

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	15
I Theoretische Grundlagen	17
1 Inklusion – Wandel – Kontrafaktizität	17
1.1 Der Anspruch der Inklusion als Affirmation des Wandels	18
1.1.1 Inklusion als gesellschaftlicher Wandel	18
1.1.2 Inklusion als grundschulischer Wandel	22
1.1.3 Inklusion als professionsbezogener Wandel	25
1.2 Zum Inklusionsverständnis dieser Arbeit	28
1.2.1 Inklusion als Sprachspiel	28
1.2.2 Die Affirmation des Wandels als Verweis auf das Kontrafaktische	32
1.2.3 Die Normativität der Inklusion: Ein Sprachspiel der Kontrafaktizität	34
2 Grundschullehrer*innenberuf – Überzeugungen – Professionalisierung	35
2.1 Allgemeine Bestimmungen zur Arbeit in der Grundschule	
im Anspruch der Inklusion	35
2.1.1 Die Organisation Schule im Entwicklungsanspruch der Inklusion	36
2.1.2 Organisation und organisationale Milieus	39
2.1.3 Der Grundschullehrer*innenberuf zwischen Erwartungslast	
und Degradierung	40
2.1.4 Der Anspruch der Inklusion und die Arbeit in der Grundschule	42
2.2 Befunde zu Überzeugungen (beliefs) von Grundschullehrer*innen	43
2.2.1 Zum Stand der Forschung zu normativ konnotierten	
Lehrer*innenüberzeugungen	44
2.2.2 Vertiefende Perspektive 1: Axiologische Überzeugungen	
von Grundschullehrer*innen im Kontext Inklusion	48
2.2.3 Vertiefende Perspektive 2: Inklusionsbezogene Überzeugungen	
(angehender) Grundschullehrer*innen	52
2.3 Professionstheoretische Bestimmungen zum	
Grundschullehrer*innenhandeln	55
2.3.1 Das klassische Professionen-Modell	
und pädagogische Professionalität	55
2.3.2 Lehrer*innenhandeln im Anspruch der Inklusion im Spiegel	
etablierter Professionstheorien	57
2.3.3 Traditionen der normativen Frage nach einem	
professionsbezogenen Ethos	60
2.3.4 Eine praxeologische Bestimmung von Professionalisierung	
und Professionalität	62
2.4 Die Übersetzung der Normativität(en) der Inklusion in eine Alltagsmoral des	
Grundschullehrer*innenhandelns als Professionalisierungsaufgabe	66

3 Praxis – Normativität – Erkenntnisinteresse	69
3.1 Sozialtheoretische Verortungen	69
3.1.1 Pierre Bourdieu: Ein habitualisiertes Ethos und Praktiken des Urteilens	71
3.1.2 Joseph Rouse: Normative Praktiken und die Normativität der Praxis	74
3.1.3 Entwurf einer Perspektive einer praktischen Alltagsmoral: Zwischen Stabilität und Dynamik	76
3.2 Ableitung des Erkenntnisinteresses: Drei Forschungsfragen	78
II Methoden und Methodologie	81
1 Begriffsbestimmungen und Verortungen	81
1.1 ‚Alltagsmoral‘ als erkenntnistheoretische Kategorie	81
1.2 Zum Wissen der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung	84
1.3 Zur Verortung des Erkenntnisinteresses zwischen Subjektivität und Objektivität	86
2 Methoden und Methodenkombination	88
2.1 Das narrativ-biographische Interview	88
2.2 Prämissen der Praxeologischen Wissenssoziologie	93
2.3 Relationale Typenbildung und der Vergleich von Fallgruppen	100
2.4 Zur forschungspraktischen Kombination von narrativ-biographischem Interview und dokumentarischer Methode	105
2.5 Reformulierung des Erkenntnisinteresses in methodologischer Sprache	107
2.6 Überlegungen zur Gültigkeit der Rekonstruktionsergebnisse und zur Forschungsethik	109
2.7 Feldzugang	113
III Ergebnisdarstellungen	114
1 Zur Konstruktion des Samples	114
2 Vier Eckfälle: Kontrastierende biographische Orientierungsrahmen	116
2.1 Eckfall Frau Reiser	116
2.1.1 Die eigene Kindheit: ein biographischer Normalverlauf	117
2.1.2 Als Werkstudentin: Schulische Hierarchie und normative Verhaltenserwartungen	119
2.1.3 Erste berufliche Erfahrungen: Inklusion und die Praxis des ‚Rausnehmens‘	120
2.1.4 In Italien: Die autoritäre Lehrerin und identitätsbezogene Erwartungen	121
2.1.5 Die A-Grundschule: Zugehörigkeit und normative Freiheit	124
2.1.6 Im Unterricht: Das ‚Vibrationsding‘ und der ‚Zappelphilipp‘	126
2.1.7 Biographischer Orientierungsrahmen: Zwischen Erwartungslast und Zugehörigkeit	128
2.2 Eckfall Frau Nolten	130
2.2.1 Die eigene Kindheit: Vom Idyll der Insel in die Stadt	130

2.2.2 Im Referendariat: ‚Stigmatisierung‘ und ‚Diskriminierung‘	133
2.2.3 Im jahrgangsgemischten Unterricht: Inklusion und die ‚Individualisierungsfalle‘	135
2.2.4 Als stellvertretende Schulleiterin: Inkongruenz und die praktische Klugheit der Planarbeit	138
2.2.5 Die A-Grundschule: Kongruenz und die Gefahr trauriger Normen ..	142
2.2.6 Biographischer Orientierungsrahmen: Ausgrenzende Normen und Familiarität	145
2.3 Eckfall Frau Akgündüz	147
2.3.1 Die eigene Kindheit: Identitätsnormen und die Distanz zum Autochthonen	147
2.3.2 Die eigene Schulzeit: Gesellschaftliche Geschlossenheit und Praktiken des ‚Durchboxens‘	148
2.3.3 Im Geschichtsunterricht: Von ‚Osmanen‘ und ‚Österreichern‘	150
2.3.4 Die A-Grundschule: Lehramtsquereinstieg als biographischer Umbruch	152
2.3.5 Der Fall Maxims: Von Eigenverantwortlichkeit zu differenzierter Verantwortlichkeit	153
2.3.6 Biographischer Orientierungsrahmen: Geschlossenheit und Verantwortlichkeit	159
2.4 Eckfall Herr Clausens	161
2.4.1 Die eigene Kindheit: Der Vater und die ‚Außenseiter‘	161
2.4.2 In der ‚Moped‘-Gang: Der Genuss der Jugend	164
2.4.3 Als Schulassistent ‚im Brennpunkt‘: Inklusion als historische Veränderung	167
2.4.4 Besondere pädagogische Praktiken: ,Ringen und Raufen‘, ‚Kletterförderung‘, ‚Aucouturier‘	168
2.4.5 Die A-Grundschule: ‚Gelebte‘ Inklusion und ihre Fragilität	172
2.4.6 Die Kolleg*innen: Zur Identitätsnorm des erfahrenen Pädagogen	175
2.4.7 Biographischer Orientierungsrahmen: Erfahrung und Souveränität	177
3 Relationale Typenbildung: Vier Ethos-Typen	179
3.1 Typ: Ethos des Harmonisierens	181
3.1.1 Tradiertes ausklammern (A)	181
3.1.2 Aufgehen im kollektiven Wir (1)	185
3.1.3 Abweichende Schüler*innen als Herausforderung pädagogischen Handelns (I)	189
3.1.4 Zusammenfassung	192
3.2 Typ: Ethos des Provozierens	193
3.2.1 Tradiertes als Kontrastfolie (B)	194
3.2.2 Das Selbst über den anderen (2)	197
3.2.3 Abweichende Schüler*innen als Bestätigung des pädagogischen Handelns (II)	200
3.2.4 Zusammenfassung	202
3.3 Typ: Ethos des Adaptierens	204
3.3.1 Tradiertes selektiv auswählen (C)	205

3.3.2 Das Selbst mit den anderen (3)	208
3.3.3 Abweichende Schüler*innen als Bestätigung des pädagogischen Handelns (II)	212
3.3.4 Zusammenfassung	215
3.4 Typ: Ethos des Monierens	219
3.4.1 Mangel an Tradiertern (D)	219
3.4.2 Das Selbst über den anderen (2)	221
3.4.3 Abweichende Schüler*innen als Herausforderung des pädagogischen Handelns (I)	224
3.4.4 Zusammenfassung	227
4 Differenzierungen zur Professionalisierung der Ethos-Typen	230
4.1 Erste Differenzierung; Gradierender Vergleich der interaktiven Praxen	230
4.1.1 Die interaktive Praxis im Ethos des Harmonisierens	230
4.1.2 Die interaktive Praxis im Ethos des Provocierens	232
4.1.3 Die interaktive Praxis im Ethos des Adaptierens	233
4.1.4 Die interaktive Praxis im Ethos des Monierens	235
4.1.5 Zusammenfassender Vergleich der interaktiven Praxen der Ethos-Typen	236
4.2 Zweite Differenzierung; Zur Rekonstruktion des Prinzips einer ‚praktischen Diskursethik‘	239
4.2.1 Die ‚inklusive‘ A-Grundschule und die ‚demokratische‘ B-Grundschule im deskriptiven Vergleich	240
4.2.2 Zwischen der Imagination des Schulischen und der Praxis der Organisation: ,Immanente‘ und ‚exmanente‘ Kritik	243
4.3 Rückbezug des Prinzips der ‚immanentalen Kritik‘ auf das Kernsample: Das Ethos des Adaptierens als professionalisiertes alltagsmoralisches Milieu ..	247
IV Diskussion	252
1 Diskussion der rekonstruierten Typen als alltagsmoralische Milieus im Anspruch der Inklusion	252
1.1 Das alltagsmoralische Milieu des Ethos des Harmonisierens	254
1.2 Das alltagsmoralische Milieu des Ethos des Provocierens	255
1.3 Das alltagsmoralische Milieu des Ethos des Adaptierens	257
1.4 Das alltagsmoralische Milieu des Ethos des Monierens	258
2 Diskussion der in den alltagsmoralischen Milieus eingeschriebenen Verhältnisse von Stabilität und Dynamik	260
2.1 Ethos des Harmonisierens: Beharrliche Stabilität und unberechenbare Dynamik	260
2.2 Ethos des Provocierens: Störanfällige Gleichzeitigkeit von Stabilität und Dynamik	261
2.3 Ethos des Adaptierens: Dynamische Anpassungen an situative Unsicherheiten und stabile Handlungssicherheit	261

2.4 Ethos des Monierens: Fehlende Dynamik und bisweilen machtvolle Stabilität	262
3 Fazit: Das Ethos des Adaptierens als professionalisierter Modus der alltagsmoralischen Übersetzung des kontrafaktischen Sprachspiels der Inklusion	264
3.1 Pädagogische Tradierungen zur Ressource werden lassen	266
3.2 Individuelles Wissen und Können der Kolleg*innen nutzen	267
3.3 Abweichendes Schüler*innenverhalten als Aufgabe annehmen	267
4 Limitationen der Befunde	269
5 Ausblick	270
Literaturverzeichnis	271
Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	285
Transkriptionsregeln.	286