

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 ‚Individualisierungsfälle‘ | 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 tradierter 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: ‚Ringens und Raufens‘, ‚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 Tradiertem (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 Provozierens | 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 ‚immanenten 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 Provozierens | 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 Provozierens: 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 |