blickrichtung, sich der Komplexität der (multi-)professionellen Kooperation als Situated and Negotiated Ordering zuzuwenden, unterstützt dies eine Abkehr von (einfachen) Steigerungsvorstellungen bezüglich der in Diskussionen um (multi-)professionelle Kooperation aufgerufenen Mehrperspektivität (vgl. kritisch hierzu: Reh & Schelle, 2010).

## 9.2 Rückblick auf die Publikationen der beiden Teilstudien

Vor dem Hintergrund dieser übergreifenden Blickrichtungen gehe ich im Folgenden zunächst – im Modus eines kurzen Rückblicks – auf die einzelnen Publikationen der beiden Teilstudien ein.<sup>102</sup>

In beiden Publikationen der Teilstudie 1 (Arndt, 2016; Arndt & Werning, 2016a) erfolgt aus schulübergreifender Perspektive, ausgehend von Gruppendiskussionen und Interviews mit Regelschullehrkräften, Sonderpädagog\*innen und Schulleitungsmitgliedern, eine Annäherung an die unterrichtsbezogene Kooperation als Schulentwicklungsaufgabe. In *Arndt (2016)* werden zum einen folgende Facetten der Relevanz der Kooperation der Lehrkräfte (mit unterschiedlicher Qualifikation) aufgezeigt: die gegenseitige Unterstützung und Entlastung, der Unterricht und die individuelle Förderung, die Qualitätssicherung und -entwicklung, die professionelle Entwicklung und Haltung sowie die Motivation und Arbeitszufriedenheit. Zum anderen sind hinsichtlich der betrachteten schulweiten Strukturen die Zusammensetzung der Teams, die (externe) Unterstützung sowie verbindliche Teamzeiten bedeutsam.

Daran anschließend wird in *Arndt und Werning (2016a)* vertiefend betrachtet, was für die unterrichtsbezogene Kooperation der Regelschullehrkräfte und Sonderpädagog\*innen aus Sicht der Regelschullehrkräfte, Sonderpädagog\*innen und Schulleitungsmitglieder bedeutsam

---

102 Die jeweils zugrunde liegenden Datensorten werden kurz benannt, ohne auf die (Projekt-)Kontexte, Analyseprozesse und theoretischen, sensibilisierenden Konzepte einzugehen. In diesem Kapitel der Rahmenschrift wird, mit Ausnahme vereinzelt direkt zitierter Bezüge zum empirischen Material, auf die Kennzeichnung direkter Zitate aus den Publikationen meiner Arbeit verzichtet, um eine hohe Dichte an (Selbst-)Zitaten zu vermeiden. Die Kennzeichnung mit (einfachen) Anführungszeichen orientiert sich an der Vorgehensweise in den Publikationen.



erscheint. Dass an neun der zehn untersuchten Schulen die Sonderpädagog\*innen fest an der allgemeinen Schule – als »Teil des Systems« (Arndt & Werning, 2016a, S. 165) – sind, wird u. a. als bedeutend für die an allen Schulen beschriebene gemeinsame Verantwortung für alle Schüler\*innen erachtet. Wenngleich eine unterschiedliche Relevanz an den Schulen deutlich wird, wird insgesamt eine leistungsbezogene äußere Differenzierung nicht als dominant beschrieben. Für die (situative) Gestaltung der Kooperation erscheinen u. a. der Umfang der Doppelbesetzung sowie die jeweilige Einschätzung der Bedürfnisse der Schüler\*innen bedeutsam. Das Klären von Aufgaben wird als fortlaufender Prozess beschrieben. Die Übernahme von Fachunterricht durch die Sonderpädagog\*innen erscheint bedeutsam für die Lehrkraftrolle, kann jedoch bei einem höheren Anteil die Flexibilität begrenzen. Zwei Schulen werden hinsichtlich der Positionierungen zwischen fließenden Grenzen und Abgrenzung von Rollen und Blicken der Sonderpädagog\*innen und Regelschullehrkräfte kontrastiert.

Im Rahmen der Teilstudie 2 wird in *Arndt (2021)* auf Basis von Interviews mit Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen die Konstruktion der Differenz »Regelschullehrkraft/Sonderpädagog\*in« in Situationen unterrichtsbezogener Kooperation analysiert. Innerhalb der Situationen der gemeinsamen Klassenleitung (in der Sekundarstufe) werden die Figuren »Verwischung« und »Mein Fachgebiet – dein Fachgebiet« maximal kontrastiert. Letztere kennzeichnet eine striktere Abgrenzung der Zuständigkeiten, Verantwortlichkeiten und Aufgaben der Regelschullehrkraft und Lehrkraft für Sonderpädagogik sowie eine höhere Relevanz der Unterscheidung der Schüler\*innen entlang der Kategorie *sonderpädagogischer Förderbedarf*. Als minimale Kontrastierung zur »Verwischung« ist auch in der Figur »Mitübernahme der anderen Profession« die Position »als Regelschullehrkraft/Sonderpädagog\*in« nicht mehr ausschließlich an die (sonderpädagogische) Ausbildung bzw. einzelne Person gebunden. Die Konstruktion der Differenz »Regelschullehrkraft/Sonderpädagog\*in« in den drei Situationen (in der Primarstufe), in denen die Regelschullehrkraft die Klasse leitet, wird mit der Figur »zentraler Punkt/dazu kommend« gefasst. Die damit verbundenen virulenten Fragen der An- bzw. Abwesenheiten der Sonderpädagog\*innen in der Lerngruppe erscheinen als Neu-Verhandlung der Kooperation gegenüber dem Modell des Gemeinsamen Unterrichts. Die übergreifende zentrale Kategorie »(mehr) im Blick haben« verweist auf – unterschiedlich stark ineinander übergehende oder abgegrenzte – Zuständigkeiten, Verantwortlichkeiten und Aufgaben sowie »Blicke« bzw. Aufmerksamkeitsfokussierungen. Hierbei wird ein »sonderpädagogischer Blick« unterschiedlich relevant und bezieht sich neben der Ausbildung bzw. Berufserfahrung auf die innerschulische Organisation sowie Fragen der An-/Abwesenheiten.

Auf Basis der audiographierten Teamgespräche von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen wird in *Arndt (2018b)* im Rahmen eines Vergleichs von zwei Gesprächssituationen zur Leistungsbewertung eine periphere bzw. zentrale Positionierung der Sonderpädagogin im Gespräch in Relation zu unterschiedlicher Anwesenheit in der Lerngruppe herausgearbeitet. In der Aushandlung unterschiedlicher schüler\*innenbezogener Einschätzungen zeigt sich eine Verschränkung mit der Aushandlung übergeordneter Erwartungen an den geordneten Unterricht sowie der Einfluss unterschiedlicher Verantwortlichkeiten bzw. »Involviertheiten« der Lehrkräfte. In *Arndt (2021b)* wird die Vielschichtigkeit der Aushandlungsprozesse in einer Gesprächssituation auf Basis der vertieften Analyse von zwei Passagen herausgearbeitet, in der die Förder- bzw. Regelschullehrkraft eine Idee einbringt und diese ausgehandelt wird. Zudem erfolgt eine »punktuelle« Relationierung mit den (Situations-)Deutungen der Lehrkräfte auf Basis der Interviews. Die Prozesse der Konstruktion des zu bearbeitenden Problems erweisen sich in der Aushandlung u. a. mit Fragen der Aufgaben, Verpflichtungen und Verantwortlichkeiten sowie der Be- und Entlastung der Lehrkräfte verschränkt.

### 9.3 Anschließende Blickrichtungen und Fragen für die zukünftige Forschung

Im Folgenden werden ausgewählte Aspekte der Situation(en) unterrichtsbezogener Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen aufgegriffen und anschließende Blickrichtungen und Fragen für die zukünftige Forschung zu (multi-)professioneller Kooperation im Kontext der Entwicklung inklusiver Schule formuliert.

Hinsichtlich der Frage der Konstruktion der Differenz ›Regelschullehrkraft/Sonderpädagog\*in‹ (Arndt, 2021a) erweisen sich für die Figur ›fester Punkt/hinzukommend‹ in Situationen der Klassenleitung der Regelschullehrkraft in der Primarstufe Fragen der *Anwesenheit/Abwesenheit der Sonderpädagogin in der Lerngruppe* als bedeutsamer Aspekt der Situierung. Diese kann auf die Bedeutung des Umfangs an Doppelbesetzung für die Ausgestaltung der unterrichtsbezogenen Kooperation (Arndt & Werning, 2016a) bezogen werden. Für die zukünftige Forschung zur (multi-)professionellen Kooperation in inklusiven Settings erscheint von Interesse, diese »feldimmanenten Anwesenheitspolitiken« (Blasse, 2015, S. 303) und ihre Bedeutung für das Herstellen einer ausgehandelten Ordnung vertiefend zu betrachten. Über den in dieser Arbeit gewählten Fokus gilt dies insbesondere für Situationen der Kooperation von Regelschullehrkräften und »›reisende[n]‹ Sonderpädagoginnen und -pädagogen mit geringer Zeitressource« (Lütje-Klose & Miller, 2017, S. 206). Als Sonderpädagog\*innen »›Teil des Systems«‹ wurden sie in Arndt und Werning (2016a, S. 165) von einem »›Einfliegen«‹ der Sonderpädagog\*innen abgegrenzt, mit dem assoziiert wurde, keine Verantwortung zu übernehmen. Damit wird die Bedeutung der gemeinsamen Verantwortung von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen unterstrichen (Arndt & Werning, 2016a). Insbesondere vor dem Hintergrund der aus inklusionspädagogischer Perspektive formulierten Bedeutung der gemeinsamen Verantwortung (vgl. Lütje-Klose et al., 2014, S. 73) lässt sich die Frage, wie Anwesenheiten/Abwesenheiten der professionellen Akteur\*innen und ihre Verantwortlichkeiten in Situationen der unterrichtsbezogenen Kooperation bedeutsam werden, vertiefend im Sinne der genannten relationalen Betrachtung analysieren.

Vor dem Hintergrund der Neu-Verhandlung der Kooperation im Unterschied zum vorherigen Modell des Gemeinsamen Unterrichts werden in der Figur ›fester Punkt/hinzukommend‹, zudem *multiple Verpflichtungen* der Lehrkräfte im Zusammenhang mit dem Einsatz der Sonderpädagog\*innen *in verschiedenen Lerngruppen* relevant: Für die Sonderpädagogin ergibt sich hieraus ein Spannungsfeld von Verlässlichkeit gegenüber dem flexiblen Einsatz nach aktuellem Bedarf, für die Regelschullehrkraft mit dem Wunsch nach Konstanz für die eigene Lerngruppe gegenüber der kollegialen Verpflichtung, dass (auch) die Kolleg\*innen Unterstützung durch die Sonderpädagogin erfahren (Arndt, 2021a). Hier spiegelt sich die situative Gestaltung der Kooperation entsprechend den wahrgenommenen Bedürfnissen wider (Arndt & Werning, 2016a). Die Aushandlungsprozesse über den Einsatz der Sonderpädagog\*innen z. B. in Jahrgangsteams angesichts der multiplen Verpflichtungen der Lehrkräfte zu analysieren, erscheint für ein vertieftes Verständnis der damit verbundenen Anforderungen in der inklusiven Schulentwicklung von Interesse. Hierbei erscheint auch der Blick auf die Konsequenzen in den Unterrichtssituationen gewinnbringend: Urban und Wolf (2018, S. 172) verdeutlichen auf Basis teilnehmender Beobachtungen im Unterricht, wie das Wechseln einer in zwei Lerngruppen eingesetzten Sonderpädagogin zwischen diesen während des Unterrichts zu Störungen beiträgt. Ebenfalls im Unterschied zu ihren vorherigen Erfahrungen im Gemeinsamen Unterricht bezeichnet sich die Sonderpädagogin »als ›Feuerwehr, die eingreift, wenn es brennt«‹ (Urban & Wolf, 2018, S. 172), womit jedoch eine verstärkte »Stigmatisierung von Schüler\_innen mit Förderbedarf« verbunden ist.

Hinsichtlich der Frage, *wie die Kategorie sonderpädagogischer Förderbedarf relevant wird* (vgl. Walgenbach, 2018b, S. 148) kennzeichnet die maximale Kontrastierung der Figuren ›Verwischung‹ und ›Mein Fachgebiet – dein Fachgebiet‹ (Arndt, 2021a) eine unterschiedliche Relevanz: Hier erfolgt die Unterscheidung der Fachgebiete der Lehrkräfte entlang der Zuordnung

zu den Schüler\*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (vgl. auch u. a. Reiss-Semmler, 2019; Arndt, Becker, Löser, Urban & Werning, 2019; Widmer-Wolf, 2014). Die Strategie der Sonderpädagogin, über das »Deckmäntelchen« (Arndt, 2021a, S. 363) der Bezugnahme auf die Gruppe der Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus ihrer Sicht für alle Schüler\*innen bedeutsame Ideen in die Aushandlung zur Unterrichtsgestaltung einzubringen, überschreitet und stabilisiert hierbei die Unterscheidung entlang der Kategorie sonderpädagogischer Förderbedarf.

Über die in den Publikationen dargestellten empirischen Ergebnisse hinausgehend lässt sich – gewissermaßen als Ausblick auf Basis der meiner Arbeit zugrunde liegenden Daten – die Bedeutung der Unterscheidung zwischen Schüler\*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im Rahmen von Aushandlungs- und Abstimmungsprozessen in den zugehörigen audiographierten *Teamgesprächen zur Unterrichtsplanung* analysieren. Korrespondierend zu den Ergebnissen aus den Interviews zeigt sich in einem Gespräch eine hohe Relevanz der Bezugnahme auf die (Gruppe der) Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Hierbei wird die Differenz konstruiert zwischen den Regelschüler\*innen, die »sich nicht aufhalten müssen«, und den Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die »sich aufhalten dürfen«. Diese erscheint bedeutsam für unterschiedliche Fokussierungen sowie *Verpflichtungen* der Regelschullehrkraft und Lehrkraft für Sonderpädagogik im Zusammenhang mit den *differenten curricularen Vorgaben* im zieldifferenten Unterricht.

Dass die Kategorisierung *sonderpädagogischer Förderbedarf* die Sonderpädagog\*innen im Vergleich zu den Regelschullehrkräften unter einen geringeren curricularen »Druck« setzt, zeigt Greiten (2015, S. 263) auf Basis von Gruppendiskussionen. In der Figur »Verwischung« (Arndt, 2021a) werden für einzelfallbezogene Entscheidungen über ein mögliches Förderangebot für zieldifferent beschulte Schüler\*innen in äußerer Differenzierung parallel zum Fach Englisch Absprachen mit Eltern und den Schüler\*innen als bedeutend benannt. Hier stellen sich über diese Arbeit hinausgehende Fragen zu den *Aushandlungen von Zieldifferenz in verschiedenen Konstellationen bzw. Arenen*. Den Impuls von Clarke (2005) zur Entgrenzung der analysierten Situation aufnehmend, erscheint hierfür gewinnbringend, auch die nicht-menschlichen Elemente – z. B. (differenzierte) Schulbücher oder fallbezogene Dokumente zur Förderplanung – einzubeziehen.

Das *Unterrichten der Sonderpädagog\*innen* wurde in Arndt und Werning (2016a) u. a. für die Lehrkraftrolle und die gemeinsame Verantwortung für die Lerngruppe als bedeutend beschrieben. In Arndt (2021a) wird das Unterrichten in den unterschiedlichen Figuren der Konstruktion der Differenz »Regelschullehrkraft/Sonderpädagog\*in« relevant: In den Figuren »Verwischung« und »Mitübernahme der anderen Profession« sind die Positionen »als Regelschullehrkraft/als Sonderpädagog\*in« nicht mehr an die Person bzw. Ausbildung gebunden. Auch bei der maximal kontrastierten Figur »Mein Fachgebiet – dein Fachgebiet« sowie der Figur »fester Punkt/dazu kommend« wird relevant, dass Sonderpädagog\*innen Unterrichtsphasen oder z. B. Rituale in der Lerngruppe übernehmen, was als Vermeiden einer einseitigen Asymmetrie der Positionen im Unterricht interpretiert wurde. Das (potenzielle) Verlieren der Lehrkraftrolle (vgl. auch Heinrich, Arndt & Werning, 2014) kann auf die Diskussionslinien um die veränderte Rolle der Sonderpädagog\*innen bezogen werden. Lütje-Klose et al. (2014, S. 78) halten hier eine Akzentverschiebung fest, ausgehend von der das Unterrichten »gegenwärtig nicht mehr die vormals zentrale Rolle« hat. Die sich in den Ergebnissen meiner Arbeit zeigende Bedeutung des Unterrichts bzw. der Zuwendung zur gesamten Lerngruppe seitens der Sonderpädagog\*innen kann als Austarieren in dem von Budde (2015b) formulierten antinomischen Verweisungszusammenhang von Individualisierung, Universalisierung und Differenz betrachtet werden. Hieran schließen sich weitergehende Fragestellungen insbesondere zur konkreten Unterrichtssituation an. In Diskussionslinien um (multi-)professionelle Kooperation erfährt *die erhöhte Komplexität des Arbeitsbündnisses* Aufmerksamkeit (vgl. Bauer, 2019; Grummt, 2019;

Reiser, 1998). Hier lässt sich nach den, auch nonverbalen, Aushandlungsprozessen in der konkreten Unterrichtssituation fragen (vgl. Heinrich et al., 2019; te Poel, 2019b). Für eine Analyse der Relationalität sind sowohl die individuellen Arbeitsbündnisse der professionellen Akteur\*innen in ihrer Interdependenz (vgl. Bauer, 2014, 2019) als auch das Verhältnisse der Arbeitsbündnisse zu einzelnen Schüler\*innen sowie zur Klasse (vgl. Helsper, 2021) von Interesse.

Während ausgehend von der Frage des Unterrichtens der Sonderpädagog\*innen die Lerngruppe in den Fokus rückt, wird in den Ergebnissen meiner Arbeit in verschiedener Hinsicht ein *individualisierender Blick* bedeutsam und erscheint voraussetzungs-voll: Ausgehend von den in Arndt und Werning (2016a) dargestellten Ergebnissen wird an einer Grundschule seitens der Sonderpädagog\*innen ihre Zugehörigkeit zum Förderzentrum – als in dieser Arbeit nicht vertiefend analysierter sozialer Welt – als bedeutsam markiert, um in Abgrenzung zur Grundschule über den Austausch am Förderzentrum den Blick auf den Einzelfall nicht zu verlieren. Demgegenüber erscheint es in anderen Schulen u. a. für das Wissen um die Schüler\*innen bedeutsam, dass die sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräfte »Teil des Systems« der Regelschule sind (Arndt & Werning, 2016a, S. 165). Für die zukünftige Forschung ist von Interesse, einen individualisierenden Blick nicht einfach den sonderpädagogischen Lehrkräften zuzuordnen (vgl. kritisch hierzu: Schott-Leser, 2019), sondern zu fragen, in welchen innerschulischen oder schulübergreifenden Arenen der (sonder-)pädagogische Blick seitens der professionellen Akteur\*innen auf den Einzelfall gerichtet wird. Auf Basis eines Unterrichtsplanungsgesprächs werfen Riederer et al. (2020, S. 264f.) für die zukünftige Forschung die Frage auf, »wie und unter welchen Bedingungen die einzelnen Schüler\*innen mit und ohne SFB [sonderpädagogischen Förderbedarf] mit ihren spezifischen Bedürfnissen bei der Planung von inklusivem Unterricht fokussierter in den Blick geraten können«.

Für die Frage, wie in Teamgesprächen, nicht nur zur Unterrichtsplanung, der (sonder-)pädagogische Blick auf den Einzelfall gerichtet wird, erscheint nicht nur bezogen auf die Unterrichtsplanung bedeutsam, an die genannte Frage der Relevanz der Kategorisierung und der curricularen Verpflichtungen der Lehrkräfte anzuschließen. Am Beispiel der Leistungsbewertung werden, auf Basis des Interviews, seitens der Sonderpädagogin in der Figur »Mitübernahme der anderen Profession« (Arndt, 2021a) Begrenzungen des präferierten Blicks auf das Individuum problematisiert, wenn sie in der Position »als Regelschullehrkraft« tätig ist. In dieser muss sie »an den Normen kleben«, wenn sie die Leistung der Schüler\*innen bewertet, die »in Führungsstrichen normal« sind (Arndt, 2021a, S. 364). Im Überschreiten der traditionellen Grenz-ziehung ergibt sich für die Sonderpädagogin die (Mit-)Übernahme der unliebsamen Aufgabe, ggf. auch eine Vier oder Fünf zu vergeben. Hier spiegelt sich – auch für die Lehrkräfte – wider, dass, wie es Fritzsche (2015, S. 186) für eine Schülerin mit Förderbedarf Lernen rekonstruiert, der Status Förderbedarf vor einer Fünf schützen kann, jedoch die »Klassifizierung ... als differente Schülerin« markiert. Hier lassen sich, nicht nur bezogen auf den Förderbedarf, zukünftige situierte Analysen anschließen, inwiefern Spielräume in der Leistungsbewertung mehr oder weniger stark an einen diagnostizierten Status als legitime Differenz (vgl. Breidenstein, Menzel & Rademacher, 2013) gebunden sind. Um die damit verbundenen (nicht erfüllten) Fähigkeits-erwartungen zu analysieren, erscheinen über die gewählten theoretischen Sensibilisierungen in dieser Arbeit hinaus insbesondere *ableismussensible Perspektiven* für die Analyse von Aushandlungen in der (multi-)professionellen Kooperation gewinnbringend (vgl. am Beispiel einer Nicht-Versetzung: Becker et al., 2020).

Mit Blick auf *Aushandlungen bezogen auf einzelne Schüler\*innen* wird in der Figur »fester Punkt/dazukommend« (Arndt, 2021a) auf das Bild einer sich ausgleichenden Waage der unterschiedlichen Aufmerksamkeitsfokussierungen der Regelschullehrkraft und sonderpädagogischen Lehrkraft Bezug genommen: Die Regelschullehrkraft fokussiert die Leistung, die einzelne Schüler\*innen »trotz« Belastungen (im Umfeld) erbringen können, die sonderpädagogische Lehrkraft rückt genau diese, von der Regelschullehrkraft eher ausgeblendet, Belastungen bzw. das Umfeld in den Vordergrund. Dies kann als Bearbeitung der sich in inklusiven

Settings zuspitzenden Spannungsverhältnisse bezogen auf Leistung (vgl. Akbaba & Bräu, 2019; Arndt et al., 2021) interpretiert werden. Ausgehend von der vergleichenden Analyse der spezifischen Situiertheit der Aushandlungsprozesse in Teamgesprächen zur Leistungsbewertung (Arndt, 2018b) wurde eine differente – periphere oder zentrale – Positionierung der Sonderpädagog\*innen im Gespräch im Zusammenhang mit unterschiedlichen Anwesenheiten in der Lerngruppe und einer damit verbundenen ›unzulässigen Übertragung‹ aus verschiedenen Unterrichtsfächern oder einem ›begrenzten Einblick‹ relevant. Als hieran anknüpfende Frage wurde in Arndt (2018b) formuliert, welche Bedeutung unterschiedliche An-/Abwesenheiten für die Aushandlungsprozesse und die auf die Schüler\*innen bezogenen Konstruktionen haben. Dies konkretisiert die bereits dargestellte Blickrichtung der Fragen der An- und Abwesenheit. Hier lassen sich Fragen hinsichtlich des »komplexen Erfahrungswissens« (Idel, Schütz & Thünemann, 2021, S. 18) sowie der empirisch basierten Beobachtung der Lehrkräfte anschließen. Gegenüber einer vorrangigen Aufmerksamkeit auf das (differente) disziplinäre Wissen in den Diskurslinien um (multi-)professionelle Kooperation erscheint hinsichtlich der situierten Aushandlungsprozesse von Interesse, wer wie welche Wissensbestände, Bezugssysteme und z. B. schüler\*innenbezogenen Beobachtungen einbringt und wie diese verhandelt werden.

Die herausgearbeitete *Vielschichtigkeit der Aushandlungsprozesse* zwischen einer Regelschullehrkraft und einer Sonderpädagogin in einem Teamgespräch (Arndt, 2021b) macht auf ein Ringen um die Fragen des zu bearbeitenden Problems und der Bearbeitung aufmerksam. Vor dem Hintergrund der Perspektive der (Re-)Definition von Problemen und des Matchings zu sozialen Welten zeigt sich eine Verschränkung der Prozesse der Problemkonstruktion zu Fragen der Aufgaben, Verpflichtungen und Verantwortlichkeiten der Regelschullehrkraft und Lehrkraft für Sonderpädagogik, die auch in Ergebnissen zur kollegialen Fallberatung aufscheint (vgl. Kunze et al., 2019, S. 148). In Ergänzung zur Diskussionslinie um Kooperation als »Be- oder Entlastung« (Böhm-Kasper, 2018, S. 30) wurden Be- und Entlastungen als auszubalancierende Dimension der Aushandlung herausgearbeitet (Arndt, 2021b). Über die ›punktuelle‹ Relationierung zu den Interviews zeigt sich eine Neu-Verhandlung der Frage zur Notwendigkeit einer Schulbegleitung für einen Schüler: Gegenüber der vorherigen Entscheidung entlang der Anwesenheit ist im Zusammenhang mit einer persönlichen Grenze in der Lehrkraft-Schüler-Interaktion eine Neu-Verhandlung dringlich. Hier wird eine Interdependenz zum individuellen Arbeitsbündnis bezogen auf den Schüler (und die Eltern) relevant. In Verbindung mit den genannten anschließenden Fragen zum Arbeitsbündnis in (multi-)professionellen Konstellationen erscheint die weiterführende Analyse der sich hier zeigenden »Aushandlungskomplexität« (Kosorok Labhart & Maeder, 2016, S. 238) bedeutsam.

Für die Zuwendung zu dieser Komplexität habe ich in meiner Arbeit die übergeordnete Perspektivierung der (multi-)professionellen Kooperation als *Situated and Negotiated Ordering* entwickelt und – damit verbunden – nach der der situierten Konstruktion der Differenz ›Regelschullehrkraft/Sonderpädagog\*in‹ sowie der (sonder-)pädagogischen Blicke in ihrer Relationalität empirisch gefragt. Das zuletzt genannte Beispiel der Neu-Verhandlung (Arndt, 2021b) verdeutlicht das Potenzial für die zukünftige Forschung, die spezifischen Spielräume der Gegenstandskonstruktion der intensivierten Forschung zu pädagogischen Teamgesprächen (vgl. Cloos et al., 2019) mit der Analyse von Aspekten der (Situations-)Deutung der Lehrkräfte in episodischen Interviews zu verbinden. Darüber hinaus zeigt sich insbesondere ausgehend von Fragen der Neu-Verhandlung das – auch aus Perspektive der quantitativ-empirischen Kooperationsforschung (vgl. Neumann, 2019) – formulierte *Desiderat einer längsschnittlichen Analyse* (multi-)professioneller Kooperation im Kontext der Entwicklung inklusiver Schule.

## Literaturverzeichnis der Rahmenschrift

- Abbott, A. (1988). *The system of professions. An essay on the division of expert labor*. Chicago, Ill.: Univ. of Chicago Press.
- Aghamiri, K. & Streck, R. (2016). Von der Arbeit am Begriff. Die Bedeutung des Suchens, Findens und Bearbeitens von kategorialen Begriffen in der Grounded Theory. In C. Equit & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 201–216). Weinheim: Beltz Juventa.
- Ahlgrimm, F. (2012). Wirkungen von Zusammenarbeit auf das Selbstbild und die professionelle Entwicklung von Lehrkräften. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 159–183). Münster: Waxmann.
- Ahlgrimm, F., Krey, J. & Huber, S. G. (2012). Kooperation – was ist das? Implikationen unterschiedlicher Begriffsverständnisse. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 17–29). Münster: Waxmann.
- Ainscow, M., Dyson, A. & Booth, T. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. (2012). *Developing equitable education systems*. New York, NY: Routledge.
- Akbaba, Y. & Bräu, K. (2019). Lehrer\*innen zwischen Inklusionsanspruch und Leistungsprinzip. In S. Ellinger & H. Schott-Leser (Hrsg.), *Rekonstruktionen sonderpädagogischer Praxis. Eine Fallsammlung für die Lehrerbildung* (S.165–184). Leverkusen-Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvh9vvp1.11>.
- Albisser, S., Keller-Schneider, M. & Wissinger, J. (2013). Zusammenarbeit in Kollegien von Schulen unter dem Anspruch von Professionalität. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 9–29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Allan, J. & Sturm, T. (2018). Schulentwicklung und Inklusion. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 175–189). Opladen: Budrich.
- Allen, D. (1997). The nursing-medical boundary: a negotiated order? *Sociology of Health & Illness*, 19(4), 498–520. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9566.1997.tb00415.x>.
- Arndt, A.-K. (2016). Zwischen (Unterrichts-)Alltag und fortwährender Entwicklung. Kooperation von Lehrkräften an inklusiven Schulen. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 127–141). Münster: Waxmann.
- Arndt, A.-K. (2018a). Kooperation als Dimension der Entwicklung inklusiver Schule. Zusammenarbeit von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik im Spiegel aktueller Forschung. In S. Laux & E. Adelt (Hrsg.), *Inklusive Schulkultur: Miteinander. Leben. Gestalten. Grundlagen und Beispiele gelungener Praxis* (S. 61–77). Münster: Waxmann.
- Arndt, A.-K. (2018b). Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen in Teamgesprächen. Ergebnisse einer qualitativen Studie im Kontext der Diskussion zu (multi-)professioneller Kooperation und Professionalisierung. In M. Walm, T. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 119–130). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A.-K. (2021a). Konstruktionen der Differenz ›Regelschullehrkraft/Sonderpädagog\_in‹ in Situationen unterrichtsbezogener Kooperation. In R. Natarajan (Hrsg.), *Sprache – Bildung – Geschlecht. Interdisziplinäre Ansätze in Flucht- und Migrationskontexten* (S. 349–376). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-28341-4\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-658-28341-4_17).
- Arndt, A.-K. (2021b). Vielschichtigkeit der Aushandlungsprozesse in einem Teamgespräch: Ergebnisse einer qualitativen Studie zur Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. In K. Kunze, D. Petersen, G. Bellenberg, M. Fabel-Lamla, J.-H. Hinzke, A. Moldenhauer, L. Peukert, Ch. Reintjes & K. te Poel (Hrsg.), *Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum (multi-)professionellen Zusammenwirken pädagogischer Akteur\*innen an Schule(n)* (S. 157–167). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A.-K., Becker, J., Köhler, S.-M., Löser, J. M., Urban, M. & Werning, R. (2021). Perspektiven von Schüler\*innen auf das "Rausgehen" als gemeinsamer Reflexionsimpuls. *HLZ Herausforderung – Lehrer\*innenbildung*, 4(1), 135–157. <https://doi.org/10.11576/hlz-4045>.
- Arndt, A.-K., Becker, J., Löser, J. M., Urban, M. & Werning, R. (2019). »Regelschüler« und »Inklusionsschüler«. Zur Frage nach leistungsbezogenen Differenzsetzungen in der inklusiven Sekundarstufe. In G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum. Inklusion als Querschnittsaufgabe* (S. 239–243). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A.-K., Becker, J., Löser, J. M., Urban, M. & Werning, R. (2021). Leistung und Inklusion. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3(2), 1–16. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4124>.

- Arndt, A.-K., Bender, S. & Rennebach, N. (2020). Kooperation als Einigung. Rekonstruktive Kasuistik in lehr-  
amtsübergreifenden Formaten der universitären Lehrer\_innenbildung. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Mol-  
denhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik - Lehrer\*innenbildung - Inklusion. Empirische und theoretische  
Verhältnisbestimmungen* (S. 184–199). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften  
für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.),  
*Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016a). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpä-  
dagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In V. Moser  
& B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion. (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. 62, 160–174)*. Weinheim:  
Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:17178>.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016b). Was kann man von Jakob-Muth-Preisträgerschulen lernen? Ergebnisse der  
Studie »Gute inklusive Schule«. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Inklusion kann gelingen! Forschungsergeb-  
nisse und Beispiele guter schulischer Praxis* (S. 105–140). Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2018). Qualitätskriterien, Bedingungen und Entwicklungsprozesse inklusiver Schule  
aus Sicht von Lehrkräfte, Schulleitungen und Eltern an Jakob-Muth-Preisträgerschulen. Ergebnisse der quali-  
tativen Studie »Gute inklusive Schule«. In S. Laux & E. Adelt (Hrsg.), *Inklusive Schulkultur: Miteinander.  
Leben. Gestalten. Grundlagen und Beispiele gelungener Praxis* (S. 15–33). Münster: Waxmann.
- Artiles, A. J. (1998). The Dilemma of Difference: Enriching the Disproportionality Discourse with Theory and  
Context. *The Journal of Special Education*, 32(1), 32–36. <https://doi.org/10.1177/002246699803200105>.
- Bastian, J., Combe, A. & Reh, S. (2002). Professionalisierung und Schulentwicklung. *Zeitschrift für Erziehungs-  
wissenschaft*, 5(3), 417–435. <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0059-x>.
- Bauer, P. (2014). Kooperation als Herausforderung in multiprofessionellen Handlungsfeldern. In S. Faas & M.  
Zipperle (Hrsg.), *Sozialer Wandel. Herausforderungen für Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit* (S. 273–286).  
Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04166-3\\_21](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04166-3_21).
- Bauer, P. (2018a). Organisationale Rahmungen multiprofessioneller Zusammenarbeit. In L. Neuhaus & O. Käch  
(Hrsg.), *Bedingte Professionalität. Professionelles Handeln im Kontext von Institution und Organisation*  
(S. 80–100). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bauer, P. (2018b). Multiprofessionalität. In G. Graßhoff, A. Renker & W. Schröer (Hrsg.), *Soziale Arbeit. Eine  
elementare Einführung* (S. 727–739). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-15666-4\\_50](https://doi.org/10.1007/978-3-658-15666-4_50).
- Bauer, P. (2019). Sozialpädagogische Fallbesprechungen im Team. Spannungsfelder und Interaktionsdynamiken.  
In P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.), *Pädagogische Teamgespräche. Methodische  
und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes* (S. 16–33). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bauer, P. & Fabel-Lamla, M. (2020). (Multi-)Professionelle Kooperation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.  
In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 91–  
97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-010>.
- Baum, E. (2014). *Kooperation und Schulentwicklung. Wie Lehrkräfte in Gruppen Entwicklungsanlässe bearbei-  
ten*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19025-9>.
- Becker, H. S. (1960). Notes on the Concept of Commitment. *American Journal of Sociology*, 66(1), 32–40.  
<http://www.jstor.org/stable/2773219>.
- Becker, J., Arndt, A.-K., Löser, J. M., Urban, M. & Werning, R. (2020). Schule oder Wohlfahrtsverein? Position-  
ierungen von Lehrkräften zur Leistungsbewertung im inklusiven Unterricht am Beispiel der Frage der (Nicht-)  
Versetzung. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). Zugriff am: 29.11.2021. Verfügbar unter: [https://www.inklusion-  
online.net/index.php/inklusion-online/article/view/575](https://www.inklusion-<br/>online.net/index.php/inklusion-online/article/view/575).
- Behnken, I. & Zinnecker, J. (2013). Narrative Landkarten. Ein Verfahren zur Rekonstruktion aktueller und bio-  
graphisch erinnelter Lebensräume. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualita-  
tative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchges. Aufl, S. 547–562). Weinheim: Beltz  
Juventa.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2010). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. E. Theorie d. Wissens-  
soziologie* (23. Aufl.). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Birks, M., Mills, J., Francis, K. & Chapman, Y. (2009). A thousand words paint a picture: The use of storyline in  
grounded theory research. *Journal of Research in Nursing*, 14(5), 405–417. [https://doi.org/10.1177/  
1744987109104675](https://doi.org/10.1177/<br/>1744987109104675).
- Bischof, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2018). Theorieorientiertes Kodieren, kein Containern von Inhalten! In C.  
Pentzold, A. Bischof & N. Heise (Hrsg.), *Praxis Grounded Theory. Theoriegenerierendes empirisches For-  
schen in medienbezogenen Lebenswelten. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 73–101). Wiesbaden: Springer VS.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-15999-3\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-15999-3_4).

- Blasse, N. (2015). Die heterogene Lehrgruppe im Anspruch inklusiven Unterrichts. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Reißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 283–309). Weinheim: Beltz.
- Blumer, H. (1954). What is Wrong with Social Theory? *American Sociological Review*, 19(1), 3–10. <https://doi.org/10.2307/2088165>.
- Boger, M.-A. (2019). *Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken*. Münster: edition assemblage.
- Boger, M.-A. (2020). Wen als was anerkennen? Zum Verhältnis zwischen Anerkennungstheorie und Theorie der trilemmatischen Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, (1). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/553>.
- Böhm-Kasper, O. (2018). Auf mehrere Schultern verteilen. Kooperation als Be- oder Entlastung? In S. Boller, M. Fabel-Lamla, A. Feindt, W. Kretschmer, S. Schnebel & B. Wischer (Hrsg.), *Kooperation. Friedrich Jahresheft 36* (S. 30–31). Seelze: Friedrich.
- Boller, S., Fabel-Lamla, M. & Wischer, B. (2018). Kooperation in der Schule. Ein einführender Problemaufriss. In S. Boller, M. Fabel-Lamla, A. Feindt, W. Kretschmer, S. Schnebel & B. Wischer (Hrsg.), *Kooperation. Friedrich Jahresheft 36* (S. 6–9). Seelze: Friedrich.
- Bondorf, N. (2013). *Profession und Kooperation. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel der Lehrerverkooperation*. Wiesbaden: Springer VS. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19703-6>.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2015). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung* (2., überarbeitete Auflage). Konstanz: UVK.
- Breidenstein, G., Menzel, C. & Rademacher, S. (2013). Legitime und illegitime Differenzen im individualisierten Unterricht. Beobachtungen aus einer Montessori-Schule. In J. Budde (Hrsg.), *Unscharfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 153–167). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_7).
- Breuer, A. (2015). *Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09491-1>.
- Breuer, A. & Steinwand, J. (2015). Die Reflexion pädagogischer Praxis in Team- und Gruppensitzungen an Ganztagschulen. In S. Reh, B. Fritzsche, T.-S. Idel & K. Rabenstein (Hrsg.), *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen* (S. 264–282). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-94081-6\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94081-6_15).
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bryant, A. & Charmaz, K. (2007a). Introduction. Grounded Theory Research: Methods and Practices. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE handbook of grounded theory* (S. 1–28). Los Angeles, Calif.: Sage.
- Bryant, A. & Charmaz, K. (2007b). Grounded Theory in Historical Perspective: An Epistemological Account. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE handbook of grounded theory* (S. 31–57). Los Angeles, Calif.: Sage Publications.
- Budde, J. (2014). Differenz beobachten? In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 133–148). Bielefeld: transcript.
- Budde, J. (2015a). Konstruktionen von Gleichheit und Differenz im schulischen Feld. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 95–108). Leverkusen: Budrich.
- Budde, J. (2015b). Heterogenitätsorientierung. Zum problematischen Verhältnis von Heterogenität, Differenz und sozialer Ungleichheit im Unterricht. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Reißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 21–38). Weinheim: Beltz.
- Budde, J. (2018). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Inklusion und Intersektionalität. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 45–59). Opladen: Budrich.
- Budde, J. & Blasse, N. (2017). Forschung zu inklusivem Unterricht. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, Praxisbeispiele* (S. 239–252). Münster: Waxmann.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2014). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion* (4). Zugriff am 29.11.2021. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199>.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Charmaz, K. (2009). Shifting the Grounds. Constructivist Grounded Theory Methods. In J. M. Morse, P. N. Stern, J. Corbin, B. Bowers, K. Charmaz & A. E. Clarke (Eds.), *Developing Grounded Theory. The Second Generation* (S. 127–191). Walnut Creek: Taylor and Francis.



- Charmaz, K. & Keller, R. (2016). A Personal Journey with Grounded Theory Methodology. Kathy Charmaz in Conversation With Reiner Keller. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 17(1).
- Charmaz, K. C. (2011). Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 181–205). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_9).
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. & Robson, S. (1999). Theories of Inclusion, Theories of Schools: deconstructing and reconstructing the 'inclusive school'. *British Educational Research Journal*, 25(2), 157–177. <https://doi.org/10.1080/0141192990250203>.
- 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* (S. 119–158). New York: Aldine de Gruyter.
- Clarke, A. E. (2005). *Situational analysis. Grounded theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publ.
- Clarke, A. E. (2011). Von der Grounded-Theory-Methodologie zur Situationsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 207–229). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_10).
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer VS.
- Clarke, A. E. (2019). Situating Grounded Theory and Situational Analysis in Interpretive Qualitative Inquiry. In A. Bryant & K. Charmaz (Hrsg.), *The SAGE handbook of current developments in grounded theory* (S. 3–47). Los Angeles: SAGE.
- Clarke, A. E., Friese, C. & Washburn, R. (2015). Introducing Situational Analysis. In A. E. Clarke, C. Friese & R. Washburn (Hrsg.), *Situational analysis in practice. Mapping research with grounded theory* (S. 11–75). Walnut Creek, Calif.: Left Coast Press.
- Clarke, A. E., Friese, C. & Washburn, R. S. (2018). *Situational analysis. Grounded theory after the interpretive turn (Second edition)*. Los Angeles, Calif.: Sage.
- Clarke, A. E. & Keller, R. (2014). Engaging Complexities: Working Against Simplification as an Agenda for Qualitative Research Today. Adele Clarke in Conversation With Reiner Keller. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 15(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-15.2.2186>.
- Cloos, P. (2014). Organisation, Profession und die Herstellung von Differenz. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 257–271). Bielefeld: transcript.
- Cloos, P., Fabel-Lamla, M., Kunze, K. & Lochner, B. (2019). Einleitung: Pädagogische Teamgespräche als neues Forschungsfeld. In P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.), *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes* (S. 7–14). Weinheim: Beltz Juventa.
- Copp, M. (2005). Negotiated Order. In G. Ritzer (Ed.), *Encyclopedia of social theory* (S. 525–529). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (3. ed.). Los Angeles, Calif.: Sage.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2016). Methodological Assumptions. In C. Equit & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 128–140). Weinheim: Beltz Juventa.
- Dannenbeck, C. (2012). Inklusion reflexiv – ein Immunierungsversuch gegen politische Umarmungsstrategien. In S. Seitz, N.-K. Finner, N. Korff & K. Scheidt (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 107–121). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS/ Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91973-7>.
- DESI-Konsortium (Klieme, E., Eichler, W., Helmke, A., Lehmann, R. H., Nold, G., Rolff, H.-G., Schröder, K., Thomé, G. & Willenberg, H.) (2006). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Zugriff am 29.11.2021. Verfügbar unter: <https://www.dipf.de/de/forschung/pdf-forschung/lilb/desi-zentrale-befunde>.
- Dey, I. (2007). Grounding Categories. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE handbook of grounded theory* (S. 167–190). Los Angeles, Calif.: Sage.
- Diaz-Bone, R. (2012). Review Essay: Situationsanalyse – Strauss meets Foucault? *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, Vol 14, No 1 (2013). <https://doi.org/10.17169/fqs-14.1.1928>.
- Dieckmann, W. & Paul, I. (1983). »Aushandeln« als Konzept der Konversationsanalyse. Eine wort- und begriffsgeschichtliche Analyse. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 2(2), 169–196. <https://doi.org/10.1515/ZFSW.1983.2.2.169>.

- Diehm, I., Kuhn, M. & Machold, C. (2017). Differenz und Ungleichheit in der Erziehungswissenschaft – einleitende Überlegungen. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären* (S. 1–26). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-10516-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-10516-7_1).
- Dinsleder, C. & Steinwand, J. (2018). Kooperation als Allheilmittel? In S. Boller, M. Fabel-Lamla, A. Feindt, W. Kretschmer, S. Schnebel & B. Wischer (Hrsg.), *Kooperation. Friedrich Jahresheft 36* (S. 20–21). Seelze: Friedrich.
- Dirim, İ. & Mecheril, P. (Hrsg.). (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Unter Mitarbeit von A. Heinemann, N. Khakpour, M. Knappik, S. Shure, N. Thoma, O. Thomas-Olalde und A. J. Vorrink. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dlugosch, A. (2003). *Professionelle Entwicklung und Biografie. Impulse für universitäre Bildungsprozesse im Kontext schulischer Erziehungshilfe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dlugosch, A. (2019). Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Zur Modellierung des Sozialen und des Räumlichen im Kontext Inklusion. In G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum. Inklusion als Querschnittaufgabe* (S. 21–30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dyson, A. (2010). Die Entwicklung inklusiver Schulen. Drei Perspektiven aus England. *Die deutsche Schule*, 102(2), 115–126.
- Easen, P., Atkins, M. & Dyson, A. (2000). Inter-professional collaboration and conceptualisations of practice. *Children & Society*, 14(5), 355–367. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2000.tb00190.x>.
- Eisewicht, P. (2015). *Die Kunst des Reklamierens*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09011-1>.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2016). Historischer Überblick. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 17–27). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2017). Historische Perspektiven sonderpädagogischer Professionalität. In C. Lindmeier & H. Weiß (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung* (Sonderpädagogische Förderung heute, 1. Beiheft, S. 8–31). Weinheim: Beltz Juventa.
- Emerson, R. M. & Pollner, M. (1976). Dirty Work Designations: Their Features and Consequences in a Psychiatric Setting. *Social Problems*, 23(3), 243–254. <https://doi.org/10.2307/799771>.
- Emmerich, M. & Werner, S. (2013). Kooperationsgestützte Unterrichtsentwicklung zwischen Interventionslogik und schulischer Eigenrationalität. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 167–181). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Equit, C. & Hohage, C. (2016). Ausgewählte Entwicklungen und Konfliktlinien der Grounded Theory Methodology. In C. Equit & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 9–46). Weinheim: Beltz Juventa.
- Fabel-Lamla, M., Haude, C. & Volk, S. (2019). Schulsozialarbeit an inklusiven Schulen. (Neu-)Positionierungen und Zuständigkeitsklärungen in der multiprofessionellen Teamarbeit. In P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.), *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes* (S. 225–246). Weinheim: Beltz Juventa.
- Falkenberg, K. (2020). *Gerechtigkeitsüberzeugungen bei der Leistungsbeurteilung. Eine Grounded-Theory-Studie mit Lehrkräften im deutsch-schwedischen Vergleich*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28275-2>.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS.
- Fischer, E., Preiß, H. & Quandt, J. (2017). *Kooperation – der Schlüssel für Inklusion!? Studien zur Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften allgemeiner Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik*. Oberhausen: ATHENA.
- Flick, U. (1996). *Psychologie des technisierten Alltags. Soziale Konstruktion und Repräsentation technischen Wandels in verschiedenen kulturellen Kontexten*. Opladen: Westdeutscher Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-05685-0>.
- Flick, U. (2000). Episodic Interviewing. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Qualitative researching with text, image and sound. A practical handbook* (S. 75–92). Los Angeles, Calif.: Sage.
- Flick, U. (2009a). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (Vollst. überarb. und erw. Neuausg. 2007). Reinbek: Rowohlt.
- Flick, U. (2009b). Triangulation in der qualitativen Forschung. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 309–318). Reinbek: Rowohlt.
- Flick, U. (2011a). Das Episodische Interview. In G. Oelerich & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit* (S. 273–280). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92708-4\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92708-4_17).
- Flick, U. (2011b). *Triangulation. Eine Einführung* (3., aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS.

- Flick, U. (2019). From Intuition to Reflexive Construction: Research Design and Triangulation in Grounded Theory Research. In A. Bryant & K. Charmaz (Hrsg.), *The SAGE handbook of current developments in grounded theory* (S. 125–144). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Flick, U., Fischer, C., Neuber, A., Schwartz, F. W. & Walter, U. (2003). Health in the context of growing old: social representations of health. *Journal of Health Psychology*, 8(5), 539–556. <https://doi.org/10.1177/13591053030085006>.
- Friend, M. & Cook, L. (2010). *Interactions. Collaboration skills for school professionals* (6. Aufl.). Boston: Pearson.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>.
- Fritzsche, B. (2014). Inklusion als Exklusion. Differenzproduktionen im Rahmen des schulischen Anerkennungs-geschehens. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 329–345). Bielefeld: transcript.
- Fritzsche, B. (2015). Praxeologische Perspektiven auf die Verzahnung von »doing difference« und »doing pedagogy« im Unterricht. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 165–192). Weinheim: Beltz.
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2014). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarb. Auflage, S. 846–864). Münster: Waxmann.
- Gasterstädt, J.; Kistner, J. & Adl-Amini, K. (2021). Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs als institutionelle Diskriminierung? *Zeitschrift für Inklusion*, (4). Zugriff am 29.11.2021. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/551> (Version 3, Original veröffentlicht am 10.09.2020)
- Gasterstädt, J. (2019). *Der Komplexität begegnen und Inklusion steuern*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27838-0>.
- Gerstenberg, F., Krähnert, I. & Cloos, P. (2019). Arbeit am Rahmen. Zur dokumentarischen Rekonstruktion von Praktiken der Re-Fokussierung in Teamgesprächen. In P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.), *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes* (S. 91–111). Weinheim: Beltz Juventa.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS/Springer Fachmedien., <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>.
- Gottuck, S., Grünheid, I., Mecheril, P. & Wolter, J. (2019). Sehen (ver)lernen. Einführende Anmerkungen. In S. Gottuck, I. Grünheid, P. Mecheril & J. Wolter (Hrsg.), *Sehen lernen und verlernen Perspektiven pädagogischer Professionalisierung* (S. 1–21). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19496-3\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19496-3_1).
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisypchos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219. <https://doi.org/10.25656/01:4453>.
- 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* (S. 261–272). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Greiten, S., Franz, E.-K. & Biederbeck, I. (2016). Wodurch konturiert sich die sonderpädagogische Perspektive und wie gelangt sie in den inklusiven Unterricht an Regelschulen? Befunde aus Gruppendiskussionen zu Erfahrungen aus der Netzwerkarbeit von Sonderpädagoginnen, Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 143–157). Münster: Waxmann.
- Grosche, M., Fussangel, K. & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(4), 461–479.
- Grummt, M. (2019). *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26927-2>.

- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revidiert. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haig, B. D. (1995). Grounded theory as scientific method. *Philosophy of Education*, 28(1). Zugriff am: 29.11.2021. Verfügbar unter: <https://jan.ucc.nau.edu/~pms/cj355/readings/Haig%20Grounded%20Theory%20as%20Scientific%20Method.pdf>.
- Hansen, J. H., Carrington, S., Jensen, C. R., Molbæk, M. & Secher Schmidt, M. C. (2020). The collaborative practice of inclusion and exclusion. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 47–57. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1730112>.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575. <https://doi.org/10.2307/3178066>.
- Heinemann, A. M. B. & Mecheril, P. (2018). (Schulische) Bildung, normative Referenzen und reflexive Professionalität. In İ. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Unter Mitarbeit von A. Heinemann, N. Khakpour, M. Knappik, S. Shure, N. Thoma, O. Thomas-Olalde und A. J. Vorrink. (S. 247–270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M. & Dietrich, F. (2014). Kann man Inklusion steuern? Perspektiven einer rekonstruktiven Governanceforschung. In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 26–46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M. & Werning, R. (2013). »It's Team-Time«? Unterrichtskooperation von Sonderpädagog/innen und Fachlehrkräften angesichts zeitlich knapper Ressourcen und asymmetrischer Beziehungen. *Journal für Schulentwicklung*, 17(4), 26–32.
- Heinrich, M., Arndt, A.-K. & Werning, R. (2014). Von »Fördertanten« und »Gymnasialempfehlungskindern«. Professionelle Identitätsbehauptung von Sonderpädagog/innen in der inklusiven Schule. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3(1), 58–71. <https://doi.org/10.25656/01:16030>.
- Heinrich, M., Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, J., Lübeck, A., Reißler, G., Rohrman, A., Urban, M., Weinbach, H. & Wolf, J. (2019). Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule. In G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum. Inklusion als Querschnittsaufgabe* (S. 159–181). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schule. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–133). Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2016). Pädagogische Lehrerprofessionalität in der Transformation der Schulstruktur – ein Strukturwandel der Lehrerprofessionalität? In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturereform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (S. 217–245). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Eine Einführung*. Opladen: Budrich.
- Hildenbrand, B. (1998). Vorwort. In A. L. Strauss (1998), *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung* (2. Aufl., S. 11–17). München: Fink.
- Hillenbrand, C., Melzer, C. & Hagen, T. (2013). Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 33–68). Münster: Waxmann.
- Hirschauer, S. (2019). Die Empiriegeladenheit von Theorien und der Erfindungsreichtum der Praxis. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (3. Aufl. S. 165–187). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hopf, C. (2009). Qualitative Interviews – ein Überblick. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 349–360). Reinbek: Rowohlt.
- HRK & KMK (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/ Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015) Zugriff am 29.11.2021. Verfügbar unter: [http://www.hrk.de/uploads/media/HRK-KMK-Empfehlung\\_Inklusion\\_in\\_LB\\_032015.pdf](http://www.hrk.de/uploads/media/HRK-KMK-Empfehlung_Inklusion_in_LB_032015.pdf).
- Huber, S. G., Ahlgrimm, F. & Hader-Popp, S. (2012). Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Bildungseinrichtungen: Aktuelle Diskussionsstränge, Wirkungen und Gelingensbedingungen. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 323–376). Münster: Waxmann.
- Hummel, M. (2018). *Inclusive education in situated contexts: a social constructivist approach*. Gottfried Wilhelm Leibniz Universität, Hannover. <https://doi.org/10.15488/4030>.

- Idel, T.-S. (2018). Differenzensible Kollegialität. In S. Boller, M. Fabel-Lamla, A. Feindt, W. Kretschmer, S. Schnebel & B. Wischer (Hrsg.), *Kooperation. Friedrich Jahresheft 36* (S. 48–49). Seelze: Friedrich.
- Idel, T.-S., Baum, E. & Bondorf, N. (2012). Wie Lehrkräfte kollegiale Kooperation gestalten. Potenziale einer fallorientierten Prozessforschung in Lehrergruppen. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 141–158). Münster: Waxmann.
- 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* (S. 34–52). Weinheim: Beltz Juventa.
- Idel, T.-S., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Mettin, C., Meyer, A., Neumann, P., Büttner, G., Hasselhorn, M. & Schneider, W. (2019). Inklusion im Bremer Schulsystem. In K. Maaz, M. Hasselhorn & T.-S. Idel (Hrsg.), *Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus. Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform* (S. 121–161). Münster: Waxmann.
- Idel, T.-S., Schütz, A. & Thünemann, S. (2021). Professionalität im Handlungsfeld Schule. In J. Dinkelaker, K.-U. Hugger, T.-S. Idel, A. Schütz & S. Thünemann (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung* (S. 13–82). Opladen: Budrich.
- Jacobs, S. (2005). *Integrative Prozesse bei der Teamarbeit im gemeinsamen Unterricht. Qualitative Studie aus der Innenperspektive eines Teams an einer integrierten Gesamtschule*. Hamburg: Kovac.
- Jäpelt, B. (2017). Der »sonderpädagogische Blick«. In M. Gercke, S. Opalinski & T. Thonagel (Hrsg.), *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhänge – Widersprüche – Konsequenzen* (S. 167–186). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-17084-4\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17084-4_11).
- Kalthoff, H. (2019). Einleitung: Zur Dialektik von qualitativer Forschung und soziologischer Theoriebildung. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (3. Aufl., S. 8–32). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Katzenbach, D. (2015). De-Kategorisierung inklusive? Über Risiken und Nebenwirkungen des Verzichts auf Etikettierungen. In C. Huf & I. Schnell (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Kita Und Grundschule* (S. 33–55). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 52(2), 220–237. <https://doi.org/10.25656/01:4454>.
- Kelle, H. (2013). Theorie-Empirie-Verhältnis und methodische Standards in der qualitativen Forschung. In W. Einsiedler, M. Fölling-Albers, H. Kelle & K. Lohrmann (Hrsg.), *Standards und Forschungsstrategien in der empirischen Grundschulforschung. Eine Handreichung* (S. 59–91). Münster: Waxmann.
- Kelle, U. (1996). Die Bedeutung theoretischen Vorwissens in der Methodologie interpretativer Sozialforschung. In R. Strobl & A. Böttger (Hrsg.), *Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews* (S. 22–47). Baden-Baden: Nomos.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2., überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS/Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92366-6>.
- Keller, R. (2012). Vorwort zur deutschen Ausgabe. In Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. (S. 11–14). Wiesbaden: Springer VS.
- Keller, R. (2013). Die Konstruktion der Untersuchungssituation im Forschungsprozess. Über Adele Clarkes Verbindung von Grounded Theory und Diskursforschung. In Keller, R., Diaz-Bone, R. & Strübing, J. (2013). Symposium: Situationsanalyse. *Zeitschrift für Diskursforschung*, (2), 182–200. <https://doi.org/10.3262/ZFD1302182>.
- Keller, R., Diaz-Bone, R. & Strübing, J. (2013). Symposium: Situationsanalyse. *Zeitschrift für Diskursforschung*, (2), (S. 182–200). <https://doi.org/10.3262/ZFD1302182>.
- Koch, B. & Textor, A. (2015). Spielräume nutzen – Perspektiven inklusiver Schulentwicklung. In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (S. 97–139). Stuttgart: Kohlhammer.
- Köker, A. (2012). *Bedeutungen obligatorischer Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Eine neue Perspektive auf professionelle Lerngemeinschaften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kolbe, F.-U. & Reh, S. (2008). Kooperation unter Pädagogen. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 799–808). Wiesbaden: VS.
- Köpfer, A. (2014). Raum und Stigma. Eine raumtheoretische Annäherung an die kritische Rolle von Integrationshelfer/innen in inklusiven Settings. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, (4), 295–304. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2014.art27d>.
- Kosorok Labhart, C. & Maeder, C. (2016). Aushandlungsordnungen multiprofessioneller Teams an einer integrativen Primarschule. Ethnografische Einblicke. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 223–242). Münster: Waxmann.

- Kottmann, B. (2006). *Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kowal, S. & O'Connell, D. C. (2009). Zur Transkription von Gesprächen. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 437–447). Reinbek: Rowohlt.
- Kretschmann, R. (1993). Methodik und Didaktik integrativen Unterrichtens. In: Mohr, H. (Hrsg.), *Integration verändert Schule*. (S. 54–72). Hamburg: Buchwerkstatt.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2., durchges. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kunze, K. (2015). Kooperation, Kollegialität und funktionale Differenzierung. Strukturprobleme der multiprofessionellen Zusammenarbeit im Jahrgangsteam. In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 169–188). Opladen: Budrich.
- 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 Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (S. 261–277). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kunze, K., Bartmann, S. & Silkenbeumer, M. (2019). Teamgespräche als Adressierungsgeschehen. Methodisch-methodologische Überlegungen zur Rekonstruktion pädagogischer Zuständigkeitsformationen. In P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.), *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes* (S. 133–153). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kunze, K. & Rabenstein, K. (2017). Editorial. *Journal für LehrerInnenbildung (Themenheft (Multi-)Professionelle Kooperation)*, 17, 4–5.
- Kunze, K. & Reh, S. (2020). Kooperation unter Pädagog\*innen. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 1441–1454). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6\\_106](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_106).
- Kunze, K. & Silkenbeumer, M. (2018). Institutionalisierungsbedingte Herausforderungen der berufsgruppenübergreifend verantworteten pädagogischen Arbeit an inklusiven Schulen. In M. Walm, T. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 131–145). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuper, H. & Kapelle, N. (2012). Lehrerkooperation aus organisationssoziologischer Sicht. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (S. 41–51). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_3).
- Labhart, D. (2019). *Interdisziplinäre Teams in inklusiven Schulen*. Bielefeld: transcript.
- Lamnek, S. (2005). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis* (2., überarb. und erw. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Lempert, L. B. (2014). Asking Questions of the Data: Memo Writing in the Grounded Theory Tradition. In A. E. Clarke & K. Charmaz (Hrsg.), *History, Essentials and Debates in Grounded Theory* (Grounded theory and situational analysis, Bd. 1, S. 121–145). Los Angeles, Calif.: Sage.
- Lindmeier, B. & Lindmeier, C. (2012). *Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lindmeier, C. (2009). Lehrerbildung für ein inklusives Schulsystem. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 10, 416–427.
- Lindmeier, C. (2019). *Differenz, Inklusion, Nicht/Behinderung. Grundlinien einer diversitätsbewussten Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 7–16. <https://doi.org/10.25656/01:11565>.
- Little, J. W. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509–536.
- Lortie, D. C. (1972). Team Teaching, Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In H. W. Dechert (Hrsg.), *Team Teaching in der Schule* (S. 37–76). München: R. Piper.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Löser, J. M. & Thoms, S. (2019). Inklusion von oben?! Schulgesetzgebung und Auswirkungen auf inklusive Schulentwicklung. In M. Hartmann, M. Hummel, M. Lichtblau, J. M. Löser & S. Thoms (Hrsg.), *Facetten inklusiver Bildung. Nationale und internationale Perspektiven auf die Entwicklung inklusiver Bildungssysteme* (S. 107–116). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Löser, J. M. & Werning, R. (2015). Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 17–24. <https://doi.org/10.25656/01:11567>.
- Lübeck, A. (2019). *Schulbegleitung im Rollenprekariat*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25262-5>.
- Lütje-Klose, B. (2011). Inklusion – Welche Rolle kann die Sonderpädagogik übernehmen? *Sonderpädagogische Förderung in NRW Mitteilungen*, 49(4), 8–21.
- Lütje-Klose, B. (2017). Inklusionsforschung aus konstruktivistischer Sicht. Rekonstruktion von inklusiven Orientierungen und Handlungspraktiken. In M. Heinrich, C. Dempki & L. Streblow (Hrsg.), *Forschungspraxen der*

- Bildungsforschung. Zugänge und Methoden von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern* (S. 15–37). Münster: Waxmann.
- Lütje-Klose, B. & Miller, S. (2017). Kooperation von Lehrkräften mit allgemeinem und sonderpädagogischem Lehramt in inklusiven Settings. Forschungsergebnisse aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 203–213). Münster: Waxmann.
- Lütje-Klose, B., Miller, S. & Ziegler, H. (2014). Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. *Soziale Passagen*, 6(1), 69–84. <https://doi.org/10.1007/s12592-014-0165-7>.
- Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2018). Professionalisierung für eine inklusive Schule. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke, R. Werning, G. Christensen, B. Ebert, M. Hasselhorn et al. (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik* (S. 129–151). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- 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* (S. 101–116). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation – Teil 1. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, (2), 112–123.
- 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. *Behindertenpädagogik*, 38(1), 2–31.
- Martin, W. B. W. (1975). The Negotiated Order of Teachers in Team Teaching Situations. *Sociology of Education*, 48(2), 202. <https://doi.org/10.2307/2112476>.
- Mathar, T. (2008). Making a Mess with Situational Analysis? *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(2). <https://doi.org/10.17169/FQS-9.2.432>.
- Maykus, S. (2009). Kooperation: Mythos oder Mehrwert? Der Nutzen multiprofessioneller Kooperation der Akteure schulbezogener Jugendhilfe. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung* (S. 307–321). Weinheim: Juventa.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- McGregor, J. (2003). Collaboration in Communities of Practice. In L. Anderson & N. Bennett (eds.), *Rethinking Educational Leadership: Challenging the Conventions* (S. 113–130). London: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446216811.n9>.
- Mecheril, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.
- Mecheril, P. & Plößer, M. (2009). Differenz. In S. Andresen (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (194–208). Weinheim: Beltz.
- Melzer, C., Hillenbrand, C. & Sprenger, D. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 61–80. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-115775>.
- Merl, T. (2019). *Un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:16757>.
- Mey, G. & Mruck, K. (2011). Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 11–48). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_1).
- Miethe, I. (2012). Grounded Theory und Bildungstheorie. Möglichkeiten und Grenzen der Verbindung zweier unterschiedlicher Forschungskonzeptionen. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 149–171). Opladen: Budrich.
- Minow, M. (1990). *Making all the difference. Inclusion, exclusion, and American law*. Ithaca: Cornell University Press.
- Morse, J. M. (2009). Tussles, Tensions, and Resolutions. In J. M. Morse, P. N. Stern, J. Corbin, B. Bowers, K. Charmaz & A. E. Clarke (Eds.), *Developing Grounded Theory. The Second Generation* (S. 13–19). Walnut Creek, Calif.: Taylor and Francis.
- Morse, J. M., Stern, P. N., Corbin, J., Bowers, B., Charmaz, K. & Clarke, A. E. (Eds.). (2009). *Developing Grounded Theory. The Second Generation*. Walnut Creek, Calif.: Taylor and Francis.
- Moser, V. (1995). *Die Ordnung des Schicksals. Zur ideengeschichtlichen Tradition der Sonderpädagogik*. Butzbach-Griedel: AFRA.

- Moser, V. (2003). *Konstruktion und Kritik*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80917-9>.
- Moser, V. (2005). Professionstheorie im Fokus sonderpädagogischer Disziplinentwicklung. In D. Horster, U. Hoyningen-Süess & C. Liesen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession* (S. 87–96). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-663-11387-4\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-663-11387-4_5).
- Moser, V. (2011). Schulentwicklung und Inklusion: Steuerungspolitische Kontexte und Konzepte. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 56(4), 361–377.
- Moser, V. (2016). Professionelle Kooperation in inklusiven Schulen aus sonderpädagogischer Perspektive. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 9, S. 159–169). Münster: Waxmann.
- Moser, V. & Kropp, A. (2014). *Abschlussbericht: »Kompetenzen in inklusiven settings« (KIS) – Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte*. Berlin: Humboldt Universität. Zugriff am: 25.06.2017. Verfügbar unter: [https://www.reha.hu-berlin.de/de/lehrgebiete/arp/forschung/moser-kropp\\_kis\\_abschlussbericht\\_2014.03.pdf](https://www.reha.hu-berlin.de/de/lehrgebiete/arp/forschung/moser-kropp_kis_abschlussbericht_2014.03.pdf).
- Musenbergh, O., Riegert, J. & Sansour, T. (Hrsg.). (2018). *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nadai, E. & Maeder, C. (2008). Negotiations at all Points? Interaction and Organization. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-9.1.337>.
- Nadai, E. & Sommerfeld, P. (2005). Professionelles Handeln in Organisationen – Inszenierungen der Sozialen Arbeit. In M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Professionelles Handeln* (S. 181–205). Wiesbaden: VS.
- Naraian, S. (2010). General, special and ... inclusive: Refiguring professional identities in a collaboratively taught classroom. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1677–1686. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.020>.
- Neumann, P. (2019). *Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen*. Münster: Waxmann.
- Neumann, P., Grüter, S., Eckel, L., Lütje-Klose, B., Wild, E. & Gorges, J. (2021). Aufgaben und Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Fachkräften der -Schulsozialarbeit- in- inklusiven- Schulen- der- Sekundarstufe I. Erste Ergebnisse aus dem BiFoKi-Projekt. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 73(4), 164–177.
- Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 57, S. 40–59). Weinheim u. a.: Beltz. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.25656/01:7086>.
- Norwich, B. (2013). *Addressing tensions and dilemmas in inclusive education. Living with uncertainty*. London: Routledge.
- Oelkers, J. (2013). Inklusion im selektiven Schulsystem. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 44(3), 38–48.
- Offenberger, U. (2019). Anselm Strauss, Adele Clarke und die feministische Gretchenfrage. Zum Verhältnis von Grounded-Theory-Methodologie und Situationsanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20(2). <https://doi.org/10.17169/FQS-20.2.2997>.
- Pfahl, L. (2011). *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien* Bielefeld: transcript.
- Powell, J. J., Edelstein, B. & Blanck, J. M. (2016). Awareness-raising, legitimation or backlash? Effects of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities on education systems in Germany. *Globalisation, Societies and Education*, 14(2), 227–250. <https://doi.org/10.1080/14767724.2014.982076>.
- Rabenstein, K. & Strauß, S. (2017). Zur Relationierung von Theorie und Empirie in der ethnographischen Forschungspraxis. Das Beispiel der Auswertung verschiedener Datensorten. In M. Heinrich, C. Dempki & L. Streb- low (Hrsg.), *Forschungspraxen der Bildungsforschung. Zugänge und Methoden von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern* (S. 101–118). Münster: Waxmann.
- Ralph, N., Birks, M. & Chapman, Y. (2015). The Methodological Dynamism of Grounded Theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(4), 1–6. <https://doi.org/10.1177/1609406915611576>.
- Rapley, T. (2007). *Doing conversation, discourse and document analysis*. Los Angeles: Sage.
- Reh, S. & Breuer, A. (2012). Positionierungen in interprofessionellen Teams – Kooperationspraktiken an Ganztags- schulen. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 185–201). Münster: Waxmann.
- Reh, S. & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Er- forschung von Subjektivierung. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bil- dungstheorie* (S. 35–56). Opladen: Budrich.
- Reh, S. & Ricken, N. (Hrsg.). (2018). *Leistung als Paradigma*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15799-9>.



- Reh, S. & Schelle, C. (2010). Gespräche über Unterricht. In C. Schelle, K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.), *Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung* (S. 149–168). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reichertz, J. (2011). Abduktion: Die Logik der Entdeckung der Grounded Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 279–297). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_13).
- Reichertz, J. (2016). Die Denkformen des Erkennens: Deduktion, Induktion, Abduktion. In J. Reichertz (Hrsg.), *Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung* (S. 125–158). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-13462-4\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-13462-4_3).
- Reichertz, J. & Wilz, S. (2016). Welche Erkenntnistheorie liegt der GT zugrunde? In C. Equit & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 48–66). Weinheim: Beltz Juventa.
- Reiser, H. (1998). Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 49(2), 46–54.
- Reiser, H., Klein, G., Kreie, G. & Kron, M. (1986a). Integration als Prozess. (Teil 1). *Sonderpädagogik*, 16(3), 115–122.
- Reiser, H., Klein, G., Kreie, G. & Kron, M. (1986b). Integration als Prozess. (Teil 2). *Sonderpädagogik*, 16(4), 154–160.
- Reiss-Semmler, B. (2019). *Schulische Inklusion als widersprüchliche Herausforderung. Empirische Rekonstruktionen zur Bearbeitung durch Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Richards, K. (2006). *Language and professional identity. Aspects of collaborative interaction*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Richter, D. & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I* (Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator, Deutsche Telekom Stiftung, Hrsg.). Zugriff am 29.11.2021. Verfügbar unter: <https://www.stiftung-mercator.de/de/publikation/lehrerkooperation-in-deutschland>.
- Ricken, N. & Reh, S. (2014). Relative und radikale Differenz – Herausforderung für die ethnographische Forschung in pädagogischen Feldern. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 25–45). Bielefeld: transcript.
- Riederer, L., Schneider, L., Trautmann, M., Mays, D. & Greiten, S. (2020). Über was sprechen interprofessionell kooperierende Lehrkräfte, wenn sie inklusiven Unterricht planen? – Analyse eines Planungsgesprächs. In T. Dietze, D. Gloystein, V. Moser, A. Piezunka, L. Röbenack, L. Schäfer et al. (Hrsg.), *Inklusion – Partizipation – Menschenrechte. Transformationen in die Teilhabegesellschaft?* (S. 259–266). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rix, J. (2015). *Must Inclusion be Special? Rethinking educational support within a community of provision*. London: Routledge.
- Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 29–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rose, N. & Ricken, N. (2018). Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 159–175). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_11).
- Schmidt, F., Schulz, M. & Graßhoff, G. (2016). Pädagogische Blicke. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Wahrnehmung. In F. Schmidt, M. Schulz & G. Graßhoff (Hrsg.), *Pädagogische Blicke* (S. 7–23). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schnell, I. (2017). Multiprofessionelle Kooperation und Inklusion. Was Integrationsversuche und ihre wissenschaftliche Begleitung zur Bedeutung von Dialog für inklusionstaugliche Konzepte lehren. *Gemeinsam Leben*, 25(3), 132–139.
- Schott-Leser, H. (2019). Rekonstruktionen von Problemmarkierungen in kollegialen Gesprächen. Ein Beitrag zur sonderpädagogischen Fallkonstitution unter dem Fokus einer professionalisierungstheoretischen Perspektive. In S. Ellinger & H. Schott-Leser (Hrsg.), *Rekonstruktionen sonderpädagogischer Praxis. Eine Fallsammlung für die Lehrerbildung* (S. 45–76). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvh9vvp1.6>.
- Schründer-Lenzen, A. (2013). Triangulation – ein Konzept zur Qualitätssicherung von Forschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchges. Aufl., S. 149–158). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schumann, I. (2014). »Das hat der Stefan alleine gemacht«. Zur Herstellung der Unterscheidung behindert – nicht-behindert in einer Grundschulklasse. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 291–307). Bielefeld: transcript.
- Schütze, F. (2016a). Das Konzept der Sozialen Welt Teil 1: Definition und historische Wurzeln. In M. Dick, W. Marotzki & H. A. Miege (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 74–88). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Schütze, F. (2016b). Das Konzept der Sozialen Welt Teil 2: Theoretische Ausformung und Weiterentwicklung. In M. Dick, W. Marotzki & H. A. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 88–106). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwager, M. (2011). Gemeinsames Unterrichten im Gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (3), 92–98.
- Seifert, A. (2018). Kooperation und Teamarbeit in der inklusiven Grundschule – Empirische und theoretische Annäherungen an ein Desiderat. In K. Müller & S. Gingelmaier (Hrsg.), *Kontroverse Inklusion. Ansprüche, Umsetzungen und Widersprüche in der Schulpädagogik* (S. 192–204). Weinheim: Beltz Juventa.
- Seltrecht, A. (2016). Arbeitsbogen: Reflexion professioneller Arbeit im Projekt- oder Verlaufskurvenkontext. In M. Dick, W. Marotzki & H. A. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 62–74). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Soltau, A., Berthe, S. & Mienert, M. (2012). Das Autonomie-Paritäts-Muster. Der Lehrer im Spannungsfeld von kollegialer Norm und Entwicklungsanspruch. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 89–102). Münster: Waxmann.
- Speck, K., Olk, T. & Stimpel, T. (2011). Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganzttag. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft, 57, S. 184–201). Weinheim u.a.: Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7094>.
- Star, S. L. & Griesemer, J. R. (1989). Institutional Ecology, ›Translations‹ and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907–39. *Social Studies of Science*, 19(3), 387–420. <https://doi.org/10.1177/030631289019003001>.
- Stayton, V. & McCollum, J. (2002). Unifying General and Special Education: What Does the Research Tell Us? *Teacher Education and Special Education*, 25(3), 211–218.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule. Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 185–204. <https://doi.org/10.25656/01:4452>.
- Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim: Juventa.
- Steinke, I. (2009). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319–331). Reinbek: Rowohlt.
- Strauss, A. L. (1978a). *Negotiations. Varieties, contexts, processes, and social order*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Strauss, A. L. (1978b). A social worlds perspective. *Studies in Symbolic Interaction*, 1, 119–128.
- Strauss, A. L. (1993). *Continual permutations of action*. Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.
- Strauss, A. L. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung* (2. Aufl.). Mit einem Vorw. von B. Hildebrand. München: Fink.
- Strauss, A. L. (2004). Analysis through Microscopic Examination. *Sozialer Sinn*, 5(2), 169–176. <https://doi.org/10.1515/sosi-2004-0202>.
- Strauss, A. L. (2011). »Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen«. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 69–78). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_3).
- Strauss, A. & Corbin, J. (1994). Grounded Theory Methodology. An Overview. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (S. 273–285). Thousand Oaks: Sage.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strauss, A. L., Schatzman, L., Bucher, R., Ehrlich, D. & Sabshin, M. (1981). *Psychiatric Ideologies and Institutions* (Reprint of the 1964 ed.). With a New Introduction by the Authors. New Brunswick, New Jersey: Transaction.
- Strübing, J. (2005). *Pragmatistische Wissenschafts- und Technikforschung. Theorie und Methode*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Strübing, J. (2006). Wider die Zwangsverheiratung von Grounded Theory und Objektiver Hermeneutik: eine Replik auf Bruno Hildenbrand. *Sozialer Sinn*, 7(1), 147–157.
- Strübing, J. (2007). *Anselm Strauss*. Konstanz: UVK.
- Strübing, J. (2007b). Research as Pragmatic Problem-solving: The Pragmatist Roots of Empirically-grounded Theorizing. In A. Bryant & K. Charmaz (Hrsg.), *The SAGE handbook of grounded theory* (S. 580–601). Los Angeles, Calif.: Sage.
- Strübing, J. (2011). Zwei Varianten von Grounded Theory? Zu den methodologischen und methodischen Differenzen zwischen Barney Glaser und Anselm Strauss. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 261–277). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_12).

- Strübing, J. (2014a). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils* (3., überarb. u. erw. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Strübing, J. (2014b). Grounded Theory und Theoretical Sampling. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 457–472). Wiesbaden: Springer VS.
- Strübing, J. (2018). Grounded Theory: Methodische und methodologische Grundlagen. In C. Pentzold, A. Bischof & N. Heise (Hrsg.), *Praxis Grounded Theory. Theoriegenerierendes empirisches Forschen in medienbezogenen Lebenswelten: ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 27–52). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-15999-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-15999-3_2).
- Strübing, J. (2019). Pragmatismus als epistemische Praxis. Der Beitrag der Grounded Theory zur Empirie-Theorie-Frage. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (3. Aufl., S. 282–314). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähnke, U. & Scheffer, T. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. *Zeitschrift für Soziologie*, 47(2), 83–100. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-1006>.
- Sturm, T. (2015). Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 25–32. <https://doi.org/10.25656/01:11568>.
- te Poel, K. (2019a). Prozesse der Herstellung von Rollen in multiprofessionellen Teams. *Herausforderung Lehrer\_innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung, Diskussion*, 2(3), 275–295. <https://doi.org/10.4119/hlz-2463>.
- te Poel, K. (2019b). Multiprofessionelle Zusammenarbeit im inklusiven Unterricht – neue Praxis oder tradierte Praktiken in neuer Konstellation? Ethnographische Einblicke. In G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum. Inklusion als Querschnittsaufgabe* (S. 153–181). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, E. & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf – Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 163–166. <https://doi.org/10.25656/01:4450>.
- Tervooren, A. (2017). Zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In I. Miethe, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsförderung und Exklusionsdrohung* (S. 11–27). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7_1).
- Tervooren, A. & Pfaff, N. (2018). Inklusion und Differenz. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (31–44). Opladen: Budrich.
- Teumer, S. (2012). *Beratung als Herausforderung für Grund- und Förderschullehrkräfte im Spannungsfeld der Neugestaltung des Schulanfangs. Fallporträts im Spiegel des Arbeitsbogenkonzepts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thieme, N. & Silkenbeumer, M. (2017). Herausforderungen Sozialer Arbeit in multiprofessionellen Handlungskontexten. Die herausgeforderte Profession. Soziale Arbeit in multiprofessionellen Handlungskontexten. *Neue Praxis. Sonderheft*, 14, 3–12.
- Thompson, C. (2016). Differenz. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik*. (59–72). Weinheim: Beltz.
- Tiefel, S. (2005). Kodierung nach der Grounded Theory lern- und bildungstheoretisch modifiziert: Kodierleitlinien für die Analyse biographischen Lernens. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 6(1), 65–84. Zugriff am 29.11.21. Verfügbar unter: [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/document/27918/1/ssoar-zbbs-2005-1-tiefel-kodierung\\_nach\\_der\\_grounded\\_theory.pdf](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/document/27918/1/ssoar-zbbs-2005-1-tiefel-kodierung_nach_der_grounded_theory.pdf).
- Tillmann, K.-J. (2007). *Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung* (15. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Trumpa, S. (2015). Bewältigungsstrategien von Grundschullehrerinnen bei der Übernahme von gemeinsamen Unterricht – Zwei Fallrekonstruktionen. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 269–279). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Truschkat, I., Kaiser-Belz, M. & Volkmann, V. (2011). Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten: Die Grounded-Theory-Methodologie zwischen Programmatik und Forschungspraxis. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 353–379). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_16).
- United Nations (2006): *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Zugriff am: 29.11.2021. Verfügbar unter: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html>.
- Urban, M., Becker, J., Werning, R., Löser, J. M., Arndt, A.-K. & Heinrich, M. (2018). Reflexion, Leistung & Inklusion. Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe. *WE\_OS Jahrbuch*, 1(1), 84–105. [https://doi.org/10.4119/WE\\_OS-1109](https://doi.org/10.4119/WE_OS-1109).
- Urban, M., Schulz, M., Meser, K. & Thoms, S. (Hrsg.). (2015). *Inklusion und Übergang. Perspektiven der Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Urban, M. & Wolf, J. (2018). Zur Bedeutung der Funktion einer Klassenlehrkraft im inklusiven Sekundarstufenunterricht – Spannungsverhältnisse zwischen pädagogischer Beziehung, Kooperation und fachdidaktischer Orientierung. In A. Langner (Hrsg.), *Inklusion im Dialog. Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik* (S. 168–174). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration. A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>.
- Walgenbach, K. (2018a). Dekategorisierung – Verzicht auf Kategorien? In O. Musenberg, J. Riegert & T. Sansour (Hrsg.), *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?* (S. 11–39). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Walgenbach, K. (2018b). Replik. In O. Musenberg, J. Riegert & T. Sansour (Hrsg.), *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?* (S. 143–155). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weisser, J. (2005). *Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung*. Bielefeld: transcript.
- Weisser, J. (2017). *Konfliktfelder schulischer Inklusion und Exklusion im 20. Jahrhundert. Eine Diskursgeschichte*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 601–623. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0581-7>.
- Werning, R. (2018). Scheitert die inklusive Bildung? – Anmerkungen zur aktuellen Entwicklung. In A. Langner (Hrsg.), *Inklusion im Dialog. Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik* (S. 42–55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Werning, R., Mackowiak, K., Rothe, A. & Müller, C. (2018). Inklusive Grundschulen in Niedersachsen – Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110(2), 138–152. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.02.04>.
- Werning, R. & Neugebauer, T. (2020). Sonderpädagogik und Rehabilitationspädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. (S. 603–609). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-072>.
- Whisker, C. (2018). Review: Adele E. Clarke, Carrie Friese & Rachel S. Washburn (2018). Situational Analysis: Grounded Theory After the Interpretive Turn. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 19(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-19.3.3138>.
- Widmer-Wolf, P. (2014). *Praxis der Individualisierung. Wie multiprofessionelle Klassenteams Fördersituationen für Kinder im Schulalltag etablieren*. Opladen: Budrich-UniPress. <https://doi.org/10.25656/01:12843>.
- Widmer-Wolf, P. (2016). Erweitertes Verständnis beruflicher Autonomie für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften in inklusiven Schulen. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 171–184). Münster: Waxmann.
- Widmer-Wolf, P. (2018). Kooperation in multiprofessionellen Teams an inklusiven Schulen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 299–313). Opladen: Budrich.

## Danksagung

Ich danke herzlich

... den Lehrkräften und Schulleitungen, die mir Einblick in ihre Arbeit und damit diese Arbeit ermöglichten.

... Rolf Werning, Michael Urban und Birgit Lütje-Klose für ihre langjährige Begleitung und viele Impulse auf dem Weg zur Promotion inklusive der Um- oder Nebenwege.

... Claudia Schomaker für den charmanten Prüfungsvorsitz.

... meinen Eltern, Freund\*innen und Kolleg\*innen – für die ausdauernde Unterstützung wie willkommene Abwechslung und den ein oder anderen gemeinsamen Kaffee.

Da offenbar auch ein langjähriger Promotionsprozess keinen Endspurt ausschließt, danke ich der Abteilung Inklusive Schulentwicklung sowie Bettina Lindmeier und dem Team Forschung für die abgabeorientierte Ermutigung und Flexibilität.

Besonders danke ich Antje, Jennifer, Jonas, Marcel, Magdalena, Natalie, Navina und Radhika für die (komplexitätsaffine) Unterstützung (auch) am Ende.