

Olk, Matthias

## **Inklusion als normative Aufgabe. Rekonstruktionen zur Alltagsmoral grundschulpädagogischer Praxis**

*Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, 286 S. - (Dokumentarische Schulforschung) - (Dissertation, Universität Berlin, 2023)*



Quellenangabe/ Reference:

Olk, Matthias: Inklusion als normative Aufgabe. Rekonstruktionen zur Alltagsmoral grundschulpädagogischer Praxis. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, 286 S. - (Dokumentarische Schulforschung) - (Dissertation, Universität Berlin, 2023) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-298248 - DOI: 10.25656/01:29824; 10.35468/6096

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-298248>

<https://doi.org/10.25656/01:29824>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

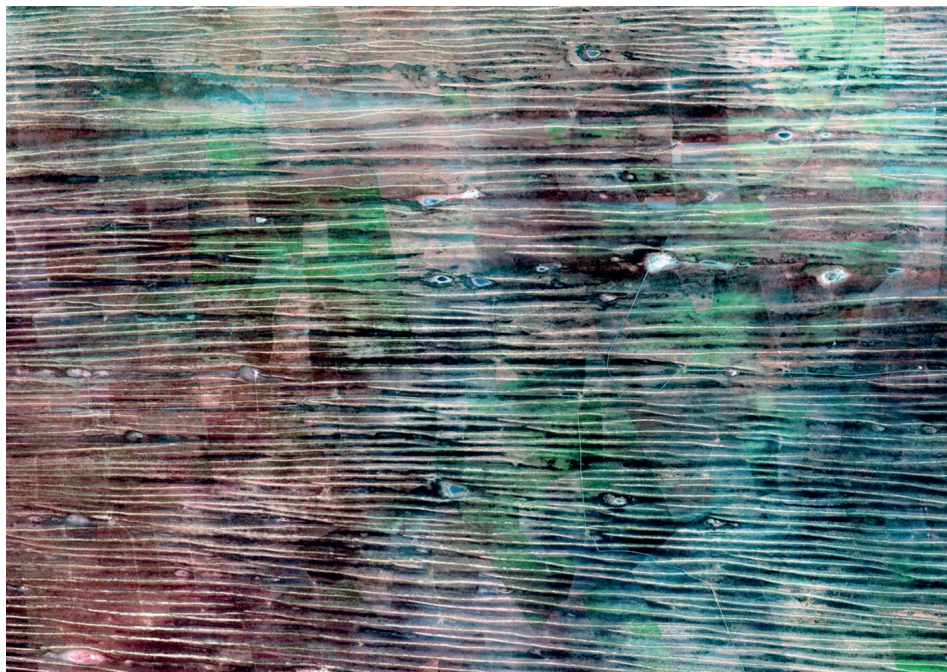
This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)



Matthias Olk

# **Inklusion als normative Aufgabe**

Rekonstruktionen zur Alltagsmoral  
grundschulpädagogischer Praxis

# Inklusion als normative Aufgabe

# Dokumentarische Schulforschung

Die Reihe wird herausgegeben von  
Dominique Matthes, Tobias Bauer, Alexandra Damm,  
Jan-Hendrik Hinzke, Marlene Kowalski, Hilke Pallesen  
und Doris Wittek

Die Reihe ‚Dokumentarische Schulforschung‘ versammelt gegenstandsbezogene und methodisch-methodologische Auseinandersetzungen an der Schnittstelle schulischer Gegenstandsfelder und Dokumentarischer Methode. Damit ist das Anliegen verbunden, verschiedene Ansätze und Facetten einer dokumentarisch operierenden Erschließung von Schule bzw. Schulischem sichtbar zu machen und eine Plattform des Austauschs zu bieten, die fortlaufend auch Herausforderungen im Forschungsprozess und Leerstellen im Diskurs sichtbar machen soll.

Matthias Olk

# Inklusion als normative Aufgabe

Rekonstruktionen zur Alltagsmoral  
grundschulpädagogischer Praxis

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2024

k

Dies ist die leicht überarbeitete und gekürzte Fassung der Dissertation, die am 22.03.2023 unter dem Titel „Inklusion als konkrete Freiheit. Rekonstruktionen zur Alltagsmoral des Grundschullehrer\*innenhandelns“ an der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin eingereicht und am 27.10.2023 verteidigt wurde.

Gutachter\*innen: Prof. Dr. Vera Moser, Prof. Dr. Anna Moldenhauer, Prof. Dr. Detlef Pech.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Editorial Review-Verfahrens aufgenommen.  
Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2024. Verlag Julius Klinkhardt.

Abbildung Umschlagseite 1: © Bahlmann, J. (2024). Deserts of the world. Kalahari, Namibia (contains modified Copernicus imagery (2022)). Online: <https://jonathom.github.io/>.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2024. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Die Publikation ist (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-6096-3 digital

[doi.org/10.35468/6096](https://doi.org/10.35468/6096)

ISBN 978-3-7815-2641-9 print

## Dank

An erster Stelle steht der Dank an alle Pädagog\*innen, die mir ihre Lebensgeschichten erzählt haben. Die Offenheit, mit der sie mir begegnet sind, war sehr bewegend.

Ich danke Prof. Dr. Vera Moser und Prof. Dr. Anna Moldenhauer für die enge Betreuung meiner Arbeit, in der mir gleichsam jede Freiheit gewährt wurde. Prof. Dr. Detlef Pech danke ich für die Übernahme des Drittgutachtens. Ebenso danke ich allen weiteren Mitgliedern der Promotionskommission. Der Hans-Böckler-Stiftung danke ich für die finanzielle und ideelle Förderung des Projekts.

Dank gilt allen ehemaligen und aktiven Mitgliedern sowie der Leitung des Graduiertenkollegs „Inklusion – Bildung – Schule“ der Humboldt-Universität zu Berlin. Namentlich erwähnt seien an dieser Stelle: Robel Afeworki Abay, David Brehme, Christian Brüggemann, Lukas Gerhards, Swantje Jewgenow, Caroline Junge, Anja Loft-Akhoondi, Lena Schleenbecker, Nele Rordorf, Sonia Schaefer, Florian Schrumpf, J. Safi Zauner und Philine Zölls-Kaser. Auch danke ich allen, die mich bei der Rekonstruktion meines Datenmaterials unterstützt und begleitet haben. Teresa Beck, Büşra Kocabıyık, Stefanie Kunze, Isabel Kratz und Fabian Mußel gilt als Mitgliedern der Interpretationsgruppe „Nordost“ besonderer Dank. Prof. Dr. Yaşar Sarıkaya und Dr. Adem Aygün danke ich für die jahrelange freundschaftliche Verbundenheit und die stetige Unterstützung.

Über das wissenschaftliche Feld hinaus danke ich all meinen Lieben – sie wissen, wer sie sind.

## Zusammenfassung

Mit dem Begriff der Inklusion wird auf mehreren sozialen Ebenen auf Momente des Wandels verwiesen. Die vorliegende Arbeit findet ihren Ausgangspunkt darin, zwischen Affirmationen eines gesellschaftlichen, eines institutionellen und eines professionsbezogenen Wandels im Kontext des grundschulischen Entwicklungsanspruch der Inklusion zu unterscheiden. Vor diesem Hintergrund wird Inklusion als *kontrafaktisches Sprachspiel* fassbar, in dessen Vollzug stetig Normativität(en) ausgehandelt und hervorgebracht werden. Für Grundschullehrer\*innen ergibt sich im Anspruch der Inklusion folglich eine axiologische Professionalisierungsaufgabe. Sie müssen die Normativität(en) der Inklusion in eine handlungspraktische Alltagsmoral übersetzen. Dabei muss zwischen institutionalisierten Erwartungen, dem Selbstanspruch der Inklusion und der Eigenlogik der organisationalen Praxis vermittelt werden. Innerhalb der Organisation einer inklusionsorientierten Grundschule bilden sich so unterschiedliche alltagsmoralische Milieus heraus. Diese sollen mit der vorliegenden Studie verstehbar werden, um einerseits zur Auflösung des Desiderats einer schulformspezifischen Perspektive auf die Profession der\*des Grundschullehrer\*ins beizutragen. Andererseits soll ein professions-sensibler Blick auf den Schulentwicklungsanspruch der Inklusion angeboten werden. Im Anschluss an die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung findet die rekonstruktive Studie in Praktiken des (berufs-)biographischen Sprechens pädagogischer Akteur\*innen einen Zugang zu ihren praktischen Alltagsmoralen. Das Kernsample bilden Pädagog\*innen einer im Aufbau befindlichen inklusionsorientierten Grundschule. In drei Dimensionen treten in der dokumentarischen Interpretation Praktiken normativer Relevanzsetzungen hervor. In diesen geht es (1) um den Umgang mit grundschulischen Tradierungen, (2) um das Verhältnis des pädagogischen Selbst zu den Kolleg\*innen und (3) um die Möglichkeiten und Grenzen des pädagogischen Tuns in der Konfrontation mit abweichenden Schüler\*innen. Als alltagsmoralische Milieus lassen sich sodann vier *Ethos-Typen* abstrahieren. In diesen stehen die unterschiedlichen Ausprägungen der drei normativen Dimensionen in idealtypischen Verhältnissen. Vor dem Hintergrund einer praxeologischen Bestimmung pädagogischer Professionalität und Professionalisierung tritt der Typus des *Ethos des Adaptierens* als am deutlichsten professionalisiert hervor. Dass die in ihm angelegte Gleichzeitigkeit von Stabilität im schüler\*innenbezogenen Tun und auf den Entwicklungsanspruch bezogener Dynamik empirisch mit dem Anspruch der Inklusion korrespondiert, zeigt die Erweiterung des Samples um die Fälle einer ‚demokratischen‘ Grundschule.



## Abstract

The term inclusion is used to refer to moments of change on several social levels. This study finds its starting point in distinguishing between affirmations of a social, an institutional, and a professional change in the context of primary schools' developmental claim of inclusion. Against this background, inclusion becomes comprehensible as a *counterfactual language game*. In its course normativity(ies) are constantly negotiated and produced. For primary school teachers, whose actions are based on the claim of inclusion, an axiological task of professionalization arises. They have to translate the normativity(ies) of inclusion into a practical everyday morality. In doing so, they must mediate between institutionalized expectations, the self-claim of inclusion, and the inherent logic of organizational practice. Thus, within the organization of an inclusion-oriented primary school, different everyday moral milieus emerge. This study aims to make these milieus understandable in order to contribute to the resolution of the desideratum of a specific perspective on the profession of the primary school teacher. On the other hand, a view on the school development claim of inclusion is to be offered that refers to the profession of the primary school teacher. Following educational biographical research, the reconstructive study finds access to the practical everyday morals of pedagogical actors in practices of (professional) biographical speaking. The core sample consists of pedagogues of a primary school under construction, which offensively formulates its inclusion-oriented development claim. In three dimensions, practices of normative relevance emerge in the documentary interpretation. These are (1) the handling of primary school traditions, (2) the relationship of the pedagogical self to colleagues, and (3) the possibilities and limits of pedagogical action in the confrontation with deviant students. Four *ethos-types* can then be abstracted as everyday moral milieus. In these, the different manifestations of the three normative dimensions stand in ideal-typical relationships. Against the background of a praxeological definition of pedagogical professionalism and professionalization, the type of the *ethos of adaptation* emerges as the most clearly professionalized. The expansion of the sample to include the cases of a 'democratic' primary school shows that the simultaneity of stability in pupil-related activities and the dynamics related to the developmental claim correspond empirically with the claim of inclusion in the *ethos of adaptation*.



# 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

<b>3 Praxis – Normativität – Erkenntnisinteresse</b>	<b>69</b>
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
<b>II Methoden und Methodologie</b>	<b>81</b>
<b>1 Begriffsbestimmungen und Verortungen</b>	<b>81</b>
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
<b>2 Methoden und Methodenkombination</b>	<b>88</b>
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
<b>III Ergebnisdarstellungen</b>	<b>114</b>
<b>1 Zur Konstruktion des Samples</b>	<b>114</b>
<b>2 Vier Eckfälle: Kontrastierende biographische Orientierungsrahmen</b>	<b>116</b>
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 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: ‚Ringende 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
<b>3 Relationale Typenbildung: Vier Ethos-Typen</b>	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
<b>4 Differenzierungen zur Professionalisierung der Ethos-Typen</b>	<b>230</b>
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
<b>IV Diskussion</b>	<b>252</b>
<b>1 Diskussion der rekonstruierten Typen als alltagsmoralische Milieus im Anspruch der Inklusion</b>	<b>252</b>
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
<b>2 Diskussion der in den alltagsmoralischen Milieus eingeschriebenen Verhältnisse von Stabilität und Dynamik</b>	<b>260</b>
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	<b>Fazit: Das Ethos des Adaptierens als professionalisierter Modus der alltagsmoralischen Übersetzung des kontrafaktischen Sprachspiels der Inklusion . . . . .</b>	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	<b>Limitationen der Befunde . . . . .</b>	269
5	<b>Ausblick . . . . .</b>	270
	<b>Literaturverzeichnis . . . . .</b>	271
	<b>Tabellen- und Abbildungsverzeichnis . . . . .</b>	285
	<b>Transkriptionsregeln. . . . .</b>	286





## Einleitung

**Tab. 1:** Zur Struktur der Arbeit, eigene Darstellung

I Theoretische Grundlagen	II Methoden & Methodologie	III Ergebnisdarstellungen	IV Diskussion
---------------------------	----------------------------	---------------------------	---------------

Das Sprechen über Inklusion ist umkämpft und mitunter konfliktreich. Worauf mit dem Inklusionsbegriff dabei verwiesen wird, zeigt sich als situativ abhängig von seinem Verwendungszusammenhang. Erklärte Kritiker\*innen schulischer Inklusion werfen denen Naivität und Utopismus vor, die auf die Umsetzung einer pädagogischen Praxis beharren, die Teilhabe für alle ermöglichen will (vgl. bspw. Ahrbeck 2014; Kiel 2018; Brodkorb 2013). Denjenigen, die Inklusion befürworten, wird unterstellt, überhöhte moralische Maßstäbe an Schule, die pädagogische Praxis und ihre Akteur\*innen anzulegen. Inklusion aktualisiert die Frage nach dem Verhältnis von Normativität und Pädagogik und damit auch das Verhältnis von Normativität und Erziehungswissenschaft (vgl. Meseth et al. 2019). Vor diesem Hintergrund sieht sich auch die erziehungswissenschaftliche Inklusionsforschung bisweilen unter Ideologieverdacht gestellt (vgl. Fritzsche et al. 2021). Sie ist herausgefordert, mit ihrer Inkriminierung umzugehen und auf diese zu reagieren. Inklusionsforschung muss sich stetig um ihre „Standortgebundenheit“ (Bohnsack 2014, S. 284) vergewissern. Die Normativität der Inklusion per se als Forschungsgegenstand auszuschließen, um dem Anspruch einer „entkörpernten wissenschaftlichen Objektivität“ (Haraway 1995, S. 74) als Ausdruck von vermeintlicher Wissenschaftlichkeit zu entsprechen, wäre wohl hingegen ein Missverständnis der Prämisse der Wertfreiheit sozialwissenschaftlichen Erkennens (vgl. hierzu Oevermann 2017).

Mit der vorliegenden Studie soll gezeigt werden, dass für eine inklusionsbezogene Professionsforschung zum Grundschullehrer\*innenberuf das Fragen nach dem Verhältnis von Normativität und Pädagogik gewinnbringend ist. Nicht ‚nur‘ die theoretische Betrachtung von Inklusion als ethisches Problem und Prinzip (bspw. Felder 2022; Dederich 2013; Bielefeldt 2009; Graumann 2011; Wocken 2011), sondern auch die empirische Auseinandersetzung mit der Normativität der Inklusion birgt einen wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn. Im Folgenden wird nach einer praktischen Alltagsmoral des Grundschullehrer\*innenhandelns im Anspruch der Inklusion gefragt. Diese soll als Übersetzungsleistung der Normativität der Inklusion in die „praktische Logik“ (Bourdieu 2015, S. 228) des alltäglichen Tuns verstanden werden. Sie wird in der Rekonstruktion von Praktiken des (berufs-)biographischen Sprechens pädagogischer Akteur\*innen verstehbar. Vor dem Hintergrund sich wandelnder pädagogischer Professionalität im Kontext von Inklusion (vgl. Moser & Demmer-Dieckmann 2013) soll mit der vorliegenden Arbeit zur Bearbeitung des Desiderats eines spezifischen Professionsverständnisses des Grundschullehrer\*innenberufs beigetragen werden (vgl. Mammes & Rotter 2022). Darüber hinaus verweist der Versuch, empirische Antworten auf die Frage nach inklusionsbezogenen Normativitäten zu finden, auf Inklusion als Gegenstand selbst und geht in dessen Bestimmung von der Eigenlogik der grundschulischen Alltagspraxis aus. Diese mag sich seit jeher mit dem mehr oder minder expliziten Anspruch konfrontiert sehen, alltäglich das Gemeinsame herzustellen, an dem alle teilhaben können – und das in sozialen

Ordnungen, deren „Kern“ (Rabenstein et al. 2013, S. 674) ein auf Differenz und Selektion ausgerichtetes, tief verwurzeltes Leistungsprinzip ist.

Die Arbeit gliedert sich in vier Kapitel. Im ersten Kapitel (I) werden die theoretischen Grundlagen geschaffen, die zu der Formulierung des Erkenntnisinteresses führen. Es besteht aus drei Unterkapiteln. Im erste Unterkapitel (1) wird das Inklusionsverständnis der Studie entwickelt. Inklusion wird als normative Affirmation von Wandel bestimmt. Sodann wird im zweiten Unterkapitel (2) der Grundschullehrer\*innenberuf fokussiert. Dabei wird nach dem Besonderen der Arbeit in der Grundschule gefragt sowie auf Befunde zu Überzeugungen (*beliefs*) von Grundschullehrer\*innen im Kontext von Inklusion verwiesen. Unter Bezug auf professionstheoretische Perspektiven kann sodann eine Praxis der Übersetzung der Normativität der Inklusion als Professionalisierungsaufgabe perspektiviert werden. Im dritten Unterkapitel (3) werden sozialtheoretische Perspektivierungen praktikentheoretischer Verständnisse von Normativität vollzogen. So kann schließlich das Erkenntnisinteresse der Studie abgeleitet werden.

Im zweiten Kapitel (II) werden die methodologischen und methodischen Prämissen und Bezugnahmen dargestellt, die es schließlich erlauben, das Erkenntnisinteresse in methodisch-methodologischer Sprache zu reformulieren. Das zweite Kapitel gliedert sich in zwei Unterkapitel. Im ersten (1) werden methodologische Verortungen vollzogen, die in praxeologischer Perspektive Anschlüsse an die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung eröffnen. Dann wird im zweiten Unterkapitel (2) auf die Methoden des narrativen Interviews und der dokumentarischen Methode eingegangen sowie die Frage nach ihrer Kombination methodologisch und forschungspraktisch eingeholt. Dabei werden auch Überlegungen zur Gültigkeit der Ergebnisse der relationalen Typenbildung und zu forschungsethischen Fragen angestellt. Außerdem wird der Prozess der Datenerhebung nachgezeichnet.

Den Hauptteil der Arbeit stellt das dritte Kapitel (III) dar, in dem die Ergebnisse der rekonstruktiven Studie dargestellt werden. Es gliedert sich in vier Unterkapitel. Nachdem zunächst auf die Konstruktion des Samples (1) eingegangen wird, werden im zweiten Unterkapitel (2) vier rekonstruierte Eckfälle (*Frau Reiser*, *Frau Nolten*, *Frau Akgündüz* und *Herr Clausens*) dargestellt, die das Sample aufspannen. Im dritten Unterkapitel (3) werden die Ergebnisse der Typenbildung dargestellt. Vier Ethos-Typen (*Ethos des Harmonisierens*, *Ethos des Provozierens*, *Ethos des Adaptierens* und *Ethos des Monierens*) konnten als alltagsmoralische Figuren abstrahiert werden, die in ihrer Mehrdimensionalität präsentiert werden. Im letzten Unterkapitel (4) werden Differenzierungen zur empirischen Beantwortung der Frage nach der Professionalität und Professionalisierung der rekonstruierten alltagsmoralischen Praxen der Ethos-Typen vollzogen.

Das vierte Kapitel (IV) ist schließlich der Ort, an dem die empirischen Befunde weiterführend diskutiert werden. Es gliedert sich in fünf Unterkapitel. Vor dem Hintergrund der im ersten Kapitel aufgeworfenen Forschungsfragen werden zunächst die rekonstruierten Typen abstrahierend diskutiert (1). Dann wird den in ihnen eingeschriebenen Momenten von Stabilität und Dynamik nachgegangen (2). Dies führt zu einem Fazit, in dem das rekonstruierte *Ethos des Adaptierens* abstrahiert und eingeordnet wird (3). Dem folgen der Blick auf die Limitationen der Arbeit (4) und ein Ausblick (5).

# I Theoretische Grundlagen

**Tab. 2:** Struktur Kapitel I, eigene Darstellung

I.1 Inklusion – Wandel – Kontrafaktizität	II	III	IV
I.2 Grundschullehrer*innenberuf – Überzeugungen – Professionalisierung			
I.3 Praxis – Normativität – Erkenntnisinteresse			

Um das Erkenntnisinteresse und die Forschungsfragen formulieren zu können und um ein Fundament für die Diskussion der Ergebnisse zu schaffen, wird im ersten Kapitel auf einige theoretische Grundlagen und Bezüge um den Begriff der Inklusion verwiesen. In einem ersten Schritt wird sich so dem Gegenstand der Arbeit in einem weiten Sinne angenähert (I.1), um ihn dann in einem zweiten Schritt mit Blick auf den Grundschullehrer\*innenberuf zu präzisieren (I.2). Drittens soll dann auf sozialtheoretische Prämissen der Arbeit geblickt werden (I.3).

## 1 Inklusion – Wandel – Kontrafaktizität

aber Inklusion ist natürlich ne ga:nz andere Nummer [...] also was soll ich dazu sagen ne, das wäre ja alles anmaßend //ja// was ich=wenn ich mich da irgendwie (.) ähm hinstelle und äh behaupte ich kenne das. kenn ich nicht. //mmh// schwierig (2) [...] also für die Kinder ist das nicht schwierig. also eher nicht. aber für die Lehrer ist das schwierig. (Eckfall Frau Akgündüz, Z. 743–753)<sup>1</sup>

Anders als die Bildungsreformen der ausgehenden 1960er- und der 1970er-Jahre sind die gegenwärtig affirmierten Reformen institutionalisierter Bildung im Allgemeinen und der Organisation Schule im Besonderen, auf die mit dem Begriff der Inklusion verwiesen wird, eng an die Autonomie der Einzelschule geknüpft (vgl. Moser 2017a, S. 107f). Um den Anspruch zu erfüllen, Teilhabe zu maximieren und Benachteiligung auf verschiedenen Ebenen zu minimieren (vgl. Arndt & Werning 2014), obliegt es in weiten Teilen der Entscheidung der Einzelschule, wie sie in der Alltagspraxis mit all dem umgeht, was unter dem „slippery concept“ (Artiles & Dyson 2009, S. 43) der Inklusion firmiert – seien es Fragen der Gestaltung des gemeinsamen Unterrichts von Schüler\*innen mit und ohne Behinderung, die Ausgestaltung multiprofessioneller Zusammenarbeit von Regel- und Sonderpädagog\*innen sowie anderem pädagogischem Personal, die Kooperation mit den Eltern und mit anderen Akteur\*innen des Sozialraums etc.

Gleichzeitig wird spätestens seit dem „PISA-Schock“ (Barz 2012) im Kontext neuer *output*-orientierter Steuerungstechniken von bildungsadministrativer Seite auf das Sammeln großer Datenmengen zu Schüler\*innenkohorten in Vergleichsarbeiten und auf die internationale

<sup>1</sup> Zum Eckfall Frau Akgündüz s. III.2.3.

Vergleichbarkeit von Qualitätsindikatoren schulischer Entwicklungsprozesse abgehoben, die weit über die Einzelschule hinausweisen (vgl. Moser 2017a, S. 108). Diese äußere *top-down*-Perspektive, die in Bildungsstandards und Schulinspektionen instanziiert worden ist (vgl. ebd.), kann als Ausdruck eines gegenwärtig dominanten hyperrationalen Verständnisses von Schule und ihrer Entwicklungsfähigkeit gefasst werden. Dies birgt die Gefahr, einzelschulischen Entwicklungsprozessen mit der „phantasielosen Adaption betriebswirtschaftlicher Strategien und Managementmethoden“ (Heinrich 2001, S. 307) zu begegnen und Schulentwicklungsforschung an ökonomischen Kategorien von Effizienz und Effektivität zu orientieren.

Dass eine allzu rationalistische Theorie von Schule mit der pädagogischen Alltagspraxis im Anspruch der Inklusion kollidiert, deutet sich in dem eingangs angeführten Zitat aus dem Interview mit der Grundschullehrerin Frau Akgündüz an. Inklusion als Entwicklungsanspruch ihrer Schule wird von der Lehrerin nicht nur als herausfordernd, sondern gewissermaßen als unbekannt markiert. Dabei ist es – folgen wir Frau Akgündüz – insbesondere die erwachsene Perspektive der Lehrer\*innen, die in ihrer Unwissenheit herausgefordert ist – weniger die der Schüler\*innen. Inklusion wird in dem angeführten Zitat eben nicht als ein Entwicklungsprozess aufgerufen, welcher der Befragten auf den von Rolff (1998) analytisch getrennten Ebenen von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung als zu erfüllende Strategie rational zugänglich wäre.

Schulentwicklungsforschung sieht sich mit dem Anspruch konfrontiert, Schulentwicklung in einem antirationalistischen Sinne als eigenlogischen Prozess zu verstehen und diesen verstehbar zu machen. Im Kontext der „allgegenwärtig[en]“ Inklusion (Löser & Werning 2015, S. 5) muss sie eine Perspektive einnehmen, die es erlaubt, die Gleichzeitigkeit und Verwobenheit innerer und äußerer schulischer Reformprozesse zu erforschen, ohne selbst dem Paradigma des *rational choice* aufzusitzen. Es kann für eine „professionssensible Schulentwicklungsforschung“ (Heinrich 2021, S. 302) plädiert werden, denn die pädagogischen Akteur\*innen sind es, die in ihrem Tun zwischen den an Schule herangetragenen Veränderungserwartungen und der Autonomie der Einzelschule vermitteln. Dieses Vermitteln wird eben nicht in einem rationalistischen Sinne planvoll und zweckgerichtet vollzogen, sondern geschieht im routinierten Vollzug der Alltagspraxis. Vor dem Hintergrund dieser einführenden Verortungen soll in der vorliegenden Studie Grundschullehrer\*innen zugesprochen werden, Agent\*innen von Schulentwicklungsprozessen im Anspruch der Inklusion zu sein.

## 1.1 Der Anspruch der Inklusion als Affirmation des Wandels

Bevor im zweiten Teil des Kapitels die professionsbezogene Perspektive dieser Arbeit weiter ausgeführt werden kann, muss zunächst ihr Inklusionsverständnis bestimmt werden. Hierzu wird Inklusion auf drei sozialen Sinnebenen als Affirmation von Wandel betrachtet. Auf einer ersten globalen Ebene (1.1.1) wird Inklusion als gesellschaftlicher Wandel gefasst. Auf einer zweiten, kleingeschnitteneren Sinnebene (1.1.2) wird Inklusion als Wandel der Institution der Grundschule betrachtet. Drittens (1.1.3) wird Inklusion als Affirmation des Wandels der Profession des Grundschullehrer\*innenberufs bestimmt.

### 1.1.1 Inklusion als gesellschaftlicher Wandel

In der Verhältnissetzung von Inklusion und Gesellschaft liegt es zunächst nahe, Inklusion als systemtheoretische Kategorie zu fassen (vgl. bspw. Wansing 2005). In dieser Perspektivierung

stellt Inklusion mit dem Begriff der Exklusion ein analytisches Begriffspaar dar, das auf die Stabilität und Reziprozität von Schließungs- und Öffnungsmomenten gesellschaftlicher Teilsysteme verweist (vgl. Luhmann 2021). Im Folgenden soll hingegen mit Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Gesellschaft auf einen bisweilen kämpferischen Inklusionsbegriff abgehoben werden, mit dem Forderungen nach sozialen Veränderungsprozessen verbunden waren und sind.

Georg Feuser (2018) identifiziert ideengeschichtliche Ursprünge eines solchen Verständnisses von Inklusion in den Werken von Pädagog\*innen der Aufklärung und in der Reformpädagogik des 19. Jahrhunderts. Dass der dort formulierte (heil-)pädagogische Anspruch, jedes Individuum in seiner Bildsamkeit anzuerkennen und ihm zu Mündigkeit und Emanzipation zu verhelfen, immer auch eine Auseinandersetzung mit den sozialen Fragen der Gesellschaft unter den Bedingungen ihrer Zeit gewesen war, illustriert Feuser beispielhaft an den Gedanken des Hauslehrers Jan-Daniel Georgens (1823-1886) und des Pädagogen Heinrich Marianus Deinhart (1821-1880). Sie formulierten in ihrem gemeinsamen Werk Mitte des 19. Jahrhunderts die Bestrebung der frühen Heilpädagogik

die von Haus aus Ausgeschiedenen, Ausgestossenen [sic!] und Verlorenen in den Umkreis der menschlichen Gesellschaft aufzunehmen, ihre Isolierung aufzuheben, damit aber [auch, Anm. M. O.] die Schuld der Vernachlässigung, welche der Gesellschaft den Heilbedürftigen gegenüber zugesprochen werden muss. (Georgens & Deinhart 1861, zitiert nach Feuser 2018, S. 116)

In dem angeführten Zitat wird nicht nur die Exklusion der Abweichenden, sondern die den Ausschluss ermöglichende tradierte gruppenbezogene Marginalisierung anderer als sozialer Akt bestimmt. Mit der Ambition, den Ausschluss der Marginalisierten überwinden zu wollen, geht nach Georgens und Deinhart unweigerlich ein beschämendes Eingeständnis des kollektiven moralischen Unvermögens einher, die Exklusion und Vulnerabilität der anderen überhaupt erst produziert zu haben. Feuser deutet mit dem Bezug auf Georgens und Deinhart eine ideengeschichtliche Genealogie des Inklusionsbegriffs an, in der (heil-)pädagogische Ideen und affirmierte gesellschaftliche Wandlungsprozesse als Überwindung sozialer Exklusion als historisch eng verknüpft hervortreten.

Eine jüngere ideengeschichtliche Tradition des Inklusionsbegriffs, in der gesellschaftlicher Wandel affirmiert wird, findet sich in dem Begriff der Integration, auf den insbesondere in den sozialen Bewegungen der 1970er-Jahre abgehoben wurde, in denen Menschen mit Behinderung ihre Rechte einklagten.<sup>2</sup> Als Impuls der Überwindung von Exklusion und Segregation konnte sich die Behindertenbewegung im deutschsprachigen Raum auf ihren Ursprung in der Zwischenkriegszeit berufen. Beispielsweise verweisen Schönwiese und Wegscheider (2020) in der Auseinandersetzung mit dem Leben und Wirken des Initiators der „Ersten österreichischen Krüppelgemeinschaft“ Siegfried Braun (1893-1944) auf die emanzipatorischen Ambitionen normabweichender Menschen und die enge Bindung dieser an die erkämpfte Integration in Erwerbsarbeitsverhältnisse in den 1920er- und frühen 1930er-Jahren. „[W]eltweit omnipräsent“ (Bürli 2016, S. 132) wurden Bestrebungen und Forderungen der Integration von Menschen mit Behinderung jedoch erst über zwei Jahrzehnte nach dem Zweiten Weltkrieg. Ihre Entstehungsbedingungen waren vielfältig und von mehreren Faktoren abhängig. Bürli stellt als einen zentralen Faktor für die Dynamik der Forderung

2 Wenngleich die Behindertenbewegung nicht als homogene Gruppe verstanden werden kann, waren ihre Strömungen immer mit Forderungen nach einem Mehr an Rechten für Menschen mit Behinderung verbunden (vgl. Lingelbach 2020).

nach gesellschaftlicher Integration ein sich seit den 1950er-Jahren in Nordwesteuropa etablierendes „Normalisierungsprinzip“ (Bürli 2016, S. 127) heraus. Demnach erlebte der Blick auf Menschen mit Behinderung in Teilen der Gesellschaft eine Verschiebung. Die daraufhin einige Jahre später einsetzende Paradigmendiskussion in der Heil- und Sonderpädagogik vollzog auf wissenschaftlicher Ebene einen analogen Wandel von einem „medizinisch-defekt-orientierten“ zu einem „bedürfnisorientierten Verständnis“ von Behinderung (ebd., vgl. auch Waldschmidt 2005). Der veränderte gesellschaftliche Blick auf Behinderung stellte ein argumentatives Fundament für Ideen, Initiativen und Institutionen dar, welche die gesellschaftliche Tradierung der sozialen Exklusion und Segregation von Menschen mit Behinderung öffentlich infrage stellten (vgl. Beck & Greving 2012).

Des Weiteren ist mit Blick auf den deutschsprachigen Raum der politische und zivilgesellschaftliche Aktivismus der Behindertenbewegung ab dem Ende der 1960er-Jahre als bedeutender Faktor für die Dynamik des Integrationsbegriffs als Affirmation eines gesellschaftlichen Wandels zu erwähnen. Unter dem Eindruck der Bürgerrechtsbewegung in den USA und im Kontext gesamtgesellschaftlicher Emanzipationsbestrebungen stellten Menschen mit Behinderung in Westdeutschland öffentlich ihre skandalösen Lebensverhältnisse infrage und formulierten „die Einforderung von Partizipation und Anerkennung als Bürger“ (Stoll 2017, S. 208). Darüber hinaus identifizierte man das Behinderungsverständnis der nicht-behinderten Dominanzgesellschaft als Ursache der erlebten Segregation und verwies auf die Notwendigkeit eines diesbezüglichen gesellschaftlichen Wandels. Der Aktivist und Pädagoge Gusti Steiner formulierte Anfang der 1980er-Jahre in diesem Sinne:

Wir [Menschen mit Behinderung, Anm. M. O.] müssen [...] unsere Lebenssituation als politisch verursacht begreifen, in politischen Dimensionen denken und handeln, damit Veränderung hin zu einer Gesellschaft, in der alle leben können, platzgreifen kann. (Steiner 1983, S. 89)

Es wurde die Forderung laut, „Behinderung als Herrschaftsverhältnis zwischen zwei konkreten Personengruppen zu begreifen“ (Frehe 1980, S. 44) und dieses gesellschaftliche Verhältnis zu wandeln. Parallel zur Behindertenbewegung in der BRD formierte sich auch in der DDR eine Behindertenbewegung, die gezwungen war, sich klandestiner in informellen Strukturen zu organisieren (vgl. Seifert 1990, S. 30). Der von der ostdeutschen Behindertenbewegung affirmierte gesellschaftliche Wandel verwies auf die Determiniertheit individueller Lebenswege und den Mangel an Selbstbestimmung durch die engen Grenzen der staatlichen Versorgung von Menschen mit Behinderung (vgl. Barsch 2013).

Die Forderung nach gesellschaftlichem Wandel, die von der Behindertenbewegung als kämpferischer Anspruch formuliert und in die Öffentlichkeit getragen wurde, schlug sich auf globaler rechtlicher Ebene in Verlautbarungen der Vereinten Nationen (UN) nieder. Hier lassen sich Genealogien von der *Deklaration der Allgemeinen Menschenrechte* (1948), über die *Rechte des Kindes* (1959), die *Rechte geistig behinderter Personen* (1971) und die *Rechte behinderter Menschen* (1975), die *UN-Kinderrechtskonvention* (1989) und die *UN-Standardregeln über Chancengleichheit für Menschen mit Behinderung* (1993) bis hin zur *Salamanca Erklärung* der UNESCO (1994) erkennen. Herauszustellen ist für Westdeutschland hier auch die *Empfehlung zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher* des Deutschen Bildungsrats, die bereits im Jahr 1973 im Kielwasser der Bildungsreform die damalige Bildungssituation von Schüler\*innen mit Behinderung thematisiert und bisweilen infrage stellt. Vielzitiert ist mit Blick auf die legale Ebene des gegenwärtigen Inklusionsbegriffs Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK 2006), die 2009



von Deutschland ratifiziert worden ist. Während in der deutschen Übersetzung dort die Gewährleistung eines „integrative[n] Bildungssystem[s] auf allen Ebenen“ (Art. 24, 1) durch die Vertragsstaaten konstatiert wird, der Begriff der Integration also explizit aufgenommen wird, ist in der öffentlichen und wissenschaftlichen deutschsprachigen Auseinandersetzung in der jüngeren Vergangenheit der Begriff der Inklusion an die Stelle des Integrationsbegriffs gerückt. Dies ist nicht nur als semantische Angleichung an den englischen Vertragstext der UN-BRK zu verstehen, in der von einem „inclusive education system“ gesprochen wird. Schon vor der Ratifizierung der UN-BRK fanden die deutschsprachigen pädagogischen Diskurse in Anknüpfung an englischsprachige Fachdiskurse um *Inclusive Education* (vgl. bspw. Slee & Allan 2001) in dem Begriff der Inklusion eine Weiterführung des Integrationsbegriffs.<sup>3</sup> Andreas Hinz versteht bereits vor dem Inkrafttreten der UN-BRK Inklusion als

allgemeinpädagogische[n] Ansatz, der auf der Basis von Bürgerrechten argumentiert, sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung wendet und somit allen Menschen das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse zugesichert sehen will. (Hinz 2006, S. 97)

Hinz' Definition folgend, beschreibt Inklusion eher ein gesellschaftliches Sollen als einen Ist-Status. In einem weiten Inklusionsverständnis, das über die Kategorie der Behinderung hinausweist und gleichsam in „theoretischer Kontinuität“ (Lütje-Klose & Urban 2014, S. 114) zum Integrationsbegriff steht, geht es demnach um die pädagogische Affirmation eines Wandels hin zu einer Gesellschaft, in der jeder\*in „individuelle Entwicklung“ und „soziale Teilhabe“ (Hinz 2006, S. 97) ermöglicht wird. Dass dabei neue erklärungsbedürftige Begriffe und Residualkategorien aufgerufen und hervorgebracht werden, verweist auf die grundsätzliche Frage nach der Eindeutigkeit und Definierbarkeit des Inklusionsbegriffs (vgl. hierzu bspw. Piezunka, Schaffus & Grosche 2017).

In der Darstellung ausgewählter ideengeschichtlicher Traditionslinien des Inklusionsbegriffs scheint als sein zentrales Moment die Affirmation eines gesellschaftlichen Wandels auf. So wird in der o. g. frühen heilpädagogischen Perspektive die Überwindung tradierter Praktiken der Exklusion als Anspruch der Disziplin ausgerufen. In der Behindertenbewegung der 1970er-Jahre wird die Forderung nach einem gesellschaftlichen Wandel u. a. an das Aufzeigen der Dominanz eines segregierenden Behinderungsverständnisses geknüpft. Inklusion affirmiert – wie im o. g. Zitat von Andreas Hinz – gesellschaftliche Wandlungsprozesse und stellt dabei gleichsam selbst einen gesellschaftlichen Wandel dar, als dass unterschiedliche historische Traditionslinien und gesellschaftliche Kämpfe im Anspruch der Überwindung von Exklusion und Segregation von Menschen mit Behinderung, aber potenziell auch von allen, die von sozialem Ausschluss bedroht sind, einen gemeinsamen Kulminationspunkt finden. Dieser besitzt dabei ein globales legales Fundament.

Die pädagogische Konnotation des Inklusionsbegriffs ist oben bereits hervorgetreten. Im Folgenden soll zur weiteren Annäherung an das Inklusionsverständnis der vorliegenden Arbeit dementsprechend Inklusion auf einer niedrigeren sozialen Sinnenebene als Affirmation eines grundschulischen Wandels betrachtet werden.

3 Der Begriff der Integration wurde in deutschsprachigen Diskursen stellenweise auch von dem Begriff der Heterogenität abgelöst. Dieser vollzog schließlich eine ‚Auswanderung‘ in migrationsbezogene Diskurse (Moser 2017b, S. 19).

### 1.1.2 Inklusion als grundschulischer Wandel

Die oben eröffneten historischen Perspektiven auf das Verhältnis von Inklusion und dem in unterschiedlichen ideengeschichtlichen Traditionen affirmiertem Wandel verweisen auf Forderungen nach einem Mehr an sozialer Gerechtigkeit für Menschen mit Behinderung und – in einem weiten Begriffsverständnis – für alle, die von gesellschaftlicher Marginalisierung betroffen und bedroht sind. Betrachtet man die Institution der Grundschule in historischer Perspektive, tritt sie in ihrem Verhältnis zu Fragen sozialer (Un-)Gerechtigkeit in einem paradoxen Charakter hervor. Im Lichte der Inklusion wird sodann auf die Notwendigkeit des Wandels der Institution der Grundschule verwiesen.

Die Grundschule findet in der Weimarer Reichsverfassung (1919) als neugegründete vierjährige Schule für (fast) alle Kinder ihre Legitimation darin, dass mit ihrer Einrichtung „die Anlage und Neigung, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern“ (Artikel 146, zitiert nach Boldt 1987, S. 517) über den Übergang des Kindes in die weiterführende Schule entscheiden sollen. Van Ackeren und Klemm kennzeichnen die Gründung der Grundschule in diesem Sinne als historischen „Meilenstein“ (2019, S. 401) der Demokratisierung der Gesellschaft, in der fortan nicht mehr nur den Kindern aus privilegierten Familien, welche Schulgebühren entrichten konnten, eine Grundbildung zuteilwurde, die zum Übergang auf die Mittelschulen und höhere Schulen berechtigte (vgl. auch Zymek 1989). Andererseits liegt ein erster historischer Widerspruch zu der offensichtlichen Bestrebung der Relativierung sozialer Ungleichheiten darin, dass die sogenannten ‚Hilfsschüler‘ in § 5 des Reichgrundschulgesetzes von 1920 von dem Besuch der Grundschule ausgeschlossen wurden (vgl. hierzu Dietze 2019, S. 36ff).

Eine gegenwartsbezogene Paradoxie des historischen Anspruchs der Grundschule liegt darin, dass die in der programmatischen Absicht der Relativierung sozialer Ungleichheiten gegründete Institution gleichsam die „Last der Selektion“ (v. Friedeburg 1989, S. 218) aufgebürdet bekam und diese bis heute trägt. Abgesehen von Polytechnischen Oberschulen in der DDR und der verlängerten Grundschulzeit in wenigen Bundesländern, war und ist die vierjährige Grundschule seit ihrer Gründung vor 100 Jahren als gesellschaftliche „Basisinstitution“ (Götz, Miller & Vogt i. E.) herausgefordert, zu einem sehr frühen Punkt kindlicher Biographien über Bildungs- und Lebenswege zu entscheiden (vgl. van Ackeren & Klemm 2019, S. 402). Dass dies mit der Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse korreliert, zeigen empirische Studien unterschiedlichster Couleur immer wieder auf (vgl. bspw. Stanat et al. 2022). Die Entstehung und Entwicklung der Grundschule ausschließlich als „Erfolgsgeschichte“ im Sinne einer „Geschichte mit einem gegen alle Widerstände glücklichen Anfang und einem trotz aller Hindernisse insgesamt erfolgreichen Verlauf“ (Tenorth 2000, S. 524) zu erzählen, wird vor diesem Hintergrund fraglich. Wenngleich die Geschichte der Grundschule mit der Forderung nach einem Mehr an sozialer Gerechtigkeit korrespondiert, zeigt der historisch paradoxe Charakter der Institution ebenso auf, dass Inklusion auf die Notwendigkeit eines grundschulischen Wandels verweist. Dies ist nicht nur in der abstrakten Auseinandersetzung mit dem Gründungsmythos der Institution Grundschule der Fall. Ein grundschulischer Wandel wurde auch in der jüngeren Vergangenheit von Elternbewegungen aufgerufen.

Ende der 1980er-Jahre hält Hans Wocken in seinen Reflexionen zum Hamburger Schulversuch fest, in dem zwischen 1983 und 1987 zunächst an zehn Grundschulen sog. „Integrationsklassen“ eingerichtet wurden: „Die eigentlichen Erfinder von Integrationsklassen sind die Eltern“ (1987, S. 66). Seit den 1970er-Jahren formierten sich Elterninitiativen, die



einforderten, dass ihre Kinder an Regelgrundschulen unterrichtet werden. Sie fanden in einzelschulischen Wandlungsprozessen der Veränderung etablierter organisationaler Strukturen ihren lokalen Widerhall und stellten „durch (laut)starke Öffentlichkeitsarbeit“ (Hüwe & Roebke 2006, o. S.) die Forderung nach einem grundsätzlichen Wandel der Schule in der BRD zur gesamtgesellschaftlichen Debatte. Hüwe und Roebke finden den historischen Impuls der Elternbewegung in der Gegenwehr gegen die ab Ende der 1960er-Jahre einsetzende Auseinandersetzung der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) mit dem Sonderschulwesen und dessen daraus hervorgehender Expansion. Betrachtet man das „Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens“ von 1960, tritt als zentraler Argumentationspunkt der KMK hervor, mit der Etablierung eigenständiger Sonderschulen zu einer Veränderung des Schulwesens beizutragen, um „gegenüber den Menschen, die durch Leiden und Gebrechen benachteiligt sind, eine geschichtliche Schuld abzutragen“ (ebd., S. 16). Das Behinderungsverständnis der KMK unterschied sich von dem, das die Elterninitiativen in ihrem Tun antrieb. Von der Mehrheit der Eltern wurde eingefordert, dass nicht Sonderschulen zur Kompensation des vermeintlich Defizitären der Schüler\*innen eingerichtet werden, sondern dass sich die Regelschule in ihrer Gestalt so wandelt, dass kein Kind als defizitär und unpassend identifiziert wird. Eben in dieser Veränderung der Regelgrundschule und des Schulwesens im Allgemeinen lag die Affirmation des Wandels, welche von den Elterninitiativen unter dem Schlagwort „Integration“ aufgerufen wurde.<sup>4</sup>

Mit Blick auf die DDR stellt Stein (1993) heraus, nicht vorschnell von den Realitäten staatlicher Repression darauf zu schließen, dass es dort keine mit der BRD vergleichbare Elternbewegung gegeben hätte, die auf einen schulischen Wandel verwies. Steinhoff und Trobisch berichten, „dass sich aus dem Engagement einzelner Eltern und Angehöriger Initiativen entwickelten, die [mit] dem Modell der Lebenshilfe vergleichbar waren“ (2014, S. 21). Ebenso halten die Autoren fest, dass sich auch in der DDR fachwissenschaftliche Auseinandersetzungen ergaben, die auf die Notwendigkeit eines veränderten Behinderungsverständnisses im Kontext von Schule und Bildung verwiesen:

1987 veröffentlichte Dr. [Sigmar] Eßbach [Gründer der Sektion Rehabilitationspädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin (vgl. Barsch 2013, S. 19ff), Anm. M. O] in einer Anmerkung seines Grundlagenmaterials den Terminus individuell elementar förderfähig und erkannte damit den Bildungsanspruch schwerstbehinderter Menschen an. (Steinhoff & Trobisch 2014, S. 21)

Gleichsam trat der Begriff der Integration, unter dem die elterlichen Initiativen der Affirmation eines gesellschaftlichen Wandels in der BRD firmierten, in der DDR nicht gleichermaßen hervor. Man forderte in der DDR im Sinne eines institutionellen Wandlungsprozesses „das Recht auf den Besuch von Fördereinrichtungen. Der integrative Gedanke im Sinne von gemeinsamer Beschulung war hier noch kaum ausgeprägt“ (Koch & Koebe 2019, S. 33). Was die Elterninitiativen in BRD und DDR jedoch teilten, war die grundlegende Forderung nach einem Wandel hin zu mehr sozialer Teilhabe ihrer Kinder in und durch Schule.

Auch an dieser Stelle soll der „theoretische[n] Kontinuität“ (Lütje-Klose & Urban 2014, S. 114) von Integrations- und Inklusionsbegriff gefolgt werden. Beide verweisen auf einen grundschulischen Wandel. Ein zentraler Unterschied zwischen dem gegenwärtigen Inklusions- und dem historischen Integrationsbegriff liegt dabei darin, dass der Terminus der In-

<sup>4</sup> Neben den o. g. Hamburger Schulversuchen ergaben sich bis in die 1990er-Jahre zahlreiche weiterer Schulversuche und Umsetzungen von Pilotklassen des gemeinsamen Unterrichts von Schüler\*innen mit und ohne Behinderung (vgl. als Übersicht Prengel 1990).

klusion auch auf bildungsadministrativer und -politischer Ebene zur gängigen Vokabel der Affirmation von schulischer Veränderung geworden ist. In diesem Sinne formuliert die KMK in ihren Empfehlungen unter dem Titel „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ von 2011 die zu erreichende „Ausrichtung der Schulen auf die unterschiedlichen Voraussetzungen von Kindern und Jugendlichen“ als ihre „grundsätzliche Aufgabe“. Weiter heißt es:

Dabei werden die Akzeptanz von Vielfalt und Verschiedenheit erweitert und die Möglichkeiten und Fähigkeiten der Schulen im Umgang mit Unterschieden – sowohl auf der individuellen als auch auf der organisatorischen und systemischen Ebene – gestärkt. Sie greifen die Erfahrungen mit der individuellen Förderung in allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen auf. (KMK 2011, S. 3)

Anders als in dem o. g. „Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens“ von 1960 wird in den Empfehlungen der KMK von 2011 unter dem Begriff der Inklusion auf bildungspolitischer Ebene ein Wandel der Regelschule proklamiert. Sie wird unter den Entwicklungsanspruch gestellt, einen „Perspektivwechsel zum inklusiven Unterricht zu vollziehen“ (ebd., S. 2), um sich den Bedürfnissen ihrer Schüler\*innen anzupassen, zu denen explizit auch Kinder und Jugendliche mit Behinderung gezählt werden sollen. Dass Veränderungen in diesem Sinne grundsätzlich möglich sind, wird dabei vorausgesetzt. Hier zeichnet sich ein zentraler Unterschied des historischen Integrations- und des gegenwärtigen Inklusionsbegriffs in der Affirmation schulischen Wandels ab. Während mit dem Begriff der Integration der faktische Ausschluss vieler aus der Grundschule aufgezeigt wurde, wird Inklusion von bildungsadministrativer Seite als Entwicklungsanspruch formuliert, der in einem positivistischen Sinne auf Möglichkeiten der Veränderung von Schule verweist. Über die Ebene kodifizierter Empfehlungen hinausdeutend, macht sich diese Konnotation des Inklusionsbegriffs darin bemerkbar, dass Grundschulen in ihren programmatischen Leitbildern vermehrt selbst den Anspruch des Wandels formulieren und sich damit im Sinne „*ambitionierter Schulen* [Herv. i. O.]“ (Reckwitz 2020, S. 333ff) als entwicklungsfähig positionieren.

Aus Perspektive der erziehungswissenschaftlichen Inklusionsforschung verweist der Inklusionsbegriff mehr oder weniger explizit auf ein „emanzipatorische[s] Projekt, das gegen Unterdrückung und Diskriminierung arbeitet“ (Boger 2022, S. 43). Für eine Inklusionsforschung in schulpädagogischer Perspektive wirft sich damit die offensichtliche Aufgabe auf, den auf bildungsadministrativer und -politischer Ebene sowie von Einzelschulen formulierten Entwicklungsoptimismus im Anspruch der Inklusion ins Verhältnis zu beobachtbaren schulischen Wandlungs- und Veränderungsprozessen zu setzen. Damit kann der Positivismus des programmatischen Inklusionsbegriffs methodisch kontrolliert einer Prüfung unterzogen werden. Was dabei schließlich als Moment der Veränderung, der Transformation, des Wandels etc. des empirischen Gegenstands verstanden werden kann, ist abhängig von den Prämissen und Perspektiven der Forschung.

So kann Inklusion beispielsweise im Anschluss an strukturfunktionalistische Perspektiven auf die „Handlungseinheit“ Schule (Fend 1986) als Neujustierung der gesellschaftlichen Funktionen von Schule verstanden werden. Moser verweist auf die mit Inklusion einhergehende Notwendigkeit, die Allokationsfunktion von Schule weniger stark zu gewichten (vgl. 2017b, S. 17). Dabei steht infrage, wie dies in dem alltäglichen Tun der schulischen Akteur\*innen Realisierung erfahren kann. Befunde praxeologisch orientierter Forschung verweisen in diesem Sinne u. a. auf die Frage nach den (Un-)Möglichkeiten des Wandels etablierter Formen der Leistungsbewertung (vgl. bspw. Merl 2019, Sturm 2015). Inklusion wird wissenschaft-

lich mit den Notwendigkeiten veränderter Verständnisse und Praxen von Schule und Unterricht in Verbindung gebracht. Diese wissenschaftlichen Verhältnissetzungen von Inklusion und Wandel, aber auch die oben angeführten Affirmationen von Veränderung auf bildungspolitischer und -administrativer Ebene verweisen auf eine dritte soziale Sinnenebene.

Neben der Ebene der Affirmation eines gesamtgesellschaftlichen Wandels und der Affirmation eines institutionellen Wandels der (Grund-)Schule deutet Inklusion drittens auf die Ebene eines professionsbezogenen Wandels hin. Das auf unterschiedlichen Ebenen affirmierte Moment des Wandels liegt schließlich in dem pädagogischen Tun selbst; resp. findet es in diesem seinen fundamentalen Niederschlag – bspw. in der Affirmation einer neuen ‚Haltung‘ pädagogischer Akteur\*innen zu Praktiken der Leistungsbewertung (vgl. bspw. Bielefeldt 2009). Nicht nur im Sinne des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit, sondern auch in der Tendenz der Fokussierung inklusionsbezogener Diskurse auf die Grundschule als ersten Ort institutionalisierter Bildung, soll im Folgenden dieser affirmierte professionsbezogene Wandel mit Blick auf den Grundschullehrer\*innenberuf betrachtet werden.

### 1.1.3 Inklusion als professionsbezogener Wandel

Auf einer dritten sozialen Sinnenebene soll Inklusion als Affirmation eines professionsbezogenen Wandels im Feld des Grundschullehrer\*innenberufs betrachtet werden. Auch hierbei kann von der „theoretische[n] Kontinuität“ (Lütje-Klose & Urban 2014, S. 114) des Integration- und des Inklusionsbegriffs ausgegangen werden. In diesem Sinne verschwimmen die Grenzen zwischen älteren Diskursen, deren Ursprünge und Vokabular eher unter dem Begriff der Integration firmierten, und jüngerer, die dem Begriff der Inklusion nahestehen, wenn in bildungsadministrativen Dokumenten auf den Lehrer\*innenberuf geblickt wird. Die Kultusminister- (KMK) und die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) sprechen in ihrer gemeinsamen Empfehlung zur Lehrer\*innenbildung von 2015 unter dem Schlagwort der Inklusion über das zu erreichende Ziel einer „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“.<sup>5</sup> Dort heißt es über den eigenen Anspruch unter Bezug auf Inklusion:

Beide Organisationen setzen sich dafür ein, die Inklusion von Menschen mit unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen und Bildungsbiografien in gemeinsamen Lernprozessen und Lernorten nicht zuallererst als weitere Belastung, sondern als Gewinn erfahrbar zu machen. (KMK & HRK 2015, S. 2)

Ohne sie an dieser Stelle explizit anzusprechen, sind als von Inklusion potenziell Belastete die Lehrer\*innen adressiert, um deren „Bildung“ es in der Empfehlung geht. Inklusion wird hier an einen schulischen Wandlungsprozess geknüpft, in dem die Konfrontation mit normabweichenden Schüler\*innen sich von einer unterstellten Erfahrung der „Belastung“ zu einer zu erreichenden Erfahrung des „Gewinn[s]“ verändert. Die den Lehrer\*innen unterstellten inklusionsbezogenen beruflichen Erfahrungen sollen sich verändern. Schule in diesem Sinne als Ort der Möglichkeit veränderter Erfahrungen mit normabweichenden Schüler\*innen zu gestalten, wird schließlich im weiteren Fortgang der Empfehlung zur professionsbezogenen „Aufgabe“ der Lehrer\*innen im Sinne eines „professionelle[n] Umgang[s] mit Inklusion“ (ebd., S. 3). Um diesen den Lehrer\*innen möglich zu machen, wird in der Empfehlung auf zwei Vermittlungsgegenstände verwiesen, die in den beiden Phasen der Lehrer\*innen(-aus-)

<sup>5</sup> Damit werden Assoziationen zu Annedores Prengel Entwurf einer „Pädagogik der Vielfalt“ (2019) geweckt, die sie im Kielwasser des Integrationsbegriffs und der mit ihm in Beziehung stehenden sozialen Bewegungen bereits 1993 erstveröffentlicht hat (vgl. Moser 2017b, S. 21).

bildung besondere Beachtung finden müssten. Erstens wird die Vermittlung „sonderpädagogischer Basiskompetenzen“ an Regelschullehrer\*innen angeführt (KMK & HRK 2015, S. 3). Explizit wird dies nicht als Infragestellung der genuin sonderpädagogischen Profession gefasst, sondern als Veränderung der regelschulischen Profession. Zweitens wird eine seitens der Lehrer\*innenbildung selbst vorgelebte „kollegiale Kooperation“ (ebd.) verschiedener Fachrichtungen und Professionen als Impuls zur Veränderung hin zu einer Kultur der Selbstverständlichkeit multiprofessioneller Zusammenarbeit in Schule aufgerufen.

All das, was in der Empfehlung von KMK und HRK als gewandelter Anspruch der Lehrer\*innenbildung formuliert wird, firmiert in der mehr oder minder expliziten Affirmation der Notwendigkeit, (Selbst-)Reflexion von Lehrer\*innen – in einem vagen, psychologisch konnotierten Alltagsverständnis – zu steigern. Die dementsprechend veränderte Lehrer\*innenbildung soll „die reflexive Auseinandersetzung mit dem professionellen Selbstkonzept angehender Lehrkräfte hinsichtlich der eigenen Haltung und Einstellung zum Thema schulischer Inklusion fördern“ (ebd., S. 4). Vergleichbare Bezugnahmen auf professionsbezogene Veränderungen in einer Semantik zwischen der Konfrontation mit „Vielfalt“ und der aufgerufenen Notwendigkeit von „Reflexion“ finden sich im Beschluss zur „Inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ (KMK 2011), in den „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (KMK 2019) sowie in den „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ (KMK 2008, 2014).

Ein weiteres Dokument, das an dieser Stelle etwas genauer betrachtet werden soll, weil es konkret die Grundschule und ihre Professionen fokussiert, sind die „Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule“ der KMK von 1970, die in der Fassung von 2015 vorliegen. In dieser wird explizit auf den Begriff der Inklusion Bezug genommen. Unter ihm wird auf einen professionsbezogenen „Schulentwicklungsprozess“ (ebd., S. 6) verwiesen. Er liege darin, Lehrer\*innen die stetige Bewältigung der „Herausforderung, alle Schülerinnen und Schüler so gezielt zu fördern, dass ihre Bildungswege erfolgreich verlaufen können“ (ebd.), zu ermöglichen. Im weiteren Fortgang des Dokuments werden in diesem Sinne idealtypische Entwürfe von Grundschullehrer\*innen aufgerufen, denen ein Tun im Anspruch der Inklusion gelingt. Unter den Schlagworten „Haltung und Professionalität“ heißt es:

Lehrerinnen und Lehrer in der Grundschule erweitern ihre im Studium und im Vorbereitungsdienst erworbenen didaktisch-methodischen Kompetenzen, ihr Fachwissen in allen Handlungsfeldern, ihre Kompetenzen im Bereich der Kooperation und der Schulentwicklung durch Fachlektüre und regelmäßige Fortbildung, insbesondere auch durch schulinterne Fortbildung, Fortbildung im Team sowie kollegiale Hospitation und durch Kontakt zu außerschulischen Institutionen und anderen Bildungseinrichtungen. (KMK 2015, S. 19)

Das idealtypische Lehrer\*innen-Subjekt, das an dieser Stelle konstruiert wird, ist eines, das sich eigenverantwortlich stetig fortbildet, lernwillig und lernfähig ist, Zugang zu Ressourcen der Weiterbildung hat und – ganz allgemein – rational und an wissenschaftlichen Befunden orientiert handelt. Das von der KMK damit eher implizit als explizit aufgerufene Moment des Wandels liegt im Subjekt selbst, das sich aus dem eigenen Tun heraus zu höherstufiger individueller Professionalität entwickelt. Diese idealtypischen neuen Lehrer\*innen sind es demnach, welche die Grundschule zu dem Ort werden lassen, an dem „inklusive Bildung“ als „qualitative Weiterentwicklung des integrativen Unterrichts [...] realisiert [wird]“ (ebd., S. 6).

Die dargelegten, mehr oder weniger expliziten Affirmationen eines professionsbezogenen Wandels in bildungsadministrativen Dokumenten laufen auf ein Verständnis des Grundschullehrer\*innenberufs im Anspruch der Inklusion zu, in dem Reflexion in einem rationalistischen Verständnis zur „Steigerungsformel“ (Reh 2004, S. 363) pädagogischer Professionalität wird. Inklusion wird „als *spezifischer kritischer Reflexionsmodus* im Umgang mit der ‚*ärgerlichen*‘ *Tatsache der Heterogenität* [Herv. i. O.]“ (Häcker & Walm 2015, S. 83) übersetzt. Es gilt, professionsbezogene Wandlungsprozesse zu vollziehen, die diesen Modus ermöglichen. Gleichzeitig ist mit ihm die Erwartung verbunden, grundschulische Realitäten zu wandeln.

Auch in wissenschaftlichen Diskursen wird auf die Notwendigkeit eines professionsbezogenen Wandels im Kontext der Inklusion verwiesen. Hierbei wird häufig auf den Wandel professioneller „Haltungen“, „Werte“ und „Überzeugungen“ abgehoben (s. 2.2.1). Im Kontext der Grundschule wird als Chiffre dieser Veränderung das pädagogische Tun häufig mit dem Begriff der Anerkennung in Verbindung gebracht. Anerkennungstheoretische Perspektiven sind nicht als einheitlich, sondern als „grenzenlose[r] Diskurs“ (Balzer 2014, S. 611) zu verstehen. Mit Blick auf Inklusion verweisen Felder und Ikäheimo (2018) auf ein Verständnis von Anerkennung, das sich in der Unterscheidung zwischen vertikalen und horizontalen Dimensionen auszeichnet. Es soll hier exemplarisch angeführt werden.

Vertikal verläuft beispielweise die staatliche Anerkennung von Menschen als Träger\*innen von Rechten. Im Fall schulischer Inklusion liegt auf dieser Ebene die Anerkennung von Schüler\*innen mit Behinderung als Träger\*innen des Rechts auf inklusive Bildung. Auf horizontaler Ebene verläuft Anerkennung zwischen Personen. Die anerkannte Person macht die Erfahrung, das Objekt der Anerkennung des Gegenübers zu sein. Auf dieser horizontalen Ebene kann nochmals zwischen „institutionell vermittelter“ und „genuin intersubjektiver“ Anerkennung unterschieden werden (ebd., S. 51). Die auf vertikaler Ebene gewährte Anerkennung als Träger\*in von Rechten kann sich also auch auf horizontaler Ebene in der interpersonalen Interaktion niederschlagen, indem „jemand hinsichtlich seiner institutionell garantierten Rechte von anderen Personen in seiner sozialen Umgebung anerkannt wird“ (ebd.). Hingegen steht die „genuin intersubjektive“ Anerkennung als zweite Form horizontaler Anerkennung sodann in stärkerer Distanz zur Ebene der vertikalen Anerkennung:

Im Gegenzug zu der institutionell vermittelten horizontalen Anerkennung geht es bei der rein intersubjektiven Anerkennung um mich persönlich, unabhängig von meiner Rolle. Wir können hier drei Formen oder Dimensionen von reiner intersubjektiver Anerkennung unterscheiden: 1) Die Sorge um das Wohlergehen oder das Glück eines anderen, 2) Zuschreibung von Autorität oder Macht über Normen und Regeln des gemeinsamen Zusammenlebens, und 3) Wertschätzung für den Beitrag zu einem gemeinsamen Gut. (Felder & Ikäheimo 2018, S. 52)

Im Fall der rein intersubjektiven Anerkennung wird das Erleben möglich, sich als „um meiner selbst Willen“ (ebd., S. 54) und nicht aus einer inhärent unpersönlichen Pflicht der\*des anderen heraus als anerkannt zu erfahren. Die Schule im Anspruch der Inklusion müsse nach Felder und Ikäheimo der Ort werden, an dem die unterschiedlichen Formen der Anerkennung erlebt werden können. Nicht nur in der institutionellen Rolle müssten alle Schüler\*innen Anerkennung erfahren, sondern auch darüber hinaus in einem existenzielleren Sinne als unkonditionales Interesse des Gegenübers. Es müsse für alle Schüler\*innen erlebbar werden: „*Mein* Leben, *mein* Glück zählen an sich; *ich* verdiene es, angehört zu werden; *ich* kann etwas zu einem gemeinsamen Gut beitragen [Herv. i. O.]“ (Felder & Ikäheimo 2018, S. 55). Diese

Erfahrungen mögen in der Schule eher in der Interaktion mit den Peers realisiert werden als in der Beziehung zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen, in der die formalen Rollen der schulischen Akteur\*innen unhintergebar sind. Felder und Ikäheimo verweisen darauf, dass Lehrer\*innen dennoch eine zentrale Rolle zuteilwird, um das Erleben un konditionaler horizontaler Anerkennung zu ermöglichen. Lehrer\*innen sollen sich in einem gewandelten Selbstverständnis als „Förderer oder Beeinflusser guter Beziehungen und verschiedener Formen intersubjektiver Anerkennung“ (ebd., S. 58) verstehen. Sie sollen „inklusive Beziehungen, Einstellungen und Praktiken ermöglichen respektive solche, die notwendig sind, um soziale Inklusion auf Ebene der Schulkultur und des Schulklimas zu fördern“ (ebd.).

In einer ersten Annäherung an den Inklusionsbegriff dieser Arbeit tritt Inklusion auf drei sozialen Sinnebenen als Affirmation des Wandels hervor. Inklusion verweist erstens auf einen gesellschaftlichen Wandel. Wie oben gezeigt, kann sich dabei auf ideengeschichtliche Ursprünge in der Reformpädagogik bezogen werden. Auch die Aktivist\*innen der Behindertenbewegung verwiesen in der jüngeren Vergangenheit auf die Notwendigkeit grundlegender sozialer Veränderungen. Gegenwärtig besteht ein breites legales Fundament der Inklusion, in dem die Forderung nach gesellschaftlicher Veränderung kodifiziert ist. Zweitens verweist Inklusion auf den Wandel der Institution der Grundschule. Obgleich ihr die Tradition einer demokratischen Basisinstitution als Schule ‚für alle‘ zugeschrieben werden kann, kann sie ebenso als anti-inklusive Ort institutionalisierter Selektion und Segregation verstanden werden. Dies gilt es im Anspruch der Inklusion zu überwinden, worauf Elternbewegungen in der jüngeren Vergangenheit immer wieder hinwiesen. Auch aus wissenschaftlicher Perspektive zeigt sich die Notwendigkeit des Wandels der Institution der Grundschule, ihrer Praktiken, Kulturen etc., wenn sie dem Anspruch der Inklusion gereichen will. Auf einer dritten sozialen Sinnebene wird mit Inklusion der Wandel der pädagogischen Profession(en) affirmiert. In bildungspolitischen und -administrativen Dokumenten wird bspw. auf ein ‚neues‘ selbstreflexives Lehrer\*innen-Subjekt abgehoben, das den mit Inklusion verbundenen Herausforderungen begegnen kann. In wissenschaftlichen Diskursen wird im Kontext der Grundschule bspw. darauf abgehoben, dass ein neues Selbstverständnis der\*des Lehrer\*ins den Schüler\*innen ein Mehr an Anerkennungserfahrungen ermöglicht.

## 1.2 Zum Inklusionsverständnis dieser Arbeit

Nach den obigen Ausführungen wird es möglich, das Inklusionsverständnis dieser Arbeit darzustellen, in dem das verfolgte Erkenntnisinteresse seinen Ausgangspunkt nimmt. Dabei hilft der Bezug auf Ludwig Wittgensteins Sprachphilosophie (2020) sowie auf Niklas Luhmanns systemtheoretisches Verständnis von Normativität (1969, 1987) und damit der Bezug auf zweit ‚große‘ Theoretiker – so aspekthaft er an dieser Stelle auch sein mag. Inklusion soll schließlich als *Sprachspiel der Kontrafaktizität* gefasst werden.

### 1.2.1 Inklusion als Sprachspiel

Kahlert und Grasy finden bei aller Zustimmung zum schulischen Anspruch der Inklusion, für alle Schüler\*innen „Teilhabe in Gegenwart und Zukunft nach bestem pädagogischem Wissen und Gewissen zu fördern“ (2019, S. 15), dem Inklusionsbegriff eingeschriebene „Missverständlichkeiten“ (ebd., S. 11). Diese würden es durchaus nachvollziehbar machen, dass Inklusion als „Zauberformel“ (Dammer 2012, S. 352) inkriminiert wird. Nach Kahlert und Grasy liegt das gewissermaßen tautologische ‚Missverständnis‘ des Inklusionsbe-



griffs darin, in ihm einen Maßstab zu finden, mit dem „in einer binären Logik entscheidbar wäre, wann Inklusion realisiert ist und wann nicht“ (Kahlert & Grasy 2019, S. 16). Die Autor\*innen machen an theoretischen Überlegungen und empirischen Befunden nachvollziehbar, dass eine solche Bedeutung von Inklusion als Bewertungsgröße in der Vagheit des programmatischen Anspruchs und dessen Diskrepanz zu und in seiner Abhängigkeit von dem jeweiligen Verwendungszusammenhang untauglich wird. Schließlich geben sich Kahlert und Grasy selbst der Suche nach der Bedeutung von Inklusion hin und findet diese im professionsbezogenen Blick in einer „förderpädagogisch aufgeklärte[n] Urteilskraft“ (ebd., S. 28) von Grundschullehrer\*innen. Da nun auch dieses Inklusionsverständnis den Begriff in einem spezifischen Kontext eng führt und selbst neue Unklarheiten produziert, wirft sich die Frage auf, ob die Suche nach der dem Wort Inklusion zugeordneten Bedeutung überhaupt gelingen kann und muss. Hier lohnt der Anschluss an Ludwig Wittgensteins späte Sprachphilosophie, in welcher die Frage nach der Bedeutung von Sprache von dem Blick auf den Gebrauch der Sprache abgelöst wird.

Zu Beginn seiner *Philosophischen Untersuchungen* (2020, im Folgenden PU) zitiert Wittgenstein aus den autobiographischen *Confessiones* des spätrömischen Kirchenlehrers Augustinus. Dieser zeichnet den erinnerten Prozess seines kindlichen Spracherwerbs nach:

Nannten die Erwachsenen irgend einen [sic!] Gegenstand und wandten sich dabei ihm zu, so nahm ich das wahr und ich begriff, daß der Gegenstand durch die Laute, die sie aussprachen, bezeichnet wurde, da sie auf *ihn* hinweisen wollten [Herv. i. O.]. (PU §1)

Wittgenstein kann dieser Idee des Lernens von Sprache und der dahinterstehenden Bedeutungstheorie der Sprache nicht viel abgewinnen. Was für „Hauptwörter, wie ‚Tisch‘, ‚Stuhl‘, ‚Brot‘, und die Namen von Personen“ (ebd.) noch nachvollziehbar sein mag, werde spätestens dann fraglich, wenn es um das Erlernen von „Namen gewisser Tätigkeiten und Eigenschaften“ (ebd.) geht. Wittgenstein folgend ist das Erlernen von Sprache nicht primär die Verinnerlichung von Bedeutungen, sondern das Erlernen „der Praxis des Gebrauchs der Sprache“ (PU §7). Der\*die Lernende spricht das nach, was ihm\*ihr vorgegeben wird, „benennt die Gegenstände“ (ebd.) und erlernt so zuvorderst den Gebrauch des Worts und nicht dessen etwaige Bedeutung. Wittgenstein gesteht Augustinus zwar zu, dass Sprache „durch hinweisende Erklärungen“ (PU §32) gelernt werden kann – zum Beispiel, wenn jemand „in ein fremdes Land kommt“ und solche durch die „Einheimischen“ erhält (ebd.). Gleichsam bleibt es ein äußerst fragiles Unterfangen, ob die Erklärungen der anderen ‚richtig‘ gedeutet werden.

Gerade dem Kind, das „noch nicht nach Benennung *fragen* kann [Herv. i. O.]“ (PU §6) würde wohl niemand absprechen, dass es ihm dennoch gelingt, die Sprache seiner Umwelt zu erlernen und zu verstehen. Hierin bestätigt sich für Wittgenstein, dass für das Erlernen der Sprache eben nicht die Bedeutung des Worts von primärer Relevanz ist, sondern sein Gebrauch und dessen Vollzug. Vor dem Hintergrund der dargestellten Überlegungen um den kindlichen Spracherwerb entwickelt Wittgenstein seine allgemeine Theorie der Sprache. Er führt dabei als zentrale Kategorie den Begriff des ‚Sprachspiels‘ ein:

Wir können uns auch denken, daß der ganze Vorgang des Gebrauchs der Worte [...] eines jener Spiele ist, mittels welcher Kinder ihre Muttersprache erlernen. Ich will diese Spiele ‚Sprachspiele‘ nennen, und von einer primitiven Sprache manchmal als einem Sprachspiel reden. [...] Ich werde auch das Ganze: der Sprache und der Tätigkeiten, mit denen sie verwoben ist, das ‚Sprachspiel‘ nennen. (PU §7)

Wittgensteins „unspektakuläre[] Erklärung sprachlicher Bedeutung“ (Schroeder 2015, S. 209) verweist auf die Praxis der Sprache, wie sie in allen erdenklichen ‚Sprachspielen‘ vollzogen wird. In o. g. Zitat zunächst als Bezeichnung für Lernspiele und für die Bezeichnung „einer primitiven Sprache“ steht der Begriff des Sprachspiels letztlich für das komplexe „Ganze“ der Sprache. Wittgenstein verweist in der Übertragung seiner Ausführungen zum kindlichen Spracherwerb auf Sprache im Allgemeinen auf den „Handlungscharakter sprachlicher Äußerungen“ und auf „die Einbindung kommunikativer Handlungen in einen allgemeinen Handlungskontext“ (Busse 1987, S. 205). Ein\*e kompetente\*r Sprecher\*in muss schließlich wissen, wie er\*sie mit Wörtern „operiert“ (PU §449), Wörter verbinden, Sätze hervorbringen und auf die Äußerungen des Gegenübers angemessen reagieren kann. Sprache und Handeln sind dabei eng verwoben resp. müssen „Sätze als Handlungen, nicht als Produkte einer Handlung, die von dieser abgelöst sind, betrachtet werden“ (Tatievskaya 2008, S. 227). Durch den metaphorischen Terminus „Sprachspiel“ wird dabei auf die Regelmäßigkeit des Sprachgebrauchs verwiesen. Es ist mit Wittgenstein von sprachlichen Spielregeln auszugehen, „nach denen manches als sprachlich richtig und manches als falsch gilt“ (Schroeder 2015, S. 210). Gleichsam ist dabei an das oben genannte Beispiel des Spracherwerbs zu erinnern, dass Sprache – genauso wenig wie über das Erlernen von Bedeutungen – nicht durch Regeln erlernt wird oder wie Wittgenstein formuliert:

Die Regel kann ein Behelf des Unterrichts im Spiel sein. [...] Eine Regel findet weder im Unterricht noch im Spiel selbst Verwendung; noch ist sie in einem Regelverzeichnis niedergelegt. Man lernt das Spiel, indem man zusieht, wie Andere es spielen. (PU § 54)

Auch wenn kodifizierten Regeln des Sprechens im Sinne expliziter sozialer Konventionen eine gewisse Bedeutsamkeit nicht abgesprochen werden kann (vgl. Schroeder 2015, S. 211), erweisen sich sprachliche Regeln bei genauerer Betrachtung als zu vage – sollte es überhaupt gelingen, sie zu abstrahieren –, bisweilen kaum beobachtbar und der Willkürlichkeit und Fluidität des Sprachspiels unterlegen, um primordial wirksam sein zu können. Das Sprachspiel ist „nicht überall von Regeln begrenzt“ (PU §68), kann also auch nicht im Folgen dieser vollzogen werden. So kann für verschiedene Sprachspiele, die sich in ihren „Ähnlichkeiten“ mitunter „übergreifen und kreuzen“ (PU §67) mögen und mit Wittgenstein demnach in ihrer ‚Familienähnlichkeit‘ bestimmt werden können, nicht zwangsläufig auf allgemeine Regeln verwiesen werden, die unabhängig von ihrem Anwendungskontext wären. Ebenso konstituiert sich die Normativität des Sprechens im Sinne eines ‚richtigen‘ oder ‚falschen‘ Vollzugs nicht im Befolgen abstrakter Regeln, sondern in dem situativen Gebrauch der Sprache. Sie wird in diesem erlernt, hergestellt, wiederholt und mitunter auch variiert.

Die sprachliche Normativität lässt sich keineswegs auf Rationalität oder Nützlichkeit reduzieren. Die Frage, ob ein Ausdruck korrektes Deutsch sei, fällt nicht mit der Frage zusammen, ob es ratsam sei, diesen Ausdruck zu gebrauchen (– in manchen Situationen mag es nützlicher sein, sich ungrammatisch auszudrücken!). (Schroeder 2015, S. 2011)

In der Wittgenstein-Rezeption wird der Begriff des Sprachspiels eng an den Begriff der „Lebensform“ geknüpft.<sup>6</sup> So formuliert Wittgenstein an einem frühen Punkt der *Philosophischen Untersuchungen*: „Und eine Sprache vorstellen heißt, sich eine Lebensform vorstellen“ (PU

6 Der Begriff der „Lebensform“ ist zu einem zweiten Hauptbegriff der Wittgenstein’schen Philosophie erhoben worden, obwohl er nur siebenmal in seinem Werk genannt wird (vgl. Gier 1980, S. 241).



§19). Die seltene und bisweilen kryptische Nennung des Begriffs lässt unterschiedlich konnotierte Lesarten zu.

Stefan Majetschak stellt verschiedene Rezeptionen nebeneinander. Im Anschluss an Newton Garver (1984) verweist der Begriff der Lebensform grundsätzlich darauf, dass die Lebensform des Menschen in ihrer Fähigkeit zum „Gebrauch einer komplexen natürlichen Sprache“ (Majetschak 2010, S. 267) von tierischen Lebensformen zu unterscheiden ist, denen diese Eigenschaft fehlt. Als „Standardinterpretation“ hat sich eine Deutung des Begriffs in einem „anthropologisch-soziokulturellen Sinne“ (Haller 1984, S. 57) etabliert. Als Lebensform wird dabei nicht wie bei Garver das Allgemeine der menschlichen Gattung gefasst, sondern „die Gesamtheit der Praktiken einer Sprachgemeinschaft“ (Schulte 1989, S. 146) einer Gruppe von Menschen, die einen sozialen Zusammenhang teilen. Majetschak entwirft in der Auseinandersetzung mit den etablierten Begriffsverständnissen ein weiteres Verständnis der Kategorie der Lebensform. Nicht nur in Bezug auf die *Philosophischen Untersuchungen*, sondern auch mit Blick auf weitere, bisweilen graue Literatur des späten Wittgensteins identifiziert er Begriffe wie ‚Lebensmuster‘ und ‚Lebensschablone‘ als Synonyme zum Begriff der ‚Lebensform‘ (Majetschak 2010, S. 286). Er schließt daraus, dass Wittgenstein mit dem Begriff der Lebensform in erster Linie den Tätigkeitscharakter des Sprechens mit dem Verweis auf die existenzielle Dimension des Lebens betont. Das Sprechen ist demnach nicht nur selbst eine Handlung, sondern die sprachlichen Handlungen sind im Sprachspiel untrennbar mit nicht-sprachlichen Handlungen verbunden, die gemeinsame Regelmäßigkeiten bilden. Akteur\*innen des Sprachspiels müssen sich nicht über diese verständigen, sondern teilen sie als ein gemeinsames Muster ihrer Leben, das tief in ihnen verwurzelt ist. Die Akteur\*innen des Sprachspiels folgen demnach nicht „eine[m] Consens der Meinungen, sondern der Lebensformen“ (Wittgenstein 2000, zitiert nach Schroeder 215, S. 285). Auch die bereits oben herausgestellte Normativität des Sprachspiels eines ‚richtigen‘ oder ‚falschen‘ Gebrauchs der Sprache ist folglich nicht an eine nachrangige Auseinandersetzung mit der Richtigkeit des Gesagten geknüpft, sondern ergibt sich aus der „mit Variationen wiederkehrende[n] Struktur in unserem Leben“ (Schroeder 2015, S. 286), die in dem Gebrauch der Sprache in seiner Verwobenheit mit nicht-sprachlichen Vollzügen wiederum selbst immer wieder wiederholt wird. Inklusion als Sprachspiel im dargestellten Sinne zu fassen, birgt einige Potenziale, um den Begriff handhabbar für die vorliegende Arbeit zu machen. Folgt man Wittgensteins Fokussierung auf den Gebrauch des Worts und den Vollzug der mit ihm verknüpften Sprachspiele, gelingt es, zu den Auseinandersetzungen in Distanz zu gehen, die um eine eindeutige Definition der Bedeutung des Begriffs Inklusion ringen. Inklusion als Wort von seinem Gebrauch her zu denken, beugt somit – mit Wittgenstein gesprochen – „Beulen [vor], die sich der Verstand beim Anrennen an die Grenzen der Sprache“ (PU §119) einfängt.

In den theoretischen Auseinandersetzungen mit der mit Inklusion verbundenen Affirmation des Wandels wurde gezeigt, dass die Sprachspiele um den Begriff der Inklusion von ihrer Verortung auf der jeweiligen gesellschaftlichen Sinnenebene, ihren historischen Zusammenhängen und ihren Akteur\*innen abhängig sind. So mag ein Sprachspiel der Inklusion mitunter Familienähnlichkeiten zu Sprachspielen um Worte wie Integration (s. 1.1.1), soziale Gerechtigkeit (s. 1.1.2) und Anerkennung (s. 1.1.3) besitzen. Die hier eingenommene sprachphilosophische Perspektive erinnert gleichsam daran, dass diese Familienähnlichkeiten Inklusion nicht final erklären. Die angeführten Sprachspiele zeichnen sich durch ihren jeweils eigenen Gebrauch und Vollzug aus. Im o. g. Anschluss an Majetschaks Verständnis des Begriffs der Lebensform vollzieht sich das Sprachspiel der Inklusion in existenziellen Regelmäßigkeiten

der Verwobenheit sprachlichen und nicht-sprachlichen Tuns. Die Normativität des Sprachspiels ist demnach nicht zwangsläufig Momenten der Rationalität und Faktizität unterworfen, sondern ergibt sich aus – mitunter variierten – Wiederholungen des Sprachspiels und all den sprachlichen und nicht-sprachlichen Praktiken, die mit ihm zusammenhängen.

Diese erste Perspektivierung des Inklusionsverständnisses der vorliegenden Arbeit, in dem die Frage nach der Begriffsbedeutung hinter den Blick auf den Vollzug des Sprachspiels der Inklusion zurücktritt, lässt sich vor dem Hintergrund der oben dargestellten theoretischen Überlegungen zu den mit Inklusion – resp. mit den Sprachspielen der Inklusion – verbundenen Affirmationen des Wandels weiter spezifizieren.

### 1.2.2 Die Affirmation des Wandels als Verweis auf das Kontrafaktische

Oben konnte gezeigt werden, dass Inklusion auf unterschiedlichen sozialen Sinnebenen als Affirmation des Wandels bestimmt werden kann. So kann Inklusion erstens als Affirmation eines Wandels hin zu einer Gesellschaft betrachtet werden, in der etablierte Prozesse von Exklusion und Segregation vulnerabler und marginalisierter Gruppen überwunden werden (s. 1.1.1). Zweitens verweist Inklusion auf einen institutionellen Wandel der (Grund-)Schule, in dem sich die Gewichtung ihrer Allokationsfunktion relativiert und neue pädagogische Praktiken und Kulturen etabliert werden (s. 1.1.2). Drittens wird mit Inklusion die Affirmation eines professionsbezogenen Wandels des (Grundschul-)Lehrer\*innenberufs affirmiert, in dem es in gesteigerter Selbstreflexivität zu dessen zentraler Aufgabe wird, Schüler\*innen das Erleben von Anerkennungserfahrungen zu ermöglichen (s. 1.1.3).

Markierungen des Wandels zeigen sich als historisch bedingt und abhängig von den Akteur\*innen und Gruppen, von denen sie hervorgebracht werden. Unabhängig davon wird Inklusion dabei stets – mehr oder weniger explizit – als ein zu erreichendes Sollen in Relation zu einem Ist des *Status quo* definiert. Instanziiert wird diese Verhältnissetzung von Ist und Sollen prominent in der UN-BRK und findet ebenso – wie oben gezeigt – in bildungsadministrativen Dokumenten, aber auch in (Schul-)Entwicklungsansprüchen, die vom defizitären Ist hin zu höherstufigen Formen von Organisationen, Praktiken und Professionen führen sollen, Formen der Kodifizierung.

Die mit dem Sprachspiel der Inklusion vollzogene Affirmation von Wandel kann ganz allgemein als zukunftsgerichtete Verhältnissetzung des Kontrafaktischen der zu erreichenden Veränderung der pädagogischen Praxis zu dem Faktischen ihrer Gegenwart definiert werden. Die Dimension des Kontrafaktischen tritt in Niklas Luhmanns funktionalem Verständnis von Normen prominent hervor (1969, 1987). Luhmann postuliert für seine Systemtheorie selbst eine „explizite Normabstinenz“ (Richter 2011, S. 271).<sup>7</sup> Richter stellt heraus, dass die systemtheoretische Ablehnung einer nomologischen oder primär kritisch-normativen Perspektive nicht „die Negierung der Bedeutung von Normen in der modernen Gesellschaft [bedeutet]. Ganz im Gegenteil, Luhmanns gesamtes Werk ist durchzogen von theoretischen Analysen zum Stellenwert von Normen in sozialen Systemen“ (ebd., S. 272). So setzt sich Luhmann in seinen Betrachtungen des gesellschaftlichen Teilsystems des Rechts mit der thematisch naheliegenden Kategorie der Norm auseinander und knüpft sie eng an den Begriff des Kontrafaktischen.

<sup>7</sup> Diese wirft ihr Jürgen Habermas als „uneingestandene Verpflichtung der Theorie auf herrschaftskonforme Fragestellungen, auf die Apologie des Bestehenden und seiner Bestandserhaltung willen“ vor (Habermas & Luhmann 1971, S. 170).

Normen sind [...] kontrafaktische Verhaltenserwartungen. Ihr Sinn impliziert Unbedingtheit der Geltung insofern, als die Geltung unabhängig von der faktischen Erfüllung oder Nichterfüllung der Norm erlebt und auch so institutionalisiert wird [Herv. i. O.]. (Luhmann 1987, S. 43)

Luhmann folgend sind Normen Erwartungen, die auch dann aufrechterhalten werden, wenn sie enttäuscht werden. Normative Erwartungen bleiben stabil, obwohl und gerade weil sie im Widerspruch zum Faktischen stehen. Im gesellschaftlichen System des Rechts gelingt es, die normativen Erwartungen als „kontrafaktische Stabilisierung von Zukunftsprojektionen“ (Luhmann 1987, S. 559) zu institutionalisieren. So kann die Erwartung, dass Menschen keine Straftaten begehen, aufrechterhalten werden, obwohl faktisch ständig Straftaten begangen werden.

Gleichsam betont Luhmann, dass Normen nicht nur in diesem legalen Sinne als kontrafaktische Erwartungen verstanden werden müssen. Auch in anderen gesellschaftlichen Systemen können Normen als kontrafaktische Erwartungen Bedeutsamkeit entfalten. In gewisser Gesellschaftsdiagnostik verweist Luhmann auf die nötige Anwendung von „neuartige[n] Problemlösungen, die als *Reflexivwerden des Erwartens* charakterisiert werden können [Herv. i. O.]“ (Luhmann 1969, S. 32). In der zwischenmenschlichen Interaktion müsse demnach nicht nur das Tun erwartbar sein, um mit diesem umgehen zu können, sondern auch die Erwartungen des Gegenübers müssten erwartet werden. Bleiben Erwartungen und Erwartungserwartungen aufrechterhalten, obwohl sie stets unerfüllt – also kontrafaktisch – bleiben, erhalten sie einen normativen Charakter. Das „Erwarten von Erwartungen“ ermögliche nach Luhmann „die Erhaltung von Ordnungen“ und könne ebenso „ihre Zerstörung“ provozieren. Es ermögliche „Kooperation“ und könne ebenso für „Konflikt“ sorgen (ebd.).

Nun konnte oben gezeigt werden, dass insbesondere die sozialen Bewegungen um den Kampf um gesellschaftliche Zugehörigkeit von Menschen mit Behinderung der 1970er-Jahre in Distanz zum damals geltenden Recht und in kritischer Abgrenzung zu sozialen Normen der Ausgrenzung argumentierten. Sie argumentierten dabei selbst kontrafaktisch für eine Gesellschaft, welche die faktischen Prozesse von Exklusion und Segregation überwinden würde. Wie oben bereits angeführt, verweisen auch jüngere Affirmationen des Wandels unter dem Begriff der Inklusion auf das Kontrafaktische und halten die Erwartung aufrecht, dass dieser – in mal mehr mal weniger rationalistischen Entwicklungslogiken – vollzogen werden könne. Die Zurückhaltung mit Blick auf das Wie eines solchen Prozesses – resp. die o. g. Verlagerung der Verantwortung für die Initiation des Wandlungsprozesses in die Innenwelt pädagogischer Akteur\*innen – verweisen auf die Diskrepanz zwischen dem zu erreichenden Kontrafaktischen und dem faktischen Ist-Zustand. Nicht nur die, die mit Inklusion etwas zu Erreichendes meinen, sondern sogar diejenigen, die sich explizit gegenüber dem Inklusionsbegriff ablehnend positionieren, argumentieren in Bezogenheit auf das Kontrafaktische, wenn sie über Inklusion sprechen. Sie vergessen, dass Inklusion – bspw. als (Selbst-)Bezeichnung für lokale pädagogische Praktiken in der Tradition integrativer Schulversuche – durchaus auch einen faktischen Anteil hat. Inklusion als Unmöglichkeit zu negieren, ist folglich auf dieser formalen Ebene der Betrachtung ebenso eine Bezugnahme auf das Kontrafaktische wie der Verweis auf die Notwendigkeit der Überwindung des defizitären Faktischen.

In dieser zweiten Perspektivierung des Inklusionsverständnisses der vorliegenden Arbeit verweisen die zu Beginn herausgestellten, mit Inklusion verknüpften Affirmationen des Wandels auf den kontrafaktischen Charakter des Begriffs. Im Folgenden sollen die auf unterschiedliche Theorietraditionen Bezug nehmenden Bestimmungsmomente des Inklusionsverständnisses dieser Arbeit zusammengeführt werden.

### 1.2.3 Die Normativität der Inklusion: Ein Sprachspiel der Kontrafaktizität

Das Inklusionsverständnis der vorliegenden Arbeit folgt zwei Bestimmungsmomenten. Erstens ermöglicht es der Anschluss an Wittgensteins Sprachphilosophie, von der Frage nach einer eindeutigen, essenziellen Definition des Inklusionsbegriffs abzusehen und auf den Gebrauch des Begriffs abzuheben. Das Verständnis von Sprache als Handlung und das Ausgehen von der untrennbaren Verwobenheit sprachlichen und nicht-sprachlichen Tuns erlauben es, die Frage nach dem ‚richtigen‘ oder ‚falschen‘ Begriffsverständnis auszuklammern und stattdessen auf den Vollzug des Sprachspiels der Inklusion zu blicken. Es ist in seinen Regelmäßigkeiten und Wiederholungen existenziell mit dem Leben derer verknüpft, die es vollziehen. Dabei fällt die Bestimmung von Inklusion als Sprachspiel nicht hinter eine Illusion des Regelfolgens der Praxis zurück. Nicht Regeln bestimmen den Gebrauch des Worts, sondern die Praxis selbst. So lässt die sprachphilosophische Perspektive Vagheiten und Entgrenzungen des Begriffs zu, die ihn von anderen familienähnlichen Sprachspielen unterscheiden mögen.

Diese ersterstange formale Bestimmung von Inklusion als Sprachspiel kann um ein zweitrangiges Bestimmungsmoment ergänzt werden, das sich aus dem oben herausgearbeiteten Verhältnis von Inklusion und Wandel deduzieren lässt. Das Sprachspiel der Inklusion wird dabei stets als Auseinandersetzung mit dem Kontrafaktischen vollzogen. Die Affirmation des Wandels verweist auf die Überwindung des Faktischen – ganz gleich in welchen historischen oder thematischen Kontext dieser gestellt wird. Auch dann, wenn Inklusion als Unerreichbares markiert wird, rückt die Auseinandersetzung mit dem Kontrafaktischen insofern in den Vordergrund, als dass die faktische Realität (begrenzter) pädagogischer Praktiken negiert wird, die sich selbst als inklusiv bezeichnen oder als inklusiv erlebt werden. Das Sprachspiel der Inklusion kann also spezifizierend als *Sprachspiel der Kontrafaktizität* bezeichnet werden.

Im Anschluss an Niklas Luhmanns systemtheoretische Bestimmung von Normen als kontrafaktische Erwartungen kann das *Sprachspiel der Kontrafaktizität* das Potenzial besitzen, einen normativen Charakter in seinem Vollzug zu etablieren. Demnach kann insbesondere dann von einem solchen gesprochen werden, wenn die Regelmäßigkeiten des *Sprachspiels der Kontrafaktizität* aufrechterhalten werden, obgleich sich in dessen Vollzug dem Bezug auf das Faktische nicht nur in der Tendenz, sondern absolut verwehrt wird. Das Sprachspiel der Inklusion kann als *Sprachspiel der Kontrafaktizität* folglich (neue) Normativitäten hervorbringen, wenn es unter Beweis stellt, dass in Regelmäßigkeit über das gesprochen werden kann, was faktisch nicht ist. Obgleich die vorgeschlagene Zusammenführung von Wittgenstein'scher Sprachphilosophie und Luhmanns Verständnis von Normativität hier stark verdichtet vollzogen wird, erweist sich der sich daraus ergebene Blick auf Inklusion als empirisch tragfähig. Er ermöglicht es, einerseits nicht zu leugnen, dass Inklusion ein normativer Gegenstand ist. Andererseits vergisst die vorgeschlagene Perspektive nicht, dass Inklusion als normativer Gegenstand erst im Vollzug der Praxis zu einem solchen wird, der dann wiederum auf die Praxis einwirkt. So läuft die Perspektive nicht Gefahr, Inklusion aus einer vermeintlich höherstufigen Normativität heraus erklären zu wollen und kann ihn gleichsam als normativen Gegenstand bestimmen.

Die Bestimmung von Inklusion als *Sprachspiel der Kontrafaktizität* soll den ersten Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit bilden. Im Folgenden soll zur weiteren Klärung des Gegenstands und des Erkenntnisinteresses auf den Beruf der\*des Grundschullehrer\*ins und auf professionstheoretische Fragen eingegangen werden.

## 2 Grundschullehrer\*innenberuf – Überzeugungen – Professionalisierung

Um den Gegenstandsbereich der Studie weiter zu konturieren, wird im Folgenden die Arbeit in der Grundschule im Anspruch der Inklusion perspektiviert. Es soll dabei theoriegeleitet und unter Bezug auf empirische Befunde quantitativer Prägung auf das Spezifische der grundschulischen Profession geblickt werden. Hierzu werden zunächst einige allgemeine Bestimmungen zur Arbeit in der Grundschule im Anspruch der Inklusion getroffen (2.1), die dann unter Bezug auf Befunde empirischer Forschung zu Lehrer\*innenüberzeugungen (*teachers' beliefs*) weitergeführt werden (2.2). Dies mündet in professionstheoretischen Überlegungen (2.3). In diesen wird schließlich die Übersetzung der Normativität des kontrafaktischen Sprachspiels der Inklusion in die Alltagspraxis der Grundschule als Professionalisierungsaufgabe perspektiviert (2.4).

### 2.1 Allgemeine Bestimmungen zur Arbeit in der Grundschule im Anspruch der Inklusion

Zunächst soll der Blick auf die strukturellen Besonderheiten der Arbeit in der Grundschule im Anspruch der Inklusion gerichtet werden. Es stellt sich die Frage, ob und inwiefern sich die Grundschule von anderen Schulformen unterscheidet. Dem Desiderat einer schulformspezifischen Theorie der Grundschule begegnen Autor\*innen auf unterschiedlichen Wegen. Es lassen sich zwei dominante Bestimmungsmomente der Grundschule resp. ihrer Pädagogik unterscheiden, die im Folgenden angerissen werden sollen. Das erste Moment geht von einem besonderen grundschulpädagogischen Anspruch aus und das zweite verweist auf das Spezifische ihrer Schüler\*innenschaft.

In der erstgenannten Perspektive wird so auf der Suche nach dem Besonderen der Grundschule beispielsweise auf die der Institution zugeschriebene Tradition verwiesen, eine ‚Schule für alle‘ zu sein (s. 1.1.2). Es wird die grundschulische Historie konstruiert, diesem Anspruch seit der Entstehung der Institution vor einem Jahrhundert zu folgen. Bisweilen wird auf eine diachrone Kontinuität vom zugeschriebenen historischen Anspruch zum gegenwärtigen Anspruch der Inklusion verwiesen (vgl. Vogt 2019). Das Besondere der Grundschule liegt in dieser Perspektive in einer langen Tradition, als erster Ort institutionalisierter Bildung (fast) allen Schüler\*innen eine Grundbildung vermittelt zu haben und dies auch gegenwärtig als ihr Kerngeschäft zu verstehen (vgl. van Ackeren & Klemm 2019). Dieser Blick auf die Grundschule sieht sich mit der Kritik einer Verklärung konfrontiert (vgl. Tenorth 2000).

Weniger historisierend kann in dieser ersten anspruchsbefugten Perspektive das Besondere der Grundschule der Gegenwart in einem spezifischen vermittlungsbezogenen Impetus gefunden werden, der die Grundschule von anderen Schulformen unterscheidet (vgl. Jung 2020). Bildungstheoretisch gesprochen ist die Grundschule demnach eben nicht nur der Ort des Erlernens basaler kultureller Techniken wie dem Lesen, dem Schreiben und dem Rechnen, sondern ein Ort, an dem sich Kinder „Modalitäten des Handelns in der Welt“ (ebd., S. 103) aneignen. Zu einem frühen Zeitpunkt ihrer Biographien machen Kinder in der Grundschule identitätsstiftende Erfahrungen der „Welterschließung“ (ebd., S. 127), worin sich das Besondere der Institution zeigt.

Ein zweiter Weg der theoretischen Erschließung der Grundschule findet seinen Ausgangspunkt nicht in einem besonderen Anspruch der Grundschule, der sie von anderen Schulformen unterscheiden ließe, sondern in der Schüler\*innenschaft der Grundschule. So wird beispielsweise nach allgemeinen anthropologischen Bestimmungsmomenten von Kindheit gesucht, auf die eine Theorie der Grundschule aufbauen könnte (vgl. Duncker 2007). Oder es wird nach den soziologischen Bedingungen „veränderter Kindheit“ gefragt, die wiederum als Ausgangspunkt einer Bestimmung der Grundschule fokussiert werden (vgl. Heinzel 2011). Diese beiden beispielhaft angeführten Blickrichtungen auf die Schüler\*innen der Grundschule stehen bisweilen insofern in Konflikt zueinander, als dass die anthropologische Perspektive von der beharrlichen Eindeutigkeit der Bestimmung des Kind-Seins ausgeht, während die soziologische in der Veränderung selbst das Moment der Bestimmung von Kindheit findet.

Die angedeuteten Versuche der Theoretisierung der Grundschule mögen in ihren jeweiligen Anwendungskontexten gültig sein. Gleichsam vernachlässigen sie Bezüge auf das Spezifische der grundschulpädagogische(n) Profession(en) (vgl. Mammes & Rotter 2022) und finden in dem schulischen Entwicklungsanspruch der Inklusion eher eine historische Konsequenz oder eine Zusatzfunktion der Grundschule, als dass sie diesen zum Ausgangspunkt der Bestimmung der Grundschule machen würden. Dementsprechend sollen im Folgenden weitere Theoretisierungen der Grundschule vollzogen werden. Zunächst soll abstrakter betrachtet werden, wie sich Schule im Entwicklungsanspruch der Inklusion beschreiben lässt.

### 2.1.1 Die Organisation Schule im Entwicklungsanspruch der Inklusion

Wenn Schule theoretisch bestimmt wird, wird häufig auf die Begriffe von Institution oder Organisation zurückgegriffen. Sie gehören zum schulpädagogischen Grundvokabular (vgl. Göhlich, Hopf & Sausele 2005). Um das Moment des schulischen Entwicklungsanspruchs der Inklusion theoriegeleitet perspektivieren zu können, kann an Arnd-Michael Nohls (2018) Überlegung angeschlossen werden, zwischen Schule als Institution und Schule als Organisation zu unterscheiden und die Begriffe insbesondere im Anschluss an neo-institutionalistische, sozialkonstruktivistische und systemtheoretische Traditionen zu definieren. In der Verhältnissetzung der Begriffe der Organisation und der Institution unterzieht sie der Autor sodann einer praxeologischen Wendung. Dies soll hier zunächst mit Blick auf Schule im Allgemeinen nachvollzogen werden, um es dann im nächsten Abschnitt im Anschluss an Bestimmungen zum Besonderen der grundschulpädagogischen Arbeit (Terhart 2014) auf die Grundschule im Anspruch der Inklusion zuzuspitzen.

In seinen frühen Arbeiten bezeichnet Niklas Luhmann die Schule als „people processing organization“ (1978, S. 248), in der über die Schicksale ihrer Mitglieder entschieden wird. In lockerer Anknüpfung an eine solche systemtheoretische Perspektive auf die Organisation stellt Kühl (2011) vier definitorische Merkmale heraus, die Nohl (2018, S. 16f) in einem ersten Schritt der Annäherung an den Organisationsbegriff auf Schule bezieht. Es lässt sich zusammenfassen:

- (1) Die Organisation verpflichtet ihre Mitglieder auf formale Regeln. Ihre Einhaltung entscheidet über Zugehörigkeit und Ein- und Ausschluss der Mitglieder. Beispielsweise müssen Schüler\*innen, die gegen die kodifizierte Schulordnung verstoßen, mit dem Ausschluss aus der Schule rechnen.



- (2) Organisationen haben einen Zweck, der sie von anderen abgrenzt und für ihre Mitglieder erkennbar macht. Im Fall der Schule ist es vordergründig und programmatisch der Zweck von Bildung und Erziehung.
- (3) Organisationen sind hierarchisch strukturiert. Innerhalb der Organisation werden unterschiedliche Positionierungen und Rollen aufrechterhalten; in der Organisation der Schule beispielsweise die Hierarchie zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen.
- (4) Organisationen besitzen eine gewisse „Entscheidungsautonomie“ (Kühl 2011, S. 21). Vordergründig kann die Organisation selbst über die genannten Mitgliedschaften, Regeln und Hierarchien bestimmen. Was diese Autonomie relativiert, ist der Umstand, dass Organisationen „immer auch Teil der Gesellschaft mit ihren rechtlichen Normierungen, politischen Einschränkungen und wirtschaftlichen Begrenzungen“ (ebd., S. 22) sind. Schulen sind beispielsweise bildungspolitischen und -administrativen Bezugnahmen unterworfen.

Es scheint in dieser ersten organisationstheoretischen Perspektivierung von Schule zunächst so, als könne die Einzelschule weitestgehend selbst entscheiden, ob und wie sie dem Entwicklungsanspruch der Inklusion nachgeht, wenn man Inklusion beispielsweise als Verpflichtung zum gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung fasst. Man könnte erwarten, die Organisation Schule könne ‚inklusiv‘ werden, indem sie ihre Merkmale verändert. So könnte sie Mitgliedschaftsregeln so verändern, dass Ausschluss von Schüler\*innen vermieden wird. Schnell könnte der Eindruck entstehen, dass an dieser Stelle den eingangs herausgestellten Perspektiven, die Schulentwicklungsprozesse in einem hyperrationalen Verständnis der Einzelschule affirmieren, zugestimmt werden würde. Schule im Entwicklungsanspruch der Inklusion könnte in einem solchen Verständnis als Ort definiert werden, an dem sich einfach nur dazu entschieden werden müsse, ‚inklusiv‘ zu sein, um dies zu werden. Dass dem nicht so ist und die angeführten Veränderungen der Organisation in ihrer Linearität und Einfachheit hypothetisch bleiben, wird dann deutlich, wenn man sich im Sinne des o. g. vierten Merkmals der Organisation um all die Widerstände vergewissert, die der Entscheidungsautonomie der einzelschulischen Organisation im Kontext von Inklusion entgegenstehen. Nohl verweist in diesem Sinne auf empirische Befunde eines sich selbst erhaltenden segregierenden Schulsystems, das als „Umwelt“ der inklusionsorientierten Einzelschule konträr zu deren Entwicklungsanspruch steht (vgl. hierzu auch Sturm 2015; Merl 2019). Es zeigt sich also die Notwendigkeit, auch das, was die Organisation umgibt und von außen auf sie einwirkt, in die Betrachtung mit einzubeziehen, wenn man Schule im Entwicklungsanspruch der Inklusion verstehen möchte. Nohl empfiehlt hierzu den Begriff der Institution. Er knüpft dabei an Perspektiven des Neo-Institutionalismus an, die wiederum Bezug auf den Sozialkonstruktivismus Berger und Luckmanns (2003) nehmen. In diesem ist der Begriff der Institution resp. der Institutionalisierung von zentraler Bedeutung:

Institutionalisierung findet statt, sobald habitualisierte Handlungen durch Typen von Handelnden reziprok typisiert werde. Jede Typisierung, die auf diese Weise vorgenommen wird, ist eine Institution. Für das Zustandekommen wichtig sind die Reziprozität der Typisierung und Typik nicht nur die Akte, sondern auch die Akteure. Wenn habitualisierte Handlungen Institutionen begründen, so sind die entsprechenden Typisierungen Allgemeingut. Sie sind für alle Mitglieder der jeweiligen Gruppe erreichbar. Die Institution ihrerseits macht aus individuellen Akteuren und individuellen Akten Typen. Institution postuliert, daß Handlungen des Typus X von Handelnden des Typus X ausgeführt werden. (Berger & Luckmann 2003, S. 58)

Die sozialkonstruktivistische Perspektive Berger und Luckmanns betont einerseits die Kontingenz des Sozialen als rein menschliche Konstruktion und verweist gleichsam auf die gesellschaftliche Stabilität und Beharrlichkeit von Erwartungen, Verhaltensweisen und Rollen. Das, was als „Allgemeingut“ akzeptiert ist, wird als „habituelles Handeln“ hervorgebracht und aktualisiert sich stetig in seiner Wiederholung durch die Akteur\*innen. Diese sind wiederum in ihren gesellschaftlichen Positionen durch dieses Wiederholte bestimmt. Wie gesagt, wird in erziehungswissenschaftlicher Forschung einem solchen Verständnis von Institutionalisierung in neo-institutionalistischen Perspektivierungen gefolgt. Nohl verweist auf Forschung zum Bildungssystem (vgl. Boli, Ramirez & Meyer 1985; Meyer & Rowan 2009) und findet vereinzelte Rezeptionen des Neo-Institutionalismus in der Inklusionsforschung (vgl. Powell 2009; Biermann & Powell 2014). Leitend ist bei diesen Perspektiven das Interesse an der Einflussnahme exteriorer Erwartungen auf die (Einzel-)Schule und deren Aufrechterhaltung. Nohl folgend ist bei der Betrachtung von Schule im Entwicklungsanspruch der Inklusion besonders interessant, dass Inklusion selbst zwar in der einzelschulischen Umwelt als formale und legale Erwartung formuliert wird, es gleichsam fraglich bleibt, ob diese Erwartung (bereits) als Institution bezeichnet werden kann. Nohl bezeichnet Inklusion vielmehr als „formale Regel“ (Nohl 2018, S. 25), auf die sich global verständigt worden ist, die aber (noch) nicht im Sinne eines „habituellen Handelns“ institutionalisiert ist. Er stellt heraus, dass die Umwelt der Einzelschule als Sphäre zu perspektivieren sei, in der einerseits stabile, historisch gewachsene institutionalisierte Erwartungen der Segregation bestehen, die an Schule gerichtet werden, und andererseits eine noch nicht institutionalisierte formale Regel der Inklusion formuliert wird, die sich in legalen Dokumenten und programmatischen Absichtserklärungen niederschlägt. Diese konflikthafte Konstellation wirke wiederum von außen auf die Organisation der Einzelschule ein, die oben systemtheoretisch perspektiviert worden ist. Mit Blick auf die empirische Realität von Einzelschulen im Entwicklungsanspruch der Inklusion bestätigt sich die Widersprüchlichkeit von institutionalisierten Erwartungen und der formalen Regel der Inklusion. So mag sich die Einzelschule im Sinne der Inklusion in ihrem Schulprogramm beispielsweise verpflichten, Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam zu unterrichten. Das schließt jedoch nicht aus, dass die tatsächliche Mitgliedschaft zur Organisation limitiert bleibt.

Nicht nur wirken die institutionalisierten und formalen Erwartungen der Umwelt auf die Organisation ein, auch umgekehrt gilt: „Das System [der Einzelschule, Anm. M.O.] registriert die Umwelt lediglich durch die Linse der eigenen Operationen“ (ebd., S. 22). Der denkbare Widerspruch zwischen institutionalisierten Erwartungen der Segregation und der formalen Regel der Inklusion muss somit aus der Perspektive der Akteur\*innen der Organisation nicht zwangsläufig als solcher erkannt werden. Der Neo-Institutionalismus findet im Begriff der ‚losen Kopplung‘ (vgl. ebd.) eine Erklärung für die hier hervortretende Differenz zwischen institutionalisierter Umwelt und organisationaler Innenwelt. Um Schule im Entwicklungsanspruch der Inklusion zu verstehen, führt dies – nach Nohl – in eine gewisse Sackgasse und entziehe die Organisation in ihrer Eigenlogik der weiterführenden Betrachtung. Nohl empfiehlt sodann eine praxeologische, konkreter eine praxeologisch-wissenssoziologische Perspektivierung der Organisation Schule (s. hierzu auch II.2.2), welche die angeführte systemtheoretische Perspektive weiterführt und die Organisation in ihrer institutionalisierten Umwelt verstehbar macht. Sie findet ihren Kulminationspunkt im Begriff der organisationalen Milieus, der im Folgenden betrachtet werden soll.



### 2.1.2 Organisation und organisationale Milieus

Die dargestellte Perspektive Nohls, in der Schule im Entwicklungsanspruch der Inklusion als einzelschulische Organisation verstanden wird, die von einer Umwelt umgeben ist, welche wiederum von institutionalisierten Erwartungen und der formalen Regel der Inklusion geformt wird, lässt die pädagogische(n) Profession(en) und ihre Alltagspraxis in den Fokus rücken (Nohl 2018). Es liegt nahe, die pädagogischen Akteur\*innen wie Lehrer\*innen unterschiedlicher Lehrämter und Fakultas, Schulleiter\*innen, Erzieher\*innen, Schulsozialarbeiter\*innen, Inklusionshelfer\*innen, Schulbegleiter\*innen etc. in ihrem schüler\*innenbezogenen Tun als maßgebliche Gestalter\*innen der Schule zu verstehen (vgl. Heinrich 2021). Sie sind es, die in ihrer Handlungspraxis damit konfrontiert sind, den äußeren Erwartungen und Regeln, die an Schule gestellt werden, Rechnung zu tragen und sie in der innerorganisationalen Eigenlogik in den Vollzug der Alltagspraxis zu integrieren und handlungspraktisch zu übersetzen (s. I.1).

Nohl folgend bilden sich in der Praxis der Übersetzung äußerer Erwartungen und der formalen Regel der Inklusion in die organisationale Eigenlogik der Schule innerhalb der Organisation sog. Organisationsmilieus heraus, die reale oder strukturidentische Erfahrungen teilen. Die milieuspezifischen Erfahrungen liegen insbesondere in der Art und Weise des handlungspraktischen Umgehens mit dem, was aus der Umwelt der Organisation an die Einzelschule herangetragen wird. Dabei ist dieser Perspektive zuzugestehen, dass sie eben auch die Bedeutung persönlicher Erfahrungen der Individuen, die sich in dem jeweiligen Milieu eines geteilten Erlebens zusammenfinden, in ihrer möglichen Bedeutsamkeit zulassen. Nohl kommt zu dem Schluss:

bei der Einführung inklusiver Bildung als formaler Regel muss man sowohl mit den (bisherigen) habitualisierten Praktiken der Herkunftsmilieus, denen die Organisationsmitglieder angehören, ebenso rechnen wie mit informellen Regeln und gewohnheitsmäßigen Praktiken, die sich erst in den Bildungsorganisationen – etwa in professionellen Lehrermilieus – als Organisationsmilieus herausgebildet haben. (Nohl 2018, S. 27)

Zusammenfassend ist also denkbar, dass sich individuelle Erfahrungen (bspw. herkunftsbezogene, genderspezifische, generationale, ausbildungsbezogene etc. Erfahrungen), institutionalisierte Erwartungen (bspw. die des Aufrechterhaltens eines segregierenden Schulsystems), die (noch) nicht institutionalisierte, aber formale Regel der Inklusion (in potenziellem Widerspruch zu den Erwartungen der Segregation) und die Eigenlogiken organisationaler Praktiken des Umgehens mit dem Exterien in den Organisationsmilieus niederschlagen.

Schule im Entwicklungsanspruch der Inklusion zu erforschen, kann von ihren pädagogischen Akteur\*innen und deren organisationalen Lagerungen ausgehen, in denen sich individuelle und kollektive Erfahrungen sowie organisationale Eigenlogiken und gesamtgesellschaftlich institutionalisierte Erwartungen eng aufeinander beziehen. Dabei ist davon auszugehen, dass schulische Praxis im Anspruch der Inklusion und organisationale Milieus sich reziprok hervorbringen. Nohl bezieht sich in seinen oben dargestellten Ausführungen auf Schule im Allgemeinen. Für die vorliegende Studie ist es sinnvoll, die eingangs eröffnete Frage nach dem, was die Grundschule von anderen Schulformen resp. das Grundschullehramt von anderen Lehrämtern unterscheiden könnte, an dieser Stelle wieder aufzunehmen, um den Gegenstand stärker konturieren zu können.

### 2.1.3 Der Grundschullehrer\*innenberuf zwischen Erwartungslast und Degradierung

Um den Gegenstand der vorliegenden Arbeit umreißen zu können, sollen einige allgemeine Bestimmungen zum Beruf der\*des Grundschullehrer\*ins gemacht werden. Bevor unten spezifische professionstheoretische Perspektivierungen vollzogen werden können, stellt sich die Frage, was den Grundschullehrer\*innenberuf letztlich von anderen Lehrämtern unterscheidet (vgl. Mammes & Rotter 2022). Dass die Grundschule sich in Differenz zu anderen Schulformen als einem besonderen Anspruch folgend oder dem Besonderen ihrer Klientel verpflichtet perspektivieren lässt, wurde eingangs angedeutet (s. I.2.1). So könnte man auch den Grundschullehrer\*innenberuf präskriptiv als einem besonderen Anspruch und einer besonderen Schüler\*innenschaft zugeneigt verstehen. Eine normativ enthaltsamere Bestimmung des Grundschullehrer\*innenberufs lässt sich vor dem Hintergrund der vorangegangenen Bestimmung von Schule als Organisation, die in gesellschaftliche Institutionen eingebundene ist, machen. Es soll in diesem Sinne im Folgenden darauf geblickt werden, mit welchen gesellschaftlichen Positionierungen der Grundschullehrer\*innenberuf sich konfrontiert sieht. Mit Ewald Terhart (2014) gesprochen, ist der Grundschullehrer\*innenberuf mit einer hohen „Erwartungslast“ beladen. Als erster verpflichtender Ort institutionalisierter Bildung sieht sich die Grundschule mit sämtlichen gesellschaftlichen Herausforderungen, den institutionellen Defiziten und den organisationalen Problemstellungen von Schule konfrontiert. Dies scheint es nahezulegen, Grundschullehrer\*innen als diejenigen zu adressieren, die dies in ihrer Gesamtheit bearbeiten und kompensieren müssen. Terhart zählt in diesem Sinne auf:

Sie [die Grundschullehrer\*innen, Anm. M. O.] sollen den Übergang zwischen Elternhaus und Schule pädagogisch produktiv gestalten, sie sollen die Belastungen für die Kinder und Eltern mit diesem Übergang möglichst gering halten, sie sollen sich auf ein ebenso effektives wie humanes Unterrichten verstehen, sie sollen eine solide Wissens- und Lernbasis für die gesamte Schullaufbahn der Kinder vermitteln, sie sollen diagnostische Kompetenzen haben, um die je besondere Situation der Schulkinder erfassen zu können, sie sollen bestimmte Erziehungs- und Sozialisationsdefizite von Familien ausgleichen, sie sollen mit Eltern, Kollegen und anderen pädagogischen Einrichtungen kooperieren, sie sollen sich selbst in ihrer beruflichen Kompetenz sowie ihre Schule hinsichtlich ihres besonderen Profils fortentwickeln etc. (Terhart 2014, S. 142)

Die hohen Erwartungen, die an den Grundschullehrer\*innenberuf gestellt werden, könnten gedankenexperimentell zunächst als Zugeständnis seiner hohen gesellschaftlichen Bedeutung verstanden werden. Terhart weist auf eine gesellschaftliche Tendenz hin, die einem Zugeständnis des Besonderen des Berufs jedoch genau gegenläufig ist: „Unabhängig von diesen hohen Erwartungen existiert allerdings ein eher inoffizieller Sub-Text, den man als Abwertungs- und Degradierungsdiskurs bezeichnen kann“ (ebd., S. 142). Empirisch zeigt beispielsweise Siegrid Blömeke mit Blick auf den Lehrer\*innenberuf im Allgemeinen die Tradition solcher Abwertungstendenzen in Printmedien auf, in deren Berichterstattung über Lehrer\*innen eine „negative Konnotation“ in der ritualisiert anmutenden „Herausstellung drastischer Einzelbeispiele“ (2005, S. 37) (re-)produziert wird. Im Anschluss an Terharts Überlegungen zu den Degradierungstendenzen des Grundschullehrer\*innenberufs lassen sich drei Gründe für diese identifizieren, die verdeutlichen, warum das Grundschullehramt sodann in höherem Maße von ihnen betroffen ist als andere Lehrämter.

- a) Die historischen Ursprünge der Profession des\*der Grundschullehrer\*in können in dem Beruf des Elementarschullehrers der Neuzeit und in dem des Volksschullehrers, der sich

ab Beginn des 19. Jahrhunderts etablierte, gefunden werden. Zunächst als nebenberufliche, unstete und klerikalen Weisungen unterworfenen Tätigkeiten, später dann in gewisser erster Akademisierung, gleichsam als klassischer „Aufsteigerberuf“ für junge Männer aus nicht-akademischen Herkunftsmilieus weiterhin den vollakademisch ausgebildeten Lehrern (hier bewusst in männlicher Form) unterlegen, ist die Historie des Grundschullehrer\*innenberufs eine Geschichte der Marginalisierung. Bis in die Gegenwart verweisen geringes Einkommen bei höherem Unterrichtsdeputat und die Vehemenz, mit der in der Öffentlichkeit über die vollzogene oder anvisierte Angleichung der Lehrer\*innengehälter debattiert wird, auf die Tradition der unterlegenen Positionierung des Grundschullehrer\*innenberufs in der Relation zu anderen Lehrämtern.

- b) Ein zweiter Grund für die Degradierungstendenzen des Grundschullehrer\*innenberufs findet sich im Anschluss an Terhart in dessen Klient\*innenschaft und dem gesellschaftlichen Bild vom Kind. Marginalisiert als vermeintlich banale Beziehungs- und *Care*-Arbeit wird der Grundschullehrer\*innenberuf gegenüber anderen Lehrämtern zum intuitiven Tun vermeintlich geringen kognitiven Anspruchs. Die Vermutung liegt nahe, dass hierbei eine gesamtgesellschaftliche Tendenz eines adultistischen Bildes vom Kind auf die Profession zurückfällt.
- c) In diesem Sinne wird als dritter Grund im Anschluss an Terhart auch die objektive und imaginierte ‚Feminisierung‘ des Grundschullehrer\*innenberufs in mehr oder minder latenter Misogynie als Defizit des Berufs markiert.

In einer ersten globalen Bestimmung kann man den Grundschullehrer\*innenberuf als mit hohen gesellschaftlichen Erwartungen beladene Profession fassen, die sich in gewisser Paradoxie gleichzeitigen Degradierungstendenzen ausgesetzt sieht. Es wirft sich nun die Frage auf, inwiefern diese Bestimmung der grundschulischen Profession im Allgemeinen auch für das Grundschullehrer\*innenhandeln im Anspruch der Inklusion im Besonderen gilt.

Von einer theoretisch-deduktiven Warte aus lässt sich die Hypothese aufstellen, dass der Anspruch der Inklusion die genannte Paradoxie der Gleichzeitigkeit hoher Erwartungen und gesellschaftlicher Marginalisierung weiter dramatisiert. So werden – wie oben herausgestellt – im Anspruch der Inklusion neue Erwartungen an den Grundschullehrer\*innenberuf gestellt und die bereits bestehenden Erwartungen der Kompensation gesellschaftlicher Defizite scheinen sich zu potenzieren. In Bezug auf die konkrete Alltagspraxis werden unter dem Begriff der Inklusion alte und neue Anforderungen aufgerufen: z. B. die Kooperation im multiprofessionellen Team und mit außerschulischen Akteur\*innen, der Besitz eines Wissens um progressive Unterrichtsgestaltung, ein zumindest basales sonderpädagogisch-diagnostisches Wissen, Fähigkeiten zur Abmilderung von Übergängen zwischen Bildungseinrichtungen, Fähigkeiten in der Auseinandersetzung mit den Eltern und deren mitunter individualisierten Schulwahlentscheidungen, gleichzeitig Fähigkeiten im Umgang mit der Stabilität des Sprengelprinzips und dessen segregierenden Konsequenzen etc. Über solche Themenbereiche hinaus wird an den Grundschullehrer\*innenberuf im Anspruch der Inklusion die Erwartung gestellt, im Sinne der „Steigerungsformel“ (Reh 2004) der Reflexion, mit der Normativität der Inklusion umzugehen, die sich um Begriffe wie Anerkennung, Teilhabe, Antidiskriminierung und Bildungsgerechtigkeit (vgl. Moser 2017b, S. 20) entspinnt. Von Grundschullehrer\*innen wird erwartet, eine inklusionssensible ‚Einstellung‘, ‚Haltung‘, ‚Überzeugungen‘, ‚Werte‘ etc. auszubilden (s. I.1.1.3).

Die von Terhart herausgestellte Erwartungslast des Grundschullehrer\*innenberufs scheint sich im Anspruch der Inklusion zu erhöhen. Gleichsam könnte man erwarten, dass die fortschreitende Steigerung der Komplexität der berufsbezogenen Erwartungen zur Relativierung der o. g. Degradierungstendenzen führen würde. Offensichtlich bestätigt sich der Grundschullehrer\*innenberuf im Anspruch der Inklusion in seiner gesellschaftlichen Relevanz. Man könnte erwarten, dass Inklusion einen Topos bietet, mit dem die hohe Erwartungslast des Grundschullehrer\*innenberufs eine Versprachlichung finden würde, die in der gesamtgesellschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Beruf dessen Komplexität würdigen könnte. Auch dies bleibt an dieser Stelle ein hypothetischer Gedanke. Das Potenzial, dass in dem Inklusionsbegriff ein neues berufliches Selbstverständnis offenkundig werden würde, zeigt sich zumindest nicht als Selbstläufigkeit. So kann aus Perspektive der empirischen Bildungsforschung aufgezeigt werden, dass Grundschullehrer\*innen ihre eigenen Fähigkeiten in Bezug auf Inklusion als eher gering einschätzen (vgl. Ruberg & Porsch 2017). Was sich vordergründig als Ablehnung gegenüber Inklusion interpretieren lässt, ist gleichsam als eine Form der Infragestellung des eigenen Könnens zu lesen. Grundschullehrer\*innen vollziehen somit im Kontext von Inklusion gewissermaßen selbst eine Degradierung ihres Berufs. Im Folgenden sollen nun die Bestimmungen zum Grundschullehrer\*innenberuf und die Ausführungen zu Schule im Entwicklungsanspruch der Inklusion ins Verhältnis gesetzt werden.

#### 2.1.4 Der Anspruch der Inklusion und die Arbeit in der Grundschule

Wie oben dargestellt, bestätigt sich Terharts (2014) Bestimmung des Grundschullehrer\*innenberufs zwischen Erwartungslast und Degradierung in besonderer Brisanz im Anspruch der Inklusion. Diese Perspektive auf die Arbeit in der Grundschule lässt sich im Folgenden mit den von Nohl (2018) vorgeschlagenen Betrachtungen von Schule im Anspruch der Inklusion als Institution und als Organisation verknüpfen und damit weiter abstrahieren.

Die hohe Erwartungslast, mit der sich der Grundschullehrer\*innenberuf konfrontiert sieht, tritt insofern als Ausdruck institutionalisierter Erwartungen hervor, als dass sie als „Allgemeingut“ (Berger & Luckmann 2003) auch im Anspruch der Inklusion nicht infrage gestellt, sondern aufrechterhalten und erhöht wird. Die formale Regel der Inklusion wirkt sich dabei insofern auf den Grundschullehrer\*innenberuf aus, als dass sie aus der Umwelt der Einzelschule heraus zur Auseinandersetzung mit normativen Fragen auffordert. Grundschullehrer\*innen sollen inklusionsorientierte ‚Überzeugungen‘, ‚Haltungen‘ und ‚Werte‘ etc. ausbilden.

Im Anschluss an die von Nohl vorgeschlagene Perspektivierung von Schule im Entwicklungsanspruch der Inklusion findet die hohe Erwartungslast des Grundschullehrer\*innenberufs als Bestimmungsmoment der Umwelt der Organisation der Grundschule ihren Niederschlag in der organisationalen Eigenlogik in unterschiedlichen Organisationsmilieus (s. 2.1.2). In ihnen wird den hohen Erwartungen vor dem Hintergrund geteilter realer oder strukturidentischer Erfahrungen in homologen Weisen begegnet. Geht man davon aus, dass im Anspruch der Inklusion die mehr oder minder explizite Aufforderung, sich als Grundschullehrer\*innen mit der Normativität der Inklusion auseinanderzusetzen aus der Umwelt der Organisation ebenso auf die organisationale Praxis einwirkt, stellt sich sodann die Frage, wie diese Normativität in unterschiedlichen organisationalen Milieus in handlungspraktische Prämissen übersetzt wird resp. wie diese die Milieus und ihre Praxis konstituieren. Dabei ist davon auszugehen, dass sodann auch die institutionalisierten Erwartungen (bspw. die des Aufrechterhaltens eines segregierenden Schulsystems) bearbeitet werden müssen, die zur formalen

Regel der Inklusion (bspw. als Anspruch der Ermöglichung des gemeinsamen Lernens von Kindern mit und ohne Behinderung) widersprüchlich sein mögen.

Darüber hinaus sind auch die von Terhart (2014) herausgestellten Degradierungstendenzen des Grundschullehrer\*innenberufs als „Allgemeingut“ der institutionalisierten Umwelt der Organisation Schule zu verstehen, die auch im Anspruch der Inklusion aufrechterhalten werden und bisweilen von den schulischen Akteur\*innen selbst verkörpert sind. Auch die Degradierungstendenzen wirken auf die innerorganisationale Praxis ein und stehen im Widerspruch zu der erhöhten Komplexität der an die Arbeit in der Grundschule gerichteten Erwartungen. Es ist denkbar, dass auch dieser Widerspruch in den organisationalen Milieus Bearbeitung finden muss. Dabei ist davon auszugehen, dass zu den berufsbezogenen Erfahrungen auch außerberufliche individuelle und kollektive Erfahrungen der Akteur\*innen eines organisationalen Milieus hinzutreten.

Bevor vor dem Hintergrund dieser Einsichten die in dieser Arbeit verfolgte professionstheoretische Perspektive entwickelt und ausgeführt wird, soll zunächst darauf geblickt werden, welche empirischen Befunde der Lehrer\*innenforschung quantitativer Prägung in diesem Zusammenhang vorliegen. In dieser ist ein unter kompetenztheoretischen Prämissen zu verortendes Interesse an Überzeugungen von (angehenden) Grundschullehrer\*innen im Kontext von Inklusion zu bemerken. Der Blick auf axiologische und inklusionsbezogene Lehrer\*innenüberzeugungen resp. *teachers' beliefs* soll im Folgenden eine Perspektive auf die Übersetzung der formalen Regel der Inklusion von der Umwelt der Schule in die mentalen Strukturen von Grundschullehrer\*innen eröffnen.

## 2.2 Befunde zu Überzeugungen (*beliefs*) von Grundschullehrer\*innen

Im Lichte der vorangegangenen Ausführungen kann davon ausgegangen werden, dass Grundschullehrer\*innen im Anspruch der Inklusion mehr oder minder explizit aufgefordert sind, normative Fragen, die von außen an die einzelschulische Organisation herangetragen werden, mit Blick auf ihr Tun innerhalb der Organisation zu übersetzen. In einer kognitivistischen Perspektive könnte man davon ausgehen, dass der normative Anspruch der Inklusion von den pädagogischen Akteur\*innen in bereits bestehende mentale Strukturen überführt werden muss und mitunter in spannungsvollen Verhältnissen zu diesen stehen mag. Eine solche Perspektive wirft die empirische Frage nach normativen und inklusionsbezogenen Überzeugungen (*beliefs*) von Grundschullehrer\*innen auf.

Spätestens seit Mitte der 1980er-Jahre ist mit der kognitiven Wende der Psychologie in der Lehrer\*innenforschung ein Interesse an Überzeugungen von Lehrer\*innen zu vermerken (vgl. Bromme 1992; Krauss & Bruckmaier 2014; Ashton 2015). Dabei hat sich der Begriff der *teachers' beliefs* auch in deutschsprachigen Diskursen als Analysekategorie etabliert. Um was es mit dieser Kategorie geht, besitzt dabei keinen Konsens (vgl. Reusser & Pauli 2014, S. 642). Parajes (1992, S. 309) listet aus anglophonen Diskursen heraus eine Vielzahl an verwandten und synonym gebrauchten Begriffen auf; wie z. B.: *attitudes, values, opinions, perceptions* etc. Auch im Deutschen finden sich disparate Übertragungen des Begriffs der *beliefs*: beispielsweise als ‚Werthaltungen‘ (Baumert & Kunter 2013), ‚Subjektive Theorien‘ (Groeben & Scheele 2010), ‚Konzeptionen‘ (Trautwein 2013) oder ‚Haltungen‘ (Fend 2008, Kratzmann & Pohlmann-Rother 2012). Was mit der Frage nach *beliefs* oder nach verwandten Begriffen perspektiviert wird, zeigt sich als abhängig von Forschungsfeldern, Traditionen und Disziplinen sowie von den sozial- und erkenntnistheoretischen Prämissen der jeweiligen

Forschung. Seine definitorische Vielfalt lässt den Begriff der *beliefs* mitunter als „messy construct“ (Pajares 1992) oder „fuzzy concept“ (Pehkonen & Pietilä 2003) hervortreten. Der dennoch vollzogene Versuch einer allgemeinen Definition des *beliefs*-Begriffs des schwedischen Erziehungswissenschaftlers Jeppe Skott lautet:

The term is used to designate individual, subjectively true, value-laden mental constructs that are the relatively stable result of substantial social experience and that have significant impact on one's interpretations of and contributions to classroom practice. (Skott 2015, S. 18)

Vor dem Hintergrund dieser allgemeinen Definition verweisen *beliefs* auf ein relativ beharrliches individuelles Wissen, welches das Handeln des Individuums antreibt. Es stabilisiert sich vor dem Hintergrund individueller Erfahrungen und Weltdeutungen und schlägt sich in einem mehr oder minder rationalistischen Sinne im unterrichtlichen Tun nieder.

In der empirischen Lehrer\*innenforschung dominieren gegenwärtig kompetenztheoretische Bestimmungen professionellen pädagogischen Wissens und Handelns. In ausdifferenzierten Kompetenzmodellen wird mit der Frage nach Lehrer\*innenüberzeugungen resp. *teachers' beliefs* dem Bereich fachwissenschaftlicher Kompetenzen ein zweiter Kompetenz-Bereich beigelegt (vgl. Baumert & Kunter 2013). Die Relevanz der Frage nach *teachers' beliefs* tritt insbesondere in inklusionsbezogener Forschung zu (angehenden) Lehrer\*innen hervor (vgl. Moser, Schäfer & Jakob 2010; Moser, Schäfer & Redlich 2011; Langner 2015; Korff 2015). An dieser Stelle ist anzumerken, dass die vorliegende Arbeit in ihrer abduktiven Forschungslogik und ihrem praxeologischen Blick auf pädagogische Professionalität und Professionalisierung in gewisser Distanz zu kompetenzorientierten Perspektiven steht, die bereits vor dem Eintritt in den Forschungsprozess Hypothesen aufstellen lassen, welches Wissen vorhanden sein müsse, um von Professionalität, Professionalisierung oder einer professionalisierten pädagogischen Praxis sprechen zu können. Gleichsam besteht eine gegenstandsbezogene Korrespondenz zwischen der vorliegenden Arbeit und Befunden der Forschung zu *beliefs* von Grundschullehrer\*innen im Kontext Inklusion. Auch sie weisen auf eine Übersetzungsleistung des normativen Anspruchs der Inklusion in das pädagogische Tun hin, wenngleich in einer stärker rationalistischen Kausalität von individuellen Überzeugungen und pädagogischem Handeln.

Im Folgenden sollen relevante Befunde solcher Forschung nachvollzogen werden. Erstens wird auf die Ergebnisse eines „Critical Reviews“ (Drahmann & Cramer 2019) geblickt, in dem Forschungen zu Lehrer\*innenüberzeugungen systematisiert werden, welche als ethische, moralische und normative *beliefs* bezeichnet werden können. Drahmann und Cramer nutzen dabei als übergeordnete Kategorie den Begriff des ‚Ethos‘, der als Container-Begriff in unterschiedlichen Ausdeutungen perspektiviert wird. Die Befunde werden an einigen Stellen um Forschungsergebnisse ergänzt, die dem Gegenstand der vorliegenden Arbeit nahestehen (2.2.1). Sodann wird in zwei vertiefenden Perspektiven auf spezifischere Befunde zu inklusionsbezogenen Überzeugungen (angehender) Grundschullehrer\*innen verwiesen. In der ersten Perspektive wird auf Forschungen Bezug genommen, die mit Begriffen von ‚Werten‘ und ‚Wertorientierungen‘ operieren (2.2.2). Zweitens wird auf Befunde verwiesen, in denen der Begriff der *beliefs* zur Analysekategorie wird (2.2.3).

### 2.2.1 Zum Stand der Forschung zu normativ konnotierten Lehrer\*innenüberzeugungen

In der folgenden ersten Annäherung an konkrete Befunde der Forschung zu Lehrer\*innenüberzeugungen wird auf einen weiteren ‚großen‘ Begriff verwiesen: den des Ethos. Wie unten



dargestellt wird, besitzt der Begriff in der gegenwärtigen pädagogischen Professions- und Lehrer\*innenforschung eine eher randständige Position und kann gleichsam auf lange pädagogische Traditionslinien zurückblicken (s. 2.3.3). In dem folgenden Abschnitt wird in der Perspektive Drahmman und Cramers (2019) mit ihm nun zum einen auf Lehrer\*innenüberzeugungen verwiesen, die eine normative oder moralische Konnotation besitzen. Zum anderen verweist der Begriff des Ethos im Folgenden auch auf „institutionelle Vorgaben und berufsbezogene Leitbilder bzw. Verhaltenskodizes“ (Drahmann & Cramer 2019, S. 19), welche sich in den Lehrer\*innenüberzeugungen niederschlagen mögen. Drahmman und Cramer finden in ihrem „Critical Review“ zu Befunden der Lehrer\*innenforschung mit dem Begriff des Ethos also einen Container-Begriff für Perspektiven, die empirisch nach normativ konnotierten Lehrer\*innenüberzeugungen fragen oder sich präskriptiv mit wertbezogenen Prämissen ‚richtiger‘ Lehrer\*innenüberzeugungen auseinandersetzen. Als eine erste Annäherung an Befunde der Forschung zu Lehrer\*innenüberzeugungen sollen die Systematisierungen der Autor\*innen im Folgenden nachvollzogen und an entsprechenden Stellen um Befunde mit spezifischem Blick auf den Grundschullehrer\*innenberuf und Inklusion ergänzt werden.

Drahmann und Cramer entwickeln aus der Sichtung anglophoner Diskurse heraus eine Heuristik, über die sie deutschsprachige Publikationen klassifizieren. Hierzu werden Überblicksartikel zum Themenfeld identifiziert und herangezogen. Erstens wird der Meta-Review „The Ethics of Teaching as a Moral Profession“ von Campbell (2008) angeführt. Sie bezieht sich wiederum auf drei englischsprachige Reviews (Sokkett 1992; Oser 1994; Hansen 2001). Sokkett (1992) legt den Fokus auf Forschung zur curricularen Verankerung moralischer Bildung. Oser (1994) fokussiert Arbeiten, die sich aus psychologischer Perspektive mit Verantwortung im unterrichtlichen Handeln befassen. In Hansens Überblicksartikel (2001) im „Handbook of Research on Teaching“ geht es um die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Moral und Unterricht. Als zweiten Überblicksartikel ziehen Drahmman und Cramer einen hinzu, der sich mit Forschung zur Veränderung ethischer Urteilsdispositionen bei Lehrer\*innen im Berufseinstieg befasst (Cummings, Harlow & Maddux 2007). Die Autor\*innen schließen mit ihrem Ethos-Begriff an die Entwicklungspsychologie Kohlbergs an und attestieren Berufseinsteiger\*innen einen – wenngleich überwindbaren – Mangel moralischer Urteilsfähigkeit. Ähnlich ausgerichtet ist der von Drahmman und Cramer angeführte Review von Klaasen, Osguthorpe und Sanger (2016), der Forschungen zur Lehrer\*innenbildung bündelt. Als zwei weitere Überblickstexte, die auf ein personenbezogenes Ethos fokussieren, werden die Betrachtungen des Themenfeldes von Forster-Heinzer (2015) sowie Oser und Biedermann (2018) herangezogen. Insbesondere im Anschluss an diese beiden letztgenannten Überblickstexte werden sieben verschiedene Forschungsansätze der anglophonen Forschung zum Ethos von Lehrer\*innen identifiziert, aus denen sich die Heuristik ergibt, die die deutschsprachigen Arbeiten zum Ethos von Lehrer\*innen systematisieren soll.

Eine erste Perspektive, die von Drahmman und Cramer als „Ethos als *Werte und Wertorientierungen (values)* im beruflichen Handeln [Herv. i. O.]“ (2019, S. 21f) reformuliert wird, speist sich aus den von Forster-Heinzer (2015) und Oser und Biedermann (2018) als auf wertebasierte Bearbeitungen kritischer (Unterrichts-)Situationen hin orientiert klassifizierten englischsprachigen Arbeiten (Willemse, Lunenberg & Korthagen 2005; Veugelers 2010; Carr 2010). Drahmman und Cramer verweisen im Hinblick auf den deutschsprachigen Diskurs hier auf Arbeiten zu Wertorientierungen von Lehrer\*innen (Maurer-Wengorz 1994; Harder 2014). Für den Beruf der\*des Grundschullehrer\*in muss an dieser Stelle die Arbeit von Felser (2019) erwähnt werden. Drahmman und Cramer legen lediglich Vorarbeiten zu dieser vor,

welche sie erwähnen, ohne jedoch schon auf Ergebnisse rekurren zu können. Auf Fragebögen und Leitfadeninterviews gestützt, identifiziert Felser vier Werte bzw. Wertpaare, die von Grundschullehrer\*innen explizit als besonders wichtig angesehen werden: „Authentizität, Anerkennung/Wertschätzung, Verantwortung und Ehrlichkeit“ (Felser 2019, S. 235, s. hierzu 2.2.2).

Eine zweite Forschungsperspektive wird als „Ethos im Sinne gelebter *Tugenden (virtues)* im beruflichen Handeln [Herv. i. O.]“ (Drahmann & Cramer 2019, S. 22f) beschrieben. Für den anglophonen Diskurs führen die Autoren hier Studien an, die auf die nikomachische Ethik Aristoteles' (2015) Bezug nehmen. So führt u. a. Carr (2006) Fairness, Integrität, Selbstbeherrschung und Respekt als Tugenden des Lehrer\*innenhandelns auf. Für den deutschsprachigen Kontext erwähnen die Autoren u. a. die Arbeit von Brezinka (1990), „der ein *gutes* Berufsethos in der positiven Einstellung zu den Berufspflichten und im Eifer sowie in der Gewissenhaftigkeit bezüglich der ausgeführten beruflichen Tätigkeiten [sieht] [Herv. i. O.]“ (Drahmann & Cramer 2019, S. 23). Aktuelle deutschsprachige Forschungen zum Ethos, die diese Perspektive einnehmen, können nicht identifiziert werden. Schreiber und Harant (2019) folgend, würden sie Gefahr laufen, hinter die Errungenschaft moderner Pädagogik zurückzufallen, das Ethos als „ungeprüft in Geltung stehenden[s] Set[] an Positivitäten menschlichen Verhaltens zu überwinden“ (ebd., S. 128).

Drittens liegt im Anschluss an Forster-Heinzer (2015) und Oser und Biedermann (2018) im anglophonen Diskurs die Perspektive des „Ethos als *kognitive Fähigkeit (cognitive ability)* zur moralischen Urteilsfindung [Herv. i. O.]“ (Drahmann & Cramer 2019, S. 23f) vor. Studien, die unter diese Kategorie fallen, bauen auf Kohlbergs Stufenmodell zur moralischen Urteilsfindung (1981, 1984) auf und fragen nach dem moralischen Handeln von Lehrer\*innen in Krisen- oder Dilemmasituationen (Cummings et al. 2001; Weinberger 2014). Drahmann und Cramer sehen für den deutschsprachigen Diskurs keine Relevanz dieser Perspektive auf das Ethos. An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Kohlberg'sche Perspektive auf Moral und ihre Entwicklung zum Standardrepertoire der deutschen Lehrer\*innenausbildung gehört (vgl. bspw. Breit & Schiele 2000). So ist sie vielleicht nicht in der Betrachtung der Forschung zum Ethos von Lehrer\*innen relevant, jedoch in diesem Feld nicht zu vernachlässigen, mag sie doch das Bild der pädagogischen Praxis von dem, was moralisch richtig ist, maßgeblich mitbestimmen.

Viertens liegen Arbeiten vor, die das „Ethos als *Kompetenz (competence)* im beruflichen Handeln [Herv. i. O.]“ (Drahmann & Cramer 2019, S. 24) fassen. Drahmann und Cramer verweisen hier auf die englischsprachige Arbeit von Forster-Heinzer (2015), mit der an das auch im deutschsprachigen Diskurs rezipierte Ethos-Modell des „realistischen Diskurs[es]“ (Oser 1998) angeschlossen wird. Zudem verweisen die Autoren auf deutschsprachige Studien der empirischen Bildungsforschung, in denen explizit von einem Ethos gesprochen wird (Blömeke, Müller & Felbrich 2007; Blömeke 2010). An dieser Stelle lässt sich auch der von den Autoren nicht genannte Domänenansatz der EPIK-Studie anführen (Schratz et al. 2008). In dem aus Interviewstudien entstandenen kompetenzorientierten Modell weist insbesondere die Kompetenz des „Professionsbewusstseins“ Züge der Frage nach normativen Lehrer\*innenüberzeugungen auf. Schrittmesser (2018) führt diesen Begriff in späteren Arbeiten weiter und rückt ihn explizit in die Nähe zum Begriff des Ethos.

Als fünfte Kategorie führen Drahmann und Cramer die des „Ethos als gelebte *Identität und Sensibilität (identity an sensitivity)* im beruflichen Handeln [Herv. i. O.]“ (2019, S. 25) an und verweisen auf anglophone Studien, in welchen es um das „Erkennen“ (ebd.) von mo-



ralisch sensiblen Situationen geht, wobei diese Arbeiten nicht der Theorie einer kognitiven Urteilsbildung wie bei Kohlberg folgen (Rest 1994; Chubbuck, Barrant & Whipp 2007; Tirri 2008; Veugelers 2010). Vielmehr verfolgen diese Arbeiten „die Integration von *Selbst* (Identität) und von moralischer Sensibilität [Herv. i. O.]“ (Drahmann & Cramer 2019, S. 25). Drahmann und Cramer sehen keine Relevanz dieses Ansatzes im deutschsprachigen Diskurs. Die etwas nebulöse Definition dieser Kategorie lässt es jedoch zu, an dieser Stelle zwei deutschsprachige Forschungsansätze zu ergänzen, die ganz unterschiedlicher Prägung sind. So sei auf die oben bereits erwähnten, kompetenzorientierten Arbeiten der EPIK-Gruppe (Schratz et al. 2008) verwiesen. Unter den „fünf Domänen“ professionalisierten Lehrer\*innenhandelns gehen die als „Reflexions- und Diskursfähigkeit“ sowie als „Professionsbewusstsein“ beschriebenen von der Erlernbarkeit dessen aus, was hier als „Erkennen“ moralisch sensibler Situationen gekennzeichnet wird (zur Kritik an dem Modell s. Brandmyr 2017, S. 119f). Als zweiter Forschungsansatz können hier Arbeiten erwähnt werden, die aus praxeologischer Perspektive professionsethische Momente in den Blick nehmen (Bonnet & Hericks 2019; Rauschenberg & Hericks 2017). In ihm weist insbesondere das inkorporierte, habitualisierte Zurückweisen und Annehmen von Normen auf professionsethische Momente hin. Im Sinne dieser Kategorie rekurriert dieser Ansatz gewissermaßen auf das implizite „Erkennen“ (Drahmann & Cramer 2019) moralisch sensibler Situationen.

Unter der Überschrift „Ethos im Sinne von *Fürsorge* (*caring approach*) im beruflichen Handeln [Herv. i. O.]“ (ebd., S. 25f) versammeln sich nach Drahmann und Cramer Arbeiten, die nicht zwangsläufig explizit auf den Begriff des Ethos zurückgreifen, wohl aber „Ideale“ (ebd.) – i. e. S. das der Fürsorge – in Bezug auf die Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Beziehung fokussieren (Noddings 1984; Rogers & Webb 1991; Vogt 2002). In dem Überblicksartikel wird darauf verwiesen, dass diese Kategorie empirisch nur unzureichend im deutschsprachigen Diskurs bedient werde. Lediglich theoretisch lägen Arbeiten zu dieser vor (Giesecke 1986; Werner 2002). Übergangen wird hier das Projektnetz INTAKT um Prengel (2013, 2016), in dem u. a. Beobachtungsprotokolle von Interaktionen zwischen pädagogischem Personal und Kindern und Jugendlichen zusammengetragen werden. Auf kinderrechtlicher Basis werden sie auf Formen und Häufigkeiten von anerkennenden und verletzenden Interaktionen hin ausgewertet. Auf den sich aus dieser Arbeit ergebenden ethischen Anspruch sei als Ergänzung zur letzten Kategorie des Review von Drahmann und Cramer verwiesen.

Diese trägt den Titel „Ethos im Sinne von *Verhaltenskodizes* (*professional codes*) für das berufliche Handeln [Herv. i. O.]“ (Drahmann, Cramer 2019, S. 26f). Hier wird auf die lange Tradition solcher Regelkataloge im englischsprachigen Kontext verwiesen. Beispielsweise veröffentlichte die State Teacher Association 1918 einen „Code of Ethics for Mississippi Teachers“ (zitiert nach Drahmann & Cramer 2019, S. 26). Für aktuelle internationale Perspektiven können hier die Regelwerke der OECS (Organisation of Eastern Caribbean States) (2005), der UNESCO (Nuland & Poisson 2009) sowie die Sammlung von Katalogen des Council of Europe (Golubeva & Kanins 2017) ergänzt werden. Auch wird für den deutschsprachigen Diskurs u. a. der sog. „Sokratische Eid“ (Henting 2003) erwähnt. Ergänzend kann auf die „Erklärung zum Berufsethos“ der GEW (2013) verwiesen werden, die unter sechs Artikeln Pflichten und Rechte von pädagogisch Tätigen zusammenträgt. Zudem sollen an dieser Stelle die Reckahner Reflexionen zitiert werden, die maßgeblich aus den Arbeiten des o. g. Projektnetzwerkes INTAKT heraus entstanden sind. Diese zehn Regeln richten sich an pädagogisches Fachpersonal. In ihrer Kurzform lauten sie:

1. Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt.
2. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte hören Kindern und Jugendlichen zu.
3. Bei Rückfragen zum Lernen wird das Erreichte benannt. Auf dieser Basis werden neue Lernschritte und förderliche Unterstützung besprochen.
4. Bei Rückmeldungen zum Verhalten werden bereits gelingende Verhaltensweisen benannt. Schritte zur guten Weiterentwicklung werden vereinbart. Die dauerhafte Zugehörigkeit aller zur Gemeinschaft wird gestärkt.
5. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte achten auf Interessen, Freuden, Bedürfnisse, Nöte, Schmerzen und Kummer von Kindern und Jugendlichen. Sie berücksichtigen ihre Belange und den subjektiven Sinn ihres Verhaltens.
6. Kinder und Jugendliche werden zu Selbstachtung und Anerkennung der Anderen angeleitet.
7. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Kinder und Jugendliche diskriminierend, respektlos, demütigend, übergriffig oder unhöflich behandeln.
8. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Produkte und Leistungen von Kindern und Jugendlichen entwertend und entmutigend kommentieren.
9. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen herabsetzend, überwältigend oder ausgrenzend reagieren.
10. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte verbale, tätliche oder mediale Verletzungen zwischen Kindern und Jugendlichen ignorieren. (Reckahner Reflexionen, hrsg. v. DIMR 2017)

Der Kritik Terharts, die Drahmman und Cramer in ihrem Review zitieren, müssen sich die Reckahner Reflexionen und alle anderen normativen resp. eidförmigen Regelwerke zum pädagogischen Ethos stellen, denn das bloße „Vorliegen einer solchen Berufsethik verändert die Wirklichkeit des Berufs zunächst einmal überhaupt nicht“ (Terhart 2013, S. 10). Ob und wie berufsethische Regelwerke zu Überzeugungen werden, stabile *beliefs* infrage stellen und verändern und wie sich dies auf das pädagogische Tun auswirkt, bleibt offen.

Nachdem die Befunde Drahmman und Cramers (2019) einerseits die Diskurse der Lehrer\*innenforschung systematisiert haben und gleichzeitig die Komplexität und Disparität von auf normative Kategorien und Fragen rekurrierenden Forschungen zu Lehrer\*innenüberzeugungen aufgezeigt haben, soll im Folgenden zwei spezifischen Perspektiven vertiefend nachgegangen werden, die im Gegenstandsbereich von Grundschullehrer\*innenberuf und Inklusion besonders elaboriert zu sein scheinen. Zunächst wird auf Befunde von Forschungen fokussiert, die sich um den Begriff der Werte entspinnen (2.2.2). Sodann wird auf Befunde inklusionsbezogener Forschung Bezug genommen (2.2.3).

### 2.2.2 Vertiefende Perspektive 1: Axiologische Überzeugungen von Grundschullehrer\*innen im Kontext Inklusion

Wie o. g. wird die Frage nach Lehrer\*innenüberzeugungen resp. *teachers' beliefs* bisweilen unter Bezug auf axiologische Begriffe von Werten, Werthaltungen oder Wertorientierungen perspektiviert (s. 2.2.1). Insbesondere mit Blick auf Religionslehrer\*innen lässt sich ein Forschungsinteresse an deren individuellen Werten feststellen, die als Ausdruck ihrer normativen und moralischen Überzeugungen und damit im Sinne ihrer individuellen Religiosität sowie den damit einhergehenden Konsequenzen für die Vermittlung der Inhalte des Religionsunterrichts gefasst werden (bspw. Ulfat 2019; Holl 2011; Feige et al. 2000). Zum anderen gewinnt die explizite Frage nach Werten in der jüngeren Vergangenheit in kompetenzorien-

tierten Ansätzen der allgemeinen Lehrer\*innenforschung an Relevanz. Dort verweist die Kategorie der Werte auf einen professionsbezogenen Gegenstandsbereich, der dem Bereich des Fachwissens von Lehrer\*innen beigesellt wird, diesen ergänzt und bisweilen zu diesem in Kontrast steht (vgl. bspw. Baumert & Kunter 2011, S. 32).

Ebenso wird mit Blick auf Inklusion ein zunehmendes Forschungsinteresse an individuellen und professionsbezogenen Werten von (angehenden) Lehrer\*innen deutlich, wobei auch häufig auf dem Wertebegriff nahestehende analytische Kategorien wie „Haltungen“ oder „inklusionsbezogene Einstellungen“ zurückgegriffen wird (Beer 2020). Mit diesen wird – explizit und implizit – der Werte-Begriff als eine relationale Figur der Positionierung zu wertbezogenen Prämissen perspektiviert. Einige empirische Befunde aus Perspektive quantitativer Werte- und Einstellungsforschung im Kontext des Grundschullehrer\*innenberufs, die sich auf Fragen der Inklusion beziehen oder beziehen lassen, sollen im Folgenden dargestellt werden, um eine erste mögliche Perspektivierung des Gegenstands der vorliegenden Arbeit darzustellen.

Axel Felser (2019) stellt in seiner Studie in zuvorderst quantitativer Ausrichtung die Frage nach „Werthaltungen“ bayerischer Grundschullehrer\*innen. Die 460 Studienteilnehmer\*innen waren mitunter aufgefordert, Wertebegriffe auszuwählen und zu hierarchisieren. U. a. stellt Felser als ein Ergebnis heraus, dass ein „Konsens“ (ebd., S. 231) der Befragten an Zustimmung zu Benevolenz, Selbstbestimmung und Universalismus messbar ist (vgl. ebd., S. 230) und dieser gleichsam nicht ausschließt, dass sich die „Wertpräferenzen innerhalb von Kollegien teilweise erheblich voneinander unterscheiden können“ (ebd., S. 231). Man könnte anmerken, dass Begriffen von Werten zuzustimmen, die auf individuelles Wohlergehen und Prosperität des Individuums in der Gesellschaft verweisen, wohl eher als eine gesamtgesellschaftliche Erwartbarkeit denn als ein berufsspezifisches Phänomen zu verstehen ist. Gleichzeitig stützen Felsers Befunde die o. g. Perspektive auf unterschiedliche organisationale Milieus, die sich in ihren axiologischen Prämissen innerhalb von einzelschulischen Organisationen ausdifferenzieren. Felser folgend kann der Grundschullehrer\*innenberuf nicht pauschal als Beruf verstanden werden, dessen Akteur\*innen sich in ihren individuellen Überzeugungen von gesamtgesellschaftlich dominanten, grundlegenden Wertprämissen unterscheiden würden. Gleichzeitig zeigen sich auf einer kleineren sozialen Sinnenebene Grundschulen als Orte, in denen unterschiedliche individuelle und kollektive Werte aufeinandertreffen.

Auch Drahmman, Cramer und Merk verweisen auf „eine hohe Übereinstimmung im Vergleich zwischen den selbsteingeschätzten Wertorientierungen der Lehrerinnen und Lehrer im Vergleich zu der Gesamtbevölkerung“ (2020, S. 94). In ihrer „bevölkerungsrepräsentativen Mehrebenenumfrage“ (ebd., S. 17) wurden im Jahr 2018 1185 Lehrer\*innen an allgemeinbildenden Schulen und 1111 Eltern schulpflichtiger Kinder befragt. Hierzu wurden standardisierte Fragebögen zu den Themenbereichen „Bildungs- und Erziehungsziele, Wertorientierungen, Werterziehungsstile, Einstellung zur aktuellen Wertedebatte“ (ebd.) sowie sozio-demografische Daten der Befragten erhoben.

Die Autor\*innen verweisen auf eine hohe Übereinstimmung zwischen Lehrer\*innen und Eltern, wenn es bspw. um die Zustimmung zu behaftenden Aussagen zu allgemeinen Menschenrechten, Geschlechtergerechtigkeit und Multikulturalität geht (vgl. ebd., S. 25; S. 94). In grundlegenden Wertprämissen unterscheiden sich Lehrer\*innen also nicht von den Eltern. Diskrepanzen zeigen sich im „Vergleich der von Lehrpersonen praktizierten und von Eltern als sinnvoll erachteten Werterziehungsstile zur Vermittlung von Werten in Schule und Unterricht“ (ebd., S. 32). Die Autor\*innen formulieren:

So trauen Eltern offenbar Unterrichtstechnologien eher die Vermittlung von bzw. die Förderung einer Auseinandersetzung mit Werten zu als Sozialisationseffekte, die von einem Vorbild ausgehen, dies leisten könnten. (Drahmann, Cramer & Merk 2020, S. 32)

Auch Lehrer\*innen bevorzugen nicht den Vorbildansatz vor anderen, vielmehr kann festgehalten werden, „dass [von ihnen, Anm. M. O.] im Allgemeinen kein Werterziehungsstil [...] präferiert bzw. ausgeschlossen wird“ (ebd., S. 94). Die Autor\*innen interpretieren diesen Befund als Einsicht der Lehrer\*innen in die notwendige Adaptionsfähigkeit an unterschiedliche Unterrichtssituationen (vgl. ebd.).

Mit Blick auf die Unterscheidung zwischen den verschiedenen Schulformen fällt auf, dass Grundschullehrer\*innen fast allen abgefragten Bildungs- und Erziehungszielen an Schulen (bspw. „Erwerb sozialer Kompetenzen“, „Förderung selbstständigen Lernens“ oder „Anerkennung kultureller Vielfalt“) eine signifikant höhere Bedeutung zuschreiben als es Lehrer\*innen anderer Schulformen tun (vgl. ebd., S. 40). Was Grundschullehrer\*innen als Bildungs- und Erziehungsziel von Schule statistisch hingegen als deutlich weniger bedeutsam erachten als Lehrer\*innen anderer Schulformen, ist insbesondere die „Orientierung an Leistungsfähigkeit“ (ebd.). Diese messbaren Besonderheiten des Grundschullehrer\*innenberufs stehen nun nicht zwangsläufig im Widerspruch zu der zuvor genannten Übereinstimmung zwischen Werten von Grundschullehrer\*innen und gesamtgesellschaftlich dominanten Werten. Hierzu sind die Signifikanzen der Unterschiede zwischen den Lehrämtern nicht genug ausgeprägt. Gleichsam zeigen die messbaren Tendenzen eine höhere Signifikanz der Bedeutung normativer Tatbestände für Grundschullehrer\*innen auf, was die bereits theoriegeleitet perspektivierte Konfrontation der Arbeit in der Grundschule mit solchen bestätigt. Die quantitativen Befunde lassen sich als Indiz dafür (re-)interpretieren, dass sich der Grundschullehrer\*innenberuf tendenziell stärker mit der Auseinandersetzung mit normativen Fragen konfrontiert sieht als andere Lehrämter. Nach dem Referat einiger allgemeiner quantitativer Befunde zu Werten des Lehrer\*innenberufs soll im Folgenden auf einige Ergebnisse von Forschungen zu Inklusion eingegangen werden.

In einer von der Wochenzeitung „Die Zeit“ und der „Aktion Mensch“ in Auftrag gegebenen repräsentativen Studie erhält Inklusion von der Mehrheit der deutschen Bevölkerung Zustimmung. Zwei Drittel der Befragten bejahen die Aussage: „Kinder mit und ohne Beeinträchtigung sollen in der Schule gemeinsam unterrichtet werden“ (Hess et al. 2019, S. 8). Deutlich niedriger sind die Zustimmungswerte, wenn es um die faktische Umsetzung bzw. Umsetzbarkeit eines inklusiven Schulsystems geht. Analoge Befunde der Lehrkräftebefragung von „Forsa“ aus dem Jahr 2020 zeigen einen statistischen Zusammenhang zwischen der Erfahrung, in einer inklusiven Klasse unterrichtet zu haben und der Bewertung des gemeinsamen Lernens. Lehrer\*innen, welche die Erfahrung des Unterrichtens im inklusiven Setting gemacht haben, bewerten solche etwas positiver als Lehrer\*innen, die diese Erfahrung nicht gemacht haben (vgl. Forsa 2020, S. 5).

Der Befund, dass Erfahrungen mit dem ‚inklusiven‘ Unterrichten und positivere Einstellungen zu Inklusion korrelieren, zeigt sich in älteren internationalen Studien mit englischen Lehrer\*innen und angehenden indischen Lehrer\*innen in noch deutlicherer Signifikanz (vgl. Avramidis, Bayliss & Burden 2000; Sharma, Moore & Sonawane 2009). Vera Heyl und Stefanie Seifried verweisen in ihrer quantitativ ausgerichteten Forschung an Mannheimer Schulen auf die Abhängigkeit der „Einschätzung der Inklusion“ (2014, S. 55) eines Kindes durch die Lehrer\*innen von dessen (imaginierten) Dispositionen. Es lässt sich statistisch abbilden,

dass Lehrkräfte die inklusive Beschulung eines Kindes mit Lernbehinderung und die inklusive Beschulung eines hochbegabten Kindes mit Verhaltensauffälligkeiten ähnlich empfinden, aber signifikant positiver als die Inklusion eines Kindes mit Sehschädigung, die wiederum signifikant positiver eingeschätzt wird als die inklusive Beschulung eines Kindes mit schwer-mehrfach Behinderung. (Heyl & Seifried 2014, S. 55)

Kontrastierend zu dem messbaren Zusammenhang zwischen Erfahrungen des Unterrichtens in inklusiven Settings und der positiven Bewertung von Inklusion, wenngleich diese sich als abhängig von der Konstruktion der Klient\*innenschaft zeigt, halten in der genannten Forsa-Umfrage mit Lehrer\*innen aus dem Jahr 2020 nur 27% der Befragten, die einem gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung grundsätzlich zustimmen, Inklusion „zur Zeit unter den gegebenen Rahmenbedingungen auch praktisch für sinnvoll“ (Forsa 2020, S. 6). Als Gründe für die Ablehnung des gemeinsamen Unterrichts erhalten in diesem Zusammenhang das Fehlen von (Fach-)Personal, ungenügende materielle Ausstattung und Mängel in der inklusionsbezogenen Ausbildung die höchsten Zustimmungswerte. Die Infragestellung der Umsetzbarkeit von Inklusion scheint sich für die Befragten zudem im Lichte der Erfahrungen mit der frühen Phase der Corona-Pandemie zu bestätigen. So sind 74% der Befragten der Ansicht, dass die „Einschränkungen zur Eindämmung“ der Pandemie für die Inklusion von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf einen „Rückschritt“ bedeutet haben (vgl. ebd., S. 36).

Was sagen die referierten Befunde nun über den Gegenstand dieser Arbeit aus? In ihrer spezifischen Perspektivierung verweist die empirische Werteforschung darauf, dass Grundschullehrer\*innen per se kein spezifisches axiologisches Milieu bilden, das sich signifikant von gesamtgesellschaftlich dominanten Wertpräferenzen unterscheiden ließe. Gleichsam wird aufgezeigt, dass in der Konfrontation mit der pädagogischen Alltagspraxis an wertbezogenen Frage- und Themenstellungen Differenzierungen innerhalb der Gruppe der Grundschullehrer\*innen und Abgrenzungen zu anderen Akteur\*innen aus dem Feld der Schule vollzogen werden. So lässt sich zum einen innerhalb von Kollegien von Einzelschulen eine Komplexität an Werten messen, was die o. g. theoriegeleitete Idee einer Ausbildung mehrerer organisationaler Milieus in der einzelschulischen Organisation bestätigt. Zum anderen unterscheiden sich Grundschullehrer\*innen von Eltern in ihren vermittlungsbezogenen Wertpräferenzen und grenzen sich zudem von anderen Lehrämtern ab, wenn es um die Bewertung von normativen Zielen von Schule geht.

Bringt man diese Befunde mit erklärenden Perspektiven auf Inklusion ins Gespräch, lässt sich ein messbarer Pessimismus von Lehrer\*innen herausstellen, geht es um die Umsetzung und Umsetzbarkeit von Inklusion. Gleichzeitig sind eine hohe Zustimmung zu Inklusion als Abstraktum und die Tendenz festzuhalten, dass Erfahrungen mit dem Unterrichten im inklusiven Setting zu der positiven Bezugnahme auf Inklusion beitragen, wenngleich hiermit einhergehende Differenzierungen zwischen der Klient\*innenschaft bedeutsam sind. Wohl kaum ein\*e Grundschullehrer\*in würde also die Zustimmung zu mit Inklusion verknüpften Topoi von Teilhabe, Anerkennung, Gerechtigkeit etc. verweigern. Die sodann in der Verhältnissetzung von Inklusion und pädagogischer Praxis messbaren Ablehnungstendenzen von Grundschullehrer\*innen gegenüber Inklusion stehen diesem Befund gegenüber. Die statistische Gleichzeitigkeit der Zustimmung zu universalistischen Werten und der Infragestellung der Umsetzbarkeit von Inklusion verweist auf eine komplexe Eigenlogik der Normativität der Inklusion in der Auseinandersetzung der Grundschullehrer\*innen. In einer zweiten vertiefenden Perspektivierung soll im Folgenden auf beispielhafte Befunde von Forschungen ein-

gegangen werden, die nicht primär auf den Wertebegriff, sondern auf gegenstandsbezogene Überzeugungen abheben.

### 2.2.3 Vertiefende Perspektive 2: Inklusionsbezogene Überzeugungen (angehender) Grundschullehrer\*innen

Das Fragen nach Lehrer\*innenüberzeugungen zeigt sich als abhängig von den theoretischen Vorannahmen des Zusammenhangs von individuellen Überzeugungen und dem Vollzug des pädagogischen Handelns. Baumert und Kunter formulieren, dass es „bis heute unklar [ist], welche Auswirkungen spezifische Wertpräferenzen für das professionelle Handeln von Lehrkräften tatsächlich haben“ (2006, S. 489). Im Folgenden soll auf Perspektiven geblickt werden, in denen *teachers' beliefs* im Sinne einer ‚educational philosophy‘ (Yilmaz, Altinkurt & Çokluk 2011), als „ein gegenstandsbezogenes, wertebasiertes, individuelles, in Clustern verankertes Überzeugungssystem“ (Kuhl et al. 2013, S. 6) verstanden werden, das sich auf die unterrichtliche Alltagspraxis und die Interaktion zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen bezieht und darin niederschlägt. In Kontrast zu den im vorangegangenen Abschnitt dargestellten Perspektiven, die mit dem Begriff der Werte hantieren und nach axiologischen Überzeugungen von Lehrer\*innen fragten, verfolgt diese Überzeugungsforschung dabei einen primär gegenstandsbezogenen Ansatz. Die im Folgenden betrachteten Perspektiven widmen sich der Erhebung von inklusionsbezogenen Überzeugungen, die sich auf sonderpädagogische Wissensbestände (vgl. Moser et al. 2014) sowie die Bereitschaft, Schüler\*innen mit diagnostizierten Förderbedarfen in der Regelklasse zu unterrichten (vgl. Langner 2015) beziehen. Moser et al. (2014) untersuchen ein Sample, das sich aus 782 Studierenden sonderpädagogischer Studiengänge und 169 Studierenden grundschulpädagogischer Studiengänge zusammensetzt, und stellen die Frage nach „Beliefs im Bereich schulischer Förderung“. Für die Autor\*innen wirft sich die Relevanz dieser thematischen Fokussierung des Fragens nach Lehrer\*innenüberzeugungen im Kontext von Inklusion insofern auf, als dass sie „auf das historisch gewachsene Kerngeschäft sonderpädagogischer Fachkräfte, das im Zuge der Inklusion aber auch in den Aufgabenbereich anderer Lehrkräfte eintritt“ (ebd., S. 663) verweist. Im Anschluss an theoretische und empirische Befunde der sonderpädagogischen Fachdiskurse, die „die Bedeutung der *Haltung* [Herv. i. O.] gegenüber den Schülerinnen und Schülern“ (Weiß, Kollmannsberger & Kiel 2013, S. 178) herausstellen, entwickeln die Autor\*innen ein „heuristisches Beliefs-Modell“ (Moser et al. 2014, S. 666, vgl. auch Kuhl et al. 2013). Schließlich werden vor diesem Hintergrund drei „Faktoren“ (ebd.), die auf die Lehrer\*innenüberzeugungen zu schulischer Förderung Einfluss nehmen (können) herausgearbeitet. Sie lassen sich in „den drei Skalen *individuumbezogen*, *empathisch*, *ökosystemisch*[] *orientiert* (IFLD), *inklusionsorientiert* (IO) und *psychiatrisch-therapeutisch orientiert* (PT) [Herv. i. O.]“ (ebd.) überführen, die in Fragebögen messbar gemacht wurden.

Ein zentraler Befund Mosers et al. (2014) ist erstens, dass sich in der Varianzanalyse signifikante Unterschiede bezüglich der studierten Lehrämter messen lassen. „So lagen die Mittelwerte der Studierenden des Lehramts an Förderschulen in allen drei Skalen über denen der Studierenden des Lehramts an Grundschulen“ (ebd., S. 673). Mit Blick auf Skala IO fielen die Unterschiede zwischen den Lehrämtern deutlich weniger ins Gewicht als bei den anderen Skalen. Die Autor\*innen interpretieren dies als Tendenz einer Annäherung beider Gruppen mit Blick auf Inklusion und bewerten dies als „Vorteil“ für die „gemeinsame[] Umsetzung von Inklusion“ (ebd., S. 674). Bei der Verhältnissetzung der mit den Skalen ausdifferenzierten „Beliefs-Clustern“ (ebd.) können die Autor\*innen für beide Gruppen Zusammen-



hänge zwischen den Skalen *IFLD* und *PT* sowie zwischen den Skalen *IFLD* und *IO* messen. Hingegen besteht zwischen den Skalen *IO* und *PT* kein Zusammenhang. Die Autor\*innen interpretieren diesen Befund als grundsätzliche Möglichkeit „zur Profilschärfung der verschiedenen Professionen innerhalb der Kooperation in inklusiven Settings“ (ebd., S. 675), indem ausgehend von geteilten Beliefs sich eine Gruppe von Professionellen herausbilden könnte, die „an Individualität, Förderung, Dialogizität und Lebenslagen orientiert“ ist, und eine Gruppe von Professionellen, „die sich an Gruppen- und Standardnormen orientieren“ (ebd.).

Auf inklusionsbezogene Überzeugungen von bereits vollausgebildeten und in der pädagogischen Praxis tätigen Lehrer\*innen blickt Anke Langner (2015). Ihre Studie nimmt ihren Ausgang in der Frage „Was beeinflusst die Bereitschaft stark heterogene Klassen zu unterrichten?“ (ebd., S. 44). Bezugnehmend auf ältere Forschungen der 1980er und 1990er-Jahre (u. a. Dumke, Krieger & Schäfer 1989; Kischkel 1979; Krie 1985) und jüngere, vornehmlich quantitative Befunde (u. a. Glenn & Jordan 2008; van Saldern 2010; Veber 2010), in denen u. a. Überzeugungen von Lehrer\*innen zu Entwicklungs- und Lernfähigkeit von Schüler\*innen, Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderung und Alltagstheorien zu Unterricht erhoben wurden, baut Langner ihre Fragebogenstudie auf. Die Autorin findet in dem Instrument „Beliefs about Learning and Teaching Questionnaire (BLTQ)“ (Glenn 2018) die Grundlage für den Fragebogen der Hauptstudie, welchen sie u. a. um demographische Fragen (Alter, Arbeitsort, Lehramtsabschluss etc.) ergänzt. Außerdem wurden Fallbeispiele angeführt, welche die Befragten aufforderten, ihre „Bereitschaft, SchülerInnen mit unterschiedlichem sonderpädagogischem Förderbedarf (SpF) in den momentan eigenen Klassen zu unterrichten“ (Langner 2015, S. 59) zum Ausdruck zu bringen. Der Online-Erhebung wurde an einer Vielzahl von Schulen in einem deutschen Bundesland beworben und 2051 Datensätze wurden schließlich erhoben. Grundschullehrer\*innen und Sonderpädagog\*innen sind in dem Sample weit häufiger vertreten als Lehrer\*innen anderer Schulformen. Langner folgert: „Dies lässt den Schluss zu, dass Inklusion im Grundschulbereich bereits ein Thema ist [...]. Darüber hinaus scheint Inklusion vor allem für die SonderpädagogInnen und weniger für LehrerInnen der Sekundarstufen I und II bedeutsam zu sein“ (ebd., S. 89).

Fokussiert man an dieser Stelle die Ergebnisse Langners Studie, die für den Gegenstandsbereich der vorliegenden Studie relevant sind, fällt auf, dass sich die befragten Grundschullehrer\*innen in ihrer Bereitschaft, Schüler\*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen zu unterrichten, zunächst nicht grundlegend von anderen Lehrämtern unterscheiden. Auch andere demographische Daten wie Alter und momentaner Arbeitsplatz haben keinen messbaren Einfluss auf die Bereitschaft, Schüler\*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen zu unterrichten (vgl. ebd., S. 158). In weiterführenden Analysen zeigt sich, dass die Bereitschaft, Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu unterrichten, mit der Zustimmung und Ablehnung zu bestimmten auf Unterricht und auf das Lernen von Schüler\*innen bezogenen Items korreliert. Unter den Befragten<sup>8</sup> ist die Bereitschaft, Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu unterrichten unter denen hoch, die den Items „In jeder Klasse finde ich ein paar SchülerInnen, denen ich die Grundlagen nicht beibringen kann“ sowie „Es wird immer ein paar SchülerInnen geben, die den Inhalt nicht verstehen, egal was ich als LehrerIn tue“ ablehnend begegnen. Diejenigen, die gleichzeitig Zustimmung zu den

8 An dieser Stelle verkleinert Langner ihr Sample auf  $N = 1643$  und spart Sonderpädagog\*innen an Förderschulen aus, deren „Bereitschaft, SchülerInnen mit Beeinträchtigung zu unterrichten [...] [ihres Erachtens, Anm. M. O.] nicht mit Inklusion in Zusammenhang steht“ (2015, S. 160).

Items „Es ist nicht bedeutsam, ob SchülerInnen die richtige oder falsche Antwort geben, solange sie das Wesen des Gegenstands verstehen“ und „Um SchülerInnen richtig bewerten zu können, ist es wichtig, sie bei der Arbeit zu beobachten und ihren Gesprächen zuzuhören“ (Langner 2015, S. 159) äußern, lassen sich als ‚inklusive‘ Lehrer\*innen klassifizieren.

Langner abstrahierten zwei „Modelle“ von ‚inklusive‘ Lehrer\*innen, die sich in dem Grad ihrer Zustimmung und Ablehnung zu den genannten Items unterscheiden. Ein drittes Modell bilden diejenigen, die sich zu den genannten Items anders verhalten und als „Ablehner“ keine Bereitschaft zum Unterrichten von Schüler\*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen besitzen. Auffällig ist, dass in den beiden Modellen ‚inklusive‘ Lehrer\*innen der Anteil an Grundschullehrer\*innen mit 54% bzw. 64% deutlich höher ist als unter den Ablehner\*innen, unter denen Lehrer\*innen an Grundschulen einen Anteil von 20% ausmachen. Ähnliche Anteile zeigen sich im Modellvergleich mit Blick auf die Lehramtsabschlüsse. 45% und 50% der Lehrer\*innen der ‚inklusive‘ Modelle haben einen grundschulbezogenen Lehramtsabschluss. Unter den ‚Ablehnern‘ sind es 19%. Es zeigt sich, dass folglich insbesondere Grundschullehrer\*innen unter den ‚inklusive‘ Lehrer\*innen sind, die sich u. a. darin auszeichnen „eine deterministische Vorstellung von Lernen“ abzulehnen und den Faktoren zustimmen, die „einen individualisierten Unterricht kennzeichne[n]“ (ebd., S. 170).

Wenn nach Überzeugungen resp. *teachers' beliefs* von (angehenden) Grundschullehrer\*innen gefragt wird, ist zunächst aus einer theoriegeleiteten Perspektive von der relativen Beharrlichkeit dieser auszugehen. Gleichzeitig zeigt sich, dass den bestehenden Überzeugungen (angehender) Grundschullehrer\*innen ein Potenzial innewohnt, das auf ein verändertes Professionsverständnis im Anspruch der Inklusion hindeutet. So zeigen die Befunde von Moser et al. (2014), dass insbesondere in der Auseinandersetzung mit und in der Abgrenzung zu sonderpädagogischen Wissensbeständen ein Moment der professionsbezogenen Neujustierung liegen mag. Die referierten Befunde Langners (2015) weisen darauf hin, dass insbesondere unter Grundschullehrer\*innen unterrichts- und lernbezogene Überzeugungen dominant sind, auf die ein solches professionsbezogenes Wandlungsmoment im Anspruch der Inklusion aufbauen könnte – hier eher in einem engen Inklusionsverständnis im Sinne der Bereitschaft zum gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Förderbedarfe.

Moser et al. ist zuzustimmen, dass sich die Notwendigkeit der weiterführenden „Diskussion um sogenannte ‚inklusive Werthaltungen‘“ (2014, S. 675) aufwirft, als dass sich inklusionsbezogene Überzeugungen als individuelle Verhältnissetzungen – bspw. zu genuin sonderpädagogischen Wissensbeständen und zu Praktiken des gemeinsamen Unterrichts von Schüler\*innen mit und ohne diagnostizierte Förderbedarfe – als bedeutsam erweisen. Die in der ersten vertiefenden Perspektive zu Lehrer\*innenüberzeugungen im Kontext von Inklusion perspektivierte normative Komplexität des Grundschullehrer\*innenhandelns und des Anspruchs der Inklusion verweist darauf, „inklusive Werthaltungen“ dabei nicht als bloße Zustimmungswerte und Ablehnungswerte zum Begriff der Inklusion oder zu unterschiedlichen Inklusionsverständnissen zu begreifen. Vielmehr wirft es sich auf, die Komplexität des normativen Sprachspiels der Inklusion (s. I.1.2.3) selbst zum Gegenstand der Beobachtung zu machen. Dem soll im empirischen Teil der Studie nachgegangen werden. Zunächst sollen einige professionstheoretische Bestimmungen gemacht werden.



## 2.3 Professionstheoretische Bestimmungen zum Grundschullehrer\*innenhandeln

Wenn vom Grundschullehrer\*innenberuf die Rede ist, wird ihm bisweilen nur bedingt zugesprochen, eine vollwertige Profession zu sein, die sich in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung von anderen Berufstätigkeiten unterscheiden würde. Professionalität wird im Alltagsverständnis primär mit sog. klassischen akademischen Professionen wie Ärzt\*innen, Anwalt\*innen und Kleriker\*innen assoziiert (vgl. Olbertz 2014). Während sich höhere Lehrämter noch in gewisser Nähe zu den klassischen Professionen wiederfinden mögen, wird der Grundschullehrer\*innenberuf häufig als „Semi-Profession“ marginalisiert (Graumann 2022). In einer ersten professionstheoretischen Annäherung an den Gegenstand dieser Arbeit soll sich mit der Verhältnissetzung des klassischen Professionen-Modells zu pädagogischer Professionalität auseinandergesetzt werden (2.3.1), um dann Inklusion im Spiegel pädagogischer Professionstheorien zu betrachten (2.3.2). Daraufhin wird sich dem Begriff des Ethos annähert, der auf die Traditionen des Verhältnisses von Lehrer\*innenhandeln und Normativität verweist (2.3.3). Schließlich wird eine praxeologische Perspektive auf die in dieser Arbeit eröffnete Professionalisierungsaufgabe eingenommen, die Normativität der Inklusion in die Alltagspraxis zu übersetzen (2.3.4).

### 2.3.1 Das klassische Professionen-Modell und pädagogische Professionalität

Im Alltagsverständnis werden pädagogische Berufe bisweilen anhand von Kategorien und Imaginationen klassischer Professionalität verortet. Der Lehrer\*innenberuf wird wie o. g. mit den Tätigkeiten von Ärzt\*innen, Anwalt\*innen oder bisweilen auch Kleriker\*innen verglichen. Insbesondere dem Grundschullehrer\*innenberuf wird dabei abgesprochen, eine vollwertige Profession zu sein. Dass die Folie des klassischen Professionen-Modells auf den Lehrer\*innenberuf anzulegen zum Scheitern verurteilt ist, zeigt sich bei genauerer Betrachtung des Lehrer\*innenberufs. Erstens ist der Lehrer\*innenberuf in seiner „starken Einbindung in den hierarchisch-bürokratischen Apparat der Staatsschule“ (Terhart 2011, S. 204) grundsätzlich kein ‚freier‘ Beruf wie ihn bspw. Ärzt\*innen mit eigener Praxis ausüben. Zweitens unterstehen die Klient\*innen der\*des Lehrer\*in dem Zwang der Schulpflicht und sind per se keine selbstmotiviert Hilfesuchenden, die aus sich heraus den Rat der\*des professionellen Expert\*in suchen würden (ebd., S. 205). Schüler\*innen stellen drittens eine Gruppe von Klient\*innen dar und es entsteht nicht zwangsläufig eine dyadische Beziehung zwischen Professioneller\*in und Klient\*in wie bspw. in der Beratungssituation zwischen Ärzt\*in und Patient\*in. Dabei steht infrage, ob Lehrer\*innen ein spezifisches, akademisch vermitteltes Wissen besitzen wie die klassischen Professionen es für sich reklamieren können. Dies gilt insbesondere für den Grundschullehrer\*innenberuf (ebd.), dessen berufliches Wissen intuitiver und vager zu sein scheint als bspw. das fachliche Wissen von Jurist\*innen. Und viertens lässt sich fragen, „was eigentlich das gesellschaftlich und individuell hochgradig bedeutsame, existenzielle Problem ist, das vom Lehrerberuf bearbeitet wird“ (ebd.). Es scheint nicht eindeutig, dass eine bestimmte Problemlage – wie bspw. ein körperliches Gebrechen oder ein juristischer Konflikt – durch das Tun der\*des pädagogischen Professionellen Auflösung erfahren würde.

Ein Abarbeiten pädagogischer Professionalität am klassischen Professionen-Modell führt unweigerlich zu dem Schluss, dass der Lehrer\*innenberuf keine (vollwertige) Profession sein könne. Dass die Verhältnissetzung von klassischer Profession und Lehrer\*innenberuf allerdings grundsätzlich infrage zu stellen ist, zeigt sich dann, wenn man das klassische Professionen-Modell unter den Bedingungen der Gegenwartsgesellschaft betrachtet. Rudolf Stich-

weh verweist darauf, dass mit der Entstehung der klassischen Professionen ein historisches Moment gesellschaftlicher Elitebildung und interprofessioneller Konkurrenz um soziale Einflussnahme und Weltdeutung verbunden gewesen war. In der „funktional differenzierten“ (Stichweh 2000, S. 32) Gegenwartsgesellschaft, in der sich – systemtheoretisch gesprochen – spezifische Teilsysteme herausgebildet haben, sei diese Konkurrenz nicht mehr maßgeblich. Stichweh kann zugestimmt werden, dass das Soziale nicht mehr primär als „professionelle[r] Komplex“ (Parsons 1968) zu verstehen ist, in dem unterschiedliche Professionen um Deutungshoheiten konkurrieren würden. Die medizinischen, juristischen und theologischen Weltdeutungen besitzen gegenwärtig nicht per se eine allumfassende Autorität, die das Leben aller anderen bestimmen würde. Vielmehr zeichnet sich professionelles Handeln in der Gegenwart in seiner Fokussierung auf spezifisch abgegrenzte Handlungsbereiche aus. Stichweh spricht von dem ausschließlichen Vollzug professionellen Handelns in „operativ geschlossenen“ Funktionssystemen (2000, S. 31). In diesem Sinne zeichnet sich das Handeln von Ärzt\*innen, Jurist\*innen und mitunter auch Theolog\*innen nicht mehr in dem Konflikt zu anderen Professionen, sondern in seiner Enthaltsamkeit in der Bezugnahme auf fremde Zuständigkeiten aus. Das professionelle Handeln tritt eben nicht mit anderen Professionen um Hoheiten der Weltdeutung in Konflikt, sondern konzentriert sich auf einen spezifischen Weltausschnitt.

Im weiteren Verlauf seiner Auseinandersetzungen findet Stichweh in den frühen Arbeiten des Soziologen Andrew Abbott den Begriff der „professional purity“ (1981) im Sinne eines „Prinzip[s] der Rationalisierung professionellen Handelns“ (Stichweh 2000, S. 31). Dass diese Idee, Professionen in der „Regression [...] auf den professionellen Kernbestand der in der Wirklichkeit immer nur diffus gegebenen Probleme“ (ebd.) zu legitimieren, in der spätmodernen Gesellschaft mit der zunehmenden „Diffusität“ (ebd.) von Problemlagen konfrontiert ist, führt sodann zu der „Anschlußvermutung“ (ebd.) Stichwehs, dass auch dieser Blick das Konzept klassischer Professionalität nicht rettet. Folgt man Stichweh, ist nicht nur die klassische Bestimmung von Professionen in der Konkurrenz um Weltdeutung überholt, sondern auch der beobachtbare Rückbezug auf isolierte Bereiche des professionellen Handelns legitimiert die Exklusivität des klassischen Professionen-Modells nicht. Die Einsicht in die zunehmende Komplexität gesellschaftlicher Problemlagen, denen eine isolierte professionelle Rationalität nicht ausreichend begegnen kann, kann zwei Jahrzehnte nach der Veröffentlichung Stichwehs Text nur unterstrichen werden. Reflexhafte Gradierungen vorzunehmen, welche Profession gegenwärtig noch am ehesten dem Anspruch der klassischen Professionen gerecht werde, wird vor dem Hintergrund der dargestellten Einsichten zwangsläufig regresshaft.

Den Lehrer\*innenberuf in Einführung des pädagogischen „Technologiedefizits“ (Luhmann & Schorr 1982) als Semi-Profession (vgl. Hoyle 2008) zu bezeichnen, wobei sich insbesondere der Grundschullehrer\*innenberuf mit solchen Verortungen konfrontiert sieht (vgl. Graumann 2022), zeigt sich demnach nicht nur als dem pädagogischen Tun unangemessen, sondern als ein Abarbeiten an einem Professionsverständnis, dessen Gültigkeit in der Gegenwart grundsätzlich infrage zu stellen wäre. Zur Bestimmung professionellen (grundschul-) pädagogischen Tuns zeigt sich der Rückbezug auf ein Sprechen über klassische Professionen als wenig hilfreich. In den Diskursen der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft haben sich Bestimmungsmomente pädagogischer Professionalität herausgebildet und etabliert, die sich nicht am klassischen Professionen-Modell abarbeiten. Sie sollen im Folgenden mit Blick auf Inklusion betrachtet werden.

### 2.3.2 Lehrer\*innenhandeln im Anspruch der Inklusion im Spiegel etablierter Professionstheorien

Oben konnte mit Stichweh gezeigt werden, dass das klassische Verständnis von Professionen als exklusive Berufe gegenwärtig obsolet geworden ist. Es erscheint somit auch regresshaft, den Lehrer\*innenberuf am Modell klassischer Professionen zu messen, dessen Gültigkeit grundsätzlich fraglich erscheint (vgl. hierzu auch Schwänke 1976; Burbules & Densmore 1991). Hericks und Stelmaszyk (2010) unterscheiden zwischen struktur- und kompetenztheoretischen Perspektiven auf Lehrer\*innenprofessionalität, die an die Stelle des Abarbeitens am klassischen Professionen-Modell getreten sind. Terhart (2011) ergänzt die beiden Ansätze um den berufsbiographischen Bestimmungsansatz pädagogischer Professionalität. In der vorliegenden Arbeit soll einem praxeologischen Bestimmungsansatz (Bohnsack 2020; Bohnsack, Bonnet & Hericks 2022) gefolgt werden. Um diesen mit Blick auf den spezifischen Gegenstand der Arbeit zu entwickeln und ihn zu den etablierten Perspektiven auf pädagogische Professionalität des struktur- und kompetenztheoretischen sowie des berufsbiographischen Ansatzes ins Verhältnis setzen zu können, sollen diese im Folgenden konzise betrachtet und auf den Kontext der Inklusion bezogen werden.

Der *strukturtheoretische Bestimmungsansatz* pädagogischer Professionalität geht von der grundsätzlichen Paradoxie und Widersprüchlichkeit des beruflichen Tuns von Lehrer\*innen aus. Als konstitutive Antinomien des Lehrer\*innenhandelns (vgl. Helsper 2002, 2004) treten strukturelle Widersprüche hervor, die auf ein „komplexe[s] Bündel von Aufgaben“ (Terhart 2011, S. 206) verweisen, mit dem sich der Lehrer\*innenberuf unweigerlich beladen sieht. Helsper (2017) arbeitet fünf zentrale Antinomien heraus, die hier mit wenigen Worten zusammengefasst werden sollen. Erstens begegnen sich schulische Akteur\*innen als Personen und gleichzeitig stehen sie in rollenförmigen Verhältnissen zueinander (*Nähe vs. Distanz*). Zweitens sind die Klient\*innen des Lehrerhandelns und dessen situativer Vollzug immer unterschiedlich und müssen spezifisch verstanden werden. Gleichzeitig steht diese Logik dem notwendigen Bezug auf „verallgemeinerte Erklärungsmuster“ (ebd., S. 532) gegenüber (*Rekonstruktion vs. Subsumption*). Drittens gilt der Grundsatz „formale[r] Gleichbehandlung“ (Terhart 2011, S. 206) aller Schüler\*innen bei Beachtung ihrer individuellen Lagen (*Einheit vs. Differenz*). Viertens gibt die Schule „Zeit-, Raum- und Verfahrensregeln“ vor, aus denen „Kampfbzonen“ (Helsper 2017, S. 535) in der Differenz zum ‚echten‘ Leben der schulischen Akteur\*innen erwachsen können (*Organisation vs. Interaktion*). Fünftens besteht die klient\*innenbezogene Antinomie, im Zwangscharakter des Schulischen „zur Freiheit ermächtigte Subjekte“ (ebd., S. 536) zu bilden (*Autonomie vs. Heteronomie*).

Der strukturtheoretische Bestimmungsansatz hat sich mit seinem Verweis auf die Antinomien des Lehrer\*innenhandelns, die immer wieder ins Verhältnis zueinander gesetzt, ergänzt und empirisch infrage gestellt werden, als tragfähige Analyseperspektive auf das Lehrer\*innenhandeln erwiesen. Wenn nun die Frage nach pädagogischer Professionalität im Raum steht, muss in strukturtheoretischer Perspektive von „unterschiedlichen Qualitäten (Ebenen, Niveaus) des Bewältigens unabschließbarer Unsicherheit ausgegangen [werden]“ (Terhart 2011, S. 207). Helsper verweist in diesem Zusammenhang auf die Notwendigkeit des Ausbildens eines „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ (2001, S. 12). Mit ihm könne der „konstitutiv krisenhaften professionellen Praxis“ (ebd.) im Sinne eines stetigen Aushandelns der antinomischen Struktur des Lehrer\*innenhandelns begegnet werden. Im beruflichen Habitus selbst muss demnach das „Mittel zur eigenen Selbstaufklärung“ (Horstkemper 2003, S. 118)

liegen. Ob und wie die Entwicklung eines solchen selbstreflexiven beruflichen Habitus gelingen kann, wird kritisch betrachtet (vgl. hierzu Fendler 2003; Reh 2004).

Mit Blick auf Inklusion tritt aus strukturtheoretischer Perspektive eine Antinomie von *Individualismus vs. Universalismus* hervor, die gewissermaßen quer zu den bereits genannten Antinomien liegen mag (Tenorth 2013; Tervooren 2017). Die in der UN-BRK (2008) festgeschriebene „bestmögliche schulische und soziale Unterstützung“ (Art. 2) jedes\*r einzelnen Schüler\*in steht in strukturellem Widerspruch zu der auf Allgemeinheit resp. Verallgemeinerung bezogenen Ausrichtung von Schule. Am empirischen Beispiel der unterrichtlichen Interaktion der Lehrerin mit dem Schüler Alfred verdeutlichen Bender und Dietrich (2019) dieses Strukturproblem. Obwohl die Lehrerin stets bemüht ist, den Schüler in die unterrichtliche Interaktion einzubinden, „drängt die Strukturlogik der unterrichtlichen Interaktion [...] darauf, Alfred zu exkludieren“ (Bender & Dietrich 2019, S. 46), sobald er von den an ihn gerichteten, verallgemeinernden Verhaltenserwartungen abweicht. Die empirische Lösungsstrategie liegt in einer Form der „internen Exklusion“ Alfreds (ebd.). So wird zwar die formale Teilhabe des abweichenden Schülers am Unterricht gewahrt, in der Klassenöffentlichkeit besitzt er dennoch eine exklusive Sonderstellung. Um dem inklusionsbezogenen Strukturproblem von Individualismus und Universalismus in einem professionalisierten Sinne zu begegnen, verweisen Bender und Dietrich auf eine denkbare „an Hilfe und Kooperation ausgerichtete Unterrichtsgestaltung“ (ebd., S. 47). Dabei würde die Antinomie von Individualismus und Universalismus nicht aufgelöst, aber weniger „drängend“ (ebd.) werden. Als zweite Perspektive auf pädagogische Professionalität lässt sich der *kompetenztheoretische Bestimmungsansatz* herausstellen (vgl. bspw. Bromme 1992; Baumert & Kunter 2006; Hattie 2009). In ihm werden auf Grundlage theoretischer und empirischer Befunde Aufgabenbereiche für den Lehrer\*innenberuf im Allgemeinen, ein spezifisches Lehramt oder ein Teilgebiet des beruflichen Tuns definiert. „Professionell ist ein Lehrer dann, wenn er in den verschiedenen Anforderungsbereichen [...] über möglichst hohe bzw. entwickelte Kompetenzen und zweckdienliche Haltungen verfügt [...]“ (Terhart 2011, S. 207). Dabei werden evidenzbasierte Befunde zu Schüler\*innenleistungen bisweilen ins Verhältnis zu den messbaren beruflichen Kompetenzen ihrer Lehrer\*innen gesetzt. Mit diesem „optimierbaren Lernerbezug“ (ebd.) geht die dem kompetenztheoretischen Ansatz innewohnende Idee einher, dass pädagogische Professionalität immer gesteigert werden kann.

Im Kontext von Inklusion verweisen kompetenztheoretische Modelle auf unterschiedliche Aufgaben- und Anforderungsbereiche. Dass dabei nicht nur auf fachwissenschaftliche Wissensbestände, sondern auch auf axiologische Dimensionen verwiesen wird, wurde bereits oben im Kontext der Betrachtung von Befunden der *beliefs*-Forschung deutlich (s. I.2.2). Mit Blick auf das Unterrichten in inklusiven Settings wird in kompetenztheoretischen Perspektiven auf adaptive Lehrkompetenzen verwiesen (vgl. Beck et al. 2008; Brühwiler 2014; Franz 2019). Vor dem Hintergrund einer heterogenen Schüler\*innenschaft treten außerdem Kompetenzen hinzu, die als Diagnose- oder Differenzierungskompetenzen beschrieben werden (vgl. Rey et al. 2018).

Im Projektzusammenhang FDQI-HU, in dem ‚Lehr-Lern-Bausteine‘ zur inklusionsorientierten Lehrkräfteprofessionalisierung erarbeitet worden sind, wird so beispielsweise zwischen den „vier Konstruktfacetten: (a) adaptive Sachkompetenz [...], (b) adaptive diagnostische Kompetenz [...], adaptive didaktische Kompetenz [...] und (d) adaptive Klassenführungs-kompetenz [...]“ (Frohn, Schmitz & Pant 2020; S. 32f) unterschieden. Über diese Kompetenzen inklusiven Lehrens hinaus ergänzen die Autor\*innen die gewissermaßen zu unter-

richtsbezogenen Kompetenzen querliegenden Kompetenzen der „Sprachbildung“ und der „Heterogenitätssensibilität“ (Frohn, Schmitz & Pant 2020, S. 32f). Die letztgenannte Kompetenz soll im Folgenden genauer betrachtet werden, besitzt der Rekurs auf den Begriff der Heterogenität insbesondere im Kontext der Frage nach grundschulischer Professionalität eine lange Tradition (vgl. Trautmann & Wischer 2011).

Mit der Kompetenz der Heterogenitätssensibilität verweisen die Autor\*innen des Projektzusammenhangs darauf, dass neben Kompetenzen der Planung und Durchführung von Unterricht auch solche Kompetenzbereiche für inklusionsorientiertes Lehrer\*innenhandeln relevant sind, welche „bildungstheoretische und ethisch-normative Fragen“ (Welskop & Moser 2020, S. 23) der Inklusion perspektivieren. In der Bezogenheit auf die „inkluisiven Prozessmerkmale *Partizipation, Kommunikation, Kooperation und Reflexion*“ (ebd., S. 26) gelingt es den kompetenten Lehrer\*innen nicht nur, produktiv mit der Unterschiedlichkeit ihrer Schüler\*innen umzugehen, sondern sich auch dessen zu vergewissern, dass ihr eigenes Tun Differenzen hervorbringt. Dabei besteht ein mehr oder minder explizites Wissen um den machtvollen Charakter von unvermeidlichen Praktiken der Differenzsetzung im Lehrer\*innenhandeln. Welskop und Moser fassen zusammen:

Unter dem Blickwinkel eines professionstheoretischen Erkenntnisinteresses wird mit der Forderung nach Heterogenitätssensibilität [...] weniger ein Anspruch auf eine spezifische normative Haltung formuliert, sondern vielmehr auf ein reflexives Bewusstsein von Lehrkräften für den Konstruktcharakter von Heterogenität und die mit Differenzierungspraktiken potenziell einhergehende Benachteiligung abgezielt. (Welskop & Moser 2020, S. 27)

Einen dritten professionstheoretischen Bezugspunkt bietet der *berufsbiographische Bestimmungsansatz*. In ihm wird pädagogische Professionalität als „berufsbiographisches Entwicklungsproblem“ (Terhart 2011, S. 208) perspektiviert. Er fokussiert auf die individuelle Entwicklung von „*Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren*“ [Herv. i. O.]“ (Syring & Weiß 2019). Er stellt sich die Frage, wie etwa die Kompetenzen, von denen das Bestimmungsmoment pädagogischer Professionalität seinen Ausgangspunkt nimmt, erworben werden und sich entwickeln. Oder es wird gefragt, wie die Übernahme eines Lehrer\*innenhabitus vollzogen wird und wie berufliche und außerberufliche biographische Erfahrungen ins Verhältnis zu setzen sind (vgl. Cramer & Drahmman 2019, S. 29). Dabei ist davon auszugehen, dass in der Berufsbiographie „kontinuierlich Entwicklungsprozesse“ (Terhart 2011, S. 208) stattfinden. Wann ein Entwicklungsmoment als Professionalisierungsmoment gefasst werden kann, wie Diskontinuitäten und Brüche in der Entwicklung verstanden werden können etc. hängt von den jeweiligen Spezifizierungen des Ansatzes ab. Hierbei stellt sich insbesondere die Frage, ob an quantitative Perspektiven der Lebenslaufforschung oder an qualitativ-rekonstruktive Verfahren der Biographieforschung angeknüpft wird (s. zu dieser Unterscheidung II.1.2).

Mit Blick auf Inklusion nimmt bspw. Katrin te Poel (2022) eine berufsbiographische Perspektive ein. In ihrem objektiv-hermeneutischen Vorgehen stellt sie die Frage nach „anerkennungsrelevanten Erklärungs- und Handlungsmustern angehender Lehrpersonen“ (ebd., S. 143) und ihren Ursprüngen in den Schüler\*innenbiographien der Akteur\*innen. Von einem erhöhten Maß an Professionalität wird dann ausgegangen, wenn solche Muster in Stabilität hervortreten, die erwarten lassen, dass die angehende Lehrperson Anerkennung als „normatives Moment“ (ebd.) zum Ausgangspunkt der schüler\*innenbezogenen Interaktion macht. Empirisch zeigt sich, dass eine „Verknüpfung zwischen konkreten Erfahrungen während der

eigenen Schulzeit und den Denk- und Handlungsmustern der angehenden Lehrperson“ (te Poel 2022., S. 145) besteht. Lässt sich eine Nähe zwischen erlebten, bisweilen herausfordernden Momenten erster pädagogischer Praxiserfahrungen und den Dimensionen des eigenen Schüler\*innenhabitus rekonstruieren, so zeigt sich – den Interpretationen te Poels folgend – Anerkennung als relevante Handlungsperspektive des zukünftigen Lehrer\*innenhandelns „in Form von Empathie“ (ebd., S. 146) für abweichende Schüler\*innen.

Die angeführten professionstheoretischen Bestimmungsmomente des struktur- und des kompetenztheoretischen sowie des berufsbiographischen Ansatzes wohnt das gradierende Moment inne, pädagogisches Tun als mehr oder weniger professionalisiert erkennbar zu machen. Gleichsam zeigen sie sich insofern als normativ enthaltsam, als dass sie keine Tugendlehre des ‚guten‘ Lehrer\*innenhandelns resp. der ‚guten‘ Lehrperson anbieten, sondern die Anforderungen und Eigenheiten pädagogischen Tuns als situativ zu bewältigende Aufgaben perspektivieren. Wendet man die drei Bestimmungsmomente pädagogischer Professionalität, wie exemplarisch dargestellt, auf den Gegenstand der Inklusion, tritt dennoch auch aus professionstheoretischer Perspektive ein Interesse an „Werten und Werthaltungen, normativen Orientierungen, moralischen Praxen und ethischen Diskursen“ (Retkowski 2021, S. 193) hervor. So stellt sich aus strukturtheoretischer Perspektive bspw. die Frage nach einer ‚richtigen‘ Haltung gegenüber den Schüler\*innen, mit der die Antinomie von Individualismus und Universalismus bearbeitet werden kann. Aus kompetenztheoretischer Perspektive wirft sich u. a. die Frage nach axiologischen Wissensbeständen und Überzeugungen auf, die über vermeintlich wertfreies Fachwissen hinausdeuten. Aus berufsbiographischer Sicht wird pädagogische Professionalität im Kontext von Inklusion bspw. an die gewissermaßen ‚moralische‘ Erfahrungen des Erlebens von Anerkennung und deren Weitergabe gebunden.

Die angeführten professionstheoretischen Perspektiven auf Inklusion rücken in der Wendung auf Inklusion in die Nähe zu Perspektiven, die ein Interesse an normativen Fragen des Lehrer\*innenhandelns zum Ausgangspunkt dessen Bestimmung machen und bisweilen an den Begriff eines pädagogischen ‚Ethos‘ anknüpfen (bspw. Oser 1998, Benner 2009).<sup>9</sup> Die im Folgenden eingenommene professionstheoretische Perspektive soll ebenso in der Konfrontation des Lehrer\*innenhandelns mit normativen Fragen ihren Ausgangspunkt finden. Sie schließt dabei an ein praxeologisches Bestimmungsmoment pädagogischer Professionalität an. Bevor dieses ausgeführt werden kann, soll sich zunächst einiger Traditionen um den Begriff des (pädagogischen) ‚Ethos‘ vergewissert werden.

### 2.3.3 Traditionen der normativen Frage nach einem professionsbezogenen Ethos

Der Begriff des Ethos hat zwei Bedeutungen, die sich in ihrer griechischen Schreibung unterscheiden. Der Begriff des Ethos mit Epsilon ( $\epsilon\theta o\varsigma$ ) kann als Sitte oder Gewohnheit übersetzt werden. „Ethos (with epsilon) is the behavior, as the result of a constant repetition of the same act“ (Martins 2020, XXXV). Ethos mit Eta ( $\eta\theta o\varsigma$ ) geht zurück auf das lateinische Wort *mos*, von dem sich auch die deutschen Worte Moral und Ethik ableiten. Mit ihm wird stärker auf einen überindividuellen Typus sittlichen Tuns verwiesen (vgl. ebd.). Der Begriff des Ethos kann folglich einerseits als Verweis auf ein individuelles gewohnheitsmäßiges Tun verstanden werden oder er bezieht sich andererseits auf die moralischen und normativen Gepflogenheiten, die das Tun von Individuen und Gruppen präfigurieren.

<sup>9</sup> Im Kontext der Grundschule werden dabei häufig Fragen nach dem Auftrag der Vermittlung von Werten und Fragen nach dem Vorhandensein professionsbezogener Werte in ein enges Verhältnis gesetzt (vgl. Hackl 2011).



In der Berufssoziologie werden Begriffe wie die des beruflichen Ethos, der Berufsmoral oder der Berufsethik häufig im Anschluss an die soziologischen Klassiker Max Webers (2013) oder Émile Durkheims (1998) verwendet (vgl. Kurtz 2002). Diese Perspektiven teilen die Einsicht, dass sich das berufliche Tun im Übergang von der vormodernen zur modernen Gesellschaft einerseits von seinem „moralischen Gehalt“ (ebd., S. 19) befreit hat, dass aber andererseits mit der Modernisierung des Berufs neue, bisweilen implizitere Formen beruflicher Werte und Normen entstanden. Auch in spätmodernen Gesellschaften kann das berufliche Tun einen moralisch-normativen Gehalt besitzen. So zeigen es Boltanski und Chiapello (2003) auf, an die beispielsweise im deutschsprachigen Diskurs Koppetsch (2008) und Loacker (2010) in Bezug auf „freie Berufe“ anschließen. Am Beispiel der Arbeit in Werbe- und Kreativbranche verweisen sie darauf, dass auch in spätkapitalistischer Arbeit von einem beruflichen Ethos gesprochen werden kann, mit dem wiederum gesellschaftliche Positionierungen und Legitimierungen einhergehen.

Ein berufliches Feld, dem aus verschiedenen professionaltheoretischen Richtungen sowie in der öffentlichen Meinung ein spezifisches Ethos zugesprochen wird, ist das der Medizin (vgl. bspw. Goode 1972, S. 162). Auch innerdisziplinär scheint man die eigene Profession durch ein normatives Ethos zu stützen (vgl. bspw. Prat 2009). Absolvent\*innen des Lehramts analog zum „hippokratischen Eid“ der Mediziner\*innen zu einem ethischen Professionsbekenntnis zu verpflichten – beispielsweise in Sinne eines „sokratischen Eides“ (v. Hentig 2003) – konnte sich nicht etablieren. Die offensichtlichste Begründung für diese Ablehnung liegt wohl in dem Verweis auf die Anforderungen der pädagogischen Praxis, die mit den der medizinischen unvergleichbar sind. Zudem läuft ein solcher Eid Gefahr, moralisierende Tugendethik ohne handlungspraktische Relevanz zu sein (vgl. zur Kritik Terhart 2013, S. 10). Obgleich der Begriff des Ethos in gegenwärtigen pädagogischen professionaltheoretischen Auseinandersetzungen im Sinne einer Tugendlehre des ‚guten‘ Lehrer\*innenhandelns eher randständig ist, finden sich an prominenten Stellen der Diskurse um pädagogische Professionalität Spuren eines solchen. Ulrich Oevermann (2017) spricht in seinem „revidierten“ strukturtheoretischen Ansatz in Weiterführung des „klassischen“, strukturfunktionalistischen Ansatzes Parsons‘ (1939) der „Verinnerlichung professionsethischer Ideale“ (Oevermann 2017, S. 70) ein konstitutives Moment in der Bestimmung der Profession zu. Eben in der klassisch gewordenen Bestimmung der Profession nach Parsons als autonomes Tun liege der Grund der Notwendigkeit einer überspannenden Berufsethik, welche die Risiken des genannten Strukturmerkmals aufwiegt.

Ofenbach (2006) findet in ihrer „Geschichte des pädagogischen Berufsethos“ Belege dafür, dass die Suche nach diesem als so alt wie der Lehrer\*innenberuf selbst verstanden werden kann (ebd., S. 11). Als pädagogische Klassiker, die sich auf das Ethos der\*des Lehrer\*in beziehen, führt Ofenbach – neben antiken Autoren – Spranger, Nohl, Kerschensteiner, Litt, Buber und Guardini an (ebd., S. 12) und beispielhaft Pestalozzi und Herbart aus. Bei Pestalozzi identifiziert die Autorin ein von christlicher Tugendlehre geformtes pädagogisches Ethos der Liebe (ebd., S. 135) und bei Herbart setzt sie sein Konzept des „pädagogischen Takts“ mit dem pädagogischen Ethos gleich (ebd., S. 148ff). Der Rückgang des Interesses der Pädagogik am Ethos in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts geht ihr folgend mit dem Paradigmenwechsel innerhalb der Pädagogik von der theoretischen Geisteswissenschaft hin zu einer empirischen Sozialwissenschaft einher. Die Frage nach dem Ethos wurde von der Frage nach der fachlichen Kompetenz des\*der Lehrer\*in abgelöst (ebd., S. 8). In der mit dem Hauptwerk Hans Jonas‘ (1979) einhergehenden Verantwortungsdiskussion in der

Erziehungswissenschaft (vgl. Danner 1985; Tenorth 1990) findet Ofenbach gleichsam eine Weiterführung der Frage nach einem pädagogischen Ethos. Auch die ethische Thematisierung von Inklusion kann bisweilen als Weiterführung des Fragens nach einem pädagogischen Ethos betrachtet werden. So setzen sich Perspektiven systematischer und pädagogischer Ethik mit Inklusion auseinander (vgl. als Übersicht Felder 2012), die wiederum Fragen des ‚richtigen‘ Lehrer\*innenhandelns aufwerfen. Dederich (2013) unterscheidet zwischen ethischen Diskursen, die einerseits auf der Legitimations- und andererseits auf der Umsetzungsebene von Inklusion liegen. Auf ersterer werden Dederich folgend menschenrechtliche (Bielefeldt 2009; Graumann 2011), rechtsphilosophische (Wocken 2011, S. 73ff) sowie gerechtigkeits-ethische Positionen (Dederich 2013) angeführt. Auf der Ebene der Umsetzung entwickelt beispielsweise Prengel (2019) eine pädagogische Ethik der Gleichheit und ergänzt werden kann die sozialetische Perspektive Mosers (2018), die u. a. an anerkennungstheoretische Überlegungen anknüpft.

Auch wenn dem pädagogischen Ethos eine lange Geschichte zugeschrieben werden kann, es sogar als zentrales Moment pädagogischer Klassiker gelesen wird, war und ist seine Prominenz in erziehungswissenschaftlicher Forschung zum Lehrer\*innenberuf stark abhängig von zeitgenössischen Paradigmen. Oevermann sieht das zeitweilige Desinteresse in dem missverstandenen Forschungsparadigma der ‚Wertfreiheit‘ begründet, die fälschlicherweise auf den Forschungsgegenstand selbst übertragen wurde und wird (vgl. 2017, S. 79f). Das aktuell im englischsprachigen und deutschsprachigen Diskurs wiederkehrende Interesse am Begriff des pädagogischen Ethos konnte die begriffliche und konzeptuelle Unschärfe des Begriffs bisher nicht auflösen (vgl. Drahm & Oser 2019, S. 37; Brinkmann & Rödel 2021).

Für die im Folgenden herausgearbeitete professionstheoretische Perspektive auf das Grundschullehrer\*innenhandeln im Anspruch der Inklusion tritt der Begriff des Ethos in spezifischer Wendung als bedeutsam hervor. Dabei soll er nicht im Sinne einer Tugendlehre des guten Lehrer\*innenhandelns gedeutet werden, was die im Folgenden vorgeschlagene Perspektive hinter etablierte professionstheoretische Bestimmungsmomente zurückfallen lassen würde. Zunächst soll im Allgemeinen auf ein praxeologisches Bestimmungsmoment pädagogischer Professionalität geblickt werden, das sich für die vorliegende Arbeit als anschlussfähig erwiesen hat.

### 2.3.4 Eine praxeologische Bestimmung von Professionalisierung und Professionalität

Den genannten struktur-, kompetenz- und berufsbiographischen Bestimmungsansätzen pädagogischer Professionalität lässt sich ein jüngerer Diskurs um einen kulturtheoretischen Blick auf pädagogische Professionalität beigesellen (vgl. Brandl 2019, S. 25). Im Folgenden soll in diesem Sinne eine praxeologische, spezifischer eine praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive auf Professionalität resp. auf Praktiken der Professionalisierung eingenommen werden.

Die von Ralf Bohnsack (2020, vgl. auch Bohnsack, Hericks & Bonnet 2022a) vorgeschlagene, an praktikentheoretischen Prämissen orientierte Perspektive auf pädagogisches Tun und Fragen dessen Professionalisierung besitzt den Anspruch – mit Bourdieu gesprochen – einen konstatierten „Ethnozentrismus der Gelehrten“ (Bourdieu 1993, S. 370) zu überwinden. Stärker als die angeführten etablierten Modelle pädagogischer Professionalität und weit ab vom Modell klassischer Professionen versteht sich diese Perspektive als nicht auf präskriptiven oder theoriegeleiteten Annahmen über mehr oder minder professionalisiertes Lehrer\*innenhandeln beruhend, sondern als auf die „praktische Klugheit“ (Bohnsack 2017, S. 180) der



Praxis selbst ausgerichtet. Was als professionalisiertes resp. im Prozess der Professionalisierung befindliches Tun erscheint, wird zum Gegenstand der reinen Beobachtung, der die praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive einen analytischen Rahmen bieten will. Dementsprechend wird im Luhmann'schen Sinne zunächst ein wertfreier Professionsbegriff angelegt und grundsätzlich jedes klient\*innenbezogene Handeln als professionelles Tun gefasst. Die von Bohnsack vorgeschlagene Perspektive folgt einem Zweischritt, der im Folgenden nachvollzogen werden soll. Zunächst wird mit der analytischen Kategorie der „konstituierenden Rahmung“ (Bohnsack 2020, S. 30ff) nach den formalen Bedingungen professionellen Tuns gefragt, um dann die Normativität, die der beobachteten Praxis selbst eingeschrieben ist, im Sinne einer „praktischen Diskursethik“ zu betrachten (ebd., S. 110).

Worin sich alle pädagogischen Berufe – sei es in Schule, in Kita oder in den Feldern Sozialer Arbeit – zunächst einmal formal gleichen ist, dass sie mit ihren Klient\*innen eine gemeinsame interaktive Praxis eingehen. Bohnsack spricht davon, dass die Professionellen mit den Klient\*innen innerhalb der jeweiligen Organisation ein professionelles Milieu bilden (vgl. ebd., S. 42). Pädagogische Organisationen werden in der betrachteten Perspektive dabei – wieder im Anschluss an Luhmann – als *People Processing Organizations* gefasst, in denen über die Identitäten und Biographien der Klient\*innen entschieden wird (vgl. 1978, S. 248).

Um zu verstehen, was hier mit dem Milieu-Begriff gemeint ist, muss auf einige Prämissen der praxeologischen Wissenssoziologie verwiesen werden. Diese werden im methodisch-methodologischen Teil der Arbeit vertiefend betrachtet (s. II.2.2). Zentral ist an dieser Stelle die Kategorie des konjunktiven Erfahrungsraums. Dieser konstituiert sich – vor dem Hintergrund der analytischen Trennung zwischen expliziten und impliziten Wissensformen – in dem notorischen Spannungsverhältnis zwischen sozialen Normen, die einer propositionalen Logik folgen, und der performativen Eigenlogik der Praxis. Im Tun der Professionellen wird ein interaktiver konjunktiver Erfahrungsraum einer gemeinsamen Praxis zwischen Professionellen und Klient\*innen hergestellt. Dieser kann dann als professionelles Milieu bezeichnet werden und basiert auf einer längeren oder kürzeren gemeinsamen Interaktionsgeschichte der Akteur\*innen (vgl. Bohnsack 2020, S. 28). Insbesondere mit Blick auf den Kontext der Organisation Schule ist davon auszugehen, dass der Erfahrungsraum des professionellen Milieus sich vor dem Hintergrund komplexer normativer Anforderungen konstituiert. Bohnsack spricht im Anschluss an Karl Mannheim mit Blick auf den organisationalen Erfahrungsraum der Schule von dessen „doppelte[r] Doppelstruktur“ (Bohnsack 2017, S. 129ff). So muss in dem organisationalen Erfahrungsraum von den Professionellen einerseits zwischen gesellschaftlichen Normen und der Eigenlogik der Praxis und andererseits zwischen organisationalen Normen und der Praxis vermittelt werden. Darüber hinaus ist denkbar, dass die normativen Ebenen selbst in bisweilen konflikthaftern Verhältnissen zueinander stehen.

Die Herausforderung, im klient\*innenbezogenen Tun mit gesellschaftlichen und organisationalen Normen umzugehen und sie in ihren spannungsvollen Verhältnissen zur Eigenlogik der Praxis zu bearbeiten, verweist auf den ersten analytischen Begriff der praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive auf Professionalisierung: die *konstituierende Rahmung*. Mit ihr wird eine „Prozessstruktur, welche sich interaktiv innerhalb organisationaler konjunktiver Erfahrungsräume entfaltet und diese zugleich mitkonstituiert“ (Bohnsack 2020, S. 32) beschrieben. Sie verweist auf eine Praxis der Vermittlung zwischen normativen (Sach-)Ansprüchen, Erwartungen der Organisation und klient\*innenbezogenem Tun. Die konstituierende Rahmung ermöglicht es, Entscheidungen – in einem nicht-intentionalen Sinne – in routinierter Weise zu treffen und dies so, dass für die Klientel Verlässlichkeit und Erwartbarkeit

entstehen (vgl. Bohnsack 2020, S. 33). Sie erzeugt für das professionelle Tun eine Form der Entscheidungssicherheit mit Blick auf die Spannungsverhältnisse zwischen der Ebene der Norm und der Praxis und strukturiert „Schritte der Selektion“ (ebd.) von Handlungsmöglichkeiten, was die Unsicherheiten und die komplexe (normative) Anforderungsstruktur des professionellen Handelns im Klient\*innenbezug bearbeitbar macht. Die konstituierende Rahmung bleibt dabei vornehmlich implizit, folgt sie doch selbst der handlungsleitenden performativen Eigenlogik der Praxis, die sich der Versprachlichung ihrer Akteur\*innen vornehmlich entzieht. Als formale Bedingung professionellen Handelns mag die konstituierende Rahmung in verschiedenen organisationalen Milieus, die reale oder strukturidentische Erfahrungen teilen, in unterschiedlichen Weisen auf eine „kontinuierliche und routinisierte Praxis“ verweisen (Bohnsack, Bonnet & Hericks 2022b, S. 17).

In dem zweiten analytischen Schritt der praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive auf Professionalisierung tritt zu dem Blick auf die formalen Bedingungen professionellen Tuns die Frage nach einer in der klient\*innenbezogenen Praxis eingelagerten ‚praktischen Diskursethik‘ hinzu. Mit diesem Terminus wird in der praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive auf Professionalisierung auf die „normative[n] Prinzipien oder auch Werthaltungen“ (Bohnsack, Bonett & Hericks 2022b, S. 19) geblickt, die in der interaktiven klient\*innenbezogenen Praxis das professionelle Tun präfigurieren und in diesem hergestellt werden. Der Begriff der praktischen Diskursethik und der damit vollzogene Anschluss an Habermas (1976) verweist auf Modi Operandi des professionellen Tuns, welche „die Bedingungen der Möglichkeit alltäglicher Verständigung innerhalb der konjunktiven Erfahrungsräume und (pädagogischen) Milieus der beruflichen Akteur\*innen in der Interaktion mit der Klientel“ bestimmen (Bohnsack 2020, S. 111). Dabei richtet sich in der praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive der Blick nicht auf die „expliziten resp. theoretisierenden Reflexionspotentiale[] der beruflichen Akteur\*innen“ (ebd.), sondern auf implizite diskursive Prinzipien der interaktiven Praxis zwischen Professionellen und Klient\*innen und ein darin eingelagertes praktisches Reflexionspotenzial des professionellen Tuns. Bohnsack beschreibt die praktische Diskursethik als „eine Eigenschaft des Diskurses, des Interaktionssystems und interaktiven konjunktiven Erfahrungsraums“ (ebd.).

Zeigen sich empirisch unterschiedliche praktische diskursethische Prinzipien, stellt sich für den\*die Forschende\*n die Frage, wie diese jeweils zu bewerten wären. Bohnsack schlägt vor, hierzu – wie in der Habermas’schen Diskursethik – auf Piagets Unterscheidung zwischen „konstituierten“ und „konstituierenden Regeln“ (1976) und der analogen Unterscheidung Kohlbergs (1981) zwischen der „konventionellen“ Ebene der Norm und der „post-konventionellen“ Ebene der Meta-Norm zurückzugreifen. Dabei sind solche praktischen diskursethischen Prinzipien als höherstufig zu bewerten, die in praxeologischer Wendung der Konzepte als „konstituierende Regeln“ und „Meta-Norm“ bezeichnet werden können. Sie sind dann im Tun der Professionellen zu beobachten, wenn die professionelle, klient\*innenbezogene Praxis im Modus einer „implizite[n] Meta-Kommunikation“ in Distanz zu den eigenen „Norm(alitäts)erwartungen“ (Bohnsack 2020, S. 119) der Professionellen vollzogen wird.

Dokumentieren sich im empirischen Fall sowohl eine konstituierende Rahmung als formale Bedingung professionellen Tuns als auch Prinzipien eine impliziten Diskursethik, kann im Fallvergleich entschieden werden, welche klient\*innenbezogene Praxis als mehr oder weniger professionalisiert bezeichnet werden kann, wenn die Variationen der diskursethischen Prinzipien zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. An dieser Stelle muss auf zwei problematische Modi klient\*innenbezogenen Tuns verwiesen werden. Sie stehen unter den Begriffen von

*Willkür* und *Macht*. Das erstgenannte Moment tritt dann ein, wenn die klient\*innenbezogene Praxis keine *konstituierende Rahmung* besitzt, als dass der routinierte Bezug des professionellen Tuns auf organisationale (Sach-)Programmatiken verlorengegangen ist. Dieses Moment kann zunächst als *organisationaler Rahmungsverlust* (vgl. Bohnsack 2020, S. 103f) beschrieben werden. Mit ihm geht einher, dass das Tun der\*des Professionellen für die Klient\*innen an Berechenbarkeit verliert. Entzieht sich das professionelle Tun nicht nur der organisationalen Rahmung, sondern wird darüber hinaus dabei auch kein spezifischer interaktiven Erfahrungsraum von Professionellen und Klient\*innen etabliert, besteht ein Modus der *Willkür*, in dem keinerlei Verlässlichkeit und keine Erwartbarkeit des professionellen Handelns für die Klient\*innen besteht. Im Fall von *Macht* stellt es sich hingegen so dar, dass eine „organisationsspezifische Sachbezogenheit“ (Bohnsack, Bonnett & Hericks 2022b, S. 21) durchaus gegeben ist und auch ein konjunktiver Erfahrungsraum zwischen Professionellen und Klient\*innen besteht. Allerdings verweisen in dem Moment der *Macht* insbesondere die Prinzipien der praktischen Diskursethik auf den degradierenden Charakter des klient\*innenbezogenen Tuns. So nimmt das professionelle Tun zwar Bezug auf seine organisationale Rahmung und wird in einen interaktiven konjunktiven Erfahrungsraum überführt, gleichsam werden dabei degradierende klient\*innenbezogene Praktiken zur Routine und zur Erwartbarkeit des professionellen Tuns. Die machtvollen Praxis verschleiert und legitimiert ihren degradierenden Charakter dabei mitunter selbst in dem (vermeintlichen) Bezug auf die organisationale Norm der Sachbezogenheit (vgl. Wagener 2020).

Im Fall von *Macht* nimmt die Ausgrenzung der Person den Ausgangspunkt bei der Sache (etwa der Sachhaltigkeit von Äußerungen) und deren Beurteilung und Bewertung (bspw. in Form leistungsbezogener oder disziplinarischer Urteile oder Diagnosen), um von dort auf die Bewertung der Gesamtperson, die Gesamtidentität oder ‚totale Identität‘ [...] übertragen zu werden. (Bohnsack, Hericks & Bonnett 2022b, S. 20)

Die praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive auf Professionalisierung steht einem allzu rationalistischen Ideal entgegen, in dem Reflexion zur „Steigerungsformel“ (Reh 2004, S. 363) des professionellen Tuns wird. In erhöhtem Maße professionell zu handeln und dabei weder in willkürliche noch in machtvollen Modi abzurutschen, ist in der dargestellten Perspektive, die nicht primär die Person, sondern die Praxis zum Fall macht, keine rationale Entscheidung. Professionalisiertes Tun ist eng an die spezifische Eigenlogik der Praxis gebunden, die vornehmlich implizit ist und als den Handelnden selbst kaum explizit zugänglich und nicht theoretisierend zu konzeptualisieren ist. Dennoch kann an professionelle Akteur\*innen die Erwartung gerichtet werden, im Sinne einer Form der „Habitussensibilität“ (Kubisch 2018), sich – mehr oder minder intentional – ihrer hierarchisch überlegenen Rolle gegenüber den Klient\*innen im Vollzug der Handlungspraxis selbst zu vergewissern.

Für die vorliegende Arbeit hat sich die dargestellte praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive auf Professionalisierung nicht nur auf Grund der methodologisch-methodischen Anschlussfähigkeit an die Dokumentarische Methode als tragfähig erwiesen. Auch ihre empirische Offenheit zeigte sich als dem Erkenntnisinteresse der Arbeit zuträglich. Im letzten Abschnitt des Kapitels soll nun die in der vorliegenden Arbeit verfolgte spezifische Perspektive auf Professionalisierung des Grundschullehrer\*innenhandelns im schulischen Entwicklungsanspruch der Inklusion spezifiziert werden. Hierbei wird auf die in den vorangegangenen Kapiteln entworfene Fassung von Inklusion als *Sprachspiel der Kontrafaktizität* (s. I.1.2.3) Bezug genommen. Zudem wird der praxeologisch-wissenssoziologische Blick auf Professionalisie-

rung vor dem Hintergrund der oben referierten professions- und organisationstheoretischen Befunde auf den Gegenstandsbereich der vorliegenden Arbeit zugespitzt.

## 2.4 Die Übersetzung der Normativität(en) der Inklusion in eine Alltagsmoral des Grundschullehrer\*innenhandelns als Professionalisierungsaufgabe

Im letzten Abschnitt dieses Kapitels soll nun im Anschluss an die dargestellten Befunde und professionstheoretischen Überlegungen die Praxis der Übersetzung der Normativitäten der Inklusion in eine handlungspraktische Alltagsmoral des Grundschullehrer\*innenhandelns als Professionalisierungsaufgabe perspektiviert werden.

Im ersten Kapitel wurde Inklusion vor dem Hintergrund der mit dem Begriff affirmierten gesellschaftlichen, organisationalen und professionsbezogenen Wandlungsmomente als *Sprachspiel der Kontrafaktizität* gefasst (s. I.1.2.3). Im Sprechen über Inklusion zeigt es sich – unabhängig ob der Diskurs von sog. Inklusionsbefürworter\*innen oder ihren Gegner\*innen geführt wird – als typische Figur, dass eine Praxis des Verweisens auf das Kontrafaktische vollzogen und stetig wiederholt wird. Dieses Verweisen besitzt dabei das Potenzial, zu einer Praxis des Aufrechterhaltens kontrafaktischer Erwartungen zu gerinnen, die im Sinne Luhmanns das darstellen, was man Normen nennt. Das Aufrufen und die Auseinandersetzung mit dem Begriff Inklusion besitzt in diesem Sinne stets das charakteristische Moment des potenziellen Hervorbringens von normativen Fragen. Es zeigte sich, dass mit Inklusion die an Lehrer\*innen gerichtete Aufgabe verbunden ist, die abstrakten und gleichsam nebulösen Normativitäten der Inklusion im Sinne einer Alltagsmoral in ihre schüler\*innenbezogene Praxis zu übersetzen und handlungsleitend werden zu lassen.

Die o. g. professionstheoretischen Überlegungen lassen das Grundschullehrer\*innenhandeln als Tun innerhalb einer Organisation fassen, aus deren institutionalisierter Umwelt bisweilen Widersprüchliches auf sie einwirkt (s. I.2.1.4). Die Erwartung der Selektion und die konträre formale Regel der Inklusion verstärken die Paradoxie einer generell hohen Erwartungslast bei gleichzeitiger gesellschaftlicher Degradierung des Berufs. Insbesondere dann, wenn sich die Organisation der Einzelschule selbst dem Anspruch der Inklusion verpflichtet hat und diese Selbstverpflichtung auch von ihren Akteur\*innen aufgerufen wird, können die formale Regel der Inklusion und die genannte Notwendigkeit ihrer Übersetzung in die Alltagspraxis in ihrem Widerspruch zu anderen institutionalisierten Erwartungen nicht ignoriert werden. Den herausfordernden Charakter der Übersetzungspraxis der Normativität(en) der Inklusion in die Alltagspraxis stellen empirische Befunde zu normativen und inklusionsbezogenen Überzeugungen von (angehenden) (Grundschul-)Lehrer\*innen heraus (s. I.2.2.2). Sie verdeutlichen die Beharrlichkeit bestehender Überzeugungen und unterstreichen die Komplexität der mit Inklusion verbundenen normativen Fragen. Gleichzeitig stellen sie aber auch Veränderungsmöglichkeiten kognitiver Strukturen heraus, die einem Tun im Anspruch der Inklusion zuträglich sein mögen. Dies führt zu der Frage, wann eine Praxis der Übersetzung der Normativität der Inklusion in eine handlungsleitende Alltagsmoral als mehr oder minder professionalisiert bezeichnet werden kann. Hier hilft der Anschluss an praxeologisch-wissenssoziologische Bestimmungsmomente von Professionalisierung (s. I.2.3.4). Dabei soll im Folgenden davon ausgegangen werden, dass in der Bestimmung eines sich professionalisierenden Lehrer\*innenhandelns im Schulentwicklungsanspruch der Inklusion zwei unterschiedliche Figuren der Praxis bedacht werden müssen.

In der Organisation der Einzelschule, die sich mit dem Schulentwicklungsanspruch der Inklusion konfrontiert sieht, stehen die handelnden Akteur\*innen vor der Aufgabe, das schüler\*innenbezogene Tun in routinierter Weise zu vollziehen. Die Alltagspraxis muss sich als gegen die auf Schule einwirkende Paradoxie zwischen der formalen Regel der Inklusion und institutionalisierten schulischen Erwartungen der Selektion – und der damit einhergehenden Verstärkung bereits bestehender institutionalisierter Widersprüchlichkeiten – immun erweisen, um mit den Unsicherheiten des pädagogischen Tuns routiniert umgehen zu können. So muss auf dieser ersten, genuin schüler\*innbezogenen Ebene die Übersetzung des inklusionsbezogenen *Sprachspiels der Kontrafaktizität* in eine alltagspraktische Moral mit der Etablierung von Routine und Stabilität einhergehen.

Auf einer zweiten Ebene muss das professionelle Tun auch dem organisationsbezogenen Entwicklungs- und Veränderungsanspruch entsprechen, der mit dem Inklusionsbegriff verbunden ist. Die Alltagspraxis, die auf der ersten Ebene als in widerständiger Stabilitäten gegenüber den Paradoxien der institutionalisierten Umwelt gefasst worden ist, muss auf der zweiten Ebene gleichzeitig der Dynamik des organisationalen Schulentwicklungsanspruchs entsprechen. Dabei sind die erstgenannte Ebene und diese zweite Ebene nur analytisch zu trennen und zeigen sich empirisch als eng verwoben. Die Professionalisierungsaufgabe einer Übersetzung des normativen Sprachspiels der Inklusion in eine handlungspraktische Alltagsmoral besteht nun darin, die Komplexität der institutionalisierten Umwelt, mit der sich das Tun innerhalb der Organisation konfrontiert sieht, einerseits in eine stabile, sich professionalisierende klient\*innenbezogene Praxis zu überführen. Andererseits muss dabei der Dynamik des schulischen Entwicklungsanspruchs Rechnung getragen werden. Die Vagheit der an die Schule gerichteten Erwartungen und die von ihr selbst hervorgebrachten Aushandlungsbedarfe des eigenen Anspruchs und deren Dynamiken dürfen trotz der Absicht, Routinen zu bilden, nicht nivelliert werden. Zusammenfassend besteht die Professionalisierungsaufgabe darin, mit Blick auf das schüler\*innenbezogene Tun Stabilität und Routine herzustellen und gleichzeitig die Aushandlungsfähigkeit und Dynamik des Entwicklungsanspruchs aufrechtzuerhalten.

Im pädagogischen Tun im Anspruch der Inklusion sind folglich der interaktive Erfahrungsraum zwischen Professionellen und Klient\*innen und der reale oder imaginierte Erfahrungsraum der Organisationsentwicklung in Einklang zu bringen. Den diskursethischen Anschluss der oben dargestellten praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive auf Professionalisierung weiterführend, besteht die Herausforderung der Übersetzung der Normativität der Inklusion in die Handlungspraxis also nicht nur in der Übertragung in eine schüler\*innenbezogene Praxis der Professionellen, in der es gelingt, persönliche Normativitätsvorstellungen zu überwinden und neue Routinen wider die Unsicherheiten des pädagogischen Tuns zu entwickeln. Hinzu kommt, dass bei solchen Momenten der Etablierung neuer Routinen nicht das Individuelle (bspw. in Form von Überzeugungen, Erfahrungen, Perspektiven oder tradierten Formen eines pädagogischen Ethos) zum impliziten Maßstab werden darf, sondern in einem abstrakteren, diskursethisch höherstufigen Sinne das, was der Organisation und ihrem Entwicklungsanspruch zuträglich ist resp. als solches erlebt wird. So lässt sich Habermas' Feststellung mit Blick auf die deliberative Demokratie in einem teleologischen Sinne auf die Organisation der Einzelschule, ihre Entwicklung und ihre Akteur\*innen beziehen:

Für diesen Wechsel der Abstraktionsebene ist ein *Wechsel der Perspektive* nötig. Von der ethischen Frage, welche Regelung aus jeweils ‚unserer‘ Sicht die ‚für uns beste‘ ist, müssen nun alle Beteiligten absehen und stattdessen unter dem moralischen Gesichtspunkt prüfen, welche Regelung im Hin-

blick auf den vorrangigen Anspruch einer gleichberechtigten Koexistenz ‚gleichermaßen gut ist für alle‘ [Herv. i. O.]. (Habermas 1996, S. 321)

Dabei geht es wie oben gezeigt in der hier verfolgten Perspektive auf Professionalisierung nicht um eine rationalistische Idee des Handelns, sondern die aufgezeigte Figur ist als impliziter, in der Alltagspraxis verankerter Wissensbestand eines handlungspraktischen ‚Absehens von sich selbst‘ zu verstehen.

Die vorliegende Arbeit perspektiviert die mit Inklusion verbundene Professionalisierungsaufgabe als Praxis der Übersetzung von mit dem kontrafaktischen Sprachspiel der Inklusion verbundenen Normativitäten in eine handlungspraktische Alltagsmoral. Als sich professionalisierend kann diese Praxis dann beschrieben werden, wenn sie einerseits die Stabilität und Routine ermöglicht, die für ein verlässliches schüler\*innenbezogenes Tun notwendig ist, und andererseits Dynamiken der Veränderung und die Aushandlung des organisationalen Entwicklungsanspruchs der Inklusion zulässt. Empirisch findet diese Praxis der Übersetzung ihren Niederschlag in unterschiedlichen organisationalen Milieus, in denen sie vor dem Hintergrund geteilter individueller oder kollektiver, realer oder strukturidentischer Erfahrungen in einem gemeinsamen Modus Operandi vollzogen wird. Wird die Praxis der Übersetzung inklusionsbezogener Normativitäten in eine handlungspraktische Alltagsmoral zum empirischen *Tertium Comparationis*, lassen sich schließlich Aussagen darüber treffen, welche Praxis – und damit welches organisationale Milieu – als professionalisiert resp. sich professionalisierend gelten kann, als dass in dieser die aufgezeigte Professionalisierungsaufgabe situativ gelingt. Bevor dem empirisch nachgegangen werden kann, müssen im folgenden Kapitel einige sozialtheoretische Konkretisierung zum Verhältnis von Normativität und Praxis gemacht werden.



### 3 Praxis – Normativität – Erkenntnisinteresse

Die in den vorangegangenen Kapiteln eröffnete Perspektive der vorliegenden Arbeit knüpft an praxeologische Bestimmungsmomente pädagogischer Ordnungen, von Schule, von Professionen und von Professionalisierung an. Dabei werfen sich Fragen nach dem Verhältnis von Normativität – als mit Inklusion unweigerlich verbundener Gegenstand – und sozialer Praxis auf. Im vierten Kapitel des theoretischen Teils der vorliegenden Arbeit soll dieses Verhältnis weiterführend sozialtheoretisch verortet werden (3.1). Zunächst wird der Begriff des ‚Ethos‘ in der Verwendung Pierre Bourdieus betrachtet (3.1.1). Daraufhin wird auf das Verhältnis von Normativität und Praxis in der jüngeren praxeologischen Perspektive von Joseph Rouse eingegangen (3.1.2). Dies führt zu einer zusammenfassenden Betrachtung dessen, was unter praktikentheoretischen Prämissen – vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Praxis und Normativität – als ‚Alltagsmoral‘ bezeichnet werden kann (3.1.3). Daraufhin lässt sich das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit formulieren (3.2) und es werden drei Forschungsfragen aufgeworfen (3.2.1). Sodann wird auf das Vorgehen der rekonstruktiven Studie hingewiesen (3.2.2).

#### 3.1 Sozialtheoretische Verortungen

Der vor mehr als zwei Jahrzehnten in den Sozialwissenschaften proklamierte „practice turn“ (Schatzki, Knorr-Cetina & v. Savigny 2001) findet in gegenwärtiger erziehungswissenschaftlicher Forschung seinen Widerhall. Insbesondere in schulpädagogischen Diskursen lässt sich ein konstant zunehmendes Interesse an Perspektiven auf soziale – bzw. konkreter pädagogische – Ordnungen vermerken, das als praxeologisch oder praktikentheoretisch bezeichnet werden kann (vgl. zur Übersicht Budde et al. 2018). Auch mit Blick auf Inklusion erweisen sich Anschlüsse an praxistheoretische Bestimmungen des Sozialen als fruchtbar (vgl. u. a. Wagener 2020; Reiss-Semmler 2019; Merl 2019).

Ihren ‚Reiz‘ mögen praxeologische Perspektiven mitunter darin finden, dass sie „eine Reihe etablierter philosophischer und soziologischer [und auch erziehungswissenschaftlicher, Anm. M. O.] Dichotomien zu überwinden suchen“ (Schäfer 2016, S. 11). Insbesondere für schul- und professionsbezogene Forschung eröffnen praxeologische Perspektiven die Möglichkeit des Revidierens etablierter theoretischer Differenzierungen – bspw. zwischen Struktur und Handlung, Regel und Anwendung, Makro- und Mikroperspektive oder Gesellschaft und Individuum (vgl. ebd.; Schatzki 1996). Es ist dabei herauszustellen, dass nicht von der einen Praxistheorie gesprochen werden kann, sondern vielmehr von einem praktikentheoretischen „Bündel von Theorien mit ‚Familienähnlichkeit‘“ (Reckwitz 2003, S. 283) ausgegangen werden muss. Praktikentheoretische Perspektiven nehmen Bezug auf eine Vielzahl an soziologischen und sozialphilosophischen Theorietraditionen und erweisen sich in ihrer Offenheit für Empirie als sich fortlaufend entwickelnd. Hilmar Schäfer beschreibt Praxistheorie „als ein Feld [...], dessen Konturen sich umreißen lassen, dessen Grenzen jedoch fließend sind“ (2016, S. 9). Bevor im Folgenden auf zwei spezifische praxeologische Perspektiven im Lichte der Verhältnisbestimmung von Normativität und Praxis eingegangen wird, soll zunächst auf einige konturierende Momente des Felds der Praxistheorie geblickt werden. Dabei zeigt sich das idealtypische Gemeinsame der unterschiedlichen praktikentheoretischen Perspektiven oft

insbesondere dort, wo sie sich im Sinne einer negativen Definition von älteren Sozialtheorien abgrenzen.

Andreas Reckwitz stellt als zwei zentrale „Grundpositionen“ praxeologischer Sozialtheorien heraus, dass sie einen gemeinsamen Blick auf die „*Materialität des Sozialen/Kulturellen*“ besitzen sowie von einer „*impliziten, informellen Logik* des sozialen Lebens [Herv. i. O.]“ ausgehen (2003, S. 289 f.). In praxeologischer Sicht stellt eine ‚Praktik‘ die kleinste Einheit des Sozialen dar. Sie ist in einem routinierten „nexus of doings and sayings“ (Schatzki 2002, S. 77) zu suchen, der einen „Komplex aus regelmäßigen Verhaltensakten und praktischem Verstehen“ (Reckwitz 2003, S. 290) bildet. Praktiken zeichnen sich dabei insbesondere in ihrem körperlichen Vollzug aus. Körper stellen – neben Artefakten – die materielle Instanz praktikentheoretischer Perspektiven dar.

Auch die intellektuell anspruchsvolle Praxis des biographischen Sprechens, die in der vorliegenden Arbeit fokussiert wird, ist in dieser Perspektive nicht primär in einem rationalistischen Sinne als intentionales Tun zu verstehen, sondern als aus routinierten körperlichen Aktivitäten und Bewegungen bestehende Praxis der Hervorbringung des Selbst. Der Vollzug der Praxis setzt dabei ein inkorporiertes Wissen voraus – bspw. ein Wissen darum, wie man als Sprechende\*r das Selbst in den Zeitdimensionen des Formats der Lebensgeschichte bedeutungsvoll hervorbringt (s. II.1.2). Im Fall der Praxis des biographischen Sprechens also ein *Know-How* ihrer Performanz. Das verkörperte Wissen um die Performanz bzw. um die Performativität der Praktik macht sie insofern erst zu einer sozialen Praxis, als dass sie sodann intersubjektiv von anderen verstanden und als legitim anerkannt werden kann. Dabei ist das inkorporierte Wissen häufig weder explizierbar, noch besteht die Notwendigkeit, es zu versprachlichen. Praktiken werden also zwar einerseits von Akteur\*innen hervorgebracht, andererseits zeigen sie sich aber auch als unabhängig von diesen. „Sie zirkulieren unabhängig von einzelnen Subjekten und sind dennoch davon abhängig, von ihnen aus- und aufgeführt zu werden“ (Schäfer 2016, S. 12). Mit diesem Blick gelingt es der praktikentheoretischen Perspektive, dem sozialtheoretischen „Akteur-Struktur-Problem“ (Hillebrandt 2016, S. 90) zu begegnen. Das Soziale wird in seiner relativen Reproduzierbarkeit von dem praktischen, inkorporierten Wissen der Subjekte zusammengehalten, dem *Know-How* der Performanz der Praxis, welches wiederum objektivierbare Ausdrucksformen findet. „Praktiken bilden [...] eine emergente Ebene des Sozialen, die sich jedoch nicht ‚in der Umwelt‘ ihrer körperlichen Träger befindet“ (Reckwitz 2003, S. 289). Es wird – mit Bourdieu gesprochen – nicht notwendig, die Entscheidung zu fällen, ob entweder die Subjektivität der Akteur\*innen oder die Objektivität der Struktur oder des ‚Feldes‘ das Soziale erklären. Vielmehr ist es die Relation und untrennbare Bezogenheit dieser beiden Pole, deren Erforschung in praxeologischer Perspektive das Soziale verstehbar machen.

Theodore R. Schatzki (2016) folgend liegt das Besondere des weiten Feldes der Praxistheorien darüber hinaus in ihrer „flachen Ontologie“. Das Moment der Flachheit der Praxistheorie liegt erstens darin, dass in ihr die typische Differenzierung zwischen Mikro- und Makroebene des Sozialen infrage gestellt wird. Es wird nicht unterschieden zwischen dem, was als Mikroebene des Sozialen als Handeln der Subjekte gefasst wird und dem, was als Makroebene als überspannende Objektivität aus der ersten Ebene emergieren mag resp. kausal auf die erste Ebene einwirken würde. In praktikentheoretischer Perspektive ist der einzige Ort des Sozialen die Praxis selbst, in der wie o. g. die Subjektivität der Akteur\*innen und die Objektivität der ‚Arrangements‘ von Praktiken (vgl. ebd.) untrennbar verbunden sind. Mit dem Postulat der Flachheit der praktikentheoretischen Sozialontologie wird zweitens darauf verwiesen, dass



der praktikentheoretische Blick das Soziale nicht in der ‚Interaktion‘, ‚Kommunikation‘ oder im ‚Diskurs‘ sucht und ebenso auch nicht in einem den Akteur\*innen mehr oder minder äußerlichen, das Tun anleitenden Normen- oder Symbolsystem. Die praktikentheoretische Perspektive richtet sich auf den Vollzug der Praxis selbst, in dem eine wissensbasierte Routiniertheit der Hervorbringung von Praktiken das Soziale verstehbar werden lässt.

Im Kontext der vorliegenden Arbeit wirft sich die Frage nach dem Verhältnis von Normativität und Praxis auf. Im ersten Kapitel des theoretischen Teils wurde Inklusion als unweigerlich mit normativen Fragen konnotierter Gegenstand perspektiviert (s. I.1.2.3). Dies führte im vorangegangenen Kapitel schließlich zu der Formulierung einer Professionalisierungsaufgabe der Übersetzung der Normativität der Inklusion in eine eigenlogische praktische Alltagsmoral (s. I.1.2.4).<sup>10</sup> Die praxeologische Ablehnung gegenüber nomologischen Modellen des Sozialen sollte nun nicht dazu führen, dass die Existenz von Normativität(en) geleugnet und sie als Forschungsgegenstand disqualifiziert werden würde(n) (vgl. hierzu bspw. Schatzki 2002, S. 123; Butler 2017, S. 84ff). Der praktikentheoretische Blick weist jedoch im Allgemeinen darauf hin, dass nicht von einem kausalen Verhältnis zwischen Normativität und Praxis ausgegangen werden kann. Er verweist auf „implizite normative Kriterien“ (Reckwitz 2003, S. 293) und eben nicht auf formale Sollens-Regeln oder explizite Normen, die „das gesamte Feld des Impliziten nicht zu repräsentieren vermögen und möglicherweise sogar im Widerspruch zu diesem stehen“ (ebd.). Im Folgenden sollen zwei unterschiedliche praxeologische Positionen differenziert werden, um das Verhältnis von Normativität und Praxis und damit die oben aufgeworfene Professionalisierungsaufgabe weiterführend zu betrachten.

### 3.1.1 Pierre Bourdieu: Ein habitualisiertes Ethos und Praktiken des Urteils

Eine erste praktikentheoretische Perspektive auf das Verhältnis von Normativität und Praxis eröffnet sich in den Arbeiten Pierre Bourdieus. Als früher Vertreter eines praktikentheoretischen Blicks auf das Soziale hat er den Begriff der Praxistheorie maßgeblich geprägt. Die zentrale analytische Kategorie seines Werks stellt – neben den Begriffen von Praxis, Kapital, Feld und Klasse – der Habitus dar. Mit ihm bezeichnet Bourdieu die „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“ (Liebau 1987, S. 101), die als inkorporierte Wissensbestände das Tun der Subjekte leiten. Mit der Kategorie des Habitus wendet Bourdieu sich von Sozialtheorien ab, die annehmen, „das Handeln sei ein mechanischer Effekt externer Zwänge“ (Meuser 2013, S. 226). Ebenso widerspricht er einem rationalistischen Verständnis des Handelns, in dem eine bewusste Entscheidung dem intentionalen, zweck- und zielgerichteten Tun vorangehen müsste (vgl. Kramer 2011, S. 27).

Der Habitus bündelt Formen einer inkorporierten „connaissance ‚sans conscience‘ [eines Wissens ohne Bewusstsein, Anm. M. O.]“ (Bourdieu 1987, S. 22) darüber, wie eine soziale Situation ‚funktioniert‘ und welches Tun in ihr angemessen und sinnhaft ist. Dieses im Habitus gebundene Wissen ermöglicht eine „präreflexive, unterbewusste Beherrschung der sozialen Welt“ (Wacquant 1996, S. 41). Dabei besitzt der Habitus einen doppelten Sinn. Er ist einerseits Modus Operandi, der die Praxis hervorbringt, und gleichzeitig auch Opus Operatum der Praxis selbst. Als „strukturierte Strukturen, die wie geschaffen sind, als strukturierende Strukturen zu fungieren,“ (Bourdieu 2018b, S. 98) verbindet der Habitus den

<sup>10</sup> Dass solche Übersetzungen in Praktiken des (berufs-)biographischen Sprechens vollzogen werden, soll im methodologischen Kapitel im Anschluss an die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung eröffnet werden.

Subjektivismus des inkorporierten Wissens seiner Träger\*innen und den Objektivismus gesellschaftlicher Bedingungen.

So ist der Habitus die Instanz, die zwischen gesellschaftlichen Strukturen und der Praxis der gesellschaftlichen Menschen vermittelt; er ist Resultat und Ursache kollektiver Praxisformen, Ergebnis und Ausgangspunkt, Produkt und Produzent. (Liebau 1984, S. 254)

Ob und wie es den Träger\*innen eines Habitus gelingt, Akte des ‚praktischen‘ Verstehens des Sozialen zu vollziehen, ist eng an die sich in ihrem Habitus niederschlagenden Erfahrungen gebunden. Dabei ist von der Kollektivität der Habitusformen auszugehen, als dass es sich aus der „Homogenität der Existenzbedingungen“ der Angehörigen einer Klasse, eines Milieus oder einer Gruppe – abstrakter: einer gemeinsamen sozialen Lage – ergibt, dass ihre „Habitusformen dieselbe Geschichte verkörpern“ (Bourdieu 2018b, S. 108). Die verborgenen Wissensformen des Habitus – über alltagspraktische Routinen der Art und Weise wie man sich bewegt und spricht, welche Geschmackspräferenzen man besitzt, wie man auf die Welt blickt etc. – verweisen auf die sozialen Bedingungen, unter denen sie erworben worden sind. In „Die feinen Unterschiede“ (2018a) stellt Bourdieu in materialreichen Interpretationen die Differenzen und Ungleichheiten zwischen herrschenden und beherrschten Klassen heraus, wie sie sich in ihren jeweiligen kollektiv geteilten Habitusformen niederschlagen und aus diesen ergeben. An prominenter Stelle ruft Bourdieu dabei den Begriff des „Ethos“ auf (ebd., S. 85ff). Den Begriff entlehnt Bourdieu bereits in seinen frühen Schriften dem Werk Max Webers. Die Kategorie des Ethos lässt sich als Vorläufer des Habitus-Begriffs Bourdieus fassen. In seinen späteren Arbeiten verweist der Begriff des Ethos stärker auf einen spezifischen Teil des Habitus. Im Folgenden soll nun auf diese letztgenannte Konnotation des Ethos-Begriffs – als auf spezifische axiologische Schemata des inkorporierten Wissens verweisende Kategorie – geblickt werden, um sich dem Verhältnis von Normativität und Praxis in einer ersten Perspektive anzunähern.

Zum Verstehen des Begriffs des Ethos ist Bourdieus Unterscheidung zwischen „theoretischer“ und „praktischer Logik“ (Bourdieu 2015, S. 228) maßgeblich. Das, was gemeinhin als „Ethik“ bezeichnet wird, kennzeichnet Bourdieu als „bewußt kohärent formuliertes System expliziter Prinzipien“ (ebd., S. 187), welches einer theoretischen Logik folgt. Auch die Ethik bzw. das Sprechen über ethische Fragestellungen stellt eine Form der Praxis dar. Dabei geht es – idealtypisch gedacht – um eine Praxis, die ihren Ausdruck in einer theoretisierenden Abstraktheit findet. Ethik kann als eine idealtypische Praxis der Intellektualisierung der Alltagspraxis verstanden werden, wobei auch diese Praxis der Intellektualisierung von den habituellen Dispositionen derer abhängig ist, die sie hervorbringen. Als Gegenbegriff zur Ethik wirft Bourdieu den Begriff des Ethos auf. Mit ihm verweist er auf ein „System praktischer, axiologischer Schemata“ (ebd.). Dieses folgt der Logik der Praxis, insofern das Ethos eine Dimension des Habitus darstellt, die auf ein inkorporiertes axiologisches Wissen verweist, das handlungsleitende Qualitäten besitzt. Auch hier gilt, dass das Ethos als Teil des Habitus im doppelten Sinne die Praxis sowohl hervorbringt, als dass es auch von ihr geformt wird. Die Unterscheidung zwischen theoretischer Ethik und praktischem Ethos (vgl. auch Bourdieu 2020, S. 268) wird vor dem Hintergrund einer alltagsempirischen Einsicht nachvollziehbar. Auch dann, wenn Menschen nicht in der Lage sind, explizit und argumentativ auf ethische Problemstellungen rationale und komplexe Antworten zu geben, bedeutet dies nicht zwangsläufig, dass sie nicht doch im Vollzug der Praxis auf diese reagieren können. Würde man sie dann explizit nach dem Grund ihres ‚ethischen‘ Handelns fragen, könnten sie dies wiederum

nur im theoretisierenden Modus der Ethik beantworten. Die theoretische Abstraktheit der Antwort würde dabei den eigentlichen Ursprung des Handelns verschleiern, sind die inkorporierten axiologischen Dimensionen des Ethos ihren Träger\*innen doch kaum rational zugänglich. Es ist das Produkt ihrer alltäglichen Erfahrungen und ihrer sozialen Positionierung. Wie der Habitus im Allgemeinen ist auch das Ethos als spezifischer Teil des inkorporierten Wissens abhängig von den Erfahrungen seiner Träger\*innen. In seiner eigenen Forschung zieht Bourdieu den Begriff des Ethos heran, um auf das generative Prinzip klassenspezifischer ästhetischer Urteile zu verweisen. Die den Befragten vorgelegten Fotografien der gichtigen „Hände einer alten Frau“ (2018a, S. 86ff) und einer abstrakten „Nachtaufnahme einer Fabrik“ (ebd., S. 89) werden je nach den sozialen Lagen der Betrachter\*innen unterschiedlich kommentiert. Das ästhetische Urteilen zeigt sich als abhängig von der sozialen Herkunft und den Erfahrungen der Sprechenden. Das klassenspezifische Ethos der Betrachter\*innen definiert „die jeweils *legitimen Darstellungsgegenstände und Darstellungsweisen* [Herv. i. O.]“ (ebd., S. 90) resp. tritt es in solchen urteilenden Praktiken als Distinktionsmerkmal hervor. Eine bürgerliche Praxis normativer Enthaltsamkeit, der es gelingt, im Urteilen über Kunst auf die reine Form des betrachteten Artefakts abzuheben, zeigt sich dabei als den Praktiken überlegen, in denen die Kunst auf das individuelle Leben der Betrachter\*innen bezogen wird. Das Ethos als System inkorporierter Werte drückt sich in der urteilenden Praxis aus, in der auf Legitimität und Illegitimität verwiesen wird. An dieser Stelle auf je nach sozialer Lagerung legitime und illegitime Ästhetiken und zudem auf legitime und illegitime Formen der Praxis des Urteilens über diese.

Über das Beispiel des Werturteils über künstlerische Artefakte hinaus verweist das Ethos als praktische Alltagsmoral (vgl. Papilloud 2003, S. 41) auf die inkorporierten axiologischen Dimensionen des Habitus und bringt Formen der Praxis hervor, in denen Fragen der praktischen Zuweisung von Legitimität und Illegitimität präreflexiv verhandelt werden. Als verkörperte praktische Alltagsmoral sind die Prinzipien des Ethos dabei als „aus einer spezifischen sozialen Lage erwachsene[] Zwangsentscheidungen“ (Bourdieu 2018a, S. 286, FN7) zu verstehen. Wie der Habitus verweist das Ethos auf gesellschaftliche Ungleichheit- und Differenzverhältnisse, zeigen sich inkorporierte axiologische Prämissen doch als abhängig von den sozialen Lagerungen ihrer Träger\*innen und den kollektiven Erfahrungen, die sie teilen. Umgekehrt bestätigt das spezifische Ethos die soziale Positionierung ihrer Träger\*innen (vgl. ebd., S. 770f).

In Bezug auf das Verhältnis von Normativität und Praxis verweist der Bourdieu'sche Ethos-Begriff auf die relative Stabilität und die Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse in Praktiken der Zuweisung von Legitimität und Illegitimität – beispielsweise der Praxis der Zuweisung ‚richtiger‘ und ‚falscher‘ künstlerischer Darstellungsweisen und ‚überlegener‘ und ‚unterlegener‘ Praktiken des Sprechens über diese. Individuelle Träger\*innen einer Form des Ethos stehen für die Kollektivität von inkorporierten Werten, die das Produkt einer gemeinsamen sozialen Lagerung einer Gruppe, einer Klasse oder eines Milieus sind. Die alltagspraktische Moral, die mit diesen inkorporierten Werten immer wieder hervorgebracht wird, stabilisiert wiederum die soziale Lagerung seiner Träger\*innen. Wie für die Kategorie des Habitus könnte man mit Blick auf die Kategorie des Ethos in „Resignation“ (Rieger-Ladich 2005, S. 284) verfallen. Wenn sich die inkorporierten Werte einer Gruppe als Distinktionsmerkmal in der Praxis ihrer Träger\*innen selbst erhalten, scheint es schwer, die damit verbundenen gesellschaftlichen Positionierungen zu überwinden. Es ist nicht infrage zu stellen, dass Bourdieus Praxeologie auf die Stabilitäten gesellschaftlicher Verhältnisse verweist. Gleichzeitig wäre eine

ausschließlich deterministische Lesart des Habitus-Begriffs und damit des Ethos-Begriffs um das „kreative‘ Prinzip des Habitus“ (Kramer 2011, FN 48) vergessen. Der alltagspraktische Modus der „regelhaften Improvisation“ (Bourdieu 2018b, S. 106) lässt durchaus die Möglichkeit von Verschiebungen denkbar werden.

Dennoch soll der praxeologische Blick Bourdieus auf das Verhältnis von Normativität und Praxis an dieser Stelle zuvorderst in seinem Verweis auf die Stabilität gesellschaftlicher Verhältnisse verstanden werden. In der Aushandlung normativer Fragen sehen sich die Träger\*innen einer bestimmten Ethos-Form auf diese zurückgeworfen. Die normative Praxis, die als Urteilen über andere Praktiken oder über Artefakte hervortritt, wird zu einem existenziellen Urteil über die Position der Urteilenden selbst.

### 3.1.2 Joseph Rouse: Normative Praktiken und die Normativität der Praxis

Eine jüngere praxeologische Perspektive auf das Verhältnis von Normativität und Praxis entwirft Joseph Rouse (2007). Sein spezifischer praktikentheoretischer Blick findet einen maßgeblichen Ursprung in der Auseinandersetzung mit wissenschaftsphilosophischen Fragen (Rouse 2002). Anders als Bourdieu ist Rouses praktikentheoretische Perspektive in deutschsprachigen Kontexten bisher kaum rezipiert worden (vgl. Wagenknecht 2020).

In der Auseinandersetzung mit Stephen Turners Kritik am Begriff der Praktiken (1994) stimmt Rouse dieser zunächst zu. Turner verweist in seiner Kritik u. a. darauf, dass der Verweis auf Regelmäßigkeiten der Praxis nicht ihre Reproduktion erklären könne. Auch Rouse lehnt ein Verständnis von Praktiken ab, das auf Regelmäßigkeiten abhebenden Modellen folgt. Im Anschluss an Robert Brandom (1994) unterscheidet Rouse zwischen „regulist“ oder „regularist“ Modellen von Praktiken. In ihnen wird entweder die Praxis von Regeln geleitet oder der Vollzug der Praxis in seinen Regelmäßigkeiten verstanden. Rouse macht ihnen gewissermaßen den Vorwurf, in ihrem Fokus auf die Regelmäßigkeiten von „governing rules or exhibited regularities“ (Rouse 2007, S. 48) eben auf die nomologischen Prämissen zurückzufallen, die sie überwunden haben wollen. Die grundlegende Kritik Turners am Praktikenbegriff teilt Rouse jedoch nicht und stellt den kritisierten Modellen ein alternatives Modell sozialer Praktiken entgegen, das er als ‚normativ‘ bezeichnet.

Das vorgeschlagene normative Verständnis von Praktiken verweist erstens darauf, dass Praktiken in der performativen Bezugnahme aufeinander zu bedeutungsvollen „patterns of interaction“ (ebd., S. 50) verbunden werden. Nicht die Regelmäßigkeiten ihrer Hervorbringung und ihrer Performanz, sondern der „offene[] Zusammenhang der Bezugnahmen, mittels derer die Elemente einer Praktik in ihrer Ausführung aufeinander reagieren“ (Wagenknecht 2020, S. 266), stellt das Verbindende der Praxis dar und führt Praktiken zusammen. Rouse stellt diese performative Herstellung von Verwebungen von Praktiken unter dem Begriff einer „mutual accountability“ (2007, S. 48) heraus:

On this normative conception of practices, a performance belongs to a practice if it is appropriate to hold it accountable as a correct or incorrect performance of that practice. Such holding to account is itself integral to the practice and can likewise be done correctly or incorrectly. If done incorrectly, then it would appropriately be held accountable in turn. That would require responding to it in ways appropriate to a mistaken holding-accountable and so forth. (Rouse 2007, S. 48)

Das Verhältnis zwischen Praktiken als Verwebungen konstituierende Bezogenheit aufeinander zu beschreiben, verweist auf ein alltägliches Frage-Antwort-Spiel der Bezugnahme sozialer Akte aufeinander. Unzählige Modi der Bezugnahme einer Praktik auf eine vorangegan-

gene Praktik sind denkbar: das Korrigieren, das Bestätigen, das Stören, das Übersetzen, das Sanktionieren oder Belobigen seiner Akteur\*innen, das Nachahmen, das Wiederholen etc. (vgl. Rouse 2007, S. 49). Die konstitutive Bedingung der ‚verantwortlichen‘ Bezogenheit von Praktiken aufeinander lässt es zu, bspw. nicht nur Zustimmung, sondern auch Missbilligung als Verbindendes zu identifizieren. Folgt man dieser Konzeptionalisierung, bedarf es nicht notwendigerweise eines harmonisch geteilten Gemeinsamen, das die Praktiken verbinden würde. Es wird denkbar, dass eben auch konflikthafte und widerständige Momente zwischen Praktiken bedeutungsvolle Verbindungen zwischen Praktiken herstellen mögen. Ebenso können sich empirisch noch weitaus implizitere Momente als Verbindendes erweisen, als sie die oben angeführten Beispiele des Bezugnehmens einer Praktik auf eine vorangegangene darstellen (vgl. hierzu Hirschauer 2016).

Rouse stellt ein weiteres Bestimmungsmoment seines Modells normativer Praktiken heraus: Miteinander verwobene Praktiken „constitute something at issue and at stake in their outcome“ (Rouse 2007, S. 50). Die miteinander verbundenen Praktiken lassen sich als normativ bezeichnen, wenn sie sich in ihrer Verwobenheit auf ein geteiltes „something“ beziehen, das – so könnte man übersetzen – infrage steht und dessen Aushandlung einen prekären Charakter besitzt. Rouses Abheben auf die Bedeutung von Normativität ist an dieser Stelle nicht als Verweis auf eine „determinate norm“ (ebd.) misszuverstehen. Es geht ihm nicht um eine regulierende Norm, die den verbundenen Praktiken *a priori* gemeinsam wäre. Das, worum es in der gemeinsamen Praxis als normativer Kern geht, kann zwar mitunter von denen, die die Praxis hervorbringen, nicht explizit benannt werden. „Performances of a practice are intentionally directed toward and accountable to ‘something’ (an issue and what is at stake in that issue) that outruns any particular expression of what it is“ (ebd., S. 51). Gleichzeitig liegt das relevante „something“ nicht außerhalb der Praxis. Normativität wird erst in dem Vollzug der Praxis, in der dynamischen Bezugnahme der Praktiken aufeinander und dabei in ihrer Sequenzialität über einen zeitlichen Verlauf hinweg hergestellt. „Normativität, in dieser Perspektive, vollzieht sich nicht auf einer dem Geschehen enthobenen Ebene. Sie ist Teil des Geschehens – sie *ist* situiertes Geschehen [Herv. i. O.]“ (Wagenknecht 2020, S. 268).

Es geht Rouse mit seinem Verweis auf den normativen Kern verwobener Praktiken somit auch nicht um eine relativ stabile inkorporierte Normativität, die als handlungsleitendes Wissen in dem Vollzug der normativen Praktiken hervortreten würde. Vielmehr verkörpern diejenigen, welche die normativen Praktiken zur Performanz bringen, erst in dem Vollzug der Praktiken und in der Herstellung von „complex relations of mutual interaction“ (Rouse 2007, S. 50) die Normativität, die als zu Verhandelndes in dem jeweiligen Verweisungszusammenhang hervorgebracht wird.

Our participation in those practices enables us to become the agents we are through our mutual accountability to the possibilities those practices make available and to what is thereby at stake for us in how we respond to those possibilities. (Rouse 2007, S. 53)

Mit seinem Modell normativer Praktiken legt Rouse ein Verständnis von Normativität vor, das nicht auf Regelmäßigkeiten verweist. Er hat den Anspruch, mit dem „Sacred Image of the Same“ (Haraway 1997, zitiert nach Rouse 2007, S. 55) zu brechen. Normativität tritt dabei als im Vollzug der Praxis Hergestelltes hervor. Das vorgeschlagene Verhältnis von Normativität und Praktiken verweist auf die alltägliche Notwendigkeit und Möglichkeit des Aushandelns dessen, was „at issue“ und „at stake“ ist. Dieses Aushandeln wird als dynamisches Bezugnehmen von Praktiken konzipiert und verweist auf weite Aushandlungsfelder und Ver-

weisungszusammenhänge. Dabei zeigt sich die Herstellung von Verwobenheit normativer Praktiken einerseits in großer Möglichkeitsoffenheit. Andererseits verweist das vorgestellte Verhältnis von Normativität und Praxis auf den prekären Charakter eines hoch dynamischen Herstellens von Normativität für die Praxis und ihre Akteur\*innen. Normativität und ihre Herstellung zeigen sich gewissermaßen als unberechenbar.

Im Folgenden sollen nun die beiden vorgestellten praxeologischen Perspektiven auf das Verhältnis von Normativität und Praxis zusammengeführt werden. Dabei sollen sie auch auf den Gegenstand der vorliegenden Arbeit bezogen werden. In der Synthese der beiden Positionen soll das gefunden werden, was im Folgenden als Perspektive auf eine praxeologische Alltagsmoral des Grundschullehrer\*innenhandelns bezeichnet werden kann.

### 3.1.3 Entwurf einer Perspektive einer praktischen Alltagsmoral: Zwischen Stabilität und Dynamik

Oben wurden zwei konträre praxeologische Perspektiven auf das Verhältnis von Normativität und Praxis dargestellt. Sie bewegen sich zwischen der Betonung auf die Stabilität inkorporierten axiologischen Wissens (Bourdieu) und der Perspektivierung der hohen Dynamik normativer Praktiken (Rouse). Im Lichte der vorliegenden Arbeit scheint es sinnvoll, sie zusammenzuführen. So lässt sich die Kategorie einer praktischen Alltagsmoral entwerfen, die den praxeologischen Blick der vorliegenden Arbeit perspektiviert.

Die dargestellte Position Bourdieus zu dem Verhältnis von Normativität und Praxis verweist primär auf die Beharrlichkeit der Praxis und die damit einhergehenden Stabilitäten des Sozialen. Das Ethos stellt als spezifischer Teil des Habitus inkorporierte axiologische Wissensbestände dar. Vor dem Hintergrund dieses verkörperten Wissens werden normative Praktiken des Urteilens und des Zuweisens von Legitimität und Illegitimität hervorgebracht. Dabei kann es sich um sprachliche Praktiken des expliziten Bewertens handeln, aber ebenso sind subtilere normative Praktiken des Urteilens in allen denkbaren sprachlichen Vollzügen sowie körperlichen Aktivitäten und Bewegungen erwartbar. Der Vollzug normativer Praktiken bestätigt die Träger\*innen einer Ethos-Form sodann wiederum in ihrer spezifischen sozialen Lage.

Die zweite Perspektive auf das Verhältnis von Normativität und Praxis steht der erstgenannten entgegen. Joseph Rouse grenzt sich mit seinem ‚normativen‘ Modell von Praktiken explizit von dem Modell Bourdieus ab. Rouse findet das konstitutive Moment normativer Praktiken nicht in den Regelmäßigkeiten ihrer Hervorbringung und ihres Vollzugs. Vielmehr verweist er erstens auf die Verwobenheit einzelner Praktiken und zweitens auf den Aushandlungscharakter ihrer Performanz als bestimmende Kriterien normativer Praktiken. Statt in der Stabilität einer sich selbst erhaltenden Alltagsmoral zeigen sich normative Praktiken in diesem Sinne als von einer schier unberechenbaren Dynamik getragen. Sie besitzen eine gegenstandsbezogene Offenheit gegenüber dem, was als Aushandlungsbedürftiges erkannt wird. Ebenso zeigt sich eine unbegrenzte Offenheit gegenüber der Art und Weise, wie die Verwobenheit normativer Praktiken hergestellt wird. Die beiden konträren Perspektiven auf das Verhältnis von Normativität und Praxis lassen sich zwischen den Polen von Stabilität und Dynamik verorten.

Im vorangegangenen Kapitel wurde als zentrale Professionalisierungsaufgabe des Grundschullehrer\*innenhandelns im Anspruch der Inklusion die Übersetzung deren Normativität(en) in die Eigenlogik einer praktischen Alltagsmoral herausgestellt. Unter Bezug auf professionstheoretische Überlegungen trat dabei hervor, dass das Grundschullehrer\*innenhandeln im



Schulentwicklungsanspruch der Inklusion einerseits auf die Herausbildung von Routinen im klient\*innenbezogenen Tun angewiesen ist. Andererseits muss es dabei mit der fluiden Aushandlung des schulischen Entwicklungsanspruchs umgehen. Dabei ist denkbar, dass eben diese der Bildung von Routinen gegenläufig sein mag und gleichsam in einem professionalisierten Tun nicht nivelliert werden darf. Das Entwickeln von schüler\*innenbezogenen Routinen und das widersprüchliche Aufrechterhalten organisationsbezogener Kontingenz muss demnach in der Professionalisierungsaufgabe vermittelt werden.

Es wirft sich auf, auch in der sozialtheoretischen Annäherung zum Verhältnis von Normativität und Praxis, zwischen den beiden dargestellten praxeologischen Perspektiven zu vermitteln. So kann ein praxeologischer Blick auf das Verhältnis zwischen Normativität und Praxis eingenommen werden, der sowohl das Moment der Stabilität als auch das Moment der Dynamik sichtbar machen kann. Dabei soll der Begriff des Ethos, den Bourdieu vorgeschlagen hat, in seinem sozialtheoretischen Gehalt um die Perspektive Rouses erweitert werden. Diese Erweiterung soll mit dem Begriff der „Alltagsmoral“, mit dem Papilloud das Ethos übersetzt (2003, S. 41), gefasst werden. In diesem Sinne verweist eine praxeologische Alltagsmoral auf die handlungspraktische Hervorbringung von Normativität. Sie ist den Praktiken und denen, die diese zur Performanz bringen, nicht äußerlich, sondern wird in dem Vollzug der Praxis hergestellt und aufgerufen. Hierin sind sich die beiden betrachteten Perspektiven per se einig. Dabei ist nach Bourdieu das Hervorbringen von Normativität abhängig von dem, was als handlungsleitendes Wissen inkorporiert ist. Dieses Wissen basiert auf den existenziellen Erfahrungen seiner Träger\*innen und ermöglicht in seinen selbsterhaltenden Tendenzen den Routinecharakter der Praxis. Über das Bourdieu'sche Verständnis hinausweisend, zeigt Rouse auf, welche Komplexität normative Praktiken und ihr Vollzug besitzen können. Normativität wird in der Handlungspraxis eben nicht primär in der intellektualistischen Auseinandersetzung mit ethischen Fragen hergestellt, sondern in der Alltäglichkeit der wechselseitigen Bezogenheit von Praktiken. Auf was normative Praktiken in ihrer Verwobenheit verweisen, welche Gestalt sie annehmen und wo ihre Grenzen liegen, zeigt sich als Unbestimmbares.

Folgt man dieser Erweiterung der Komplexität normativer Praktiken, verweist die in der Praxis hervorgebrachte Normativität also nicht nur auf die Stabilität des mit ihr verknüpften inkorporierten Wissens, sondern lässt es ebenso denkbar werden, der Ort zu sein, an dem der Habitus sein ‚kreatives Potenzial‘ ausschöpfen kann. Wenn jede Dynamik des Verwebens normativer Praktiken denkbar und plausibel erscheint und diese Vagheit gar notwendig ist, um von Normativität sprechen zu können, werden unzählige normative Praktiken und Verweisungszusammenhänge denkbar. Der Vollzug des dynamisierten Verwebens normativer Praktiken mag wiederum auf die bestehenden inkorporierten axiologischen Wissensbestände ihrer Akteur\*innen Einfluss nehmen. Eine Verschiebung bestehenden inkorporierten Wissens wird denkbar. Gleichzeitig mag das Bestehende an manchen Stellen die Offenheit normativer Praktiken und die Modi ihrer Aushandlungen zügeln.

Fasst man eine praxeologische Alltagsmoral als Praxis der Möglichkeit einer Gleichzeitigkeit von Stabilität und Dynamik, ergibt sich im Lichte der herausgestellten Professionalisierungsaufgabe (s. I.2.4) das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit. Es stellt sich die Frage, wie im empirischen Fall diese Gleichzeitigkeit handlungspraktisch hergestellt wird. Ebenso kann gefragt werden, wie sie unter den Bedingungen des Grundschullehrer\*innenhandelns im Anspruch der Inklusion in einem professionalisierten Sinne überhaupt vollzogen werden kann. Im Folgenden soll dieses Erkenntnisinteresse spezifiziert werden.



### 3.2 Ableitung des Erkenntnisinteresses: Drei Forschungsfragen

Im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit wurde eine Professionalisierungsaufgabe herausgearbeitet, die es im Folgenden empirisch zu erkunden gilt. Sie verweist auf einen zentralen Aspekt des Grundschullehrer\*innenhandelns im Anspruch der Inklusion. Die Professionalisierungsaufgabe, die sich aus dem kontrafaktischen Sprachspiels der Inklusion ergibt, besteht darin, dessen normativen Charakter in die Eigenlogik der Alltagspraxis zu übersetzen. Grundschullehrer\*innen einer Schule, die für sich den Entwicklungsanspruch der Inklusion proklamiert, stehen folglich vor der Herausforderung, eine handlungsleitende, inklusionsorientierte Alltagsmoral zu entwickeln und zu verleblichen. Das Verstehen dieser Alltagsmoral lässt nicht nur Aussagen über ein professionalisiertes grundschulpädagogisches Tun im Anspruch der Inklusion zu. Es lässt auch – so die Hoffnung – den Gegenstand der Inklusion unter den Bedingungen der Grundschule im Anspruch der Inklusion neu verstehen.

Die in dieser Arbeit eingenommene praxeologische Perspektive auf das Verhältnis von Normativität und Praxis verweist auf den Hervorbringungscharakter normativer Fragen. Normativität wird im Vollzug der Praxis hergestellt. Normative Praktiken zeigen sich als dynamisch und verweisen auf ganz unterschiedliche Gegenstände und Themen. Was diese Normativität der Inklusion aus praxeologischer Sicht darstellt, zeigt sich als theoretisch unbestimmbar und als stets abhängig von den Kontexten und der Performanz ihrer Aushandlung. Ausgehend von der Reziprozität inkorporierten Wissens und dem Vollzug normativer Praktiken, stellen handlungsleitende Alltagsmoralen also nicht primär eine Reaktion auf die theoretische und intellektualistische Beschäftigung mit expliziten ethischen Fragestellungen dar. Sie beziehen sich zuvorderst auf die impliziten und komplexen Anforderungsstrukturen der erlebten pädagogischen Alltagspraxis. Dabei ist es denkbar, dass auch andere existenzielle Erfahrungen das inkorporierte axiologische Wissen formen mögen, vor dessen Hintergrund normative Praktiken vollzogen werden.

Im Lichte der Überlagerung der Stabilität des erfahrungsbasierten handlungsleitenden Wissens und der hohen Dynamik unbegrenzter Verweisungszusammenhänge und Ausdrucksformen normativer Praktiken ergibt sich das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit, das die Bearbeitung der aufgeworfenen Professionalisierungsaufgabe der Übersetzung der Normativität der Inklusion in die Logik der Alltagspraxis (s. I.2.4) verstehbar werden lassen soll. Es lassen sich im Folgenden drei Forschungsfragen ableiten. Erstens stellt sich die Frage:

*a) Welche Normativitäten werden in Praktiken des Sprechens über das pädagogische Selbst und sein Tun von Grundschullehrer\*innen im Anspruch der Inklusion aufgerufen und hervorgebracht?*

Die praxeologische Perspektive dieser Arbeit verweist auf den Hervorbringungscharakter von Normativität. Sie ist der Praxis nicht äußerlich, sondern wird in ihrem Vollzug hergestellt. Normativität geht dem Tun der Akteur\*innen nicht im Sinne von Sollens-Regeln voraus, sondern erweist sich als dynamischer zeitlicher Vollzug von sich aufeinander beziehenden Praktiken. Dabei können sprachlichen Praktiken des expliziten Urteilens und des Zuweisens von Legitimität und Illegitimität auf einen normativen Charakter der Praxis verweisen. Ebenso kann aber auch jede andere Folge von aufeinander bezogenen leiblichen Praktiken einen normativen Charakter entwickeln. Dieser tritt hervor, wenn der Vollzug der Praktiken zur Aushandlung eines Gegenstandes wird, der sich als „at issue“ und als „at stake“ erweist;

wenn es also um ‚etwas‘ geht, das in komplexen Verweisungszusammenhängen normativer Praktiken zur handlungspraktischen Verhandlung gestellt wird. Mit Blick auf das Sprechen von Grundschullehrer\*innen im Anspruch der Inklusion wird so denkbar, dass dort weniger Bezug auf Kategorien genommen wird, die aus den theoretischen ‚ethischen‘ Diskursen um Inklusion bekannt sind. Vielmehr kann davon ausgegangen werden, dass sich unerwartete empirische Verweisungszusammenhänge als normativ relevant für die Handlungspraxis erweisen. Mit der Beantwortung der ersten Forschungsfrage soll rekonstruiert werden, welche Normativitäten von Grundschullehrer\*innen, deren Tun im Anspruch der Inklusion steht, hervorgebracht werden, in welcher Gestalt sich die normativen Praktiken zeigen und welche thematischen Bezüge aufgerufen werden. Dies führt zur zweiten Frage:

*b) Auf welche Regelmäßigkeiten unterschiedlicher inkorporierter Ethos-Formen von Grundschullehrer\*innen, deren Tun im Anspruch der Inklusion steht, deuten die in Antwort auf a) rekonstruierten Normativitäten hin?*

Das handlungsleitende axiologische Wissen kann als spezifischer Teil des Habitus als Ethos bezeichnet werden. Es stellt ein verleblichtes Wissen von Grundschullehrer\*innen dar, deren Tun im Anspruch der Inklusion steht. Das Ethos zeigt sich als generatives Prinzip der praktischen Herstellung von Normativität. Gleichsam ist es durch die Arten und Weisen des Vollzugs normativer Praktiken bedingt. Auch wenn von einer hohen Dynamik und einer großen Offenheit der Verweisungszusammenhänge normativer Praktiken auszugehen ist, zeigen sich empirische Regelmäßigkeiten ihrer Performanz, die auf unterschiedliche Formen des Ethos hinweisen. Die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage steht vor der Aufgabe, die Regelmäßigkeiten des Vollzugs normativer Praktiken als Verweis auf Ethos-Formen im Sprechen von Grundschullehrer\*innen im Anspruch der Inklusion trennscharf zu rekonstruieren. Sie zielt darauf ab, diese zu abstrahieren und zu typisieren, um mit der dritten Frage nach einer professionalisierten Alltagsmoral des Grundschullehrer\*innenhandelns im Anspruch der Inklusion fragen zu können:

*c) Wie zeigt sich das Verhältnis von Stabilitäten und Dynamiken normativer Praktiken in den unterschiedlichen Ethos-Formen mit Blick auf die Bearbeitung der Professionalisierungsaufgabe der Übersetzung inklusionsbezogener Normativität(en) in die Eigenlogik der Handlungspraxis?*

Die in diesem Kapitel eröffnete praxeologische Perspektive verweist auf die Gleichzeitigkeit von Stabilitäten und Dynamiken im Verhältnis von Normativität und Praxis. Das inkorporierte axiologische Wissen des Ethos zeigt sich einerseits in seiner die Praxis stabilisierenden Funktion als ihr generatives Prinzip. Gleichzeitig sind normative Praktiken in einer hohen Dynamik der wechselseitigen Bezugnahme, in ihrer thematischen Offenheit sowie in ihrer gestaltmäßigen Fluidität zu verstehen. Die herausgestellte Professionalisierungsaufgabe von Grundschullehrer\*innen im Anspruch der Inklusion besteht darin, Normativitäten der Inklusion in die Eigenlogik der Praxis zu übersetzen. Dabei ergibt sich aus professionstheoretischer Perspektive der Widerspruch, im schüler\*innenbezogenen Tun Routinen zu etablieren und im Lichte des aushandlungsbedürftigen Schulentwicklungsanspruchs der Inklusion Vagheit und Unabschbarkeiten der Praxis auszuhalten oder gar aufrechtzuerhalten. Im Rückbezug auf die sozialtheoretischen Überlegungen zum Verhältnis von Normativität und Praxis muss stetig zwischen den stabilisierenden und den dynamisierenden Potenzialen normativer

Praktiken changiert werden. Die dritte Forschungsfrage verweist darauf, ob und wie eine Gleichzeitigkeit von Stabilität und Dynamik in der inklusionsbezogenen Alltagsmoral von Grundschullehrer\*innen hergestellt werden kann. Es wirft sich auf, danach zu fragen, wann dies in einem Sinne gelingt, der als professionalisiert zu beschreiben wäre. Ebenso muss dabei nach den konstituierenden Bedingungen eines solchen Modus der Praxis gefragt werden.

Im zweiten Kapitel werden nun die methodischen und methodologischen Grundlagen geschaffen, die für die empirische Beantwortung der aufgerufenen Forschungsfragen relevant sind bzw. sich im Forschungsprozess als bedeutsam erwiesen haben.

## II Methoden und Methodologie

**Tab. 3:** Struktur Kapitel II, eigene Darstellung

I	II.1 Begriffsbestimmungen & Verortungen	III	IV
	II.2 Methoden & Methodenkombination		

Die drei im ersten Kapitel aufgeworfenen Forschungsfragen stellen empirische Fragen dar. Sie bewegen sich vom Allgemeinen der Frage nach normativen Praktiken im Sprechen von Grundschullehrer\*innen im Anspruch der Inklusion (a) über die Abstraktion alltagsmoralischer Muster und Regelmäßigkeiten im Sinne von Ethos-Formen (b) hin zu dem Besonderen der Frage nach einer professionalisierten handlungspraktischen Alltagsmoral des Grundschullehrer\*innenhandelns im Anspruch der Inklusion (c). Im zweiten Kapitel der Arbeit werden die methodologischen Überlegungen und methodischen Entscheidungen betrachtet, die den im dritten Kapitel dargestellten Forschungsergebnissen zugrunde liegen bzw. sich aus der Forschungspraxis selbst ergeben haben, um Antworten auf die Fragen zu finden. Hierzu wird zunächst die im ersten Teil der Arbeit bereits aufgerufene Kategorie der ‚Alltagsmoral‘ auf ihr Potenzial als erkenntnistheoretische Analyse­kategorie hin befragt (II.1.1). Aspekt­haft wird an Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung angeschlossen (II.1.2), um das Erkenntnisinteresse zu verorten (II.1.3). Sodann werden die Methoden und Methodologien des narrativ-biographischen Interviews (II.2.1) und der dokumentarischen Methode (II.2.2) sowie der praxeologischen Typenbildung (II.2.3) betrachtet, um schließlich die forschungspraktische Kombination des narrativ-biographischen Interviews mit der dokumentarischen Methode zu thematisieren (II.2.4). So wird die Reformulierung des Erkenntnisinteresses möglich (II.3), das zu Überlegungen zur Gültigkeit der Ergebnisse und zu forschungsethischen Fragen führt (II.4).

### 1 Begriffsbestimmungen und Verortungen

Zunächst wird die Kategorie der Alltagsmoral spezifiziert, um sie dann als zentrale Analyse­kategorie der vorliegenden Arbeit brauchbar zu machen. Hierzu wird zunächst auf die erkenntnistheoretischen und forschungspraktischen Prämissens Bourdieus um den Ethos-Begriff eingegangen. Sie werden dann ins Verhältnis zu einem um die praxeologische Perspektive Rouses erweiterten Begriffs der Alltagsmoral gesetzt.

#### 1.1 ‚Alltagsmoral‘ als erkenntnistheoretische Kategorie

Im ersten Teil der Arbeit wurde der Begriff des Ethos aufgerufen, mit dem Bourdieu ein „System praktischer, axiologischer Schemata“ (2015, S. 187) als Teil des Habitus beschreibt. Als „praktische, alltägliche Moral des Lebens“ (Papilloud 2003, S. 41) verweist das Ethos auf

ein handlungsleitendes, atheoretisches moralisches Wissen, das in Kontrast zu einer theoretisierenden und argumentativ begründenden Ethik steht. In seiner eigenen Forschung zieht Bourdieu Ende der 1980er-Jahre prominent in „Die feinen Unterschiede“ (2018a) den Begriff des Ethos heran, um auf das generative Prinzip klassenspezifischer Form- und Geschmacksurteile zu verweisen. Die den Befragten vorgelegten Fotografien der gichtigen „Hände einer alten Frau“ (ebd., S. 86ff) und einer abstrakten „Nachtaufnahme einer Fabrik“ (ebd., S. 89) werden je nach gesellschaftlicher Selbst- und Fremdpositionierung der Betrachter\*innen unterschiedlich kommentiert. Das klassenspezifische Ethos der Betrachter\*innen definiert als Teil des Habitus „die jeweils *legitimen Darstellungsgegenstände und Darstellungsweisen* [Herv. i. O.]“ (ebd., S. 90) resp. tritt es in solchen urteilenden Praktiken als Distinktionsmerkmal hervor. In der vorliegenden Arbeit soll die praxeologische Sicht auf normative Praktiken nun nicht primär zur Erforschung von Klassenunterschieden herangezogen werden; vielmehr ermöglicht sie den Blick auf die handlungsleitenden Alltagsmoralen von Grundschullehrer\*innen, deren pädagogische Alltagspraxis im programmatischen Anspruch der Inklusion steht. Es soll die Rekonstruktion des generativen Prinzips eines Modus Operandi der Praxis des normativen Sprachspiels der Inklusion geleistet werden.

Mit dem Habitus-Begriff „holt Bourdieu den Handelnden gewissermaßen in die Sozialstrukturanalyse zurück“ (Meuser 2013, S. 224). Der Erziehungswissenschaft eröffnet der Habitus-Begriff eine Perspektive, „zur Reflexion der Konstitutionsbedingungen von Subjektivität auch dort zu nötigen, wo diese als widrig und schwierig erachtet werden“ (Höhne 2013, S. 277) und ist – mit Blick auf das Feld der Schule – forschungspraktisch fundiert. Prominent sind beispielsweise die Hallenser Arbeiten der Autor\*innen um Werner Helsper (vgl. bspw. Helsper et al. 2009; Helsper 2010; Kramer et al. 2013; Kotzyba 2021) zum „Schülerhabitus“. Gleichsam geraten gegenwärtig die theoretisch-konzeptionellen Herausforderungen des Begriffs des Habitus sowie die forschungsmethodologischen Leerstellen der Arbeiten Bourdieus in den Blick (vgl. Kramer & Pallesen 2019, S. 12f).

In der oben angeführten Forschung Bourdieus zu Klassenunterschieden im Urteilen über die Ästhetik von Fotografien liegt das Distinktionsmoment in der klassenspezifischen Art und Weise der Relationierung des Dargestellten zum eigenen Leben der Befragten bzw. in dem Vermeiden einer solchen. Dies lenkt den Blick der weiterführenden Suche nach methodisch-methodologischen Bestimmungsmomenten einer am habituellen alltagsmoralischen Wissen interessierten Forschungsperspektive auf die Praxis des lebensgeschichtlichen Sprechens.

Im Titel eines kurzen älteren Texts spricht Bourdieu (1990) von der „biographischen Illusion“. Die kulturelle Praxis des (Auto-)Biographischen, die gemeinhin als Produkt der europäischen Moderne markiert wird (vgl. Seltrecht & Thielen 2013, S. 20f), hat bei Bourdieu vordergründig keinen guten Stand als Quelle wissenschaftlicher Erkenntnis. Dem Irrtum des Verständnisses der Lebensgeschichte als „perfektes soziales Artefakt“ (Bourdieu 1990, S. 80) individueller Identität und deren Genese aufsitzend, würden Forscher\*innen demnach den Konstruktionscharakter des Biographischen verkennen, den sie selbst in ihrer Forschungspraxis mitverantworten. Dieser zeichnet sich folgendermaßen aus:

Dieses Leben, das als eine Geschichte organisiert ist, spielt sich nach einer gleichzeitig chronologischen und logischen Ordnung ab, von einem Anfang an, einem Ursprung im doppelten Sinne des örtlichen Ausgangspunkts und des zeitlichen Anfangs, aber ebenso nach einem Prinzip, einer *raison d'être*, einem ersten Grund, bis zu seinem Ende, das zugleich ein Ziel ist. (Bourdieu 1990, S. 76)

Mit dem Verweis auf die Konstruiertheit der Lebensgeschichte – und mit der Markierung der kulturspezifischen Praxis des (Auto-)Biographischen als Kontingenzbewältigung des eigenen Lebens und der eigenen Identität – inkriminiert Bourdieu das lebensgeschichtliche Sprechen als reine Prosa. An dieser Stelle soll nun argumentiert werden, dass jedoch genau mit einem solchen Verständnis der\*des lebensgeschichtlich Sprechenden als „Ideologe[] seines eigenen Lebens“ (Bourdieu 1990, S. 76) in deren\*dessen Sprechen das rekonstruierbar wird, was in der vorliegenden Arbeit als Alltagsmoral bezeichnet wird. Dabei geht es weniger darum, die praktische Alltagsmoral als Distinktionsmerkmal zu fassen, wie Bourdieu es in seiner eigenen Sozialtheorie tut, denn im erkenntnistheoretischen Sinne nach dem generativen alltagsmoralischen Prinzip einer Praxis der Übersetzung des kontrafaktischen Sprachspiels der Inklusion in die Alltagspraxis zu fragen.

Als eigenlogische Konstruktion lässt es sich im lebensgeschichtlichen Sprechen derer rekonstruieren, die im (Re-)Adressierungsgeschehen der Interviewpraxis (vgl. Rauschenberg 2019) aufgefordert sind, das eigene berufliche Tun, das in dem spezifischen programmatischen (Selbst-)Anspruch der Inklusion steht, mit Sinn zu versehen und diesen in die überspannende identitätsbezogene Konstruktion der eigenen individuellen Lebensgeschichte einzuordnen. Es geht dabei darum, eine über den Einzelfall hinausweisende „Theorie mittlerer Reichweite“ (Merton 2012) der Alltagsmoralen von Grundschullehrer\*innen im Anspruch der Inklusion zu entwickeln – wie sie sich im historisierenden und gleichsam zukunftsweisenden Relationieren des pädagogischen Tuns im Anspruch der Inklusion zu überspannenden Sinnkonstruktionen des lebensgeschichtlichen Sprechens rekonstruieren lässt.

Diese Perspektivierung des Ethos als komplexes alltagsmoralisches System, dessen praktische Eigenlogik es zu rekonstruieren gilt, folgt trotz der Abgrenzung zu Bourdieus eigener frühen Forschung den forschungspraktischen Prämissen, die er selbst zu einem späten Zeitpunkt seines Werks unter der Überschrift „Verstehen“ (2005, S. 393ff) formuliert. Er führt dort das Beispiel eines beobachteten Gesprächs zwischen „drei Gymnasiastinnen“ (ebd., S. 403) an. Die Interpretation ihrer sprachlichen Praktiken muss demnach auf die „unsichtbaren Strukturen, die sie organisieren“ (ebd.) abheben. So wird im identitätsbezogenen Sprechen der Schülerinnen sichtbar, was „ihre schulische Vergangenheit und Zukunft sowie ihre Sichtweise von sich selbst“ (Bourdieu 2005, S. 403f) ausmacht. Aus der „Idiosynkrasie“ (ebd., S. 403) der einzelnen Akteurin und der „einzigartigen Komplexität“ (ebd.) ihrer Praxis heraus lassen sich schließlich – über die Einzelfälle der drei Schülerinnen hinaus – objektivierbare Aussagen über „die Struktur des schulischen Raums [treffen], innerhalb dessen sie unterschiedliche Werdegänge durchlaufen haben“ (ebd.). Was dabei als normative Praxis hervorgebracht wird, kann – im Anschluss an die im vorangegangenen Kapitel dargelegte Perspektive Joseph Rouses auf das Verhältnis von Normativität und Praxis – als in schier unüberschaubaren Verweisungszusammenhängen stehen. In diesem Sinne kann davon ausgegangen werden, dass im Vollzug der Praxis der Konstruktion der Lebensgeschichte ausgehandelt wird, was sich für die Sprechenden als normativ relevant erweist, wie es zum Ausdruck kommt und dass dabei Bezüge hergestellt werden, die weit über bekannte ‚ethische‘ Diskurse hinausweisen.

Es stellt sich die Anschlussfrage, wie dem im lebensgeschichtlichen Sprechen in besonderer Weise kondensierenden Verhältnis von Erleben, Erinnern und Erzählen erkenntnistheoretisch, methodologisch und methodisch begegnet werden kann. Hierzu soll im Folgenden zunächst an Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung angeknüpft werden.

## 1.2 Zum Wissen der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung

Wenn in der vorliegenden Arbeit die Analysekategorie der Alltagsmoral an die Praxis des lebensgeschichtlichen Sprechens geknüpft werden soll, stellt sich die Frage, welches Wissen in der Rekonstruktion von Biographieerzählungen zum Vorschein kommt. Gabriele Rosenthal hat u. a. Lebensgeschichtserzählungen von Mitgliedern aus Familien von Shoah-Überlebenden und „Nazi-Tätern“ (Rosenthal 1997), „Russlanddeutschen“ (Rosenthal, Stephan & Radebach 2011) oder von Kindersoldat\*innen (Bogner & Rosenthal 2018) rekonstruiert. Als Vertreterin der interpretativen Biographieforschung geht es ihr dabei nicht um „numerische[], sondern theoretische Verallgemeinerungen“ (Rosenthal 2001, S. 266), worin sich eine qualitative Biographieforschung von der quantitativ arbeitenden Lebensverlaufs-forschung unterscheidet. Dem im vorangegangenen Abschnitt dargestellten Bourdieu'schen Vorwurf der Vergessenheit der Biographieforschung um den Konstruktionscharakter von Lebensgeschichtserzählungen widerspricht Rosenthal damit. Im Gegenteil vergewissert sich die interpretative Biographieforschung um diesen, indem sie zwischen erzählter Zeit und Erzählzeit unterscheidet. Es wird differenziert

zwischen der erlebten und der erzählten Vergangenheit, auch wenn diese beiden Ebenen nicht von einander [sic!] zu trennen sind bzw. jede in der Gegenwart präsentierte Vergangenheit durch die Gegenwartsperspektive bedingt ist und umgekehrt die Gegenwart durch die Vergangenheit determiniert ist. (Rosenthal 2010, S. 201)

Das Erlebte wird somit nicht mit dem Erzählten gleichgesetzt und das Erinnern stellt eine davon zu unterscheidende eigene Form der Praxis dar. In der Erziehungswissenschaft hat sich die Biographieforschung zu einer eigenständigen Teildisziplin entwickelt und steht dabei in jüngerer Vergangenheit in enger Relation zum Begriff der Bildung (vgl. Krüger 2006). Auch die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung sieht sich vor dem Hintergrund der Frage danach, welches Wissen in der Rekonstruktion ihres Datenmaterials überhaupt zu Tage tritt, mit zwei „methodische[n] Probleme[n]“ (Schulze 2006, S. 52) konfrontiert.

Erstens kann ihr der Vorwurf der Subjektivität gemacht werden. Dem wird entgegnet, dass die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung gar nicht den Anspruch hat, Aussagen über eine vermeintlich „objektive Wirklichkeit“ (ebd.) zu treffen. Sie liefert einen Zugang zu der „Art und Weise“, wie vermeintlich objektive Tatbestände „auf die einzelnen Individuen treffen und einwirken, wie die Individuen sie aufnehmen, verarbeiten, beantworten“ (ebd.). Die Subjektivität der Biographieforschung ist also nicht zu leugnen und gleichsam als ihr Potenzial zu erkennen. Zweitens besteht nach Schulze der Vorwurf des Problems der Generalisierbarkeit (vgl. ebd.). Die Fokussierung auf den Einzelfall verunmögliche eine über ihn hinausreichende Theoriebildung. Auch hier lässt sich entgegnen, dass die innerdisziplinären Diskurse diesem ‚Problem‘ Rechnung tragen und methodologische und methodische Überlegungen der Kritik eines methodischen Individualismus begegnen. Im zweiten Teil dieses Kapitels wird in diesem Sinne die Möglichkeit einer über den Einzelfall hinausweisenden Typenbildung mit Blick auf die dokumentarische Interpretation narrativ-biographischer Interviews betrachtet (s. II.2.2.3).

An dieser Stelle soll zunächst auf das erstgenannte ‚Problem‘ der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung genauer eingegangen werden. Wie gesagt, positioniert sich die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung in deutlicher Nähe zum Begriff der Bildung und dessen Erforschung (vgl. Krüger & Marotzki 2006). Biographieforschung bewegt sich



mit ihrem Material an der „Schnittstelle von Subjektivität und gesellschaftlicher Objektivität“ (Krüger & Marotzki 2006, S. 8). Das ‚Problem‘ der Subjektivität wird somit zur Stärke der Biographieforschung, als dass sie die Einsicht in individuelle Bildungsprozesse ermöglicht, in denen das Subjekt mit der Objektivität gesellschaftlicher Tatbestände konfrontiert ist (vgl. u. a. Marotzki 1990; Kokemohr & Marotzki 1989; Koller 1999; Nohl 2006; Fuchs 2011). Nur aspekthaft kann an dieser Stelle auf das Verhältnis von erziehungswissenschaftlicher Biographie- und Bildungsforschung verwiesen werden. Eine beispielhaft angeführte Perspektive soll jedoch die Anknüpfungsfähigkeit des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit illustrieren.

Winfried Marotzki (2006a, S. 67) differenziert zwischen zwei „Grundkoordinaten von Biographisierungsprozessen“. Als „diachrones Reflexionsformat“ (ebd., S. 65) wird der Entwurfscharakter der eigenen Vergangenheit und Zukunft herausgestellt und in identitätsbezogener Bedeutsamkeit gekennzeichnet: „Ich und die Geschichte, die ich für mein Leben halte, sind nicht zu trennen“ (ebd.). Zu dieser diachronen Dimension der Lebensgeschichte tritt das „synchrone[] Reflexionsformat[]“ (ebd., S. 66) hinzu. Während es im ersten Reflexionsformat um ein Ringen um „Erinnerung“ geht, tritt in der Dimension der Synchronizität der Bedarf an „Anerkennung“ (ebd., S. 67) – im Sinne einer nicht weiter bestimmten anthropologische Grunddimension – hervor, der gedeckt wird, wenn die eigene Identität als individuelle Geschichte von anderen bestätigt wird.

Nur wenn folglich weder der diachrone noch der synchrone Reflexionsmodus „ins Leere gehen“ (ebd., S. 68), konstituiert sich die Lebensgeschichte im Sinne selbsterzeugender Subjektwerdung als Identität. Als Vertreter einer „strukturellen Bildungstheorie“ (Marotzki 1990; Jörissen & Marotzki 2009), bei der Bildung an das Selbst- und Weltverhältnis des Menschen geknüpft wird, betont Marotzki die Bedeutsamkeit der Bearbeitung dieser Verhältnisse in den angeführten, zeitlich unterschiedenen Reflexionsmodi (vgl. Marotzki 2006a, S. 68). Die Art und Weise dieser doppelte Verhältnissetzungen von zeitlichen Reflexionsmodi und Selbst- und Weltreferenzen müssen demnach empirisch beantwortet werden. Gleichsam wird *in abstracto* in dieser Theoretisierung die lebensgeschichtliche Konstruktion in ihrer zeitlichen Mehrdimensionalität an die Selbsterzeugung der Identität geknüpft, deren Erfolg wiederum an den Begriff der Bildung gebunden wird. An dieser Stelle soll nun nicht weiterführend auf das Verhältnis von Biographie und Bildung eingegangen werden, steht der Bildungsbegriff auch nicht im Fokus des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit. Allerdings verweist die angerisene Perspektive Marotzkis, als Beispiel der jüngeren erziehungswissenschaftlichen Tradition der Verschränkung von Biographie- und Bildungsforschung, auf ein auch für die vorliegende Arbeit relevantes Verständnis der zeitlich differenzierten Dimensionen der Lebensgeschichte von Erleben, Erzählen und Erinnern.

Entgegen der o. g. Kritik Bourdieus sitzt die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung nicht der ‚biographischen Illusion‘ auf, sondern das lebensgeschichtliche Erinnern an das Erlebte – unabhängig eines objektiven Wahrheitsgehalts – wird zu einem im Erzählen hervortretenden Zugang zur Subjektwerdung. Das Vergangene wird im gegenwärtigen Sprechen zum potenziell zukunftsweisenden Ausdruck der\*des Sprechenden über sich selbst. Dieses „Zeitpotential“ (Kade & Hof 2010, S. 145) der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung ist es schließlich, das die Datenform der erzählten Lebensgeschichte auch für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit qualifiziert. Wie oben herausgestellt, verweist die Alltagsmoral – im Verständnis der vorliegenden Arbeit – auf ein handlungsleitendes Wissen, das in der Praxis des lebensgeschichtlichen Sprechens in der Sinn zuweisenden Relationierung des gegenwärtigen Tuns zu dem erinnerten Vorangegangenen verstehbar wird.

Sie deutet dabei über die Vergangenheit und Gegenwart hinaus und verweist auf die Handlungsmöglichkeiten des spezifisch adressierten Subjekts, die sich aus der Relationierung der gegenwärtigen Praxis zum erinnerten Konfrontiertsein mit sozialen Tatbeständen erzeugen.

### 1.3 Zur Verortung des Erkenntnisinteresses zwischen Subjektivität und Objektivität

In der vorliegenden Arbeit stehen Lehrer\*innen einer Grundschule, die sich in ihrem programmatischen Selbstanspruch als ‚inklusiv‘ versteht, im Zentrum des Erkenntnisinteresses (s. III.1). Das Sprechen über Inklusion wurde im ersten Teil der vorliegenden Arbeit in seiner Kontrafaktizität als normatives Sprachspiel markiert (s. I.1.2.3). Das (berufs-)biographische Sprechen stellt eine zu dem normativen Sprachspiel der Inklusion korrespondierende Form der Alltagspraxis dar, in welcher der kontrafaktische Charakter der Inklusion in die Faktizität des Erlebens der pädagogischen Praxis übersetzt wird. Gleichsam ist davon auszugehen, dass der programmatische Anspruch der Inklusion in der Konfrontation mit dem Faktischen der Praxis – in einem nicht intentionalen Sinne – Veränderungen und Bearbeitungen erfährt, die sich in der Praxis selbst niederschlagen und das Kontrafaktische wiederum erneut hervorbringen.

Das vorliegende Interesse an einer auf den Gegenstand der Normativität der Inklusion bezogenen Theoriegenerierung ist mit dem Anspruch verschränkt, zum Verstehen von Fragen grundschulischer Professionalität im Anspruch der Inklusion beizutragen. Während Professionalisierungsdiskurse gegenwärtig vor der Herausforderung stehen, im Kontext von Inklusion Antworten auf die Frage nach (neuer) pädagogischer Professionalität (vgl. Moser & Demmer-Dieckmann 2013) zu geben, potenziert sich dieser Herausforderungscharakter mit Blick auf Grundschullehrer\*innen (s. I.2.1.3). Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Überforderungs- und Marginalisierungstendenzen des Grundschullehrer\*innenberufs verweisen Mammes und Rotter auf das wissenschaftliche Desiderat der Fokussierung auf die spezifische Eigenlogik des Grundschullehrer\*innenberufs und die Notwendigkeit eines „schulformspezifischen Blick[s] auf die Professionalisierung von Lehrkräften“ (2022, S. 8). Zu einem solchen möchte auch die vorliegende Arbeit beitragen.

Das Interesse an Grundschullehrer\*innen im Anspruch der Inklusion lässt sich disziplinär in der Schulpädagogik verorten, deren primäre Aufgabe – systemtheoretisch gesprochen – die „Herstellung wissenschaftlichen Wissens über einen spezifischen Bereich der Umwelt des Wissenschaftssystems“ (Rothland 2019, S. 90) ist. Die vorliegende Arbeit knüpft dabei an eine umfangreiche schulpädagogische Tradition der biographischen Lehrer\*innenforschung an (vgl. Stelmaszyk 1999; Helsper 2004; Fabel-Lamla 2004). In zusammenfassender Übersicht geht es dieser zum einen um „Professionalisierung als [...] spezifisch[er] biographische[r] Entwicklungsprozess[] und Lernmodus“ und zum anderen um individuelle „biographische[] Ressourcen“ von Lehrer\*innen und die organisationale Schaffung von „Räume[n] für biographische Reflexivität“ (Reh & Schelle 2006, S. 407).

Die spezifische praxeologische Perspektive des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit lässt sich zwischen diesen beiden Strängen der biographischen Lehrer\*innenforschung verorten. Die im lebensgeschichtlichen Sprechen rekonstruierbare Alltagsmoral, verstanden als Praxis der Sinn konstruierenden Relationierung des gegenwärtigen pädagogischen Tuns zu der erinnerten individuellen Konfrontation und Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Tatbeständen, verbindet die Subjektivität des individuellen Erlebens und Erinnerns mit der Objek-

tivität der Bedingungen einer im Anspruch der Inklusion stehenden pädagogischen Praxis. Dabei wird in der affirmierten Bezogenheit von Subjektivität und Objektivität weder das erste naturalisiert (z. B. im Sinne vermeintlich unaufhaltsamer entwicklungslogischer Zusammenhänge von Biographie und gegenwärtiger professionsbezogener Positionierung zum Thema Inklusion) noch das zweite als unabhängig von dem ersten verstehbar konstruiert (z.B. als Katalog an von den Dispositionen der pädagogischen Akteur\*innen vermeintlich unabhängigen Faktoren für gelingende inklusionsorientierte pädagogische Professionalisierung und Schulentwicklung).

Der am Begriff der Alltagsmoral orientierte praxeologische Entwurf einer Perspektive der biographischen Lehrer\*innenforschung zwischen Objektivität und Subjektivität findet in dieser Arbeit seine Methodik in der Kombination des narrativ-biographischen Interviews nach Fritz Schütze (1983) mit der dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack (1989, 2017). Dies wird im Folgenden in weiterführender methodologischer Vergewisserung dargestellt.

## 2 Methoden und Methodenkombination

Im Folgenden wird zunächst die Methode des narrativ-biographischen Interviews (Schütze 1983) betrachtet (2.1). Nach Ausführungen zu den Prämissen der Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017) als Methodologie der dokumentarischen Methode (2.2) wird die Kombination des narrativ-biographischen Interviews mit der dokumentarischen Methode in den Blick genommen. Des Weiteren werden die Verfahren der relationalen Typenbildung und die dem Mehrebenenvergleich entlehnte Methode der Komparation von Fallgruppen veranschaulicht (2.3). Schließlich werden die methodologischen Grundlagen der Methoden ins Verhältnis zueinander gesetzt (2.4). So kann das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit in methodisch-methodologischer Sprache reformuliert werden (2.5). Im Anschluss an die erkenntnistheoretischen Überlegungen werden in der vorliegenden Arbeit Methoden kombiniert, die dem Kanon rekonstruktiver Verfahren zuzurechnen sind. Sie folgen einer abduktiven Forschungslogik und stehen in ihrer ‚Offenheit‘ in Kontrast zu standardisierten Verfahren. Die Frage nach der Gültigkeit ihrer Ergebnisse soll ebenfalls im letzten Abschnitt des Kapitels beantwortet werden, wo auch auf forschungsethische Überlegungen eingegangen wird (2.6). Schließlich werden der Feldzugang und die Datenakquise betrachtet (2.7).

### 2.1 Das narrativ-biographische Interview

In der Biographieforschung wird gemeinhin zwischen „reaktiven“ und „nichtreaktiven Verfahren“ der Konstruktion des Datums unterschieden (Marotzki 2006b, S. 115ff). Das Material nichtreaktiver Verfahren stellen klassischerweise autobiographische Texte, Tagebücher, Erinnerungsberichte, Briefe usw. dar, die – dem griechischen Ursprung des Worts Biographie entsprechend – *verschriftlicht* worden sind, ohne dass die schreibende Person von einer forschenden Person dazu aufgefordert worden wäre. Allerdings können auch nicht schriftliche spätmoderne Kulturpraktiken (bspw. Vlogs, *Social-Media*-Profile etc.) den nichtreaktiven Datenformen zugerechnet werden (vgl. Kade & Hof 2010, S. 148f).

Das narrativ-biographische Interview nach Schütze (1983) stellt ein reaktives Verfahren dar, bringen die befragten Personen doch erst in Antwort auf den Impuls der\*des Interviewer\*in ihre Lebensgeschichtserzählung hervor. Auf dieses Mittel der Konstruktion des Datenmaterials stützt sich auch die vorliegende Arbeit. Die forschungspraktischen und methodologischen Prämissen des narrativ-biographischen Interviews erwiesen sich als stellenweise anschlussfähig an das oben und im ersten Kapitel herausgestellte Erkenntnisinteresse. Dabei ist zu betonen, dass das narrativ-biographische Interview bei Schütze nicht nur als Erhebungs-, sondern auch als Auswertungsmethode angelegt ist. In der vorliegenden Arbeit wird das narrativ-biographische Interview mit der dokumentarischen Methode verknüpft (vgl. Nohl 2005, 2017). Um diese Methodenkombination und deren Notwendigkeit nachvollziehbar zu machen, soll zunächst auf einige originäre Grundannahmen des Forschungsprogramms des narrativ-biographischen Interviews geblickt werden.

Das narrativ-biographische Interview geht aus der Methode des narrativen Interviews hervor, die in ihrer ursprünglichen Form nicht auf die Hervorbringung einer umfassenden Erzählung der Lebensgeschichte abzielt, sondern auf die erzählende Auseinandersetzung mit einem kleingeschnitteneren Themenbereich. Gleichsam wird auch dabei das eigene (Er-)Leben der Befragten berührt. Ende der 1970er-Jahre entwickelte Fritz Schütze das narrative Interview

vor dem Hintergrund seines Interesses an Machtverhältnissen im Kontext der kommunalen Gebietsstrukturreformen in Nordrhein-Westfalen (Schütze 1976, 1978). Das politisch heikle Thema legte es nahe, dass der\*die jeweilige befragte Gemeindepolitiker\*in „seine eigene Interessenlage und seine eigenen Handlungsbeiträge zu verschleiern wünscht“ (1976, S. 226). Im narrativen Interview bindet Schütze die Frage nach den Gebietsstrukturreformen an die Frage nach dem individuellen Erleben der mit ihr verbundenen Prozesse durch die Befragten, um ausgehend von der „Verstrickung des Informanten in Interessenkonstellationen“ (ebd., S. 227) eine Erzählung in unverstellter Alltäglichkeit anzuregen und „besonders authentische Angaben über die Orientierungsstrukturen von Personen in ihrem vergangenen faktischen Handeln und Erleben zu erhalten“ (Küstners 2009, S. 17).

Die Forschungspraxis des narrativen Interviews knüpft dabei maßgeblich an die Tradition der *Chicagoer Schule* an (vgl. Bohnsack 2014, S. 93). Wie diese, ist Schütze an der Alltagswirklichkeit der Befragten interessiert. Mit dem narrativen Interview wird deshalb ein Zugang zu den Erfahrungen der Befragten in relativ unverstellter Alltäglichkeit möglich, weil Erzählungen und Geschichten – wie sie im narrativen Interview hervorgebracht werden – eine „elementare[] Institution menschlicher Kommunikation“, als alltäglich eingespielte Kommunikationsform[,]“ (Schütze 1987, S. 77, zitiert nach Bohnsack 2014, S. 93) darstellen. Das narrative Interview regt als Erhebungsmethode dazu an, eine ausführliche Geschichte hervorzubringen und „imitiert damit eine alltägliche Kommunikationssituation“ (Küstners 2009, S. 22). Das narrativ-biographische Interview unterscheidet sich in der Forschungspraxis nur insofern vom narrativen Interview, als dass der Erzählimpuls der\*des Interviewer\*in explizit auf die Gesamtheit der Lebensgeschichte der\*des Befragten oder eine „Phase der Lebensgeschichte“ (Schütze 1983, S. 285) abhebt.

Das narrativ-biographische Interview unterteilt sich in drei Teile. In Antwort auf die Erzählaufforderung der\*des Fragenden wird „die autobiographische Anfangserzählung“ (ebd.) hervorgebracht. Diese Stegreiferzählung stellt den ersten von zwei Hauptteilen des Interviews dar und wird von der\*dem Interviewer\*in nicht unterbrochen. Lediglich parasprachliche Hörer\*innensignale bestätigen den\*die Befragte\*n im freien Erzählen. Ist eine Schlusskoda durch den\*die Befragte\*n gesetzt worden, beginnt der zweite Hauptteil des Interviews. Der\*die Interviewer\*in stellt immanente Nachfragen, um das „tangentielle Erzählpotential“ (ebd.) auszuschöpfen, das sich in der freien Eingangserzählung angedeutet hat. Es werden die bereits eröffneten Themen und Relevanzsetzungen der\*des Befragten wieder aufgegriffen. In narrativen Nachfragen wird darum gebeten, Erzählungen zu diesen hervorzubringen, wenn sie in der Eingangserzählung bspw. abgebrochen worden sind. Im dritten Teil des narrativ-biographischen Interviews wird der\*die Befragte aufgefordert, in den Modus „argumentative[r] Beantwortung“ (ebd.) einzusteigen. Er\*Sie wird mit exmanenten Nachfragen angeregt, als „Theoretiker seiner selbst“ (ebd.) aufzutreten.

Neben dem an die Arbeiten der *Chicagoer Schule* anknüpfenden „*forschungspraktischen Bezugsrahmen* des narrativen Interviews [Herv. i. O.]“ (Bohnsack 2014, S. 93) besitzt das narrative Interview auch eine erzähltheoretische Fundierung. Insbesondere mit Blick auf den ersten Hauptteil des Interviews, die freie Eingangs- oder Stegreiferzählung, lassen sich „Zugzwänge“ des Erzählens (Kallmeyer & Schütze 1976, 1977) identifizieren. Diese gelten auch für die Eingangserzählung im narrativ-biographischen Interview. Sie können wie folgt übersichtsartig zusammengefasst werden:

- a) *Detaillierungszwang*: Der\*die Erzähler\*in ist gezwungen, in seinen\*ihrer Darstellungen so weit ins Detail zu gehen, dass die erinnerten Ereignisse in plausiblen Relationen zueinander stehen. Er\*sie muss sich an die „tatsächliche Abfolge“ (Kallmeyer & Schütze 1977, S. 188) des Erlebten halten.
- b) *Gestaltschließungszwang*: „[D]arstellungsmäßig begonnene[] kognitive[] Strukturen“ (ebd.) müssen von der\*dem Erzähler\*in abgeschlossen werden. Dies gilt auch für die „eingelagerten kognitiven Strukturen, ohne die die übergeordneten kognitiven Strukturen nicht abgeschlossen werden könnten“ (ebd.).
- c) *Relevanzfestlegungs- und Kondensierungszwang*: Für eine „überschaubare Darstellung“ (ebd., S. 162) muss der\*die Erzähler\*in in der Gesamterzählung Relevanzen setzen und thematische Wichtungen vornehmen.

Die Methode des narrativ-biographischen Interview trägt dem Konstruktionscharakter der Lebensgeschichteerzählung Rechnung und stellt ihn – bisweilen implizit – in den Fokus ihrer forschungspraktischen und methodologischen Bezugnahmen. Sie findet in der alltagspraktischen ‚Natürlichkeit‘ der Praxis des Erzählens, im Sinne des Konstruierens einer Geschichte, das Argument für ihre Offenheit. Dieses bestätigt sich wiederum in der forschungspraktischen Selbstläufigkeit des den ‚Zugzwängen‘ des Erzählens folgenden Sprechens der\*des Befragten. Den so generierten Daten wird im Schütze’schen Verständnis eine Indexikalität für die soziale Wirklichkeit zugesprochen, ohne dass dabei vorschnell der ‚Illusion‘ der Wahrhaftigkeit des Erzählten aufgesessen werden würde. Michael Kauppert (2010, S. 41) verweist in diesem Zusammenhang auf das weitreichende Missverständnis der ‚Homologie‘-These Schützes. Mit seinem Postulat der Homologie von Erzähltem und Erlebtem (vgl. Schütze 1984, S. 78f) stellt Schütze demnach keinen Wahrhaftigkeitsanspruch an das Erzählte. Auch wenn von „Spuren“ erlebter historischer Ereignisse (Rosenthal 1994, S. 129) im Erzählten auszugehen ist, liegt der Gehalt der mit dem narrativ-biographischen Interview konstruierten Daten darin, dass der\*die Erzähler\*in – eher mit gegenwärtiger als vergangener Gültigkeit – seine Lebensgeschichte „in jener Aufschichtung, in jenen Relevanzen und Fokussierungen reproduziert, wie sie für seine Identität konstitutiv und [...] handlungsrelevant für ihn ist“ (Bohnsack 2014, S. 94). Bevor auf das sich bereits hier abzeichnende Anknüpfungspotenzial der forschungspraktischen und methodologischen Fundierungen des narrativ-biographischen Interviews an das oben dargestellte Erkenntnisinteresse zurückgekommen wird, soll für ein tieferes Verständnis dieses Potenzials und dessen Grenzen aspekthaft auf die Auswertungspraxis des narrativ-biographischen Interviews eingegangen werden. So geraten weiterführend methodologischen Prämissen des Schütze’schen Forschungsprogramms in den Blick.

Das narrativ-biographische Interview stellt nicht nur eine Erhebungs-, sondern auch eine Auswertungsmethode dar, die Schütze in nur einem einzigen Aufsatz dargestellt hat (Schütze 1983, vgl. Küsters 2009, S. 77). Als Fall wird in dem Auswertungsverfahren des narrativ-biographischen Interviews eine gesamte Lebensgeschichteerzählung verstanden, wie sie zuvorderst in der Eingangspassage konstruiert wird. Die Auswertung des Datums erfolgt in vier einzelfallbezogenen Schritten, die das Ziel anstreben, im kontrastiven Vergleich unterschiedlicher Interviewtexte zu münden. Aus diesem heraus lassen sich wiederum Theorien generieren (vgl. Küsters 2009, S. 168ff). Da nun nicht die Methode Schützes, sondern eine an der dokumentarischen Methode orientierte Auswertungspraxis (Bohnsack 1989; Nohl

2005, 2017) zu den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit geführt hat, sollen die Auswertungsschritte des narrativ-biographischen Interviews im Folgenden nur aspekthaft dargestellt werden. Gleichsam werden in diesen Schritten einerseits Anknüpfungspunkte für die dokumentarische Interpretation des biographischen Datenmaterials und andererseits Notwendigkeiten der methodologischen Abgrenzung zu Schützes Vorgehen deutlich, die sich aus dem Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit ergeben.

Den ersten Schritt des Schütze'schen Vorgehens stellt die *formale Textanalyse* dar. Im Anschluss an die oben angerissene Homologie-These von Erzählungen und Erlebtem ist es das Ziel, „zunächst einmal alle nicht-narrativen Textpassagen zu eliminieren“ (Schütze 1983, S. 286). So tritt die „bereinigte[]“ (ebd.) Form der Stegreiferzählung hervor, welche die „Erzählaufschichtung“ (Küsters 2009, S. 78) der\*des Befragten repräsentiert.

Dem ersten Schritt schließt sich die *strukturelle inhaltliche Beschreibung* an. In diesem Schritt werden im sequenzanalytischen Vorgehen die Segmente der im ersten Schritt ‚bereinigten‘ Lebensgeschichtserzählung auf „fest gefügte institutionell bestimmte Lebensstationen; Höhepunktsituationen; Ereignisverstrickungen, die erlitten werden; dramatische Wendepunkte; sowie geplante und durchgeführte Handlungsabläufe“ (Schütze 1983, S. 286) untersucht. Es geht dabei darum, die sog. *Prozessstrukturen* der einzelnen Lebensabschnitte zu rekonstruieren (vgl. Schütze 1981). Als analytische Kategorien, die aus der Forschungspraxis selbst entstanden sind, finden sich „vier grundsätzliche[] Arten der Haltung gegenüber lebensgeschichtlichen Erlebnissen“ (Schütze 1983, S. 284).

- a) *institutionalisierte Ablauf- und Erfahrungsmuster*: Ein „gesellschaftliche[r] oder organisatorische[r] Erwartungsfahrplan“ (Schütze 1984, S. 92, zitiert nach Nohl 2005, S. 2) bestimmt die Lebensgeschichte und führt zu Erfahrungen pünktlichen oder verspäteten, schnelleren oder langsameren, erfolgreichen oder gescheiterten Erfüllens von Erwartungen.
- b) *biographische Handlungsschemata*: In einem Ablauf von „Ankündigung, Durchführung und Evaluation“ (Seltrecht & Thielen 2013, S. 25) wird das Erlebte bspw. an ein planvolles Handeln geknüpft, dessen Erfolg oder Scheitern rückblickend evaluiert wird.
- c) *Verlaufskurven*: Diese Prozessstruktur stellt das „prominenteste[] Konzept“ Schützes dar (Küsters 2009, S. 81), das er in der Rekonstruktion von Lebensgeschichten gesellschaftlich marginalisierter Menschen erarbeitet hat. Sie zeichnen sich durch das „Getriebenwerden des Subjekts und Prozesse des Erleidens“ (Seltrecht & Thielen 2013, S. 25) aus und schränken – mit tiefgreifenden identitätsbezogenen Konsequenzen – die Handlungsmöglichkeiten des Individuums ein. Die Verlaufskurven besitzen verschiedene „Stadien [...] [und] für jeden Einhalt, der dem Verlaufskurvenmechanismus geboten wird, sind spezielle Aktivitäten des Biographieträgers [...] erforderlich“ (Schütze 1983, S. 289).
- d) *biographische Wandlungsprozesse*: Lebensgeschichtliche Ereignisse werden wie in der Prozessstruktur der biographischen Handlungsschemata an die „Innenwelt‘ des Biographieträgers“ (Schütze 1984, S. 92, zitiert nach Nohl 2005, S. 3) geknüpft. Sie sind jedoch nicht das Ergebnis eines Plans und stellen eine „systematische Veränderung seiner Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten“ dar (ebd.).



Im dritten Schritt, der *analytischen Abstraktion*, wird dann die „grundlegende biographische Erfahrungsaufschichtung ermittelt“ (Schütze 1983, S. 286). Die in den einzelnen Lebensabschnitten vorherrschenden *Prozessstrukturen* werden in Beziehung zueinander gesetzt und der „wesentliche Ereignisablauf“ (ebd.) der Lebensgeschichte des Einzelfalls wird herausgearbeitet. Ziel ist die Rekonstruktion der fallimmanenten „biographischen Gesamtformung“ (ebd., S. 269). Wenn das Erkenntnisinteresse es einfordert, wird in der *Wissensanalyse*, die den vierten Schritt der Auswertung darstellt, das Rekonstruktionsergebnis der vorangegangenen Schritte zu den „eigentheoretischen, argumentativen Einlassungen des Informanten zu seiner Lebensgeschichte und zu seiner Identität“ (ebd., S. 286) in Relation gesetzt. Diese Theoretisierungen der\*des Befragten werden insbesondere im exmanenten Nachfrageteil des Interviews entworfen. Die schemenhaft angeführten vier Schritte der Auswertung narrativ-biographischer Interviews fokussieren zunächst ausschließlich auf den Einzelfall. Erst wenn diese gegangen sind, wird der Einzelfall in Relation zu anderen Fällen betrachtet. Der Einbezug minimaler und maximaler Kontraste führt dann zunächst zu einer „vertieften analytischen Abstraktion“ (Schütze 1989a, S. 71) des Einzelfalls und mündet schließlich in einer „tentativen theoretischen Modellbildung“ (ebd.).

Neben den o. g. individuellen Verlaufskurven findet Schütze auch sog. „kollektive Verlaufskurven“ (1989b). Ein auch für die vorliegende Arbeit interessanter empirischer Befund Schützes bezieht sich in diesem Zusammenhang auf das Verhältnis von kollektiven Verlaufskurven und Individuum. Am Beispiel der Kriegserfahrungen amerikanischer und deutscher Soldaten im Zweiten Weltkrieg kann Schütze zeigen, dass wenn das Kollektive zerbricht, das das Individuum bisher bestimmt hat, „Erwartungssicherheiten hinsichtlich kommender Ereignisse“ (ebd. S. 27) verloren gehen. Gleichsam kann die Veränderung des Kollektiven auch auf einen „kollektiven Wandlungsprozess“ (ebd.) hindeuten. Mit diesem kann dann ein „Zuwachs an kollektiven Handlungskompetenzen“ (ebd.) einhergehen. Auf das Individuum bezogen ergeben sich aus diesen „Explosionen individueller Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten“ (ebd.). In einem gänzlich anderen Kontext könnte vor diesem Hintergrund in der vorliegenden Studie nach dem Verhältnis von sich verändernder Kollektivität und individueller Handlungsfähigkeit in der sich im Anspruch der Inklusion verändernden Schule gefragt werden.

Arnd-Michael Nohl (2005) stellt in kritisch würdigender Auseinandersetzung mit dem Schütze'schen Forschungsprogramm dessen Anschlüsse an die Theoriebildung der *Grounded Theory* nach Glaser und Strauss (1969) heraus. Demnach orientiert sich Schütze an der Unterscheidung zwischen ‚substantiellen‘ und ‚formalen‘ Theorien (vgl. Nohl 2005, o. S.). Im Fallvergleich ergibt sich einerseits die Möglichkeit, mit Blick auf einen Gegenstandsbereich (bspw. die Erfahrungen von Müllern), substantielle Theorien zu bilden. Andererseits ermöglichte nach Schütze der Fallvergleich die Bildung einer formalen Theorie – bspw. einer Theorie der „Verlaufskurve des Erleidens“. Hierzu muss nach Schütze, um im Beispiel zu bleiben, auf die Rekonstruktion eines Einzelfalls, in dem sich die Prozessstruktur eines lebensgeschichtlichen Erleidens rekonstruieren lässt, „die Untersuchung einer dominant erleidensförmigen Autobiographie mit einem ganz anderen zentralen Erfahrungsbereich (z. B. der Auswanderung, des Arbeitsloswerdens usw.) folgen“ (Schütze 1983, S. 292). Nohl merkt an, dass dieses Vorgehen mit der Fokussierung auf den Einzelfall in starkem Kontrast zur *Grounded Theory* stehe, obwohl Schütze sich auf diese bezieht. Dass sich in „hypothetische[r]‘ Erfassbarkeit“ (Nohl 2005, o. S.) im Schütze'schen Programm in der Rekonstruktion des Einzelfalls „seine zentralen formalen Kategorien“ (ebd.) schon fallimmanent herausarbeiten lassen,

widerspreche dem Vorgehen einer „constant comparative method“ (Glaser & Strauss 1969, S. 101). Nohl findet in der vorrangigen Fokussierung auf den Einzelfall die Limitiertheit der Theoriebildung des narrativ-biographischen Interviews. Es werde eine „weitergehende Theoriebildung“ verhindert, für welche die „Zusammenhänge von Prozessstrukturen über verschiedene Biographien hinweg“ (Nohl 2005, o. S.) in den Blick genommen werden müssten. Die Theoriebildung des narrativen Interviews falle nach Nohl in der Fokussierung auf den Einzelfall zwangsläufig immer wieder auf die Suche nach dem Zusammenhang von rekonstruierten Prozessstrukturen und „der Biographie bzw. der Persönlichkeit der untersuchten Person“ zurück. Dies führe zu einer „eindimensionale[n], lediglich auf die Lebensgeschichte bezogene[n] Interpretation eines Phänomens“ (ebd.).

Wie oben herausgestellt, bewegt sich die Perspektive der vorliegenden Arbeit – wie die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung – an einer Schnittstelle zwischen Subjektivität und Objektivität. Dabei wird weder das Erste naturalisiert, noch das Zweite essentialisiert. Auch das dargestellte Forschungsprogramm des narrativ-biographischen Interviews nach Schütze bewegt sich an dieser Schnittstelle. Sie zeigt sich bspw. in der kategorialen Unterscheidung des „intentionalen Prinzip[s] der Biographie“ (Bohnsack 2014, S. 98) und des „Prinzip[s] des Getriebenwerdens durch sozialstrukturelle und äußerlich-schicksalhafte Bedingungen der Existenz“ (Schütze 1983, S. 288). Gleichsam zeigt die oben angeführte Kritik Nohls auf, dass diese Unterscheidung bei Schütze nicht konsequent als Erkenntnispotenzial bis zur Theoriebildung weitergeführt wird. Die Dominanz einer Rekonstruktionspraxis innerhalb der Grenzen des Einzelfalls limitiert die Aussagekraft einer Theoriebildung, die im abduktiven Sinne auf gegenstandsbezogenes Neues stoßen will. Die Fokussierung auf den Einzelfall zu überwinden, scheint insbesondere dann notwendig, wenn wie in der vorliegenden Arbeit auf eine Praxis geblickt wird, die (noch) nicht sozial sedimentiert ist. Anders als in Schützes eigenen Arbeiten, in denen die Befragten *a priori* eindeutig beispielsweise als „Kriegsteilnehmer“ klassifiziert werden konnten, kann in der vorliegenden Arbeit erst in der komparativen Analyse der Fälle eine Aussage darüber getroffen werden, ob und wie die Konfrontation der befragten Grundschullehrer\*innen mit dem Anspruch der Inklusion ihr Erleben und ihr Erinnern überhaupt beeinflusst.

Mit Blick auf das oben dargestellte Erkenntnisinteresse kann so zwar einerseits an das Forschungsprogramm Schützes angeschlossen werden, andererseits bedarf die Auswertungsperspektive einer Anpassung. Diese wird mit der Kombination des narrativ-biographischen Interviews mit der dokumentarischen Methode vollzogen. Um dieser Methodenkombination nachzugehen, wird im Folgenden zunächst auf einige relevante Prämissen der Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017) verwiesen, welche die Methodologie der dokumentarischen Methode darstellt.

## 2.2 Prämissen der Praxeologischen Wissenssoziologie

Seit Ende der 1980er-Jahren ist die dokumentarische Methode forschungspraktisch erprobt und entwickelt worden (vgl. zur Übersicht Nohl et al. 2013). Zunächst als Auswertungsmethode für Gruppendiskussionen entworfen (Bohnsack 1989), hat sie sich mittlerweile als eigenständiges Forschungsprogramm etabliert – auch mit Blick auf weitere Datenformen wie Videografien (bspw. Asbrand & Martens 2018), Bilder (bspw. Przyborski 2018), Dokumente (bspw. Erne 2016) und (narrativ-biographische) Interviews (bspw. Nohl 2006) sowie im Kontext unterschiedlicher Gegenstandsbereiche. Der Versuch, ihre methodologischen

Grundlagen aus den Erfahrungen der Forschungspraxis und ihren Ergebnissen heraus zu kanonisieren und an Theorie- und Forschungstraditionen umfassend rückzubinden, ist dabei relativ jung. Ralf Bohnsack bezeichnet die Methodologie der dokumentarischen Methode als Praxeologische Wissenssoziologie (2017). Im Folgenden soll nun aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive ein für die vorliegende Arbeit relevanter methodologischer Bezugsrahmen abgesteckt werden.

Insbesondere die Wissenssoziologie Karl Mannheims und die Praxeologie Pierre Bourdieus sind für die Methodologie der dokumentarischen Methode von namensgebender Bedeutung. Von Mannheim (1964) entlehnt Bohnsack den Begriff einer bereits in den 1920er-Jahren postulierten dokumentarischen Methode der Interpretation von Weltanschauungen, die als „methodologisches und epistemologisches Programm der Kulturwissenschaft“ (Bohnsack 2017, S. 58) ihren Ausgangspunkt darin findet, dass zwischen mehreren Sinnebenen zu unterscheiden ist, wenn Individuen ihre Erfahrungen zur Darstellung bringen. Erstens besitzen solche Darstellungen einen „immanenten Sinngehalt“, der auf der Ebene des Wörtlichen liegt. Dabei kann nochmal zwischen einem „intentionalen Ausdruckssinn“, bei dem es um Absichten und Motive der\*des Darstellenden geht, und dem „Objektsinn“ unterschieden werden, welcher auf „die allgemeine Bedeutung eines Textinhalts oder einer Handlung“ (Nohl 2017, S. 4) verweist. Die zweite Sinnebene, die in den Fokus der Interpretation rückt, stellt der „Dokumentsinn“ dar. Im „Wechsel der AnalyseEinstellung“ (Bohnsack 2017, S. 30) geht es auf dieser zweiten Sinnebene nicht um das wörtliche *Was*, sondern um das *Wie*. Es stellt sich mit Blick auf den dokumentarischen Sinngehalt die Frage nach der Art und Weise, dem „Modus Operandi“ (ebd.) der Konstruktion eines Texts und der in ihm dargestellten Handlungspraxis. „Bei diesem dokumentarischen Sinngehalt wird die geschilderte Erfahrung als Dokument einer Orientierung rekonstruiert, die die geschilderte Erfahrung strukturiert“ (Nohl 2017, S. 4).

Maßgeblich für die Differenzierung zwischen immanentem und dokumentarischem Sinngehalt ist Mannheims Unterscheidung zwischen theoretischen und atheoretischen Formen des Wissens. In seiner „Theorie der Weltanschauungsinterpretation“ (1964, S. 91) führt Mannheim aus: „Das fließende gelebte Leben ist ein Auf- und Absteigen vom Theoretischem zum Atheoretischen [...]“ (ebd., S. 100). Nach Mannheim wird die „Totalität“ der Weltanschauung (ebd., S. 95) des Individuums erst dann verstehbar, wenn nicht dessen rationalisierenden Alltagstheorien in den Fokus der Interpretation gestellt werden, sondern das Wissen um den Vollzug der Hervorbringung der „Kulturgebilde“ (ebd., S. 134). Dieses atheoretische Wissen ist für das Individuum handlungsleitend, ohne dass es in alltagstheoretischen Konstruktionen versprachlicht werden müsste. Das atheoretische Wissen besitzt einen intuitiven, routinemäßigen und erfahrungsbasierten Charakter und Bohnsack bezeichnet es im Anschluss an unterschiedliche Theorietraditionen auch als „implizites Wissen“ (Polanyi 2016) und „habituelles Handeln“ (Bourdieu 2018b).

Einen weiteren zentralen Begriff der Praxeologischen Wissenssoziologie, den Bohnsack bei Mannheim findet, ist der des konjunktiven Erfahrungsraums. Das angeführte primordiale atheoretische Wissen hat insofern einen konjunktiven, verbindenden Charakter, als dass diejenigen, die es teilen, eine gemeinsame Handlungspraxis und gemeinsame Erfahrungen besitzen. Das atheoretische bzw. konjunktive Wissen ist „eng mit der spezifischen Praxis von Menschen in ihren Biographien und in ihren Milieus verknüpft“ (Nohl 2017, S. 7), ohne dass sie sich mit denen, die das Wissen teilen, explizit über dieses verständigen müssten. Das

konjunktive Wissen bildet den Orientierungsrahmen im engeren Sinne. Bohnsack setzt dies mit dem Bourdieu'schen Begriff des Habitus gleich (vgl. 2017, S. 103).

Zu dem primordialen konjunktiven Wissen als erste Komponente des konjunktiven Erfahrungsraums tritt das kommunikative Wissen hinzu. Diese Form des Wissens korrespondiert zu der genannten Mannheim'schen Kategorie des theoretischen Wissens, zeichnet es sich durch seine Explizierbarkeit aus. Als kategorialer Gegenbegriff zum Habitus, welcher konjunktive Wissensbestände abbildet, steht bei Bohnsack der Begriff der Norm, der vornehmlich mit dem kommunikativen Wissen korrespondiert. Die unten ausdifferenzierte jüngere Kategorie der Norm steht dabei synonym zu dem älteren Begriff des Orientierungsschematas. Habitus und Norm, die als Analysekategorien den Begriffen des Orientierungsrahmens im engeren Sinne und des Orientierungsschematas im Folgenden vorgezogen werden sollen, korrespondieren sie doch zu dem im ersten Teil der Arbeit bereits eröffneten sozialtheoretischen Vokabular, bilden den Orientierungsrahmen im weiteren Sinne. Dieser konstituiert den konjunktiven Erfahrungsraum. Während, wie oben herausgestellt, dem habituellen, konjunktiven Wissen eine handlungsleitende Primordialität zuzusprechen ist, ist es doch unweigerlich mit der Handlungspraxis und der Praxis ihrer Darstellung verbunden, kommt auch dem kommunikativen Wissen um die Kategorie der Norm eine Bedeutsamkeit für den konjunktiven Erfahrungsraum zu. Dieses ist vornehmlich im Sinne des theoretischen Wissens bei Mannheim als Theoretisierungsleistung des Individuums und damit dem konjunktiven Wissen als für das Tun des Individuums nachrangig zu verstehen. Die Bedeutsamkeit von konjunktivem und kommunikativem Wissen für den konjunktiven Erfahrungsraum begründet sich in der „notorischen Diskrepanz und des damit verbundenen Spannungsverhältnisses“ (Bohnsack 2017, S. 107) zwischen Norm und Habitus. Bevor dieses weiter ausgeführt wird, soll zunächst die Kategorie der Norm in ihrer Relation zur Praxis weiterführend fokussiert werden.

Bohnsack unterscheidet zwischen drei Ausdrucksformen des Spannungsverhältnisses zwischen Norm und Habitus, die er in Anknüpfung an handlungstheoretische Theorietraditionen ausdifferenziert (vgl. ebd., S. 54ff). Sie werden im Folgenden überblicksartig dargestellt.

- a) *Common-Sense-Theorien*: Im Anschluss an Alfred Schütz (1974) werden Propositionen, die nach der Logik von Um-Zu- und Weil-Motiven konstruiert werden, als *Common-Sense-Theorien* verstanden. Sie beruhen auf drei Eigenschaften alltagstheoretischer Theoriebildung. (1) Typisch ist die „Unterstellung von Intentionen, von subjektiven Entwürfen“ (Bohnsack 2017, S. 87). Dem Gegenüber werden Motive für sein Tun zugeschrieben, in welche „die Deutenden ihre eigenen Relevanzen und Vorstellungen in diese Deutungen hineinprojizieren“ (ebd.). (2) Der Konstruktion von Alltagstheorien liegt dabei ein zweckrationales Verständnis von Handeln zugrunde. Bohnsack kennzeichnet diese Eigenschaft der *Common-Sense-Theorien* als tautologisch. In zweckrationalen Konstruktionen „führt die Logik des Konstruktionsprozesses dazu, dass die Wirkung die Ursache bewirkt“ (ebd., S. 88). Im Anschluss an Luhmann (vgl. 1973, S. 44) können solche zweckrationalen Bezugnahmen in ihrer Komplexität reduzierenden Selektivität eine legitimatorische Funktion für das Handeln besitzen. (3) Zudem sind Alltagstheorien deduktiv, als dass sie aus dem beobachteten Handeln ein Handlungsmotiv ableiten. Dieses wird „wiederum aus einem übergreifenden Entwurf deduziert“ (Bohnsack 2017, S. 88). In Generalisierungen und Verallgemeinerungen werden Handlungsmotive und Entwürfe unterschiedlicher Individuen schließlich zusammengefasst.

*Common-Sense-Theorien* folgen als eine erste Ausdrucksform der Norm der „Modellkonstruktion des sogenannten rationalen Handelns“ (Schütz 1971, S. 31) und stehen damit in Diskrepanz zu der antirationalistischen Ebene des Habitus, auf der die handlungsleitende Eigenlogik der Praxis dominiert. In der Alltagspraxis erfüllen *Common-Sense-Theorien* gleichsam die Funktion, Propositionen hervorzubringen, die explizit das eigene und das beobachtete Tun erklären und rationalistische Orientierungen für dieses anbieten, welche dem Vollzug der Praxis nachrangig sind (vgl. Bohnsack 2017, S. 87).

- b) *Institutionalisierte Normen*: Wird entweder auf explizit kodifizierte, bspw. rechtliche Normen, oder auf nicht kodifizierte alltägliche Rollen- und Verhaltenserwartungen propositionaler Bezug genommen, werden diese als *institutionalisierte Normen* bezeichnet. Insbesondere nicht kodifizierte *institutionalisierte Normen* beruhen auf „Imaginationen, Entwürfen und Unterstellungen von Intentionen und Motiven“ (Bohnsack 2017, S. 54), welche von den Akteur\*innen versprochen werden können. Mit Blick auf den organisationalen Erfahrungsraum der Schule kann davon ausgegangen werden, dass die pädagogischen Akteur\*innen in diesem sowohl mit kodifizierten *institutionalisierten Normen* wie Lehrplänen, dem verschriftlichten Leitbild der Einzelschule etc. konfrontiert sind, als auch mit nicht kodifizierten *institutionalisierten Rollenerwartungen* spezifischen Lehrer\*innenhandelns, die als von den Kolleg\*innen, Vorgesetzten und den Schüler\*innen und Eltern formulierte Erwartungen wahrgenommen werden.

*Institutionalisierte Normen* stellen eine zweite Ausprägung der Kategorie der Norm dar. Sie unterscheiden sich kategorial vom Habitus. Im Anschluss an Luhmann besitzen sie einen kontrafaktischen Charakter und werden unabhängig davon aufrechterhalten, ob sie zur Performanz gebracht werden. Sie konstituieren sich vielmehr aus ihrer unüberwindbaren Diskrepanz zum Faktischen der Performanz der Praxis resp. des Habitus.

- c) *Identitätsnormen*: Unter Bezug auf Erving Goffman (1967) findet Bohnsack eine dritte Ausdrucksform auf der Ebene der Norm in *Identitätsnormen*, „denen ein virtueller, ein genuin *impliziter* Charakter eigen ist [Herv. i. O.]“ (Bohnsack 2017, S. 54). Anders als *Common-Sense-Theorien* (a) und *institutionalisierte Normen* (b) sind sie vom Individuum weniger explizit darstellbar, sondern werden in Erzählungen und Beschreibungen – bspw. in metaphorischen Darstellungen – zur Proposition gebracht. Sie stellen Entwürfe von „virtualen sozialen Identitäten“ (Goffman 1967, S. 130) dar, mit denen sich das Individuum konfrontiert sieht. Weiterführend unterscheidet Bohnsack zwischen *imaginativen* und *imaginären* sozialen Identitäten. Im Fall der *imaginativen sozialen Identitäten* sind die Akteur\*innen „an der Performanz und Habitualisierung der Entwürfe orientiert“ (Bohnsack 2017, S. 55). Im Fall der *imaginären sozialen Identitäten* gehen die Akteur\*innen nicht davon aus, sie „zur Performanz bringen zu wollen oder zu können“ (ebd.).

Auch die *Identitätsnormen* stehen als dritte Ausprägung der Kategorie der Norm insofern in Diskrepanz zur Praxis bzw. zum Habitus, als dass sie einen kontrafaktischen Charakter besitzen. In ihrer „Exteriorität“ (ebd., S. 161) sind sie „jenseits der habitualisierten Alltagspraxis, der eigenen ‚realen‘ Lebenspraxis, angesiedelt“ (ebd.).

Das o. g. „notorische Spannungsverhältnis“ zwischen Norm und Habitus ergibt sich aus der kategorialen Unterscheidung zwischen der Ebene der Norm, die einer propositionalen Logik

folgt, und dem Habitus, der sich in seiner performativen Logik auszeichnet. Dabei ist das Spannungsverhältnis zwischen ihnen die Konsequenz ihrer engen Bezogenheit im Sinne der „Doppeltheit der Verhaltensweisen in jedem einzelnen“ (Mannheim 1980, S. 296).

Die angeführten Differenzierungen, die das Spannungsverhältnis zwischen Norm und Habitus begründen, sind als analytische Trennungen zu verstehen. Während – wie oben gezeigt – die Kategorie der Norm in ihrer propositionalen Eigenlogik zuvorderst mit expliziten, theoretischen Wissensbeständen korrespondiert, ist das implizite, habituelle Wissen auf der Ebene des Habitus mit seiner performativen Logik zu verorten. Gleichsam ist mitunter auch die normative Ebene von impliziten Wissensbeständen strukturiert; wie insbesondere im Fall von *Identitätsnormen*. Die Unterscheidung zwischen dem Wissen der Ebene der Norm und der Ebene des Habitus wird folglich zur Rekonstruktionsleistung, welche der unten ausgeführten methodischen Kontrolle der dokumentarischen Methode bedarf. Schließlich ist es die Art und Weise der Bearbeitung der Diskrepanz zwischen Norm und Habitus, die den Orientierungsrahmen im weiteren Sinne, den konjunktiven Erfahrungsraum, auszeichnet und im Fokus der dokumentarischen Interpretation steht. Bohnsack fasst das Spannungsverhältnis zwischen Norm und Habitus und dessen Bearbeitung als Konstituente des konjunktiven Erfahrungsraums folgendermaßen zusammen:

Die notorische Diskrepanz zwischen Theorie und Handlungspraxis, Norm und Habitus und allgemeiner: kommunikativer resp. propositionaler versus konjunktiver resp. performativer Logik wird ihrerseits überwiegend habitualisiert und erfahrungsmäßig sedimentiert. Durch die Habitualisierung wird auch die Diskrepanz innerhalb des übergreifenden konjunktiven Erfahrungsraums mehr oder weniger in ein Routinewissen und damit in einen übergreifenden Orientierungsrahmen (einen Orientierungsrahmen *im weiteren Sinne* [...]) [Herv. i. O.] überführt. (Bohnsack 2017, S. 56f)

Im notorischen Spannungsverhältnis zwischen propositionaler und performativer Logik, deren Diskrepanz und Bezogenheit in der kategorialen Unterscheidung zwischen Norm und Habitus hervortritt, bietet das Konzept des konjunktiven Erfahrungsraums eine praktikentheoretische Analyseperspektive, die nicht um handlungstheoretische Bezüge vergessen ist. Die praxeologische Wissenssoziologie erwehrt sich damit der Kritik, die beispielsweise Andreas Reckwitz (2006, S. 285) an einem praktikentheoretischen Zugang äußert, „welcher die Wissensordnung auf die Praktiken selbst zurechnet und damit auf das handlungstheoretische Modell insgesamt meint verzichten zu können“. Das, was vom Individuum als exterior und zwingend erlebt wird, geht in der Interpretation in praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive nicht verloren und wird in Relation zur Eigenlogik der Praxis gesetzt.

In schulischen Forschungsfeldern kann von einer „doppelten Doppelstruktur“ (Bohnsack 2017, S. 129) des organisationalen Erfahrungsraums ausgegangen werden. In ihm stehen nicht nur Norm und Habitus in einem Spannungsverhältnis zueinander, sondern mitunter auch vervielfältigte, differente normative Erwartungen, die wiederum in Differenz zur performativen Logik der Praxis stehen. Eine Perspektive, die um die Konfrontation des Individuums mit wahrgenommenen exterioren Zwängen, Alltagstheorien, Rollen- und Identitätserwartungen vergessen wäre, würde diese Eigenheit des Schulischen übergehen. Gleichsam würde ein rein nomologisches Modell, das in den wahrgenommenen Erwartungen und normativen Eigenkonstruktionen der Individuen die kausalen Gründe für ihr Tun findet, den Sinnkonstruktionen der Individuen aufsitzen. Es wäre um die Eigenlogik der Praxis und die Brechung der normativen Bezüge in dieser vergessen.



Des Weiteren liegt in der analytischen Perspektive des Spannungsverhältnisses zwischen dem Kontrafaktischen der Norm und dem Faktischen des Habitus das Potenzial der praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive, sowohl auf Beharrlichkeiten als auch auf Veränderbarkeiten der Praxis zu blicken. Im Kontext der Perspektivierung einer dokumentarischen Schulentwicklungsforschung unterscheidet Rolf-Torsten Kramer (2021) zwischen zwei Relationen zwischen den Kategorien des Habitus und des konjunktiven Erfahrungsraums. So kann in praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive einerseits darauf geblickt werden, wie die handlungsleitenden Wissensbestände des Habitus in einer „affirmative[n] Beziehung“ (ebd., S. 25) zum konjunktiven Erfahrungsraum diesen reproduzieren, wie also das Spannungsverhältnis zwischen Norm und Habitus in einer stabilisierenden Praxis bearbeitet wird, die den konjunktiven Erfahrungsraum aufrechterhält. Wird hingegen die empirische Betrachtung des notorischen Spannungsverhältnisses zwischen Norm und Habitus dem Blick auf den konjunktiven Erfahrungsraum vorangestellt, wäre es „tendenziell eher mit Momenten der Dynamik und Veränderung zu verbinden“ (ebd., S. 26). In der im ersten Teil dargestellten Professionalisierungstheorie, die an die praxeologische Wissenssoziologie anknüpft, findet diese zweite Perspektive in der Kategorie der „impliziten Reflexion“ (Bohnsack 2020, S. 56ff) ihren Widerhall. Mit ihr gerät ein implizites Wissen um die handlungspraktische Neurahmung der Praxis in den Blick. Wenn sodann diese praktische Neurahmung in ihre „Performanz reproduziert und habitualisiert und sedimentiert [...] und als solche in ihrer Dauerhaftigkeit erfahren wird [Herv. i. O.]“ (Bohnsack 2017, S. 108), geht mitunter aus dem im bestehenden Erfahrungsraum bearbeiteten Spannungsverhältnis zwischen Norm und Habitus ein veränderter, neuer konjunktiver Erfahrungsraum hervor.

In praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive zeichnet sich der konjunktive Erfahrungsraum nicht nur in der Mehrdimensionalität der Kategorienbildung aus; er ist darüber hinaus insofern als mehrdimensional zu verstehen, als dass sich der konjunktive Erfahrungsraum resp. das Milieu, das er darstellt, in der „Überlagerung“ mehrerer konjunktiver Erfahrungsräume auszeichnet. Bohnsack führt in diesem Sinne u. a. das Beispiel an, dass die konjunktiven Erfahrungsräume von „Bildungsmilieus grundsätzlich in sich noch einmal mindestens gender- und generationenspezifisch differenziert [sind]“ (Bohnsack 2017, S. 118). Er grenzt, im Zusammenhang mit der Mehrdimensionalität des konjunktiven Erfahrungsraums, diesen von individuellen und personenspezifischen Erfahrungsräumen ab (ebd., S. 119). Ausgehend von der Primordialität des Kollektiven, welche im Konzept des konjunktiven Erfahrungsraums maßgeblich ist, wird der Blick auf individuelle Erfahrungsräume, die nicht auf ein implizit kollektiv geteiltes Wissen verweisen, dabei ein sozialwissenschaftlicher Erkenntnisgewinn abgesprochen. In Anknüpfung an Bourdieu und Wacquant wird das Individuum, das als „naiv als Realität schlechthin gefeierte[s] *ens realissimum* [Herv. i. O.]“ markiert wird (1996, S. 160), als „Objekt der Sozialwissenschaften“ (ebd.) ausgeschlossen. Gleichsam ist auch „nicht die soziale Gruppe als konkrete Bündelung von Individuen“ (ebd.) als solches zu verstehen, sondern vielmehr der konjunktive Erfahrungsraum selbst resp. das Milieu als selbstreferenzielles System der Praxis. Die dann generierten Ergebnisse sind immer nur in ihrer Abhängigkeit von der Forschungsfrage und den herangezogenen Vergleichshorizonten zu verstehen. Auch in Individualinterviews, die dokumentarisch interpretiert werden, seien demnach nicht individuelle, sondern konjunktive „bildungsmilieu-, professionsspezifische und ethnische Erfahrungsräume etc. zumeist der eigentliche Gegenstand“ (Bohnsack 2017, S. 118, FN 108).



Der praxeologisch-wissenssoziologischen Ablehnung eines methodischen Individualismus ist im Kontext der vorliegenden Arbeit zuzustimmen, als dass im Anschluss an den Bourdieu'schen Begriff des Ethos, dessen handlungsleitende Eigenlogik nicht aus den individuellen, rationalisierenden Theoretisierungsleistungen einer expliziten Ethik des Subjekts verstehbar wird, sondern „im Wechsel der Analyseinstellung vom Was zum Wie“ (Bohnsack 2017, S. 30) erst in dem Blick auf das atheoretische, implizite alltagsmoralische Wissen. Dieses habituelle alltagsmoralische Wissen trägt das Subjekt deshalb, weil es in die Kollektivität konjunktiver Erfahrungen und einer mit anderen geteilten Handlungspraxis eingebunden und im Anschluss an Rouse in den kollektiven Vollzug von Aushandlungspraktiken eingebunden ist. Ebenso ist dem zuzustimmen, dass die dokumentarische Interpretation, in Abhängigkeit der Setzung von Vergleichshorizonten und abhängig von der Forschungsfrage, immer „aspekthaft und kontextuell“ (Bohnsack 2017, S. 125) bleibt. Es wird ein „fokussierter Ausschnitt“ (Kramer et al. 2009, S. 51) des habituellen Wissens rekonstruiert, der nicht eine vermeintliche Gesamtheit des Individuums verstehbar werden lässt. Vielmehr kann die Rekonstruktion von Ausschnitten des habituellen Wissens in der Spannung zur Ebene der Norm zu der Rekonstruktion des selbstreferenziellen Systems des konjunktiven Erfahrungsraums beitragen, welches die Praxis im Sinne des Erkenntnisinteresses über den jeweiligen Einzelfall hinaus verstehbar werden lässt.

In der vorliegenden Arbeit hat sich in Anknüpfung an die genannten Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung das narrativ-biographische Interview als Erhebungsmethode qualifiziert. Die Kombination dieses Forschungsprogramms mit der dokumentarischen Methode begegnet der Kritik, dass die Datenauswertung des narrativ-biographischen Interviews – trotz ihres abduktiven Charakters – immer auf eine Überbetonung der Grenzen des Einzelfalls und damit auf das Individuum zurückfalle. Wie oben mit Blick auf die methodologischen Prämissen der dokumentarischen Methode dargestellt, ermöglicht es die Kombination des narrativ-biographischen Interviews mit dieser hingegen, den individuellen expliziten Sinnkonstruktionen der Befragten zwar in der Interpretation Rechnung zu tragen, sie aber schließlich in der Brechung in der Eigenlogik der Praxis resp. des Habitus zu betrachten.

Die Perspektive der dokumentarischen Methode verweist so einerseits auf die wahrgenommene vermeintliche Objektivität gesellschaftlicher Tatbestände von Alltagstheorien, institutionalisierten Normen und Rollen- und Identitätserwartungen; im Kontext von Inklusion ist gedankenexperimentell mit Blick auf die Ebene der Norm auch der explizite Verweis auf Fragen von Gerechtigkeit, Ungleichheit, auf das Reformpotenzial von Schule etc. denkbar. Andererseits wird diese vermeintliche Objektivität in der Brechung in der existenziellen Kategorie des Habitus betrachtet, die einer spezifischen, performativen Eigenlogik folgt und im lebensgeschichtlichen Sprechen der Befragten in professionsbezogener Aspekthaftigkeit hervortritt.

Narrativ-biographische Interviews können aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive als „individuelle Aufschichtung kollektiver konjunktiver Erfahrungsräume“ (Martens & Wittek 2019, S. 290) verstanden werden. Gerade die Art und Weise, wie die individuelle Praxis dieser ‚Aufschichtung‘ vollzogen wird, ist für die vorliegende Arbeit von Interesse. Es ist dabei denkbar, dass nicht nur (vermeintlich) konjunktive, sondern auch individuelle und mitunter auch fiktive Erfahrungsräume aus der Gegenwartsperspektive heraus relationiert werden, die erst im Fallvergleich über den Einzelfall hinaus auf ihren kollektiven Charakter geprüft werden können. Es ist die Praxis des Aufschichtens der Erfahrungsräume als Praxis

des Erinnerns, die im autobiographischen Sprechen aus der Gegenwartsperspektive heraus vollzogen wird, welche sodann Rückschlüsse auf Formen praktischer Alltagsmoralen zulässt. Auch empirisch konkretisiert sich diese Praxis des Aufschichtens als Dokument eines Modus Operandi der Verhältnissetzung des gegenwärtigen professionellen Tuns im organisationalen Erfahrungsraums einer Schule mit spezifischem programmatischem Selbstanspruch zu dem erinnerten Konfrontiertsein und der rückblickenden Erzählung und Konstruktion des Umgehens mit vermeintlich objektiven Tatbeständen in milieuspezifischen, schulischen, (vor-)beruflichen etc. Erfahrungsräumen. Mit der Brechung der zur Proposition gebrachten normativen Bezüge in der Praxis, die in einer diachronen Perspektive in proponierter Performanz erzählter und beschriebener Praxis und synchron in der performativen Performanz der gegenwärtigen Praxis des lebensgeschichtlichen Sprechens als biographische Selbstkonstruktion hervortritt, wird sodann – wie sich empirisch zeigen wird – mitunter auf die Potenziale und Grenzen von Handlungsmöglichkeiten der professionellen Praxis über die Gegenwartsperspektive hinaus verwiesen. Die individuelle Praxis des lebensgeschichtlichen Sprechens bzw. die Biographie selbst sind es, die somit in der vorliegenden Arbeit als Erfahrungsraum resp. als individueller biographischer Orientierungsrahmen verstanden werden sollen, der sich aus der Aufschichtung erinnelter Erfahrungsräume konstituiert. Die Frage nach der Kollektivität der im biographischen Orientierungsrahmen eingelagerten Erfahrungen stellt sich sodann mit Blick auf die aus der komparativen Analyse hervorgehenden Typenbildung und den Vergleich von Fallgruppen. Dies soll im Folgenden weiterführend betrachtet werden.

### 2.3 Relationale Typenbildung und der Vergleich von Fallgruppen

Bevor auf die Forschungspraxis der dokumentarischen Methode in der Kombination mit dem narrativen Interview eingegangen wird (s. 2.4), soll zunächst auf die Typenbildung geblickt werden, die gewissermaßen das theoriegenerierende Ziel der dokumentarischen Interpretation darstellt. So können die oben eröffneten methodologischen Überlegungen weitergeführt und ausgeschärft werden. In diesem Zusammenhang wird auch auf den Vergleich von Fallgruppen verwiesen, welcher der Methode des Mehrebenenvergleichs entlehnt ist.

Nach Iris Nentwig-Gesemann liegt das Besondere einer an der dokumentarischen Methode orientierten „praxeologischen Typenbildung“ (2013, S. 296) in ihrem „Interesse am praktischen Durchführungsaspekt des Handelns“ (ebd.). Anders als andere Formen sozialwissenschaftlicher Typenbildung und ebenso anders als Alltagsinterpretationen geht es der praxeologischen Typenbildung bspw. nicht darum, die Gesamtheit eines Einzelfalls dem Idealtypus eines zweckrationalen Handlungsmotivs zuzuordnen, sondern um eine über den Einzelfall hinausweisende Typisierung „der existenziellen Erlebnis- und Erfahrungszusammenhänge“ (ebd.) des konjunktiven Erfahrungsraums. Bohnsack bezeichnet demnach die praxeologische Typenbildung im Anschluss an Luhmann (1992, S. 86) als Beobachtungen *zweiter Ordnung*, welche „durch Typenbildungen des Common Sense als Beobachtungen *erster Ordnung* hindurch müssen [Herv. i. O.]“ (Bohnsack 2013, S. 242). Diese Beobachtungen zweiter Ordnung sind daran interessiert, zu verstehen, wie das Soziale in der Praxis hergestellt wird. Sie vollziehen so den bereits oben angeführten dokumentarischen Wechsel der Analysestellung vom Was zum Wie (vgl. Bohnsack 2017, S. 147).

Im Anschluss an Karl Mannheim wird die „prozessrekonstruktive“ Analyseperspektive der praxeologischen Typenbildung als „genetische“ bezeichnet (Nentwig-Gesemann 2013, S. 297). Weiterführend wird zwischen einer sinn- und einer soziogenetischen Typenbildung un-

terschieden. In der vorliegenden Arbeit hat sich eine dritte Form der Typenbildung, die sich auf die dokumentarische Methode bezieht, als im Sinne des Erkenntnisinteresses adäquat erwiesen. Sie wird als relationale Typenbildung bezeichnet (Nohl 2013a, 2019). Da auch diese an die sinngenetische Typenbildung anknüpft und sich insbesondere in der Abgrenzung zur soziogenetischen Typenbildung konturiert, soll zunächst auf das mit diesen beiden erstgenannten Formen der praxeologischen Typenbildung verbundene Vorgehen geblickt werden. Ihren Ausgangspunkt findet die sinngenetische Typenbildung bereits in dem ihr vorangehenden Auswertungsschritt der reflektierenden Interpretation (s. 2.4). In der fallinternen und fallübergreifenden komparativen Analyse werden im Datenmaterial „Erlebnis- und Orientierungszentren [Herv. i. O.]“ (Bohnsack 2013, S. 250) oder im Fall von Interviews „Fokussierungsmetaphern“ (ebd.) identifiziert. Lässt sich hierbei ein fallübergreifender Orientierungsrahmen rekonstruieren, welcher als homologes Muster in unterschiedlichen Fällen auftritt, und sich von den Besonderheiten des Einzelfalls ablösen lässt, wird dieser zum Tertium Comparationis. Dieses strukturiert sodann den Vergleich zwischen den Fällen (vgl. Bohnsack et al. 2019, S. 32). Das Tertium Comparationis ist dabei selbst Gegenstand der Rekonstruktion und wird nicht vorab definiert, was zur „Nostrifizierung“ (Matthes 1992, S. 84) der Fälle führen würde. Einer abduktiven Logik folgend, ergibt es sich aus dem Fallvergleich und gewinnt in diesem in einem fortschreitenden Prozess an Abstraktheit (vgl. Nohl 2013b, S. 290). Im Sinne des Erkenntnisinteresses, das beispielsweise auf ein spezifisches gesellschaftliches oder organisationales Milieu abzielt, lässt sich so eine erste zentrale Typik herausarbeiten, welche die Basistypik darstellt. Als „Produkt eines reflexiven Wechselspiels, eines komplexen hermeneutischen Zirkels“ (Bohnsack, Hoffmann & Nentwig-Gesemann 2019, S. 33) differenziert sich in „der Rekonstruktion von *Gemeinsamkeiten im Kontrast* und von *Kontrasten in der Gemeinsamkeit* [Herv. i. O.]“ (ebd.) die Basistypik weiter aus. Innerhalb des sich so konturierenden fallübergreifenden Erfahrungsraums der Basistypik lassen sich wiederum in der weiterführenden komparativen Analyse in diesem einlagerte, unterschiedliche Orientierungsrahmen als Typen rekonstruieren.

Es geht bei der fallübergreifenden komparativen Analyse folglich zum einen darum, das Tertium Comparationis als Ausgangspunkt der sinngenetischen Typenbildung fortschreitend zu abstrahieren und die typischen Ausprägungen der Basistypik auf der Ebene des Dokumentsinns zu rekonstruieren. Zum anderen erlaubt es die fortschreitende komparative Analyse in der sinngenetischen Typenbildung, die Kontrolle der „Standortgebundenheit“ oder „Seinsverbundenheit“ (Mannheim 1952, S. 227) der Interpret\*innen so weit wie möglich zu methodisieren, indem empirische Vergleichshorizonte an die Stelle gedankenexperimenteller Kontraste aus dem Erfahrungswissen der Interpret\*innen treten. Mit der sinngenetischen Typenbildung können so schließlich die unterschiedlichen Orientierungsrahmen typisiert werden, in denen die „zentrale Orientierungsfigur oder Orientierungsproblematik“ (Bohnsack 2013, S. 250) der Befragten bearbeitet wird, welche durch das Forschungsinteresse fokussiert wird.

An die sinngenetische Typenbildung schließt sich – wenn es das Forschungsinteresse verlangt und die Anlagen der Studie es erlauben – die soziogenetische Typenbildung an, die verdeutlicht „in *welchen* [Herv. i. O.] sozialen Zusammenhängen und Konstellationen die typisierten Orientierungsrahmen verankert sind“ (Nohl 2013a, S. 48). Die Soziogenese stellt „eine[] Art Metagenese“ (Bohnsack, Hoffmann & Nentwig-Gesemann 2019, S. 34) dar, die auf den Entstehungszusammenhang der Sinngenese fokussiert. Ralf Bohnsack, Nora Hoffmann und Iris Nentwig-Gesemann führen Karl Mannheims Verweis auf den „existent-

ziellen Hintergrund eines Erfahrungsraumes“ (Mannheim 1980, S. 276) an und verorten das Erkenntnisinteresse der Soziogenese auf dieser hintergründigen Ebene (vgl. Bohnsack, Hoffmann & Nentwig-Gesemann 2019, S. 35). Der Vordergrund des Erfahrungsraums ist mit dem Blick auf das „Gemachtsein“ (Knorr-Cetina 1989, S. 87) der Kulturgebilde in der Sinngenese bereits fokussiert worden. In der soziogenetischen Typenbildung gerät die Überlagerung der in der sinngenetischen Typenbildung herausgearbeiteten Basistypik mit anderen Typiken in den Blick. Der typisierte Erfahrungsraum wird in seiner Mehrdimensionalität betrachtet. Die soziogenetische Typenbildung vollzieht sich dabei in einer Logik der „doppelten Negation“ (Bohnsack, Hoffmann & Nentwig-Gesemann 2019, S. 36). So tritt ein auf die soziogenetischen Entstehungsbedingungen einer Ausprägung der Basistypik verweisender Orientierungsrahmen der Gruppe *X* bei der Gruppe *Nicht-X* nicht auf (vgl. ebd.) und wird so als von soziogenetischer Bedeutung für die Gruppe *X* erkannt. Mit Blick auf eigene Forschungsergebnisse (vgl. u. a. Bohnsack & Nohl 2001) aus der Jugendforschung stellt Bohnsack beispielhaft die so rekonstruierte Überlagerung der Basistypik einer „Migrationstypik“ mit Entwicklungs-, Bildungs-, Geschlechts- und Generationentypiken heraus (vgl. Bohnsack 2013, S. 262ff). Diese Mehrdimensionalität der Typologie ermöglicht dann die Rekonstruktion der Soziogenese, wenn ein sinngenetischer Typus – als Ausprägung der Basistypik – durch mehrere weitere, sich überlagernde Typiken hindurch erkennbar bleibt. Verliert die Basistypik hingegen in der Relation zu anderen fallspezifischen Typiken an Relevanz, steht die Generalisierbarkeit der Basistypik infrage (vgl. Bohnsack, Hoffmann & Nentwig-Gesemann 2019, S. 37). Ist die Rekonstruktion soziogenetischer Typen gelungen, ergibt sich die Möglichkeit einer soziogenetischen Interpretation, in der die „Prozessstruktur“ (Bohnsack 2013, S. 270) rekonstruiert wird, die der Soziogenese zugrunde liegt. Hierzu werden im Material „Schlüsselszenen“ (ebd., S. 267) identifiziert, welche die typischen Überlagerungen der Typiken verstehbar machen.

Nach den Ausführungen zur sinn- und soziogenetischen Typenbildung soll auf die in der vorliegenden Arbeit genutzte relationale Typenbildung geblickt werden. Die relationale Typenbildung hat sich als dann probat erwiesen, wenn eine Praxis in den Fokus des Interesses gerückt wird, die (noch) nicht eindeutig in gesellschaftlichen oder organisationalen Milieuzusammenhängen sedimentiert ist (vgl. Nohl 2013a, S. 60). Nohl sieht die Notwendigkeit einer Revidierung der soziogenetischen Typenbildung insbesondere dann, wenn „sich die Stereotype und generalisierten Indikatoren [deren Überprüfung den Ausgangspunkt der soziogenetischen Typenbildung darstellt, (Anm. M. O.)] nicht in entsprechend unterscheidbaren Orientierungsrahmen und konjunktiven Erfahrungsräumen niederschlagen“ (Nohl 2019, S. 52). Ralf Bohnsack et al. sehen dieses Potenzial nicht und schließen die relationale Typenbildung aus dem Verfahren einer praxeologischen Typenbildung aus. Sie werfen ihr vor, „keinen Zugang zum konjunktiven Erfahrungsraum [zu eröffnen]“ (2019, S. 40). In seiner Replik auf den Text von Bohnsack et al. stimmt Arnd-Michael Nohl (2019) diesem Kritikpunkt zwar ein Stück weit zu, stellt jedoch gleichsam heraus, dass die Fokussierung auf die Kategorie des konjunktiven Erfahrungsraums den Blick der Forschenden verenge. Er verweist dabei auf Studien, in denen der analytische Ausgangspunkt der Primordialität des Kollektiven (vgl. Bohnsack, Hoffmann & Nentwig-Gesemann 2019, S. 27f.), welcher der Praxis nicht abzusprechen ist, nicht zu einem Ausschluss des Blicks auf vordergründig nicht kollektive und individuelle Sinnebenen des Sozialen führt:

Wenn die ubiquitäre Primordialität des konjunktiven Erfahrungsraums theoretisch begründet und methodologisch gesetzt wird, gerät das In- und Gegeneinander unterschiedlicher sozialer Entitäten

und Ebenen, das die Komplexität moderner Gesellschaften ausmacht und mit einer nicht verengten Fassung der Dokumentarischen Methode präzise rekonstruiert werden kann (vgl. etwa Krüger et al. 2019; Nohl/Somel 2016; Somel 2019; Helsper et al. 2018), tendenziell aus dem Blick. (Nohl 2019, S. 56)

Die relationale Typenbildung findet ihren Ausgangspunkt in der sinngenetischen Typenbildung. Wie o. g. wird dabei in der Logik des Kontrasts im Gemeinsamen (vgl. Bohnsack, Hoffmann & Nentwig-Gesemann 2019, S. 33) nach einem fallübergreifenden Orientierungsrahmen gesucht, der als Basistypik abstrahiert werden kann und innerhalb dessen sich spezifische Ausprägungen der Typik als Typen ausdifferenzieren lassen. Mitunter lassen sich im Datenmaterial nicht nur mit Blick auf eine Thematik oder eine „Orientierungsfigur oder Orientierungsproblematik“ (Bohnsack 2013, S. 250) unterschiedliche Typen bilden. Wenn sich im Datenmaterial mehrere Typiken rekonstruieren lassen, kann von einer mehrdimensionalen sinngenetischen Typologie gesprochen werden. Solche Typiken bezeichnet Nohl im Kontext der relationalen Typenbildung als „*Problemdimensionen* [Herv. i. O.]“ (2019, S. 60) und unterscheidet sie von den „*Erfahrungsdimensionen*“ (ebd.), auf die in der soziogenetischen Typenbildung abgehoben wird. Während die soziogenetische Typenbildung nach der Überlagerung konjunktiver Erfahrungsräume fragt, blickt die relationale Typenbildung auf das den Problemdimensionen „zugrundeliegende Bezugsproblem“ (ebd., S. 61) und darauf, ob Ausprägungen unterschiedlicher Typiken bzw. Problemdimensionen fallübergreifend in homologen Kombinationen vorliegen. Ist dies der Fall, können sodann relationale Typen gebildet werden. Die Relation von typischen Orientierungen, die einen Typus abbilden, wird dann „plausibel“ (Nohl 2019, S. 54), wenn sich von diesem Typus andere Typen abgrenzen lassen, in denen andere fallübergreifende Relationen von Orientierungen vorliegen. Schließlich liegt das Interesse der relationalen Typenbildung nicht darin, lediglich die „Koinzidenz“ von relationierten Orientierungen abzubilden, sondern nach deren „Sinnhaftigkeit“ zu fragen, die „als überindividuelles Muster herausgearbeitet [wird]“ (ebd.).

Barbara Asbrand (2008) spricht mit Blick auf die Orientierungen, die in der relationalen Typenbildung in den Fokus rücken, von auf spezifische Themen und Probleme bezogenen „*Handlungsorientierungen*“, die in der Logik der Relation in ein Verhältnis zueinander gesetzt werden. Diese „durchaus widerstreitenden Handlungsorientierungen“ (Nohl 2019, S. 55) sind von der Kategorie des Habitus zu unterscheiden und weniger „breit“ (ebd.) angelegt. Nohl stellt den pragmatistischen Begriff des Habits in die Nähe zu dem der Handlungsorientierungen und verweist auf eine „Wechselwirkung“ zwischen dem Habitus und den typisierten Handlungsorientierungen, die sich gegenseitig „formen“ (ebd., S. 55).

Während die soziogenetische Typenbildung in der Kollektivität konjunktiver Erfahrungsräume ihren Ausgangspunkt nimmt und darauf abzielt, die Überlagerung konjunktiver Erfahrungsräume abzubilden, ermöglicht die relationale Typenbildung den Blick auf Problemorientierungen, deren Ausprägungen auch auf einer zunächst vordergründig individuellen Sinnesebene liegen können – wie bspw. im Fall von Biographien (vgl. von Rosenberg 2011). Erst in der Bezogenheit der Ausprägungen der Problemorientierungen aufeinander treten sie als fallübergreifende Muster in ihrem Kollektivcharakter hervor. Dieser kann auf einen konjunktiven Erfahrungsraum verweisen, der in seiner Kollektivität mitunter im *Status Nascendi* befindlich ist und eine Praxis abbildet, die (noch) nicht in etablierten sozialen Lagerungen sedimentiert ist (vgl. Nohl 2013a, S. 60). In der vorliegenden Arbeit hat sich die relationale Typenbildung insofern als im Sinne des Erkenntnisinteresses tauglich erwiesen, als dass sie es ermöglicht, die Mehrdimensionalität von Bezugsproblemen, die sich in der individuellen

Praxis des lebensgeschichtlichen Sprechens rekonstruieren lassen, abzubilden und dann eine fallübergreifende Handlungspraxis der Relation typischer Ausprägungen des Umgehens mit diesen zu rekonstruieren. Die verschiedenen Modi Operandi, welche sich in den typisierten Relationen auf der Ebene des Dokumentsinns als Verbindendes abstrahieren lassen, zeichnen sich sodann als Ethos-Typen aus. Das Verhältnis von Problem- und Erfahrungsdimensionen wirft sich als eines auf, das im Anschluss an die relationale Typenbildung – homolog zum Vorgehen der soziogenetischen Typenbildung (vgl. Bohnsack 2013, S. 270) – in weiterführenden soziogenetischen Interpretationen betrachtet werden kann (vgl. Nohl 2019, S. 61).

In der vorliegenden Arbeit werden in der relationalen Typenbildung auf der Ebene der individuellen Praxis der Konstruktion der Lebensgeschichte Problemdimensionen herausgearbeitet, deren Kollektivität in der fallübergreifenden Rekonstruktion typischer Relationen ihrer Ausprägungen hervortritt. Im Kontext der Methode des Mehrebenenvergleichs stellt Nohl (2013a) u. a. im Anschluss an Gabriele Rosenthal und Fritz Schütze heraus, dass in narrativ-biographischen Interviews auf mehrere Sinnebenen des Sozialen verwiesen wird. So lässt sich bei Rosenthal im Individualinterview auch die „Fallstruktur einer Familie, einer Gruppe oder einer Organisation“ (Rosenthal 2011, S. 208) rekonstruieren, zu der der\*die Befragte zugehörig ist. Bei Schütze lässt sich in der Rekonstruktion der individuellen Erfahrungen von Kriegsteilnehmern auf überindividuelle „Anregungsmilieus“ (1989, S. 53) und Prozesse auf Ebene der „Gesamtgesellschaft“ (ebd., S. 54) schließen. Mit Blick auf die Schütze'sche Perspektive ist zudem anzumerken, dass das narrative Interview in seiner ursprünglichen Fassung von Anfang an für die Rekonstruktion höherer Sinnebenen – wie „Machtstrukturen“ (Schütze 1978) – entworfen worden ist (s. 2.1). In Anknüpfung an diese Perspektiven ergibt sich die Möglichkeit, auch in der dokumentarischen Interpretation von Individualinterviews nicht nur auf der Ebene der Lebensgeschichtserzählung des Individuums zu verbleiben, sondern – wie in der vorliegenden Arbeit – auch die ‚höhere‘ Ebene der Organisation zu betreten. Anders als in der Mehrebenenanalyse (vgl. Helsper et al. 2010) wird es hierzu nicht notwendig, unterschiedliche Datenformen auf unterschiedlichen Ebenen des Sozialen zu erheben. Im Mehrebenenvergleich stellt nicht die Triangulation verschiedener Datenformen, sondern die komparative Analyse von Gruppierungen von Fällen – in der theoriegeleiteten Unterscheidung ihrer Vergleichsebenen und in „kriteriengesteuerter Fallauswahl“ (Kelle & Kluge 2010, S. 43) – den zentralen methodischen Ausgangspunkt dar. Der Mehrebenenvergleich stützt sich auf die komparative Analyse von unterschiedlichen Gruppen von Fällen, die auf einer höheren Ebene zu demselben Fall gehören. In der vorliegenden Arbeit gehören in diesem Sinne alle Lebensgeschichtserzählungen der pädagogischen Akteur\*innen als Einzelfälle des Kernsamples zu dem auf einer höheren Ebene liegenden Fall der Organisation der A-Grundschule. Die im erweiterten Sample herangezogenen Fälle der Lebensgeschichtserzählungen der Akteur\*innen der B-Grundschule liegen auf der gleichen sozialen Ebene wie die Lebensgeschichtserzählungen der Akteur\*innen der A-Grundschule, verweisen als Fallgruppe jedoch auf einer höheren sozialen Ebene nicht auf den Fall der Organisation der A-, sondern auf den Fall der B-Grundschule (s. III.1). In dieser Perspektivierung kann unterschieden werden, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Vergleichsfälle welcher Ebene des Sozialen zuzurechnen sind. Der Mehrebenenvergleich lässt sich dann weiter ausdifferenzieren, je weiter die Typenbildung innerhalb einer Fallgruppe vorangeschritten ist (vgl. Nohl 2013a, S. 108ff).

Nachdem die methodologischen und methodischen Grundlagen dargestellt worden sind, soll im Folgenden zunächst die konkrete Forschungspraxis der dokumentarischen Methode



in der Kombination mit dem Forschungsprogramm des narrativ-biographischen Interviews betrachtet werden, aus der die dargestellte Generierung einer Typologie hervorgeht. Daraufhin wird das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie in methodologischer Sprache reformuliert.

## 2.4 Zur forschungspraktischen Kombination von narrativ-biographischem Interview und dokumentarischer Methode

Für die Forschungspraxis der dokumentarischen Methode ist die Unterscheidung zwischen den Schritten der formulierenden und der reflektierenden Interpretation maßgeblich. Dabei fokussiert die formulierende Interpretation auf den immanenten Sinngehalt und die reflektierende Interpretation auf den dokumentarischen Sinngehalt (s. 2.2). In dieser Unterscheidung der beiden Interpretationsschritte wird der „konstitutiven (Leit-)Differenz“ (Bohnsack & Nohl 2013, S. 325) von kommunikativem und konjunktivem Wissen Rechnung getragen und forschungspraktisch der bereits oben mehrfach angeführte Wechsel der „Analyseeinstellung vom Was zum Wie“ (Bohnsack 2017, S. 30) vollzogen. Für die dokumentarische Interpretation narrativ-biographischer Interviews empfiehlt Nohl folgende Auffächerung der beiden Interpretationsschritte (2017, S. 30):

1. Formulierende Interpretation
  - 1.1 Identifikation des thematischen Verlaufs
  - 1.2 Formulierende Feininterpretation
2. Reflektierende Interpretation
  - 2.1 Formale Interpretation mit Textsortentrennung
  - 2.2 Semantische Interpretation mit komparativer Sequenzanalyse

In der formulierenden Interpretation geht es zunächst (1.1) um die „Entschlüsselung der thematischen Struktur der Texte“ (Bohnsack & Nohl 2013, S. 325). Schon vor der Transkription des Materials wird der thematische Verlauf des Einzelfalls identifiziert (vgl. Bohnsack 2014, S. 137). So treten die Themen und Relevanzsetzungen hervor, die für die Forschung von Interesse sind, und es deuten sich Potenziale fallübergreifender komparativer Analysen an. Für narrativ-biographische Interviews empfiehlt Nohl, sodann die gesamte Eingangserzählung zu transkribieren, da diese „weitgehend durch die Erforschten strukturiert ist“ (2017, S. 31). In der anschließenden formulierenden Feininterpretation (1.2) werden Ober- und Unterthemen unterschieden, die in den als relevant erkannten Passagen hervortreten. Es werden dabei thematische Zusammenfassungen in der Sprache der Interpret\*innen formuliert (vgl. ebd.). Dabei wird „konsequent *innerhalb* des Relevanzsystems“ der Befragten verblieben und „in welcher Selektivität das Thema behandelt wird, wird hier nicht transzendiert“ (Bohnsack 2014, S. 35). Diese Transzendierung wird im anschließenden Schritt der reflektierenden Interpretation vollzogen. Es geht nun um die „Rekonstruktion und Explikation des *Rahmens*, innerhalb dessen das Thema abgehandelt wird, auf die Art und Weise, *wie*, d.h. mit Bezug auf welches Orientierungsmuster, welchen Orientierungsrahmen das Thema behandelt wird [Herv. i. O.]“ (ebd., S. 137).

Im Kontext der dokumentarischen Interpretation von Interviews wird in der reflektierenden Interpretation zunächst die formale Interpretation mit Textsortentrennung (2.1) vollzogen. An dieser Stelle knüpft die dokumentarische Interpretation explizit an das Schütze'sche For-



schungsprogramm (s. 2.1) an und es wird zwischen Erzählungen, Beschreibungen, Argumentationen und Bewertungen unterschieden. Dabei besteht das primäre Ziel darin, Passagen zu identifizieren, in denen Erzählungen und Beschreibungen dominant sind. Im Anschluss an die oben dargestellten Prämissen Schützes liegen narrative Darstellung „besonders nahe an den Erfahrungen des Erzählers“ (Nohl 2017, S. 32), wenngleich Erzählungen und Erfahrungen nicht als deckungsgleich zu verstehen sind. Sie ermöglichen so einen Zugang zu atheoretischen, impliziten Wissensbeständen, in denen sich individuelle Habitus und mitunter auch kollektive konjunktive Erfahrungen widerspiegeln.

Die Fokussierung der dokumentarischen Interpretation auf Erzählungen und Beschreibungen erinnert an den Schritt des narrativ-biographischen Interviews, die Eingangserzählung von den Theoretisierungen der\*des Befragten zu ‚bereinigen‘ (s. 2.2). Gleichsam ergibt sich vor dem Hintergrund der praxeologisch-wissenssoziologischen Kategorie des konjunktiven Erfahrungsraums bzw. des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne eine Aufwertung des analytischen Gehalts von Passagen, die argumentativen oder bewertenden Charakter besitzen (vgl. Maxelon et al. 2018). In diesen treten theoretische, kommunikative Wissensbestände auf der propositionalen Ebene der Norm hervor, die in der Brechung mit der Ebene des Habitus den konjunktiven Erfahrungsraum konstituieren. Die Textsortentrennung ist dabei als analytische Trennung zu verstehen, zeichnet sich die Praxis des Sprechens doch eben in der engen Verwobenheit konjunktiver und kommunikativer Wissensbestände aus. Gleichsam kann auf textsortenbezogene Vorder- und Hintergrundkonstruktionen geblickt werden, welche die jeweilige Passage für die Rekonstruktion der einen oder der anderen Sinnebene qualifizieren. Die vier Textsorten lassen sich im Anschluss an Schütze wie folgt knapp unterscheiden (vgl. Nohl 2017, S. 23f).

- a) *Erzählungen* verweisen auf Handlungen und Erlebnisse, „die ein Anfang und ein Ende haben“ (ebd., S. 23).
- b) *Beschreibungen* thematisieren hingegen „immer wiederkehrende Handlungsabläufe oder feststehende Sachverhalte“ (ebd.).
- c) *Argumentationen* sind „(alltags-)theoretische Zusammenfassungen und Stellungnahmen zu den Motiven, Gründen und Bedingungen für eigenes oder fremdes Handeln“ (ebd., S. 24).
- d) *Bewertungen* verweisen im engen Zusammenhang mit Argumentationen auf die abstrakte Evaluation eigenen oder fremden Handelns (vgl. ebd.).

In der reflektierenden Interpretation wird nach dem Schritt der Textsortentrennung die semantische Interpretation mit komparativer Sequenzanalyse (2.2.) vollzogen. In ihrem Anspruch, den Rahmen der Verhandlung eines Themas zu rekonstruieren, gewinnt dieser zunächst durch die fallimmanente Suche nach „Gegenhorizonten“ (Bohnsack 2014, S. 138) an Kontur, die wiederum in ihrer Bezogenheit auf das verhandelte Thema als negative oder positive Gegenhorizonte klassifiziert werden können.

In der reflektierenden Interpretation von Interviews wird sodann in der fallvergleichenden komparativen Analyse der dokumentarische Sinngehalt rekonstruiert, der die „implizite Regelmäßigkeit von Erfahrungen“ (Nohl 2017, S. 36) strukturiert. Es geht dabei um die Identifikation von „Kontinuitäten“ (ebd.), die über eine Sequenz hinausweisen. In dem Hinziehen minimaler und maximaler Kontraste wird danach gefragt, welche „Klasse von zweiten Äußerungen“ (ebd., S. 37) empirischen an die erste Äußerung anschließt und in welchen

Homologien diese verbunden sind. So wird in der komparativen Analyse der dokumentarischen Interpretation narrativ-biographischer Interviews die „biographische Erfahrungsaufschichtung“ (Nohl 2017, S. 41) des Einzelfalls deutlich und verweist auf fallübergreifende Orientierungsrahmen, die dann in eine Typenbildung überführt und in dieser abstrahiert werden können (s. 2.3). Die in diesem Kapitel ausgeführten methodologischen und methodischen Bezüge ermöglichen es, das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit in eine methodologische Sprache zu übersetzen.

## 2.5 Reformulierung des Erkenntnisinteresses in methodologischer Sprache

Im Folgenden soll das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit reformuliert werden, das bereits im ersten Kapitel herausgestellt worden ist. Dabei wird auch auf den Forschungsprozess eingegangen, hat sich das Erkenntnisinteresse doch erst in der Forschungspraxis selbst konturiert und ausdifferenziert.

Im theoretischen Kapitel findet das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit seinen zentralen Anknüpfungspunkt in der Normativität der Inklusion und der sich aufwerfenden Frage danach, wie Grundschullehrer\*innen dieser begegnen und mit ihr umgehen. Es wird sodann die Notwendigkeit einer Perspektive postuliert, die nicht auf zweck- oder wertrationalen Erklärungsmodellen gründet, um diese Frage zu beantworten. In methodisch-methodologischer Sprache, dessen Vokabular in diesem Kapitel entwickelt worden ist, lassen sich drei Fragenfelder ausdifferenzieren. Sie werden zunächst im Überblick dargestellt. Daraufhin wird der mit ihnen verbundene Forschungsprozess erläutert, auf den die Fragen verweisen und aus dem sie sich ebenso ergeben haben.

- a) Welche *biographischen Orientierungsrahmen* besitzen die Fälle der ‚inkluisiven‘ A-Grundschule? Welche Beharrlichkeiten und Veränderbarkeiten auf habitueller Ebene sind mit dem Eintritt in den Erfahrungsraum der A-Grundschule verbunden?
- b) Wie lassen sich die Fälle der ‚inkluisiven‘ A-Grundschule abstrakter typisieren? Welche *Ethos-Typen* treten dabei hervor?
- c) In welchen Verhältnissen stehen die abstrahierten *Ethos-Typen* (b) und die auf individueller habitueller Ebene der *biographischen Orientierungsrahmen* (a) deutlich werden den Beharrlichkeiten und Veränderbarkeiten? Mit welchem *Ethos-Typus* ist das Potenzial einer professionalisierten schüler\*innenbezogenen Praxis verbunden? Inwiefern verweist diese auf das etwaige Besondere des organisationalen Selbstanspruchs der Inklusion, der die A-Grundschule von der B-Grundschule unterscheidet?

Der Forschungsprozess der vorliegenden Arbeit lässt sich als Dreischritt systematisieren. Vor dem Hintergrund der Überlegungen zum Begriff der Alltagsmoral und im Anschluss an die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung findet der Forschungsprozess seinen Ausgangspunkt in der Erhebung narrativ-biographischer Interviews mit Grundschullehrer\*innen einer Schule mit ‚inkluisivem‘ Selbstanspruch. Dieses Kernsample wird zu einem späteren Zeitpunkt des Forschungsprozesses um die Fälle der B-Grundschule erweitert, die einen ‚demokratischen‘ Anspruch besitzt (zum Sampling siehe ausführlich III.1).

In einem ersten Auswertungsschritt (a) werden biographische Orientierungsrahmen der Fälle des Kernsamples rekonstruiert. Es wird nach den Beharrlichkeiten und Veränderbarkeiten gefragt, die mit dem Eintritt in den Erfahrungsraum der A-Grundschule verbunden sind. Dieser zeigt sich in der fallübergreifenden komparativen Analyse in allen Fällen als lebensgeschichtlich relevant. Im Ergebniskapitel werden mit den Eckfällen *Frau Reiser*, *Frau Nolten*, *Frau Akgündüz* und *Herr Clausens* (s. III.2) vier kontrastierende biographische Orientierungsrahmen präsentiert, in denen sich typische Momente von Beharrlichkeit und Veränderung abbilden lassen. Dabei geht es mit dem Begriff des biographischen Orientierungsrahmens nicht um die Erschließung einer vermeintlichen Gesamtgestalt des Individuums. Er verweist vielmehr auf einen Ausschnitt des habituellen Wissens, das für die Praxis der Konstruktion der Lebensgeschichtserzählung – als Praxis des Aufsichtstens von Erfahrungsräumen – handlungsleitend ist. Die Auswahl der Eckfälle basiert auch darauf, dass sie sich im Forschungsprozess als Fälle gezeigt haben, in denen jeweils einer der im zweiten Forschungsschritt rekonstruierten Typen als dominant hervortritt. Zudem bilden sie ganz unterschiedliche personen- und berufsbezogene Kategorien ab, die zur Tätigkeit als Pädagog\*in in der Grundschule berechtigen.

In einem zweiten Forschungsschritt (b) stellt sich die Frage nach der Abstraktion der rekonstruierten Lebensgeschichten. Während im ersten Schritt (a) auf individuelle biographische Orientierungsrahmen fokussiert wird, wird in diesem Schritt auf fallübergreifende Ethos-Typen abgehoben. Sie zeichnen sich in der Mehrdimensionalität von Problemdimensionen der zur Darstellung gebrachten pädagogischen Praxis aus. Drei Problemdimensionen treten als fallübergreifende Typiken hervor (s. III.3). Es lassen sich typische Relationen der Ausprägungen ihrer Bearbeitungsweisen rekonstruieren. Diese Relationen lassen sich wiederum in vier relationalen Ethos-Typen abbilden, die als *Ethos des Harmonisierens*, *des Provozierens*, *des Adaptierens* und *des Monierens* abstrahiert und dargestellt werden können.

Die ersten beiden Forschungsschritte zeichnen sich in zunehmender Abstraktheit der Rekonstruktionsergebnisse aus. Sodann werden die Ergebnisse der beiden Schritte im dritten Forschungsschritt (c) in Beziehung zueinander gesetzt. Es wird danach gefragt, in welchem (Wechsel-)Verhältnis die Ethos-Typen (b) zu den Momenten von Beharrlichkeit und Veränderung auf der Ebene biographischer Orientierungsrahmen (a) stehen. Den Hintergrund dieser Verhältnisbestimmung bildet die Frage nach einer ersten Gradierung von Professionalisierungspotenzialen der Ethos-Typen. Sie zielt darauf ab, zu erkennen, in welchen Ethos-Typen ein größeres Potenzial für eine professionalisierte schüler\*innenbezogene interaktive Praxis liegt. Zwei Ethos-Typen treten in dieser ersten Gradierung als mehr professionalisiert als die anderen Ethos-Typen hervor (s. III.4.1). In einer zweiten Gradierung dieser beiden mehr professionalisierten Ethos-Typen wird das Kernsample erweitert (s. III.4.2). Im Vergleich der Fallgruppe der Fälle der A-Grundschule mit der Fallgruppe der Fälle der B-Grundschule tritt das Besondere des organisationalen Erfahrungsraums der A-Grundschule auf einer über der Sinnebene der Biographie liegenden Ebene hervor. Dieses Verbindende wird als Prinzip einer praktischen Diskursethik rekonstruiert, dessen handlungspraktischer Erfüllung einer der beiden Ethos-Typen, welche bereits als mehr professionalisiert hervorgetreten sind, näher kommt als der andere. So wird schließlich das Besondere eines professionalisierten praxeologischen Alltagsmoral im Anspruch der Inklusion verstehbar.

Der dargestellte Dreischritt des Forschungsprozesses und die mit ihm verbundenen Forschungsfragen führen das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit vom Besonderen individueller biographischer Orientierungsrahmen von Akteur\*innen einer ‚inkluisiven‘ Grund-

schule (a) zum Allgemeinen fallübergreifender Ethos-Typen (b). Mit Blick auf die Frage nach ihrer Professionalisierung (c) werden das Wechselverhältnis der typisierten Handlungsorientierungen und Problemdimensionen sowie Momente von Beharrlichkeit und Veränderung auf habitueller Ebene fokussiert. Die Erfahrungsdimensionen des biographischen Orientierungsrahmens werden in ihrer Reziprozität zu den Problemdimensionen der Ethos-Typen betrachtet. Dies erlaubt schließlich die Rekonstruktion des Besonderen der Praxis von Grundschullehrer\*innen einer Schule im Anspruch der Inklusion, wie sie im spezifischen Zuschnitt der Arbeit hervortritt.

Aus dem dargestellten Forschungsprozess ergaben und ergeben sich Fragen zur Gültigkeit der Ergebnisse und forschungsethische Überlegungen, die im letzten Teil dieses Kapitels ansatzweise eingeholt werden sollen.

## 2.6 Überlegungen zur Gültigkeit der Rekonstruktionsergebnisse und zur Forschungsethik

Rekonstruktive Sozialforschung hat die Eigenschaft, „*immer selektiv und subjektiv*“ [Herv. i. O.]“ (Kruse 2014, S. 54) zu sein. Was ihr in einem oberflächlichen Alltagsverständnis von Wissenschaft als „Hüterin von Objektivität, Klarheit und Eindeutigkeit“ (Barlösius 2012, S. 130) als problematischer Grundcharakter attestiert werden könnte, relativiert sich dann, wenn die rekonstruktive Methodologie die Auseinandersetzung mit sog. klassischen Gütekriterien der quantitativen Methodologie sucht. Sie erweisen sich nach legitimen Anpassungen für die rekonstruktive Forschung als deutlich verlässlicher, als es das Alltagsverständnis erwarten lassen würde (vgl. hierzu Baur & Knoblauch 2018).

Ralf Bohnsack findet in diesem Sinne im Anschluss an das Vokabular quantitativer Forschung zwei Kriterien, die für die Selbstüberprüfung rekonstruktiver Sozialforschung gelten; insbesondere für die dokumentarische Methode. Es werden die Kriterien der „Zuverlässigkeit“ und der „Generalisierbarkeit“ angeführt (2014, S. 198ff), mit denen weitere kriteriale Bedingungen verbunden sind. Bevor diese Kriterien weiterführend dargestellt werden, muss dennoch auf eine Differenz zwischen qualitativ-rekonstruktiver und quantitativer Forschung verwiesen werden. Wie Peter Loos und Burkhard Schäffer es für das Gruppendiskussionsverfahren festhalten, folgt rekonstruktive Sozialforschung dem Prinzip der „Repräsentanz“ (2001, S. 101). Im Anspruch des Verstehens (vgl. Bohnsack 2014, S. 60ff) geht es ihr darum, einen Aspekt der sozialen Wirklichkeit abzubilden und damit die Praxis und ihre Akteur\*innen zu repräsentieren. Quantitative Forschung folgt im erklärenden Anspruch dem Prinzip der Repräsentativität, in dem das Soziale nicht in seiner Eigenlogik dargestellt, sondern vermessen wird. Während die rekonstruktive Sozialforschung zwar die Auseinandersetzung mit quantitativen Gütekriterien sucht und die Distanz zum Quantitativen selbst infrage stellt, scheint gleichsam für die Praxis ihrer Selbstüberprüfung weniger die Frage nach der repräsentativen Güte als die nach der repräsentierenden Gültigkeit der Forschungsergebnisse treffend. Zur Überprüfung dieser Gültigkeit rekonstruktiver Forschung führt Bohnsack das Kriterium der „Zuverlässigkeit“ an. Es verweist einerseits auf die „Frage nach der *Reproduzierbarkeit* (und damit der intersubjektiven Überprüfbarkeit) des *Forschungs-* bzw. *Erkenntnisprozesses*“ [Herv. i. O.]“ (2014, S. 198). Andererseits stellt sich mit dem Kriterium der Zuverlässigkeit die Frage nach der Angemessenheit der Methode für den Untersuchungsgegenstand (vgl. ebd.). Zur Erhöhung der angeführten Reproduzierbarkeit der Forschungsergebnisse dient die methodische Kontrolle des Forschungsprozesses. Dabei folgt diese Kontrolle in der For-

sungspraxis der dokumentarischen Methode nicht einer deduktiven Logik, in der sich aus der Methodologie rezeptförmige Arbeitsschritte der Methode ableiten ließen, sondern es besteht eine „*reflexive* [...] Beziehung zwischen den Ebenen: Methodologie-Methode-Arbeitsschritte [Herv. i. O.]“ (Bohnsack 2014, S. 198). So stellt die Forschungspraxis der dokumentarischen Methode, schon deren Aneignung als ein „*iterativer Prozess*“ (Klinge et al. 2021, S. 54) verstanden werden kann, eine stetige Wechselbeziehung zwischen vollzogener Forschungspraxis und Reflexion über diese dar. Die Forschungspraxis wird somit selbst gewissermaßen zum Gegenstand der Rekonstruktion, in der die „*unterschiedlichen Ebenen sich auch wechselseitig kritisch beleuchten*“ (Bohnsack 2014, S. 198).

In der vorliegenden Arbeit wurde in diesem Sinne das gegenstandbezogene Erkenntnisinteresse zunächst in ein forschungspraktisches Interesse an Lebensgeschichtserzählungen übersetzt. Nach dem ersten Forschungsschritt der Erhebung und Auswertung erster Lebensgeschichten ergab sich im Rückbezug auf methodologische Prämissen sodann der nächste Forschungsschritt weiterer Datenerhebungen, nach dessen Vollzug sich wiederum die Reflexion methodologischer Prämissen und die Notwendigkeit der kritischen Auswahl und Anknüpfung an Spezialdiskurse der Methodologie aufwarfen usw. Dieses „Hin und Her“ (Bohnsack 2014, S. 198) des Forschungsprozesses wurde in diesem Kapitel ausführlich dargestellt, was die im nächsten Kapitel präsentierten Rekonstruktionsergebnisse den Leser\*innen – im Sinne der „*Authentizität und Wahrhaftigkeit der Vorgehensweise*“ (ebd., S. 199) – nachvollziehbar machen soll. Vor dem Hintergrund der Offenlegung des Forschungsprozesses kann bewertet werden, ob die Methode und die vollzogenen Forschungsschritte dem Gegenstand angemessen sind und somit die Forschungsergebnisse Gültigkeit für diesen besitzen.

Als weiteres Kriterium für die Gültigkeit der Ergebnisse führt Bohnsack die Frage nach der „*Generalisierbarkeit*“ der Ergebnisse an (vgl. 2014, S. 202ff). Die grundlegende Einsicht in die „*Aspekthaftigkeit*“ ihrer Ergebnisse scheint in der dokumentarischen Methode dem Kriterium der Generalisierbarkeit zunächst zu widersprechen. Allerdings zieht die dokumentarische Methode aus dieser Einsicht Konsequenzen für ihre Forschungspraxis. Die „*Selbstreflexion auf die Standortgebundenheit und Aspekthaftigkeit des eigenen interpretativen Zugangs*“ (ebd., S. 203) ist tief in der Forschungspraxis der dokumentarischen Methode verankert und wird methodisch kontrolliert. Die stetige Suche nach Vergleichshorizonten und die sich so stets erweiternde komparative Perspektive, welche an die Stelle erfahrungsbasierter Lesarten empirische Vergleichshorizonte treten lässt, versucht, der „*Seinsgebundenheit*“ (Bohnsack 2017, S. 180f) der Interpretation zu begegnen und diese bisweilen offensiv hervortreten zu lassen. Auch die gemeinsame Praxis in Forschungsgruppen zwingt dazu, Interpretationen aus einem individuellen Erfahrungswissen immer wieder infrage zu stellen. So verweist bereits der Forschungsprozess auf die Generalisierbarkeit der Ergebnisse, als dass keine willkürliche Interpretation vollzogen wird, sondern der Anspruch eines „*methodisch kontrollierte[n] Fremdverstehen[s]*“ [Herv. i. O.]“ (Bohnsack 2014, S. 21) die Methode konstituiert. Nicht nur in Hinblick auf die Forschungspraxis der dokumentarischen Methode, auch mit Blick auf ihre Ergebnisse selbst, die in praxeologischen Typenbildungen münden, stellt sich die Frage nach der Generalisierbarkeit. Diese Frage soll hier mit konkretem Bezug auf die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit andiskutiert werden. Mitunter mag in der vorliegenden Arbeit die Typologie relationaler Ethos-Typen nur begrenzt generalisierbar sein. Immerhin wurden ausschließlich Akteur\*innen einer spezifischen Schule befragt. Jedoch liegt das Generalisierungspotenzial der Ergebnisse darin, dass sich in *allen* Einzelfällen dieser Schule – unabhängig von ihren Professionen, Lebensaltern, Vorerfahrungen etc. – der Eintritt in den

gegenwärtigen organisationalen Erfahrungsraum als lebensgeschichtlich und schließlich auch pädagogisch relevant dokumentiert. In ihm werden in allen Fällen die Erfahrungsdimensionen des Habitus mit den Problemdimensionen des organisationalen Erfahrungsraums in Relation gesetzt. Das generative Prinzip dieser Verhältnissetzung von Erfahrungs- und Problemdimensionen, welches mit Blick auf die schüler\*innenbezogene Praxis schließlich als professionalisiert bezeichnet werden kann, lässt sich sodann in weiterführenden komparativen Analysen rekonstruieren. Es wird dabei so stark abstrahiert und vom immanenten Sinngehalt der mit ihm verknüpfen Einzelfälle abgehoben, dass es als generalisierbarer Modus Operandi hervortritt. Im abschließenden Vergleich von Fallgruppen des Kernsamples der A-Grundschule und der hinzugezogenen Fallgruppe der B-Grundschule bestätigt sich dieses rekonstruierte generative Prinzip der Praxis als auf das ‚Inklusive‘ des Selbstanspruchs der A-Grundschule bezogen, was weitere Generalisierungen der Ergebnisse mit Blick auf den Gegenstand der Inklusion zulässt. Weiterführende Forschung könnte im Hinzuziehen weiterer Fallgruppen dies noch stärker verallgemeinern. In den Überlegungen zur Gültigkeit der Rekonstruktionsergebnisse tritt rekonstruktive Forschung als Praxis hervor, für die gilt: „Subjekte erforschen Subjekte und soziale Zusammenhänge“ (Hinzke 2018, S. 218). Auch wenn das damit verbundene Eintreten und Eingreifen der\*des Forschenden in die Alltagspraxis anderer für die Gültigkeit der Forschungsergebnisse als Potenzial erkannt wird, wenn sich um das Prinzip von Repräsentanz statt Repräsentativität vergewissert wird, deutet es doch auch auf forschungsethische Überlegungen und Bedenken im Kontext dieser Arbeit hin. Diese sollen im Folgenden aufgezeigt werden.

Ingrid Miethe verweist in ihrer Darstellung forschungsethischer Prämissen qualitativer erziehungswissenschaftlicher Forschung auf die Notwendigkeit der „informierten Einwilligung“ (*informed consent*) [Herv. i. O.]“ (2013, S. 929) der Befragten. Ihnen muss das Ziel und der Zweck der Forschung offengelegt werden und erst nach ihrer ausdrücklichen Einwilligung darf die Datenerhebung beginnen. In dieser Arbeit wurde schon in der Akquise potenzieller Teilnehmer\*innen im ersten Anschreiben darauf verwiesen, dass dazu aufgefordert werden würde, die ‚Lebensgeschichte über den Beruf hinaus‘ zu erzählen. Dass dies ein durchaus kräftezehrendes Unterfangen sein kann, wurde insofern immer wieder in weiterer schriftlicher Kommunikation und in Vorgesprächen dargestellt, als dass auf die mitunter lange Dauer des Interviews verwiesen wurde. Ebenso wurde im Vorfeld der häufig auftretende Eindruck, es handle sich um standardisierte Interviews, explizit zurückgewiesen, indem die Besonderheit der Zurückhaltung des Interviewers erklärt wurde. Dies ließ einige wenige Personen ihr anfängliches Interesse an der Teilnahme zurückziehen. Was hingegen in den Vorgesprächen verschwiegen wurde, war das Interesse des Forschenden an Inklusion. Lediglich in der institutionellen Zugehörigkeit des Fragenden tauchte dieser Begriff in der Vorabkommunikation auf. Dieses Verschweigen schien notwendig, als dass die explizite Proposition des Begriffs Inklusion vorab zur thematischen Relevanzsetzung hätte führen können. Forschungsethisch scheint dieses Vorgehen im Rückblick insofern unproblematisch, als dass das überspannende zentrale Interesse an Fragen der Professionalisierung von Lehrer\*innen in der expliziten Adressierung der Befragten als Pädagog\*innen offengelegt worden ist.

Im Forschungsprozess selbst, der mit der zustimmenden Einwilligung der Befragten begann, zeichnete sich früh der forschungsethisch relevante Punkt einer mit der Intimität der Praxis der Lebensgeschichtserzählung einhergehenden Vulnerabilität der Befragten ab. Insbesondere in den Testinterviews, in denen der Erzählimpuls ausprobiert werden sollte und die nicht in schulischen, sondern in häuslichen Settings der Befragten geführt worden waren, wurde



dies deutlich. Die Aufforderung, die Lebensgeschichte zu erzählen, schien anzuregen und es für die Befragten unabdingbar zu machen, sich an Erfahrungen zu erinnern, die einen traumatischen Charakter besitzen (vgl. hierzu Loch 2008) oder zumindest tiefe emotionale Affekte hervorriefen. Diese Momente konnten sich nicht des Eindrucks eines machtsstrukturierten Settings erwehren, wie es zwischen Therapeut\*in und Klient\*in bestehen mag.

Neben der forschungsethischen Anruchigkeit solcher Momente, muss auch ihr sozialwissenschaftlicher Gehalt infrage gestellt werden, zeigte es sich doch empirisch, dass in Momenten tiefer affektiver Regung der Befragten der Erzählfluss eher unterbrochen wurde und in bisweilen ausschweifende theoretisierende und nicht erzählende Selbstbezugnahme eingetreten wurde, um die eigenen Affekte dem Interviewer zu erklären. Um solche Momente zu vermeiden, erwies es sich im Forschungsprozess als hilfreich, die Interviews in schulischen Settings (u. a. im Klassenzimmer nach Schulschluss, im Aufenthaltsraum für Eltern, im Büro der Schulleiterin) zu führen, solange sicher war, dass keine weitere Person zugegen sein würde. Durch die Koanwesenheit von Fragendem und Befragtem\*r im schulischen Setting schien es den Befragten leichter zu fallen, zwar ebenso die Lebensgeschichte über berufliche Erfahrungsräume hinaus zu erzählen, die Adressierung als Professionelle aber nicht zu vergessen und so die Konstruktion der Lebensgeschichtserzählung als Aneinanderreihung von Erfahrungsräumen auf den gegenwärtigen Erfahrungsraum der pädagogischen Tätigkeit zulaufen zu lassen. Momente affektiver Regungen wurden im Erinnern an das Vergangene schnell wieder eingeholt, um die Erzählung weiterzuführen.

Dies ließ sich auch in den Interviewsituationen beobachten, die pandemiebedingt per Videokonferenztool geführt worden waren. In diesen befand sich die befragte Person im schulischen Setting und der Interviewer achtete auf einen möglichst neutralen Hintergrund seines Bildes. Gleichwohl stellte auch die Kontrolle des Settings des Interviews die Intimität des lebensgeschichtlichen Sprechens nicht infrage. Erinnernte Momente, welche die Befragten in vulnerable Positionen brachten, wurden im Forschungsprozess vom Interviewer unkommentiert gelassen. Auch im Nachfrageteil wurde es vermieden, auf diese Erinnerungen erneut einzugehen, zumal sich zeigte, dass affektive Regung nicht zwangsläufig als Relevanzsetzung der Befragten und Ausdruck eines tangentiellen Erzählpotenzials überinterpretiert werden muss. Häufig schien mit der affektiven Regung schon ‚alles gesagt‘ worden zu sein. Um den Befragten darüber hinaus zu vermitteln, dass kein Zwang bestehe, sich an das zu erinnern, was sie selbst zu Vulnerablen macht, wurde versucht, nicht den Eindruck einer Prüfungssituation zu vermitteln. Dies wurde in den nicht digitalen Interviews bspw. dadurch versucht, dass sich Befragte\*r und Fragende\*r nicht frontal gegenüber saßen, sondern an der Ecke des Tisches.

Ingrid Miethe verweist auch auf die forschungsethische Relevanz der Anonymisierung und Maskierung der Daten im Auswertungsprozess und in der Publikation. Sie führt an, dass der Eindruck, dass der Anspruch der Anonymisierung, der in statistischen Daten quantitativer Forschung „sehr viel leichter“ (2013, S.930) zu erfüllen sei als in qualitativer Forschung, nicht zu einer Bevorzugung von vermeintlich anonymen Methoden führen dürfe. Aus der qualitativ-rekonstruktiven Perspektive dieser Arbeit kann zwar zugestimmt werden, dass der bloße Umfang der Daten, die im narrativ-biographischen Interview erhoben werden, die Anonymisierung und Pseudonymisierung aufwändig erscheinen lässt. Gleichwohl ermöglicht es gerade die rekonstruktive Perspektive der dokumentarischen Methode in der „Einklammerung des Geltungscharakters“ (Bohnsack 2014, S. 192) des Geäußerten, den Einzelfall so zu abstrahieren, dass keine Rückschlüsse auf die ihn hervorbringende Person gezogen werden können. In der Auswertung der Daten ist die interpretierende Person in der rekonstruktiven



Perspektive sodann stets aufgefordert, zu kontrollieren, ob das Hinzuziehen von Passagen, die ein Potenzial besitzen, die befragte Person zu einer vulnerablen zu machen, aus einem Voyeurismus der\*des Forschenden herrühren oder sich im Fallvergleich als tatsächlich relevant für das Erkenntnisinteresse zeigen.

Die rekonstruktive Forschungsperspektive der dokumentarischen Methode fordert so den\*die Forschenden immer auf, „einen professionellen Habitus auszubilden, der durch Wertschätzung gegenüber den Untersuchten, Selbstreflexivität und Vorsicht gegenüber vorschnellen und allzu einfachen Antworten gekennzeichnet ist“ (Miethe 2013, S. 934). Im Folgenden sollen einige Einwürfe zum Feldzugang und zur Datenerhebung gemacht werden.

## 2.7 Feldzugang

In einem Online-Forum für Eltern, die für ihre Kinder eine inklusionsorientierte Schule suchen, wurde der Autor auf die A-Grundschule aufmerksam gemacht. Eltern von Kindern, die kürzlich an dieser eingeschult worden waren, erwähnten lobend den inklusiven Anspruch der Schule. Auf der Website, im Leitbild und in der Berichterstattung der Lokalpresse wurde dieser seitens der Schule offensiv herausgestellt, was die A-Grundschule als Fall qualifizierte. Ein Anschreiben an die Schule, in dem das Forschungsinteresse bekundet wurde, wurde unverzüglich beantwortet und von der Schulleitung an das Kollegium weitergeleitet. Einige Kolleg\*innen meldet sich direkt per E-Mail oder telefonisch beim Autor zurück und bestätigten ihr Interesse an der Teilnahme an einem Interview. Kurz vor dem Ausbruch der Corona-Pandemie in Deutschland verbrachte der Autor eine Woche an der Schule, hospitierte im Unterricht und führte Interviews mit den Kolleg\*innen. Neben denen, die bereits im Vorwege ihr Interesse bekundet hatten, kamen während seines Besuchs weitere Kolleg\*innen auf ihn zu und äußerten ihr Interesse an der Teilnahme. Andere sprach der Interviewer selbst an. So konnte nahezu eine Vollerhebung des Kollegiums der A-Grundschule (n=11) durchgeführt werden. Neben den biographischen Interviews wurden Beobachtungsprotokolle verfasst, die nicht im engeren Sinne in die Auswertung eingeflossen sind. Sie erwiesen sich als Quelle zur Deskription der Schule als hilfreich. Da mit dem Ausbruch der Pandemie ein zweiter Besuch an der A-Grundschule unmöglich wurde, mussten zwei Interviews, die aus terminlichen Gründen nicht in der Woche des Besuchs des Autors geführt werden konnten, per Videokonferenztool geführt werden. Dies konnte nach enger Absprache mit dem zuständigen Datenschutzbeauftragten unter spezifischen Einstellungen des Programms (*Ende-zu-Ende-Verschlüsselung*) vollzogen werden.

Auf der Suche nach einer kontrastierenden Schule stieß der Autor ebenfalls über das besagte Elternforum auf die B-Grundschule. Da dies während einer Hochphase der Corona-Pandemie passierte, war ein Besuch vor Ort nicht möglich. Das kontaktierte Mitglied des Trägervereins der Schule lud den Autor zu einem Online-Elternabend ein, bei dem die Schule und ihr programmatischer Anspruch erläutert wurden. Der Autor nahm beobachtend an dieser Veranstaltung teil. Bei dieser Online-Veranstaltung waren einige Kolleg\*innen zugegen, mit denen der Autor zudem Interviewtermine vereinbaren konnte. Über zusätzliche E-Mailanfragen konnten weitere Personen für die Teilnahme gewonnen werden, sodass auch nahezu das gesamte Kollegium der B-Grundschule zur Teilnahme an den Interviews bewegt werden konnte (n=7).

### III Ergebnisdarstellungen

Tab. 4: Struktur Kapitel III, eigene Darstellung

I	II	III.1 Zur Konstruktion des Samples	IV
		III.2 Vier Eckfälle: Kontrastierende biographische Orientierungsrahmen	
		III.3 Relationale Typenbildung: Vier Ethos-Typen	
		III.4 Differenzierungen zur Professionalisierung der Ethos-Typen	

Im Folgenden werden die Ergebnisse der rekonstruktiven Studie dargestellt. Das dritte Kapitel gliedert sich in drei empirische Unterkapitel und einen vorangestellten Abschnitt zur Konstruktion des Samples (III.1). Im ersten empirischen Unterkapitel werden mit den vier Eckfällen Frau Reiser, Frau Nolten, Frau Akgündüz und Herr Clausens kontrastierende *biographische Orientierungsrahmen* dargestellt (III.2). Sie stehen stellvertretend für das Kernsample der Fälle der A-Grundschule (n=11). Im zweiten Teil des Ergebniskapitels werden die Ergebnisse der relationalen Typenbildung präsentiert (III.3). Es ergab sich aus den Rekonstruktionen der Lebensgeschichtserzählungen heraus eine Typologie von vier *Ethos-Typen*. Im letzten Unterkapitel, in dem das Sample um die Lebensgeschichtserzählungen der Akteur\*innen der B-Grundschule (n=7) ergänzt wird, werden die Ergebnisse aus dem ersten und dem zweiten Teil ins Verhältnis gesetzt. Die B-Grundschule stellt in ihrem programmatischen Selbstanspruch, ‚demokratisch‘ zu sein, einen Kontrastfall zur A-Grundschule dar (s. III.4.2.1). Schließlich wird die Frage beantwortet, in welchen Graden die *Ethos-Typen* als mehr oder weniger professionalisiert bezeichnet werden können (III.4).

#### 1 Zur Konstruktion des Samples

Es wird in den folgenden Ausführungen zu den Rekonstruktionsergebnissen zwischen einem Kern- und einem erweiterten Sample unterschieden. Auf das Kernsample, das zunächst im Fokus der Betrachtungen steht, entfallen die 11 Fälle der A-Grundschule. Das im dritten Teil erweitere Sample besteht aus diesen 11 Fällen der A-Grundschule, die als eine Fallgruppe zusammengefasst werden, und 7 weiteren Fällen der B-Grundschule, die ebenfalls eine Fallgruppe bilden. Mit den 11 Fällen der A-Grundschule ist das gesamte Kollegium erhoben worden. Die 7 Fälle der B-Grundschule sind so erhoben worden, dass die große Vielfalt unterschiedlicher beruflicher Qualifikationen und individueller (beruflicher) Biographien abgebildet wird.

Als Fall wird im ersten und zweiten Unterkapitel eine individuelle Lebensgeschichtserzählung verstanden, wobei dabei die Praxis des lebensgeschichtlichen Sprechens und nicht die sprechende Person den Fall bildet. Im dritten Teil des Ergebniskapitels stellen die A- und die B-Grundschule selbst jeweils einen Fall dar. Sie speisen sich aus den gruppierten Lebensge-

schichtserzählungen ihrer Akteur\*innen. Zu Beginn des dritten Teils werden die A- und B-Grundschule ausführlich deskriptiv nebeneinandergestellt (s. 4.2.1). Um die A-Grundschule im ersten und zweiten Teil der Ergebnisdarstellungen in den Fokus rücken zu können, wird diese auch im Folgenden überblicksartig beschrieben.

Die A-Grundschule formuliert in ihrem veröffentlichten Leitbild, auf der Schulwebsite und in der Lokalpresse offensiv den Selbstanspruch, eine ‚inklusive Grundschule‘ zu sein resp. werden zu wollen (vgl. Beobachtungsprotokoll #3). In den Darstellungen des programmatischen Anspruchs der A-Grundschule werden explizit die bildungspolitischen Vorgaben des A-Bundeslandes affirmiert, in denen der Abbau der Grenzen zwischen regel- und sonderpädagogischen Einrichtungen – insbesondere im grundschulischen Bereich – ausgerufen wird (vgl. Rahmenplan A-Bundesland). Die A-Grundschule befindet sich in einem Stadtteil A-Stadts, der als depriviert charakterisiert werden kann. Statistisch objektiviert war die ‚Arbeitslosenquote‘ in A-Stadtteil im Jahr 2019 dreimal so hoch wie die bundesweite Quote und auch signifikant höher als in anderen Stadtteilen A-Stadts (vgl. Daten des Magistrats A-Stadts). Darüber hinaus werden die Lebensverhältnisse der Bewohner\*innen des A-Stadtteils regelmäßig in regionalen und überregionalen Medien skandalisiert. Zum Zeitpunkt der Interviews besteht die A-Grundschule seit knapp zwei Jahren und ist in temporären Containerbauten untergebracht, wobei der Schulneubau in naher Zukunft beginnen soll (vgl. Schulwebsite A-Grundschule). An der Schule bestehen Jahrgangsklassen, die von multiprofessionellen Teams geleitet werden. Die Schule ist zum Zeitpunkt der Interviews zweizügig und besteht aus 1. und 2. Klassen.

Kurz vor dem Ausbruch der Corona-Pandemie in Deutschland konnte der Interviewer eine Schulwoche an der A-Grundschule verbringen. Er nahm teilnehmend beobachtend am Unterricht und am Schulalltag teil, wobei die entstandenen Beobachtungsprotokolle (n=14) nicht im Fokus der Rekonstruktionen stehen, sondern Quellen des Kontextwissens darstellen. Während des Besuchs an der A-Grundschule wurden mit 9 pädagogischen Akteur\*innen narrativ-biographische Interviews geführt. Mit zwei weiteren Akteur\*innen wurde während des Aufenthalts vereinbart, bei einem zweiten Besuch Gespräche zu führen. Der kurz nach dem ersten Aufenthalt an der A-Grundschule stattgefundene Ausbruch der Corona-Pandemie machte es notwendig, dass diese beiden Interviews schließlich per Videotelefonat geführt wurden. Ein zweiter Besuch an der Schule konnte nicht stattfinden. Die Interviews sind zwischen 40 und 140 Minuten lang.

Alle Befragten sind in die unterrichtliche Alltagspraxis eingebunden, vornehmlich im Sinne einer zentralen Position im jeweiligen Klassenleitungsteam. Unabhängig von ihren formalen Qualifikationen und ihren Rollen innerhalb der Organisation adressieren die Schüler\*innen sie als Lehrer\*innen (vgl. Beobachtungsprotokolle #2, #6, #9).

Nach den Datenerhebungen wurden die audiografierten Interviews nach dem Regelwerk *TiQ* transkribiert (s. Anhang), wobei jeweils mindestens die gesamte freie Eingangserzählung verschriftlicht worden ist. Dabei wurden alle personenbezogenen Daten anonymisiert und maskiert. Dort, wo spezifische Lebensereignisse, die in den Interviews erzählt worden sind, trotz der gewissenhaften Anonymisierung auf die Person Rückschlüsse zuließen, wurde in der Interpretation streng geprüft, ob diese Passagen wirklich relevant sind. Flossen sie in die Interpretation ein, wurden sie in der rekonstruktiven Auswertungspraxis abstrahiert und damit weiterführend anonymisiert. Im Folgenden sollen nun die Ergebnisse des Forschungsprozesses dargestellt werden.

## 2 Vier Eckfälle: Kontrastierende biographische Orientierungsrahmen

Im ersten Unterkapitel des Ergebniskapitel werden die *biographischen Orientierungsrahmen* der vier kontrastierenden Eckfälle Frau Reiser (2.1), Frau Nolten (2.2), Frau Akgündüz (2.3) und Herr Clausens (2.4) dargestellt. Sie spannen in maximalen und minimalen Kontrasten der Praktiken ihrer Lebensgeschichtserzählungen das Kernsample der Fälle der A-Grundschule auf. Frau Reiser und Frau Nolten sind studierte Grundschullehrer\*innen, wobei die zweite den inklusionspädagogischen Anspruch ihres Studiums explizit herausstellt. Frau Akgündüz ist Quereinsteigerin und Herr Clausens ist ausgebildeter Erzieher. In der beobachteten Alltagspraxis nivellieren sich die unterschiedlichen formalen Qualifikationen. Sie alle leiten in Teams mit einer anderen gleichrangigen Person jeweils eine Jahrgangsklasse. Die Teams aus den zwei Pädagog\*innen werden dabei in der Alltagspraxis um weitere Professionelle in unterstützenden Funktionen erweitert.

### 2.1 Eckfall Frau Reiser

Frau Reiser stellt den ersten Eckfall der Fälle der inklusiven A-Grundschule dar. Sie ist zum Interviewzeitpunkt 31 Jahre alt und studierte Grundschullehrerin. Ihr pensionierter Vater war Lehrer an einem beruflichen Gymnasium und ihre Mutter arbeitet als medizinisch-technische Assistentin. Frau Reiser wuchs in A-Stadt auf und begann ihr Studium in D-Stadt. Nach dem ersten Semester wechselte sie nach B-Stadt, wo sie Grundschullehramt mit den Fächern Mathematik und evangelische Religion studierte.

Nach dem Abschluss des Masterstudiums verbrachte sie im Rahmen eines Austauschprogramms einige Monate als Lehrerin an einer Grundschule in Norditalien. Nach ihrer Rückkehr nach Deutschland begann sie in ihrer Heimatstadt das Referendariat und nahm danach immer wieder befristete Stellen an. Kurz nach der Gründung der A-Grundschule wurde ihr an dieser eine unbefristete Stelle angeboten. Dort ist sie zum Interviewzeitpunkt seit knapp zwei Jahren tätig. Gemeinsam mit Frau Akgündüz, die den dritten Eckfall darstellt, leitet sie eine zweiten Jahrgangsklasse. Darüber hinaus hat Frau Reiser nach eigenen Angaben an der A-Grundschule eine beratende Funktion für Belange des *DaZ*-Unterrichts inne.

Das Interview dauert etwa 90 Minuten. Frau Reiser hatte auf die zuvor per E-Mail an das Kollegium der A-Grundschule gerichtete Interviewanfrage nicht reagiert. Am Morgen des letzten Tags des Aufenthaltes des Interviewers an der A-Grundschule sprach Frau Reiser ihn an, ob sie ein Interview mit ihm führen könne. Sie habe von Kolleg\*innen, die zu diesem Zeitpunkt bereits teilgenommen hatten, die Empfehlung erhalten, auch teilzunehmen. Den Schultag verbringt der Interviewer hospitierend im Unterricht Frau Reisers. Im Anschluss an diesen findet das Interview in dem leeren Klassenraum ihrer Klasse statt. Obgleich das Interview mit Frau Reisers zu einem späten Zeitpunkt der Erhebung der Fälle der inklusiven A-Grundschule geführt worden ist, stellt sich ihr Fall in der komparativen Analyse der Interviews als einer heraus, an dem sich die Ergebnisdarstellungen aufspannen lassen.

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse verweisen auf einen biographischen Orientierungsrahmen des Eckfalls, der sich zwischen einer habituellen *Orientierung an Zugehörigkeit*

und einer gesellschaftlichen *Norm des Einspurens*, der normativen Konstruktion von *Schule als statische Ordnung* und einer *Identitätsnorm der autoritären Lehrerin* aufspannt.

### 2.1.1 Die eigene Kindheit: ein biographischer Normalverlauf

Im Fall Frau Reiser wird wie in allen Interviews durch den Interviewer (I) der folgende Erzählimpuls gesetzt.

I: und ich bitte dich jetzt=ich bitte dich mir deine Lebensgeschichte zu erzählen //mmh// und zwar über den Beruf hinaus. //mmh// (2) und es kann jetzt alles sein was für dich jetzt relevant ist. (.) was dir äh: an Erinnerungen und Geschichten und so weiter einfällt. ich würd dich erstmal nicht unterbrechen=wir haben ja ein bisschen Zeit. (Z. 1–6)

Noch bevor die Reaktion der Befragten auf den Erzählimpuls betrachtet werden soll, lässt sich ein Widerspruch des Eingangsimpulses herausstellen. Einerseits besteht die explizite Bitte, eine Erzählung der persönlichen „Lebensgeschichte“<sup>11</sup> über die Grenzen des Beruflichen hinaus hervorzubringen. Andererseits besteht eine stark beruflich konnotierte Rahmung des Interviewsettings durch die eher implizite Adressierung der Befragten als pädagogische Professionelle der A-Grundschule. In Antwort auf den Erzählimpuls fragt Frau Reiser zunächst irritiert nach, ob sie ihre Erzählung „von ganz Null“ (Z. 9) beginnen solle, worin sich diese Widersprüchlichkeit widerspiegelt. Der Interviewer entgegnet wiederholend, dass sie alles erzählen könne, was für sie „relevant“ (Z. 11) ist. Sodann beginnt die freie Eingangserzählung.

(2) naja äh ich betrachte jetzt ma- @keine Ahnung ich fang jetzt einfach mal an du hakst bestimmt rein@ wenn es=@(.).@ ähm: (.) ja weiß ich nicht war=war soweit=soweit alles erstmal (.) ging so=es ging so seinen Gang sag ich jetzt mal ne, man war im Kindergarten. man war in der Grundschule. Grundschule war bei mir ganz normal so erste Klasse vierte=äh zweite dritte **vierte** also das war jetzt nicht irgendwas Jahrgangsgemischtes oder so. //ja// (Z. 12–19)

Frau Reiser setzt eine erste thematische Relevanz auf den Erfahrungsraum der eigenen Kindergarten- und Grundschulzeit. In einem brüchigen Auftakt expliziert sie lachend die eigene Unwissenheit mit Blick auf die wahrgenommene Adressierung durch den Interviewer. Sie readressiert diesen wiederum als potenziell Vorgebenden der Struktur der Interviewsituation. Ohne eine verbale Bestätigung dieses von Frau Reiser kommunikativ veranschlagten geteilten Orientierungsrahmens von Befragter und Fragendem durch den Interviewer, eröffnet Frau Reiser dann in einem beschreibenden Modus die Lebensgeschichtserzählung mit der ersten thematischen Relevanzsetzung. In distanzierterem Rückblick reiht sie die biographischen Etappen des Besuchs des Kindergartens und der Grundschulzeit aneinander und verweist im metaphorischen Sprechen auf einen wahrgenommenen Normalverlauf dieser ersten biographischen Etappen im Sinne des Durchlaufens eines institutionalisierten Ablaufmusters. Wieder in aufzählendem Sprechen hält Frau Reiser dann zum Ende dieser ersten Passage der Eingangserzählung eine weitere erlebte Normalität fest. Nun maßgeblich auf den Erfahrungsraum der eigenen Grundschulzeit bezogen, lag die Normalität der besuchten Grundschule rückblickend in ihrer Eigenschaft der Jahrgangstrennung. Auch hier verweist die Befragte auf eine institutionelle Normalität, der kontrastierend „irgendwas Jahrgangsgemischtes oder so“ gegenübersteht.

11 Direkte Zitate aus den Transkripten, die in diesem Kapitel in den Fließtext eingebunden sind, werden partiell an die Normalorthographie angepasst. Die Interpunktion wird nur dann ergänzt, wenn dies die Lesbarkeit deutlich verbessert.

Während in dieser ersten Passage der Eingangserzählung der eröffnete Erfahrungsraum der frühen Bildung als kaum erwähnungsbedürftig in seinem Normalverlauf dargestellt wird, wird das existenzielle Erleben der Grundschulzeit in der anschließenden Passage davon unterschieden und explizit negativ bewertet.

ich persönlich hab meine Grundschulzeit nicht in guter Erinnerung, also ich hab die ersten zwei Jahre in guter Erinnerung weil ich da ne Klassenlehrerin hatte die ich sehr gemocht hab und da hatte ich auch noch (.) viele Freunde bei mir in der (.) Klasse die sind dann (.) am=von zweite auf dritte Klasse sind zwei gute Kindergartenfreundinnen weggezogen, das war für mich ein ziemlicher Bruch. //ja// und ähm und dann ging auch noch die Klassenlehrerin die ich sehr gemocht hab, also ich weiß dass ich die Sommerferien ganz schrecklich (.) also (.) war ich v=viel traurig und so ne, weil man halt auch nicht wusste was kommt, (Z. 19–29)

Unter dem Verweis, nun in Abgrenzung zum vorangegangenen Sprechen „persönlich“ zu sprechen, führt Frau Reiser die allgemein negative Konnotation ihrer „Erinnerung“ an die eigene Grundschulzeit an. Während sie dann doch die ersten beiden Schuljahre rückblickend positiv evaluiert, setzt sich die negative Bewertung mit Blick auf die zweite Hälfte der Zeit im Erfahrungsraum der eigenen Grundschulzeit durch.

Zu Beginn der Passage wird auf die Gegebenheiten einer liebenswürdigen Lehrerin und voraussetzungsloser Freundschaften verwiesen. Diese werden gewissermaßen als grundschulische Erwartbarkeiten markiert. Der Umzug zweier „Kindergartenfreundinnen“ stellte sodann einen „Bruch“ dar. Mit ihm geht die Neubewertung des Erlebens des Erfahrungsraums der eigenen Grundschulzeit einher. Einen zweiten Grund für diese findet Frau Reiser in dem zu den Umzügen der Freundinnen homologen Weggang der geschätzten Klassenlehrerin. Mit der mehrfachen Verwendung der unbedarften Bewertung, die Lehrerin „sehr gemocht“ zu haben, wird auf ein kindliches Erleben von Verbundenheit zu ihr verwiesen. Der zeitgleiche Verlust der Akteur\*innen, welche die ersten Jahre der eigenen Grundschulzeit zu einem positiven Erleben gemacht hatten, führte zu einem von negativen Affekten und Traurigkeit geprägtem Erleben der „Sommerferien“ vor dem Wiedereintritt in den schulischen Erfahrungsraum.

Das dargestellte Erleben des Verlusts der Lehrerin und der Freundinnen stellt einen ersten negativen Gegenhorizont dar. Mit diesem verliert der Erfahrungsraum der eigenen Grundschulzeit an Stabilität und Familiarität. Vor ihm deutet sich Frau Reisers *Orientierung an Zugehörigkeit* an, die sich im weiteren Verlauf des Interviews bestätigt.

Die hier betrachtete Passage abschließend, findet Frau Reiser den expliziten Grund für ihre erlebte Niedergeschlagenheit vor dem Beginn der zweiten Hälfte der eigenen Grundschulzeit in der damaligen Ungewissheit des Zukünftigen. Im argumentativen Modus des Sprechens tritt hier eine wahrgenommene *Norm des Einspurens* hervor. Der (Wieder-)Eintritt in Schule ist unausweichlich. Die schüler\*innenbezogene Verhaltenserwartung des Schulbesuchs kann trotz der negativen Affekte nicht unterlaufen werden. Die Grundschule, die oben bereits im Sinne eines kaum verhandelbaren institutionalisierten Ablaufmusters entworfen worden ist, bestimmte rückblickend die frühe Kindheit und tritt auf normativer Ebene als Instanz hervor, der man sich nicht entziehen kann.

Im hier nicht dargestellten Anschluss wird die biographische Etappe der zweiten Hälfte der Grundschulzeit maßgeblich als freudlos entworfen, in der „dieses Emotionale“ (Z. 45) das Erleben maßgeblich bestimmte. Schule war dann „nicht mehr so=so=so spaßig“ (ebd). In Kontrast zur liebevollen ersten Klassenlehrerin wird die Figur der „neuen Klassenlehrerin“

(Z. 33) aufgerufen. Als negativer Gegenhorizont tritt im Sprechen über diese das Fehlen von erlebter Verbundenheit und Nähe zwischen ihr und Frau Reiser hervor. Diese fehlende Verbundenheit zur neuen Lehrerin materialisierte sich in dem äußerlichen Attribut ihrer irritierenden „Schuhe“ (Z. 34). Zudem wich die Fokussierung der Lehrerin auf den Unterrichtsgegenstand „immer nur zu Getreide“ (Z. 36) deutlich von den eigenen Interessen Frau Reisers ab. Auch die erlebte Absenz von freundschaftlicher Verbundenheit zu Peers bestätigt als negativer Gegenhorizont Frau Reisers habituelle *Orientierung an Zugehörigkeit*. Weder zur neuen Lehrerin noch zu anderen Kindern konnte diese empfunden und erlebt werden. Frau Reiser verweist sodann auch explizit darauf, viele Momente der Grundschulzeit vergessen zu haben. In gewissem Konformismus gegenüber der Institution der Grundschule wird im Sinne der *Norm des Einspurens* das negative Erleben der eigenen Grundschulzeit als unausweichlich hingenommen, obgleich mit ihm die existenzielle Verwehrung an Zugehörigkeit einherging.

Im weiteren Verlauf der Eingangserzählung kommt Frau Reiser auf ihre Berufswahlentscheidung zu sprechen. Nach dem Abitur, mit dem das Ende eines im Sinne der *Norm des Einspurens* konformen Durchschreitens des schulischen Normalverlaufs markiert wird, wusste sie nicht, was sie werden wolle. Sie besaß eine breite „Palette“ (Z. 68) an Interessen und konnte sich nicht für eine berufliche Fokussierung entscheiden: „und dann ha=war ich=schwamm ich aber total“ (Z. 72). Frau Reiser berichtet, dass die Entscheidung für ein Studium des Grundschullehramts maßgeblich von den Eltern initiiert worden war. Im Sinne der wieder auftretenden expliziten *Norm des Einspurens* traf sie eine Vernunftsentscheidung entsprechend der elterlichen Empfehlung, Lehrerin zu werden: „und dann hab ich gesagt ja gut okay (.) irgendwie haben sie ja recht ne,“ (Z. 74).

Die Fürsorge der Mutter Frau Reisers, welche die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Tochter besser kannte als diese selbst, wird gleichsam zum positiven Gegenhorizont. Das Erleben tiefer Verbundenheit zwischen Mutter und Tochter verweist auf Frau Reisers *Orientierung an Zugehörigkeit*. Im Folgenden wird auf die biographische Etappe erster beruflicher Erfahrungen als Werkstudentin an einer Grundschule geblickt.

### 2.1.2 Als Werkstudentin: Schulische Hierarchie und normative Verhaltenserwartungen

Frau Reiser wurde in D-Stadt zum Grundschullehramtsstudium zugelassen. Sie nahm das Studium mit den Fächern „Mathe und Religion“ (Z. 92) auf, obwohl sie schon zu diesem Zeitpunkt lieber in ihrer Heimatstadt A-Stadt studiert hätte. Dort hatte sie keine Zulassung erhalten. Im ersten Semester hatte Frau Reiser festgestellt, dass das Studium in D-Stadt „sehr auf die Bibel fokussiert“ (Z. 97f) war, was sie dazu bewogen hatte, einen „Wechselantrag“ (Z. 101) nach A-Stadt zu stellen. Dort führte sie ihr Studium mit der gleichen Fächerkombination weiter. Als besonders erwähnenswert stellt sie im Kontext des Studiums die Annahme einer „Werkstudentenstelle“ (Z. 120) an einer Grundschule heraus.

ich war dann auch (.) zwei=drei Tage äh in einer Schule und in einer festen Klasse //ja// und ich find das war ne echt gute Erfahrung und hätte sie noch mehr nutzen können so. man hat sich=ich hatte ne sehr gute Lehrerin da in der Klasse die wirklich ne richtige Autoritätsperson war und wo du dachtest so okay von der kannst du echt was lernen so. die hat auch einen immer ermutigt (.) vorher hatte sie auch schon einen Werkstudenten und ich hab seinen Job sozusagen übernommen und hat dann einen ermutigt so **mach doch mal was** und mach was Eigenes und jetzt kannst du dich ausprobieren und ich kann dir Rückmeldung geben und so. aber man sagt sich (2 (m-Laut durch



geschlossene Lippen)) weil sie halt auch so hochstand //ja// dann hast du halt nicht so=so=so ganz unten hab immer gedacht **ho ne**: ich will aber nicht und so (Z. 121–134)

Als Studentin eröffnete sich für Frau Reiser ein neuer schulischer Erfahrungsraum. Das Erleben der Koanwesenheit in einer Klasse bewertet Frau Reiser rückblickend als äußerst positive „Erfahrung“, um dann relativierend anzufügen, sie „hätte sie noch mehr nutzen können“. Weiter führt Frau Reiser die Lehrerin an, auf die sie in der Klasse gestoßen war. Sie bewertet die Lehrerin mit Überschwang explizit positiv und charakterisiert sie in weiterhin positiver Konnotation als „richtige Autoritätsperson“. Nicht nur in der Vorbildfunktion der Lehrerin gründet die Bewertung, sondern ebenso darin, dass sie Frau Reiser „immer ermutigt“ hatte. Bevor Frau Reiser das durch die Lehrerin erfahrene Zusprechen von Mut ausführt, schiebt sie nun in beschreibendem Modus ein, dass die Klassenlehrerin bereits einen anderen „Werkstudent[en]“ unter ihrer Ägide gehabt hatte. Es deutet sich hier ein Entwurf eines klar positionierten Hierarchieverhältnisses von Lehrerin und Werkstudent\*innen an. Es galt nun für Frau Reiser, sich in dieses hierarchische Verhältnis im Sinne der *Norm des Einspurens* einzufügen. Frau Reiser nimmt dann das Verb „ermutig[en]“ wieder auf. In dessen Sinne hatte die Lehrerin Frau Reiser aufgefordert: „mach doch mal was“ und die Erwartung an sie gerichtet, sich eigenverantwortlich „aus[zu]probieren“ sowie das Angebot ihres Feedbacks anzunehmen. In der Interviewsituation bringt Frau Reiser ihre zögerliche Reaktion auf diese Erwartungen performativ zum Ausdruck und begründet dieses Zögern dann unter Bezug auf das entworfene Hierarchieverhältnis zwischen ihr und der Lehrerin. Sich selbst in diesem „ganz unten“ verortend, findet Frau Reiser in ihm den Grund für ihre pauschale Ablehnung der an sie gestellten Erwartungen.

In diesem zweiten Teil der Passage berichtet Frau Reiser, dass die Lehrerin sie dennoch als vollwertige pädagogische Akteurin adressierte. Frau Reiser wurde von der Lehrerin als gleichrangig zu dem Werkstudenten positioniert, der ihre Stelle zuvor innegehabt hatte. Das Befolgen der Empfehlungen der Lehrerin blieb optional. Vor diesem positiven Gegenhorizont einer Frau Reiser bedingungslos als Teil der Gruppe der Professionellen adressierenden Praxis bestätigt sich Frau Reisers *Orientierung an Zugehörigkeit*. Frau Reiser schließt die Passage mit einem argumentativen Einschub. Sie findet den Grund für ihre Ablehnung des von der Lehrerin gemachten Angebots der Rückmeldung zum eigenständigen Tun darin, dass diese „so hochstand“. Auf normativer Ebene affirmiert Frau Reiser so das wahrgenommene und aufrechterhaltene Hierarchieverhältnis zwischen der Lehrerin und ihr. Sie nimmt ihre eigene wahrgenommene Unterlegenheit im Sinne der *Norm des Einspurens* als unüberwindbar an.

### 2.1.3 Erste berufliche Erfahrungen: Inklusion und die Praxis des ‚Rausnehmens‘

Im weiteren Verlauf der Eingangserzählung spricht Frau Reiser über ihre ersten Gehversuche in der Rolle der Lehrerin an unterschiedlichen Grundschulen in A-Stadt. Dabei thematisiert sie „Inklusion“ (Z. 163) im Sinne eines dem Interviewer unterstellten Erkenntnisinteresses.

mit **Inklusion** so an sich hatt ich dabei eigentlich immer relativ wenig zu tun das kam jetzt erst hier so in A-Stadtteil so ne, weil man hatte (.) da wurden auch nicht so recht (.) Kinder raus=ne: da wurden eigentlich auch also in so=in den Schulen wo ich war wurden eigentlich Kinder auch nicht unbedingt rausgenommen //mmh// an der Schule wo ich hier (.) anfang da wurden Kinder mal rausgenommen an der=ich war an drei Schulen mittlerweile hier in A-Stadt //ja// äh an der ersten Schule wurden auch immer Kinder rausgeholt an der zweiten warn es sogar immer immer drei=ja vier Kinder die dann immer: so- also es lief jetzt nicht so dass wie=wie das hier läuft dass es immer alles

so mit=mit drin ist ne, //mmh// und dann hatt ich auch in der einen Schule hatt ich auch ähm (2) mh hatt ich nen Sprachkurs da wurden die Kinder auch (.) so für rausgezogen. ich mein das machen wir hier teilweise so in den ersten Klassen dass man die als Gruppe nochmal so rausholt //ja// weil manchmal gehts einfach nicht anders. aber eigentlich wird ja versucht viel integrativ zu machen und in den Klassen das alles aufzufangen dass sie voneinander und miteinander lernen ne, und das find ich eigentlich ist auch ganz schön. (Z. 163–183)

Frau Reiser führt das Thema Inklusion explizit ein. Mit diesem hatte sie rückblickend in der Anfangsphase ihrer Berufstätigkeit „wenig zu tun“. Ein gegenteiliges Erleben wird sodann ansatzweise an den Erfahrungsraum des A-Stadtteils geknüpft. Praktiken des ‚Rausnehmens‘ wurden zunächst an allen Schulen der beruflichen Tätigkeit Frau Reisers als Lehrerin beobachtend miterlebt. Gleichsam unterschieden sie sich graduell und traten in einzelschulspezifischen Ausformungen auf. Im Rückblick auf die erste Schule der beruflichen Tätigkeit wird die erlebte Selbstverständlichkeit festgehalten, dass dort „immer Kinder rausgeholt“ wurden. An der zweiten Schule wurde eine konkrete Anzahl an Kindern stets dieser Praxis unterzogen. In Kontrast dazu kann Frau Reiser schließlich festhalten, dass an der A-Grundschule gegenwärtig „alles so [...] mit drin ist“.

Frau Reiser verweist dann auf den Erfahrungsraum eines von ihr geleiteten Sprachkurses. In diesem waren Praktiken des Rausnehmens die legitime Notwendigkeit, um Schüler\*innen die Teilnahme am besonderen Setting zu ermöglichen. Schließlich wird wieder auf den Erfahrungsraum der A-Grundschule Bezug genommen. In diesem werden ebenso auch gegenwärtig Praktiken des Rausnehmens von Schüler\*innen vollzogen, obwohl der Anspruch der Inklusion besteht. Hier finden die Praktiken des Rausnehmens nun Legitimation in ihrer Alternativlosigkeit: „weil manchmal gehts einfach nicht anders.“ Eher implizit wird ein zweiter Ansatz der Legitimation der Praktiken des Rausnehmens darin gefunden, dass im Erfahrungsraum der A-Grundschule „eigentlich“ eine andere Form der Praxis dominiert resp. der Versuch unternommen wird, „viel integrativ zu machen“.

Imaginierte Handlungsabläufe des gemeinsamen Lernens und der gegenseitigen Anregung verweisen nun auf eine organisationale *Norm der Unterstützung*, die als im Erfahrungsraum der A-Grundschule dominant aufgerufen wird. In der Bewertung der Praktiken des Gemeinsamen als „auch ganz schön“ drückt Frau Reisers explizit ihre Zustimmung zu dieser aus. Die Notwendigkeit von Praktiken des Rausnehmens stellt die *Norm der Unterstützung* dabei nicht infrage.

#### 2.1.4 In Italien: Die autoritäre Lehrerin und identitätsbezogene Erwartungen

Frau Reiser thematisiert sodann einen Aufenthalt in Norditalien, wo sie nach dem Abschluss ihres Studiums an einer Grundschule tätig gewesen war.

nach dem Master war ich no::ch ähm fürn halbes Jahr an einer Schule in Italien. //mmh// ähm da war es auch immer so wenn man jetzt nochmal auf den Aspekt Inklusion wieder schaut dass die ähm dass die Kinder immer rausge=also dass Kinder rausgenommen wurden so. un:d da war halt=halt auch viel Frontalunterricht also wirklich so (2 (presst Luft durch geschlossene Lippen)) von vorne //ja// und dann ja da=da war natürlich auch da=da **hat man beobachtet** dass bei Frontalunterricht auch echt viel Unruhe entstehen kann ne, weil die Schüler halt nicht erreicht werden so. //mmh// dann machen einige Lehrer das über Lautstärke einige über **Sanktion** so: dritt=der Dritte ist dann (.) von sich aus sehr wie soll ich das sagen ähm (2) ah wie nennt man das, (2) nicht dominant. ähm (4) i=ich sag mal herrisch so ne, //ja// also der versucht dann irgendwie über Gewalt da irgendwas reinzukriegen. so. (Z. 221–235)

Frau Reiser führt an, dass sie nach dem Abschluss des Masterstudiums „fürn halbes Jahr an einer Schule in Italien“ tätig gewesen war. Es zeigt sich im weiteren Verlauf des Interviews, dass es sich um eine Grundschule im deutschsprachigen Norden Italiens gehandelt hatte. Im Anschluss an die zuvor betrachtete Passage nimmt Frau Reiser an dieser Stelle des Interviews die Thematisierung von Praktiken des Rausnehmens wieder auf. Sie relationiert diese erstens explizit zu dem „Aspekt Inklusion“. Zweitens stellt sie eine Nähe zwischen den im Erfahrungsraum der italienischen Schule etablierten Praktiken des Rausnehmens von Schüler\*innen und einem hohen Maß an „Frontalunterricht“ her. In Homologie zu einer früheren Stelle der Eingangserzählung bringt sie den im Rückblick festzuhaltenden, obgleich zunächst nicht eindeutig explizierbaren, zweifelhaften Charakter der beobachteten Praktiken performativ lautmalerisch zum Ausdruck. Die Ablehnung des Frontalunterrichts gewinnt an argumentativem Boden, wenn Frau Reiser dann darauf verweist, „dass bei Frontalunterricht auch echt viel Unruhe entstehen kann“. Den Grund für diese Unruhe findet Frau Reiser dann wiederum darin, dass die Schüler\*innen „nicht erreicht werden“.

Im analytischen Sprechen entwirft Frau Reiser drei Typen von Lehrer\*innen, die sich in diesem Sinne hervortun. Der erste Typus wählt „Lautstärke“ als Mittel. Ein zweiter Typus nutzt die „Sanktion“. Für einen dritten findet Frau Reiser wiederum weniger schnell und eindeutig ein Vokabular und umschreibt sein Tun dann suchend als „nicht dominant“, sondern „herrisch“. Sie verweist darauf, dass der Typus „versucht [...] irgendwie über Gewalt da irgendwas reinzukriegen“. Auf der Ebene der Norm ruft Frau Reiser einen *Identitätsentwurf der autoritären Lehrerin* auf. Dieser steht in Nähe zu gescheiterten Praktiken des Frontalunterrichts und zu „Gewalt“ und Frau Reiser weist damit den Identitätsentwurf zurück. Dies bestätigt sich in der anschließenden Passage.

ich hatte eine ähm war mit einer da ähm bei den hab ich auch gewohnt. die war halt immer über Lautstärke und hat dann gesagt (sonst kann ich meine Schüler nicht aktivieren (in tiefer Stimmlage)) wenn ich die nicht mal zwischendurch zusammenfalte. und du musst lautwerden und so und das jetzt nicht unbedingt mein Steckenpferd äh @laut zu werden so.@ ich denke immer meine Stimme wird dann eher leiser so also ich bin jetzt nicht so (.) kommt irgendwie nicht an wenn ich laut werde so //ja// hab ich immer das Gefühl und ja und die hat dann halt echt du musst die Tonlagen verändern du musst die mal zusammen=ich dachte das ist doch eigentlich auch nicht schön, wenn man die dann immer zusammenfaltet. und m=meint es nur dadurch äh //ja// können die=erreicht man da irgendwas ja (.) aber sonst hab ich da halt äh (.) war ich halt so ja im Sprachunterricht so mitdrin hin=eigentlich sollte ich für Englisch reinkommen //mmh// und dann=Englisch war ja wie gesagt ist nicht so meins da war die dann ein bisschen enttäuscht. hab ich gesagt ja tut mir leid. wenn du jemanden aus Deutschland anforderst musst du damit rechnen. //ja// das ist nicht automatisch so dass der Englisch sagt juhu so ((ja aber in Deutschland) imitierend gesprochen) sind die ja bil=ja haben wir ein paar Diskussionen gehabt dann schließlich hab ich den Deutsch=äh=lehrern da sehr geholfen. die warn dann sehr froh dass ich da war weil sie auch gesagt haben (.) ich spreche ein sehr klares Deutsch so ne, und joa (.) und dann hab ich halt=war ich halt in=bin ich in die Sparte mehr reingerutscht ja //mmh// joa (4) (Z. 235–261)

Frau Reiser thematisiert eine Lehrerin, mit der sie im Erfahrungsraum der italienischen Schule nicht nur in berufsbezogener Interaktion gestanden, sondern bei der sie auch gewohnt hatte. Frau Reiser kennzeichnet sie als Personifizierung des *Identitätsentwurf der\*des autoritären Lehrer\*in*. Frau Reiser spricht imitierend die direkter Rede Lehrerin nach, sie könne nur dann die Schüler\*innen „aktivieren“, wenn sie diese „mal zwischendurch zusammenfalte[t]“. Die italienische Lehrerin richtete sodann die Erwartung an Frau Reiser, auch den

Identitätsentwurf der Autoritären anzunehmen. Frau Reiser rekapituliert ihre Ablehnung gegenüber dieser Erwartung und verweist darauf, dass ein lautes Sprechen sowieso „nicht unbedingt [ihr] Steckenpferd“ sei und ironisiert lachend die Option des Befolgens der normativen Verhaltenserwartung mit Blick auf die eigene Person. Das Lautwerden widerspricht in ihrem Selbst und „kommt irgendwie nicht an“. Frau Reiser wiederholt die Erwartung der italienischen Lehrerin, dass auch sie autoritärer sein müsse und verweist im allgemeingültigen Sprechen darauf: „das ist doch eigentlich auch nicht schön wenn man die dann immer zusammenfaltet“. Frau Reiser weist die normative Verhaltenserwartung der Lehrerin und damit den *Identitätsentwurf der\*des autoritären Lehrer\*in* zurück.

Im weiteren Verlauf des zweiten Teils der Passage macht Frau Reiser Ausführungen zu ihrem konkreten Erleben im Erfahrungsraum der italienischen Schule. Sie war im „Sprachunterricht“ eingesetzt gewesen. Wider die Erwartungen der italienischen Lehrerin konnte Frau Reiser nicht mit Kenntnissen und Fähigkeiten in Bezug auf das Unterrichtsfach „Englisch“ dienen. Die italienische Lehrerin zeigte sich „ein bisschen enttäuscht“ über die Deplaziertheit Frau Reisers im Englischunterricht. Diese reformuliert wiederum rückblickend ihre damalige schroffe Entgegnung, welche die der Lehrerin zugeschriebene Erwartung, dass eine Akteur\*in aus Deutschland in selbstverständlichem Überschwang seinen\*ihren Einsatz im Englischunterricht zustimmt, als illusorisch kennzeichnet. Zunächst wieder die Lehrerin imitierend, bricht Frau Reiser die Ausführungen der Gegenrede der italienischen Lehrerin ab, verweist dann pauschaler darauf, „ein paar Diskussionen“ miteinander gehabt zu haben und führt schließlich als neue Gruppe von Akteur\*innen die „Deutschlehrer[]“ ein. Die Handlungspraxis der Deutschlehrer\*innen steht der Figur der italienischen Lehrerin gegenüber. Ihnen, die von Überschwang ergriffen als „sehr froh“ entworfenen werden, schreibt Frau Reiser die Aussage zu, sie habe ein „sehr klares Deutsch“. Frau Reiser selbst hält fest, „da sehr geholfen“ zu haben. Die bestätigende Handlungspraxis der Deutschlehrer\*innen wird zum positiven Gegenhorizont. Die Praxis der Deutschlehrer\*innen wendet das Erleben des Erfahrungsraums der italienischen Schule und ermöglicht die Erfahrung von Zugehörigkeit. Anders als die italienische Lehrerin stellen die Deutschlehrer\*innen keine normativen Verhaltenserwartungen an Frau Reiser. Sie schließt die Passage damit, vor dem Hintergrund der Erfahrung der Bestätigung der Deutschlehrer\*innen in Italien in „die Sparte mehr reingerutscht“ zu sein. Aus dem Wissen um andere Passagen des Interviews ist bekannt, dass Frau Reiser immer wieder *DaZ*-Unterricht verantwortet hatte und dies auch gegenwärtig tut. Hierauf scheint sie hier Bezug zu nehmen.

Nach einer langen Pause, in welcher die Befragte an ihrer Kaffeetasse nippt und der Interviewer seine Notizen ordnet, führt Frau Reiser die Eingangserzählung ohne Rückfrage schließlich weiter. Sie findet das Besondere der A-Grundschule darin, dass die Schüler\*innen der Schule sie „auch für ganz Kleinigkeiten feiern“. Sodann springt sie in der Chronologie ihrer Erzählung zurück zum Erfahrungsraum des Referendariats und stellt heraus, sich in diesem Erfahrungsraum wieder mit einer hohen Erwartungslast beladen gesehen zu haben. In aller Konformität gegenüber dem institutionalisierten Ausbildungsweg war es dennoch letztlich „ein bisschen ne harte Zeit“.

Nach dem Referendariat war Frau Reiser dann an unterschiedlichen Schulen mit kurzen Verträgen beschäftigt gewesen. Rückblickend stellt sie dabei insbesondere die Zeit heraus, in der sie einen „Sprachkurs“ (Z. 543) leiten durfte. In dem Kleingruppensetting „im Keller“ erlebte sie Handlungsautonomie und relative Erwartungsfreiheit. In genderstereotyper Zuweisung erzählt sie, dass nur dann, wenn es zu „Prügeleien“ (Z. 544) unter den Jungen

und zu „Zickereien“ (ebd.) unter den Mädchen gekommen war, dieses positive Erleben von Autonomie infrage stand. In Momenten pädagogischer Unsicherheit sah sich Frau Reiser bedroht, dass andere diese bemerken und die Legitimität ihres Tuns infrage stellen würden. Sie erinnert sich an ihre stetige Sorge als pädagogisch unfähig identifiziert zu werden und sodann sanktioniert zu werden: „immer so uh Schulleitung ruft dich irgendwo rein denkst du immer **oh Gott oh Gott** (.)“ (Z. 583). Schließlich spricht Frau Reiser über den Erfahrungsraum der A-Grundschule. Dabei wird seine besondere biographische Bedeutsamkeit hervorgehoben.

### 2.1.5 Die A-Grundschule: Zugehörigkeit und normative Freiheit

Frau Reiser stellt im Sprechen über den Erfahrungsraum der A-Grundschule eröffnend heraus: „es war relativ schnell so ein schöner lockerer freundlicher freundschaftlicher Umgangston“ (Z. 789). Sie entwirft den beruflichen Erfahrungsraum in Kontrast zu den vorangegangenen, in denen sie sich hohen Erwartungen und bisweilen einem autoritären Zugriff durch andere ausgesetzt gesehen hatte.

Als Kollektiv der pädagogischen Akteur\*innen machte man es sich in der Anfangszeit der A-Grundschule zur gemeinsamen Aufgabe, dem „Wusel“ (Z. 804) der Schulneugründung zu begegnen: „ja=nahm das Ding halt so seinen Lauf. man hat die Kinder zusammen entdeckt“ (Z. 806f). Das damit einhergehende Erleben von Zugehörigkeit und die Geschlossenheit des Kollektivs der pädagogischen Akteur\*innen führt Frau Reiser am Beispiel des fehlenden Kopierers aus:

dann hatten wir keinen Kopierer dann haben wir immer zuhause ausgedruckt und haben immer oh Go- weil eigentlich hätten wir rübergehen können aber es war uns immer zu umständlich. //ja// also haben wir fleißig zuhause das Kopierpapier weggeheizt und die Patronen ja und dann irgendwann haben wir einen Kopierer gehabt der wurde dann auch gefeiert. also es kam alles so nach und nach aber man hat sich einfach mit dem (.) zufriedengegeben was man hatte und hat halt einfach versucht das Beste draus zu machen. hat sich gegenseitig angeregt und hat so erste Strukturen Rituale dann halt einfach so in der Klasse entwickelt hat die Kinder kennengelernt und ein bisschen war ja schon da und aus dem bisschen hat man dann einfach was gemacht so//mmh// ja. (Z. 879–891)

In beschreibendem Modus verweist Frau Reiser zunächst auf das Fehlen eines Kopierers in der Anfangszeit ihrer Tätigkeit an der A-Grundschule. Man kompensierte das Fehlen des Kopierers, indem die Drucksachen im Privaten erledigt wurden. Das Kollektiv der Kolleg\*innen teilte die Einsicht, die Möglichkeit des Kopierens an einem anderen Ort nicht nutzen zu wollen. Die kollektive Einigkeit der Kolleg\*innen wird als nicht nur temporär an das Erleben des Mangels der Anfangszeit geknüpft entworfen. Als ein Kopierer zur Verfügung stand, was einen nicht marginalen Einfluss auf die Alltagspraxis gehabt hatte, mussten nun nicht mehr Papier und Toner im Privaten „fleißig [...] weggeheizt“ werden, wurde dies ebenso gemeinsam „gefeiert“. Frau Reiser formuliert generalisierend, dass sich in der sukzessiven Etablierung der neuen schulischen Ordnung von allen mit dem „zufriedengegeben“ wurde, was zur Verfügung stand; und das unter der Prämisse, das „Beste daraus zu machen“.

Anders als in anderen Erfahrungsräumen wurden keine normativen Verhaltenserwartungen an Frau Reiser gerichtet. Vielmehr hält sie fest, dass im Sinne der *Norm der Unterstützung* agiert worden war. Frau Reisers Zugehörigen zu den professionellen Akteur\*innen stand dabei – in Kontrast zum Erleben in anderen beruflichen Erfahrungsräumen – nicht infrage. Nach dem hier ausgesparten Verweis auf den sprichwörtlichen „Zauber“ (Z. 893) des Anfangs berichtet Frau Reiser von ihrem Tun in der damals neuen Rolle der Klassenleitung.

und für mich wars halt das erste Mal auch ne **Einschulung** so natürlich man war bei den anderen Einschulungen in den anderen Schulen war man dabei aber man war halt nie selber so die Hauptperson ne, also man hat nie selber (.) und das war dann echt aufregend. also man saß da echt so mit Herzklopfen ne, so das erste Mal hat meine=seine Klasse. hab ich gedacht oh das ist meine Klasse, und die ganzen kleinen aufgeregten schick rausgeputzten Kinderchen da ne, und ähm: ja hat sich natürlich was überlegt im Vorfeld was man in der Stunde macht und dann hattest du noch (.) also ich hatte zwei weitere Kollegen die man natürlich **auch nicht kannte**: (.) und ähm dann haben wir das halt einfach irgendwie so gemacht dann hab ich irgendwie=mein Klassentier hab ich in der ersten Stunde ausgepackt und ne andere Kollegin also Betül war ja mit drin zum Beispiel //ja// und die sagte dann du hast das so spannend gemacht. da lang so=sowas in der Luft. und du selber puh. (.) ja man hat es gemerkt weil die Kinder so auf einen fokussiert warn das war mucksmäuschenleise und so ne, da hast du das gemerkt und ähm: ja es war einfach ja ich weiß nicht war irgendwie (.) irgendwie war es dann ganz schön. dann war der erste Tag geschafft die Kinder warn glücklich so zack. erste Aufgabe erledigt so das erste Mal in der Schule und so und ja. (.) (Z. (896–918))

Der berufliche Start an der A-Grundschule war mit Frau Reisers Erleben einer „Einschulung“ verbunden gewesen. Dieses Erleben zeichnete sich für Frau Reiser dahingehend aus, nun die „Hauptperson“ gewesen zu sein. Die Erfahrung, sich in diesem Erfahrungsraum erstmals in einer vollwertigen leitenden Lehrer\*innenrolle zu erleben, macht dieses zum positiven Gegenhorizont und bestätigt auf habitueller Ebene die *Orientierung an Zugehörigkeit*. Mit dem Verweis auf ihr eigenes „Herzklopfen“ stellt Frau Reiser die mit den „ganzen kleinen aufgeregten schick rausgeputzten Kinderchen“ geteilte affektive Aufladung des Erlebens der Einschulung heraus. Die *Orientierung an Zugehörigkeit* dokumentiert sich nun in der von Frau Reiser und den Schüler\*innen konjunktiv geteilten (imaginierten) emotionalen Lage. Frau Reiser hält dann fest, selbstverständlich vorab Planungen für die erste gemeinsame Unterrichtsstunde angestellt zu haben. Dieses Setting zeichnete sich dadurch aus, dass zu der unbekannten Gruppe der Schüler\*innen noch „zwei weitere Kollegen“ hinzutraten. In rückblickend kaum explizierbarer Art und Weise hatte man gemeinsam im Sinne der *Norm der Unterstützung* erfolgreich agiert.

Frau Reiser hatte in dieser ersten gemeinsamen Stunde das „Klassentier“ präsentiert. Den Erfolg dieser unterrichtlichen Handlungspraxis bestätigte daraufhin die anwesende Kollegin Betül. Sie kommentierte Frau Reisers unterrichtliche Handlungspraxis mit Überschwang als „so spannend“ und mit dem transzendierenden Verweis darauf, dass „da sowas in der Luft [lag]“. Frau Reiser drückt mit dem Ausruf „puh“ ihre damalige Erleichterung über das attestierte und erlebte Gelingen ihres Tuns aus. Die bestätigende Handlungspraxis der Kollegin Betül wird an dieser Stelle zum Dokument der *Orientierung an Zugehörigkeit*.

In argumentativem Rückblick bestätigt Frau Reiser ihren unterrichtlichen Erfolg dann auch auf der Ebene der *Norm*. Der Erfolg kann explizit konstatiert werden, weil die Schüler\*innen als homogene Gruppe auf Frau Reiser „fokussiert“ und „mucksmäuschenleise“ gewesen waren. Hierin findet Frau Reiser nochmal explizit die finale Bestätigung ihres eigenen Tuns, das sie zu dem Schluss bringt, die Situation als „ganz schön“ zu evaluieren. Sie hält den damaligen Erfolg fest, diese „erste Aufgabe“ geschafft zu haben.

Sodann thematisiert Frau Reiser die Schüler\*innenschaft ihrer Klasse und nimmt auf das abweichende Verhalten eines Schülers Bezug.



### 2.1.6 Im Unterricht: Das ‚Vibrationsding‘ und der ‚Zappelphilipp‘

Weiterhin ohne Zwischenfrage des Interviewers thematisiert Frau Reiser die Schüler\*innenschaft ihrer Klasse. Schließlich stellt sie einen Schüler heraus, den sie unter dem Vorbehalt der Angemessenheit, welcher mit der Einleitung „ich sag mal“ (Z. 1230) explizit wird, mit der Bezeichnung „mein ADHS-Kind“ (ebd.) bedenkt. Der Junge wird dann mit Blick auf sein Tun in unterrichtlichen Kontexten thematisiert.

er hat immer von Vibrax //ja// so ein Vibrationsding ja, das hilft immer. so manchmal im Morgenkreis (.) hast du dann immer so ein brummendes Nebengeräusch das stört in Anführungsstrichen so ein bisschen aber ich hab mit den Kindern seitdem=ich das=habe äh: (.) irgendwann Klasse=ab Klasse eins hatt ich das äh=irgendwann mal im Laufe des Schuljahres hab ich den halt erklärt er braucht das um (.) hier gut mitmachen zu können. und die Kinder sehn es ja auch. vorher Zappelphilipp=rutscht unter die Bank. rutscht auf die Bank äh: Bein da. Bein da. Arm da. Arm hier. und dann kriegt er dieses Ding in die Hand und plötzlich (.) ruhig //mmh// so. (.) er kann (.) stillsitzen. er kann den Morgenkreis mitmachen und das hat uns schon so oft so Kreissituationen auch gerettet. in=also gerettet im gewissen Sinne so dass er halt mitmachen konnte und dann hab ich gedacht guck mal (.) er braucht das damit es ihm gut geht und dann hat er sich den Kopf gegen die Wand gestoßen. die Kinder (ich mag das nicht wenn er sich den Kopf gegen die Wand stößt.) Kinderstimme imitierend gesprochen)) ich so ja aber es ist für uns ein Indiz es geht ihm nicht gut. er braucht irgendwas. wir müssen ihm irgendwie helfen. und da dann auch ein Verständnis für schaffen dass auch so ein Kind (.) in ne Klasse gehört und dass es nicht heißt aber er hat doch dies und das und er macht immer nur Blödsinn nein (.) er macht nicht immer nur Blödsinn er kann manchmal nicht anders. (Z. 1235–1258)

Dem Jungen wird zu Beginn der Passage zugeschrieben, stets einen Gegenstand bei sich zu haben, der zunächst mit neutraler Konnotation unter dem Verweis auf den Markennamen „Vibrax“ und dann eher flapsig als „Vibrationsding“ bezeichnet wird. Frau Reiser hält der *Norm der Unterstützung* folgend fest, dass dieses stets eine Hilfe darstellt. Gelegentlich verursacht das Hilfsmittel „im Morgenkreis [...] so ein brummendes Nebengeräusch“. Nun konträr zur anfänglichen positiven Bewertung des Geräts wird das Brummen zur negativ konnotierten Störung, wobei Frau Reiser diese Verortung im direkten Nachgang der Formulierung explizit relativiert. Dass das Geräusch „stört“, setzt Frau Reiser „in Anführungsstriche[]“. Sie schränkt zudem das Ausmaß der mit dem Geräusch verbundenen Störung mit der Formulierung „so ein bisschen“ ein, gesteht dem Geräusch damit aber eben auch diesen störenden Charakter zu.

Im weiteren Verlauf der Passage werden als weitere Akteur\*innengruppe die anderen Schüler\*innen der Klasse Frau Reisers eingeführt. Unter mehrmaligem Ansetzen rekapituliert die Befragte, dass sie zu einem unspezifischen früheren Zeitpunkt den Schüler\*innen mit Blick auf den Jungen und sein technisches Hilfsmittel erklärt hatte: „er braucht das um hier gut mitmachen zu können“. Frau Reiser zeichnet dann den aus Perspektive der Mitschüler\*innen des Jungen beobachtbaren Prozess seiner Verhaltensänderung nach. Als „Zappelphilipp“ agiert er in einer diffusen Körperlichkeit, die Frau Reiser nicht nur in proponierter Performanz, sondern auch im performativen Modus eines hektischen und stakkatoartigen Sprechens darstellt. Bekommt der Junge das Hilfsmittel zur Verfügung, ist es schlagartig „ruhig“ und „er kann stillsitzen“. Das technische Hilfsmittel wird hier in Homologie zum Anfang der Passage betont flapsig als „Ding“ beschrieben. Die Anwendung des Geräts im Sinne der *Norm der Unterstützung* ermöglicht folglich dem Jungen eine Handlungspraxis des Stillsitzens und Mitmachens, die der oben entworfenen *Norm des Einspurens* folgt.



Rückblickend formuliert Frau Reiser ihre Erkenntnis, dass der Junge der Unterstützung bedarf, um Wohlbefinden zu erlangen und konstruiert sich auf propositionaler Ebene als Agentin der *Norm der Unterstützung*. Im Anschluss wird im irritierten Sprechen einer Schülerin eine Handlungspraxis des Jungen dargestellt, die gänzlich anders gelagert ist als die Praktiken des Stillsitzens und Mitmachens. Der Junge hatte „sich den Kopf gegen die Wand gestoßen“. Frau Reiser reformuliert imitierend die verbalisierte Irritation der Schülerin über dieses Tun, das nicht über das Hilfsmittel bearbeitet werden kann. Frau Reiser bejaht die Irritation des Kindes zunächst explizit. Auf propositionaler Ebene spricht sie dem Tun des Jungen aber auch Legitimität zu, als dass es als „ein Indiz“ für sein mangelndes Wohlbefinden zu lesen ist. Es zeigt seinen Bedarf an „irgendwas“ und die Notwendigkeit, als diffuses kollektives Wir ihm „irgendwie“ zu helfen.

Frau Reiser schließt die Passage mit appellativem Impetus über das situative Erleben hinausdeutend. Im Anschluss an das Dargestellte tritt es als bedeutsame Aufgabe hervor, für „Verständnis“ zu sorgen, „dass auch so ein Kind in ne Klasse gehört.“ Frau Reiser weist zum Ende der Passage die imaginierte Behauptung, der Junge „macht immer nur Blödsinn“ zunächst entschieden zurück. Sie kennzeichnet den „Blödsinn“ des Tuns des Jungen zwar als abweichend, markiert es aber ebenso als für ihn alternativlos und für die Pädagogin nicht veränderbar. In einer weiteren Passage nimmt sie nochmal Bezug auf das Abweichende des Jungen.

heute die letzte Stunde hoppst er dann hinten um den roten Kreis rum und sprang da im Karree. (.) dann kam zum Glück Brigitta gerade rein hat gesagt huh (.) was ist denn hier los, ich so ja: (.) und dann hat er vorher auch noch ein anderes Mädchen gehauen. eigentlich gar nicht=ich glaub gar nicht mal böswillig so weil er (.) keine Ahnung war wahrscheinlich einfach so drüber gerade ne, und ähm ja. (2) dann bin ich mit der ganzen Klasse raus und er durfte dann da (.) sich aushoppsen und nahm sich dann hinterher (.) Kehrblech und Feger und hat dann da einfach da rumgefeigt so. hab ich gesagt hast du dir- (.) das hat er von ganz alleine gemacht-//ja// ist ja gut wenn ihm was in dem Moment geholfen hat wieder (.) ich sag mal runter zu kommen so ne, (Z. 1270–1288)

Frau Reiser verweist auf die letzte Stunde des dem Interview vorgegangenen Schultags. In dieser brachte der Junge ein ihm als erwartbar zugeschriebenes abweichendes Verhalten zur Performanz. In kindlicher Diktion beschreibt Frau Reiser, dass er im hinteren Teil des Klassenraums „hoppst[e]“, um diese Praxis dann als Form des Springens zu benennen. Das „Glück“ des Hinzukommens der Kollegin Brigitta und ihre Irritation bestätigten das Ausmaß des abweichenden Tuns des Jungen. Frau Reiser fügt an, dass er ein solches in gesteigertem Maße im Sinne des Schlagens eines Mädchens auch schon zu einem früheren Zeitpunkt vollzogen hatte und legitimiert so das Echauffieren über die Praxis des Jungen.

Daraufhin wird dem Jungen die Intentionalität seines Tuns abgesprochen. Ihm wird schließlich gewährt, weiter in dem dargestellten abweichenden Modus zu handeln. Dies macht auch den Ausschluss des Jungen aus der Gruppe legitim. Er durfte sich allein „aushoppsen“. Frau Reiser berichtet, dass er daraufhin sein Verhalten änderte. Er nahm sich „Kehrblech und Feger“ und fegte in gewisser Willkürlichkeit den Klassenraum.

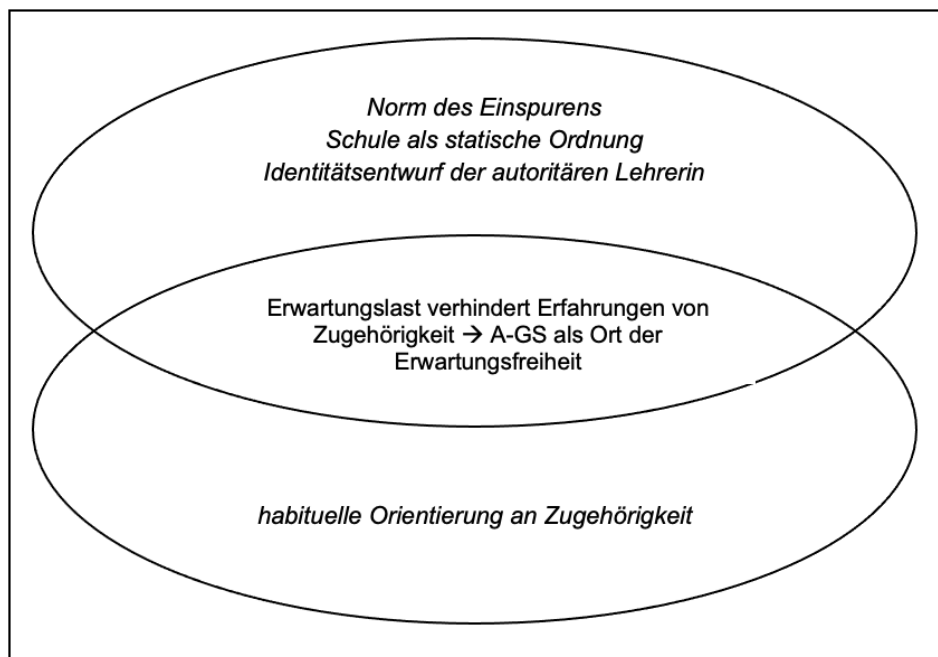
Schließlich spricht Frau Reiser weniger den Jungen für dieses Tun lobend an, als dass sie sich vielmehr an unspezifische Dritte richtet, vor denen sie herausstellt, dass der Junge aus eigenem Antrieb und ohne Unterstützung agiert hatte. Die herausgestellte Besonderheit seines nicht abweichenden und nicht delinquenten Verhaltens markiert den Jungen als different zu den anderen. Es bestätigt sich die Identifizierung des Jungen im Sinne einer totalen Identität eines meist irrational Handelnden, von dem man ein diffuses Fegen bisweilen kaum erwarten

kann. Gleichsam wird diese Identitätszuschreibung dahingehend ergänzt, als dass der Junge bei aller Irrationalität eine zur Performanz gebrachte Absicht der Redlichkeit zugeschrieben wird.

Frau Reiser hält zum Ende der Passage die Legitimität des Zulassens von abweichenden Handlungspraktiken bei gleichzeitigem Entzug der Zugehörigkeit zur Klasse explizit fest. Der Ausschluss des Jungen ermöglicht es ihm schließlich, eine nicht delinquente Praxis zur Performanz zu bringen. Frau Reiser hält in der essentialisierenden Bezugnahme auf den Jungen somit die *Norm des Einspurens* aufrecht, die sie selbst in anderen Erfahrungsräumen als zu überwinden kennzeichnet und selbst erleiden musste. Sie trägt selbst die *Norm des Einspurens* in den vermeintlich erwartungsfreien Erfahrungsraum der A-Grundschule hinein.

Im Folgenden soll der biographische Orientierungsrahmen Frau Reisers als erster Eckfall zusammengefasst und abstrahiert werden.

### 2.1.7 Biographischer Orientierungsrahmen: Zwischen Erwartungslast und Zugehörigkeit



**Abb. 1:** Biographischer Orientierungsrahmen Eckfall Frau Reiser, eigene Darstellung (n. Bohnsack 2017, S. 103)

Die Lebensgeschichte Erzählung Frau Reisers bildet den ersten der vier Eckfälle des Kernsamples. Auf der Ebene der Norm ihres biographischen Orientierungsrahmens tritt zunächst eine wahrgenommene *Norm des Einspurens* hervor. Frau Reiser stellt rückblickend fest, dass es galt, sich als Schülerin in institutionalisierte Ablaufmuster einzufügen und sich in gewisser Konformität gegenüber dem zu verhalten, was andere – beispielsweise die eigenen Eltern – von einem erwarten. Diese Norm reicht in ihrer Bedeutsamkeit über den Bereich des Schuls hinaus und tritt als gesamtgesellschaftliche Konformitätserwartung hervor.

Schule wird dabei als statische Ordnung wahrgenommen. Sie konstituiert sich in unüberwindbaren normativen Hierarchien zwischen den Akteur\*innen – wie an den Darstellungen zum Verhältnis zwischen der Lehrerin und der Studentin Frau Reiser während ihrer nebenberuflichen Tätigkeit gezeigt. Schule im Allgemeinen und die Organisation der Einzelschule im Besonderen werden als geschlossene Ordnungen wahrgenommen. Es gilt, ihren spezifischen Regeln zu folgen, um Mitgliedschaft zu erlangen.

Auf einer dritten normativen Ebene wird im Fall Frau Reiser die *Identitätsnorm der autoritären Lehrerin* aufgerufen, die Frau Reiser am Beispiel der italienischen Lehrerin illustriert. Da Frau Reiser diese Norm zurückweist und selbst nicht die Absicht hat, sie zur Performanz zu bringen, kann von einem *imaginären Identitätsentwurf* gesprochen werden. Der *Identitätsentwurf der autoritären Lehrerin* zeichnet sich durch ein Tun in Strenge und einen bisweilen gewaltvollen Zugriff auf die Schüler\*innen aus. Von ihnen wird erwartet, sich der autoritären Lehrerin zu fügen und ihre Erwartungen zu erfüllen. Homolog dazu richtete die italienische Lehrerin mit Vehemenz im damaligen Erleben auch an Frau Reiser Verhaltenserwartungen. Und zwar in dem Sinne, dass Frau Reiser selbst die *Identitätsnorm der autoritären Lehrerin* annehmen solle, was sie zurückweist.

Auf habitueller Ebene tritt im Fall Frau Reiser immer wieder eine *Orientierung an Zugehörigkeit* hervor. So wird im Erfahrungsraum der eigenen Grundschulzeit u. a. das Fehlen freundschaftlicher Bande zwischen Frau Reiser und den Peers zum negativen Gegenhorizont verwehrter Zugehörigkeit. Demgegenüber steht beispielsweise das Erleben von Bestätigung des eigenen pädagogischen Tuns durch die Deutschlehrer\*innen der Schule in Italien. Ebenso werden die eigenen Schüler\*innen zum positiven Gegenhorizont, wenn sie den Erfolg Frau Reisers Tuns bestätigen, was sodann ihre Zugehörigkeit zu den anderen pädagogischen Akteur\*innen legitimiert.

Das Spannungsvolle zwischen der Ebene der Norm und der Ebene des Habitus liegt im Fall Frau Reiser darin, dass nur dann, wenn die hohe normative Erwartungslast bearbeitet wird, Zugehörigkeit erlebt werden kann. Dabei zeigen sich die Erwartungen der anderen als bisweilen unerfüllbar – wie bspw. die Erwartung der italienischen Lehrerin, dem *Identitätsentwurf der Autoritären* zu entsprechen.

Im Erfahrungsraum der A-Grundschule findet dieses Spannungsverhältnis zwischen normativer Erwartungslast und habitueller *Orientierung an Zugehörigkeit* nun seine Bearbeitung. All die äußeren Erwartungen scheinen sich in diesem Erfahrungsraum zu nivellieren. Sie können als unbedeutsam zurückgewiesen werden und die A-Grundschule wird zum Ort vermeintlicher Erwartungsfreiheit. An die Stelle von an Frau Reiser gerichteten Erwartungen tritt im Erfahrungsraum der A-Grundschule eine *Norm der Unterstützung*. Diese bezieht sich auf die Interaktion zwischen den Schüler\*innen, zwischen ihnen und den Lehrer\*innen und auf die Zusammenarbeit der Kolleg\*innen.

Das Spannungsverhältnis zwischen Norm und Habitus wird mit dem Eintritt in den Erfahrungsraum der A-Grundschule bearbeitet. Gleichsam bleibt dabei die habituelle *Orientierung an Zugehörigkeit* stabil. Delinquentes und normabweichendes Verhalten von Schüler\*innen – oben illustriert am Beispiel des „Zappelphilipp“ – birgt sodann weiterhin eine Gefahr für die Praxis Frau Reisers. Vordergründig wird ein potenzielles Herausgefordertsein des eigenen pädagogischen Tuns zwar im Lichte der *Norm der Unterstützung* entproblematisiert. Eine allzu große Unsicherheit oder gar ein pädagogisches Scheitern einzugestehen, birgt im Fall Frau Reiser dennoch auch im Erfahrungsraum der A-Grundschule weiterhin die Gefahr, dass die eigene Zugehörigkeit zum verschworenen Kollektiv der pädagogischen Akteur\*innen infrage

gestellt wird, wie es in anderen Erfahrungsräumen erlebt werden musste. Es liegt im Fall Frau Reiser somit nahe, das Abweichende nicht in Verbindung mit dem eigenen pädagogischen Tun zu bringen, sondern es als per se Unbearbeitbares zu essentialisieren und schließlich selbst Verhaltenserwartungen im Sinne der *Norm des Einspurens* an die Abweichenden zu richten.

## 2.2 Eckfall Frau Nolten

Frau Nolten stellt den zweiten Eckfall der Fälle der A-Grundschule dar. Wie Frau Reiser ist sie zum Interviewzeitpunkt 31 Jahre alt. Als Tochter eines Berufssoldaten und einer Hausfrau verbrachte sie ihre frühen Kindheitsjahre auf einer deutschen Insel und wuchs dann in A-Stadt auf. Nach dem Studium des Grundschullehramts in B-Stadt mit den Fächern Mathematik und Sachunterricht absolvierte sie das Referendariat an einer Schule in A-Stadt und war daraufhin an einer anderen Schule in A-Stadt zunächst als Klassenlehrerin tätig. Frau Nolten nahm nach dieser Tätigkeit für kurze Zeit eine Stelle als stellvertretende Schulleiterin an einer weiteren Schule in A-Stadt an, um schließlich in dieser Funktion an die A-Grundschule zu wechseln.

Zum Interviewzeitpunkt ist Frau Nolten seit einem Jahr an dieser tätig. Neben der Stelle der stellvertretenden Schulleiterin hat sie gemeinsam mit Frau Decker die Leitung einer zweiten Jahrgangsklasse inne. Frau Nolten steht kurz vor dem Eintritt in den Mutterschutz und plant, mit der Geburt ihres ersten Kindes nach B-Stadt zu ziehen, was den baldigen Abschied von der A-Grundschule zu einem langfristigen werden lasse. Anders als Frau Reiser hatte Frau Nolten auf die E-Mail-Anfrage des Interviewers geantwortet und ihr Interesse an der Teilnahme an einem Interview bereits im Vorfeld des Besuchs des Interviewers bekundet.

Nachdem der Interviewer während den ersten beiden Stunden des Schultags in der Klasse Frau Noltens hospitiert hatte, führt er das Interview mit ihr in ihrer Freistunde im leeren Klassenraum ihrer Klasse. Das Interview dauert etwa 60 Minuten. Es findet darin ein abruptes Ende, dass die Schüler\*innen der Klasse im Anschluss an den Sportunterricht wieder in den Klassenraum kommen und sich Frau Nolten ihnen zuwendet.

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse verweisen auf einen biographischen Orientierungsrahmen des Eckfalls, der sich zwischen einer habituellen *Orientierung an Familiarität* und einer gesellschaftlichen *Norm der Ausgrenzung*, mit der Schule zum *Ort der ‚Diskriminierung‘ und ‚Stigmatisierung‘* wird, sowie unterrichtlichen *Normen des ‚Frontalunterrichts‘, des ‚Arbeitsblatts‘ und des ‚Wettbewerbs‘* aufspannt.

### 2.2.1 Die eigene Kindheit: Vom Idyll der Insel in die Stadt

Anders als Frau Reiser zeigt sich Frau Nolten von dem Eingangsimpuls des Interviewers nicht irritiert. Ohne Rückfrage beginnt sie die freie Eingangserzählung mit Blick auf die eigene Lebensgeschichte.

mein Papa ist Berufssoldat //mmh// und dann sind wir für fünf Jahre:: äh nach A-Insel gezogen das war=also ich bin ganz friedlich aufgewachsen auf ner kleinen Insel @(.)@ ähm war dort auch in einem zweisprachigen Kindergarten //mmh// das:: ja da war dann wirklich zwei Erzieher für @zehn Kinder waren zuständig@ und ähm also ich hab das (.) Leben da sehr genossen. //ja// un::d dann ist mein Vater aber wieder in (.) ähm nach A-Region stationiert worden also sind wir wieder zurück nach A-Stadt gezogen (Z. 11–19)

Das Erleben der eigenen frühen Kindheit wird mit dem Verweis auf die Tätigkeit des Vaters als „Berufssoldat“ einleitend gerahmt. Der Beruf des Vaters tritt im weiteren Verlauf der Passage als bestimmender Faktor der familiären Lebensumstände im Erfahrungsraum der frühen Kindheit hervor und steht an dieser Stelle in direkter Nähe zu einem Umzug der Familie. In Homologie zum Fall Frau Reiser wird so auf eine gewisse Determiniertheit des lebensgeschichtlichen Verlaufs verwiesen. Die Familie Frau Noltens zog dem Vater folgend nach der Geburt der Tochter zunächst auf eine deutsche Insel und verbrachte dort deren ersten Lebensjahre. Rückblickend beschreibt Frau Noltens diese Zeit als „friedlich“ und stellt mit ihrer Wortwahl einen Kontrast zum zuvor hervorgehobenen Soldatischen des väterlichen Berufs her. Im Anschluss der Spezifizierung des Idylls der „kleinen Insel“ verweist Frau Reiser auf die Bedeutsamkeit ihres Erlebens im „Kindergarten“. Die Zweisprachigkeit der Einrichtung wird als regional üblich gekennzeichnet. Was im Erleben des Kindergartens als besonders bedeutsam markiert wird, ist dessen geringe Größe und das lachend präzierte, sich daraus ergebende Betreuungsverhältnis von „zwei Erzieher[n]“ auf „zehn Kinder“. Auch an anderen Stellen des Interviews nutzt Frau Noltens das generische Maskulinum für weibliche Personen, weshalb es sich hierbei nicht zwangsläufig um männliche „Erzieher“ handeln muss. Das Anheimelnde der geringen Größe der pädagogischen Einrichtung wird im beschreibenden Sprechen Frau Reisers zum positiven Gegenhorizont. Dieser verweist bereits auf die sich im weiteren Verlauf der Eingangserzählung bestätigende habituelle *Orientierung an Familiarität*. Das Erleben im Erfahrungsraum des Kindergartens im Besonderen korrespondiert mit dem explizit gemachten Idyllischen des Wohnorts der frühen Jahre im Allgemeinen und so schließt Frau Noltens mit Blick auf die erlebte Kindergartenzeit, aber auch in der pauschalen Evaluation der ersten Lebensjahre im Rückblick der Erwachsenen ab: „Ich habe das Leben da sehr genossen.“

Der Beginn der nächsten Etappe der Lebensgeschichte findet seinen Anlass nun wieder in einem Stationierungsbefehl des Vaters, dem die Familie nach A-Stadt folgte. Als zweite biographische Station wird der Erfahrungsraum der eigenen Grundschulzeit eröffnet.

dort bin ich dann auch eingeschult worden und das war (.) anfangs nicht so (.) leicht weil ich ja eben als neu=also als neues Kind dazugekommen bin //ja// un:d ähm (.) ja dann äh und da wo wir aufgewachsen oder wo wir dann hingezogen sind das war wirklich ein sehr gut situierte ähm (.) also da waren wirklich viele gut situierte Familien und da war //mmh// da zum Beispiel auch so dass die Eltern oder die Mütter untereinander erstmal abgecheckt haben, was denn der Vater sozusagen für nen Beruf hat ähm das waren auch schon wirklich Anwälte. Ärzte. (Z. 19 – 28)

Im Kontrast zu den unbeschwerten Jahren der frühen Kindheit auf der kleinen A-Insel, deren Idylle sich bis in das Erleben des pädagogischen Settings des Kindergartens niedergeschlagen hatte, wird die Anfangszeit in A-Stadt als „nicht so leicht“ eingeführt. Den Grund für diese Bewertung findet Frau Noltens darin, als „neues Kind dazugekommen“ zu sein. Das problematisierte Dazukommen in den Erfahrungsraum der Grundschulzeit bezieht sich nicht nur auf das Schulische, sondern über dieses hinausweisend auf den Eintritt der Familie in ein neues, bereits bestehendes nachbarschaftliches Milieu. Dieser soziale Raum und die ihn bildenden Familien werden mit Nachdruck als „sehr gut situiert“ hierarchisierend charakterisiert. Die milieuspezifischen Normalfamilien bilden in ihrer dominanten Vielzahl einen Kontrast zur Einzelfamilie Frau Noltens. Noch deutlicher wird die Differenz zwischen der eigenen und den anderen Familien in den imaginierten distinktiven Praktiken der Elternteile der Normalfamilien, die binär genderstereotypisch ausdifferenziert werden. Während

die Mütter der Normalfamilien stets „untereinander abgecheckt haben“, welchen Berufen die Familienväter nachgehen, werden die Männer über ihre Berufe als „Anwälte“ und „Ärzte“ charakterisiert.

Vor dem Hintergrund des eigenen Erlebens, gleichsam einer propositionalen Logik folgend, bringt Frau Nolten eine wahrgenommene gesellschaftliche *Norm der Ausgrenzung* hervor. Diese wird von denjenigen aufrechterhalten, die in imaginierter Homogenität in gesellschaftlicher Überlegenheit positioniert werden. Sie schließen diejenigen aus, die ihren in der väterlichen Berufstätigkeit Ausdruck findenden Status nicht teilen. Ihre distinktiven Praktiken ragen schließlich bis in die Interaktion untereinander hinein.

Die Erfahrungsräume der eigenen Kindergarten- und der eigenen Grundschulzeit treten als maximale Kontraste hervor. Das Erleben der Idylle der kleinen Insel, die sich bis in die pädagogische Einrichtung niederschlug, tritt hinter das Erleben im urbanen Reich der Distinktion zurück, in dem die *Norm der Ausgrenzung* gilt. Im direkten Anschluss an die betrachtete Passage verweist Frau Nolten am Beispiel eines Kindes, das aus Polen migriert war, auf eine rassistisch-chauvinistische Konnotation der *Norm der Ausgrenzung*.

wir hatten da ein Kind die war zugewandert und war Po::lin. //ja// und die hatte es auch nicht leicht und ähm auch bei=unter den Eltern hat man das gemerkt also das hat mir meine Mutter dann auch im Nachhinein so erzählt aber als Kind hab ich schon auch immer (.) gemer::kt also mir tat das immer leid //mmh// und ähm (.) ich hatte sowieso immer son ähm ich war jetzt nie eine die immer Kinder in den Schutz genommen hat aber ich fand das immer ganz schrecklich mit anzusehen wenn ein Kind irgendwie geärgert wurde ausgeschlossen wurde oder ähnliches. //ja// (Z. 29–38)

Frau Nolten hebt auf das Beispiel eines Kindes ab, das sie als „zugewandert“ und als „Polin“ beschreibt. Das Mädchen hatte „es auch nicht leicht“. Wie im Kontext des eigenen Erlebens treten die Eltern der Normalfamilien des nachbarschaftlichen Milieus als bestimmende Faktoren des Erlittenen des Kindes hervor. Was von den Eltern im Sinne der *Norm der Ausgrenzung* im Konkreten vollzogen wurde, bleibt unaussprechlich. Mit Blick auf die zuvor getroffene Charakterisierung des Kindes als „zugewandert“ und als „Polin“ bekommen die nicht konkretisierten ausgrenzenden Praktiken der Eltern eine rassistisch-chauvinistische Konnotation. Die Mutter Frau Noltens bestätigte im Rückblick das damalige Tun der Eltern der Normalfamilien.

Frau Nolten stellt daraufhin nochmals heraus, schon zum damaligen Zeitpunkt als Kind die Ausgrenzung des anderen Kindes wahrgenommen zu haben. Konkreter empfand sie Mitleid für dieses. Über den genannten Fall hinausdeutend, konstruiert sich Frau Nolten als ein Kind, das selbst niemals als Anwält\*in anderer Kinder, die beispielsweise „geärgert“ oder „ausgeschlossen“ wurden, aufgetreten war, solche ausgrenzenden Praktiken aber als „immer ganz schrecklich mit anzusehen“ wahrgenommen hatte. Die Praktiken, mit denen das Kind aus Polen bedacht worden war, bestimmen schließlich nicht nur dessen individuelles Erleiden. Die dominanten Eltern werden in ihrem unspezifischen Charakter und der gleichsam verlässlichen Performanz ihrer distinktiven Praktiken zum negativen Gegenhorizont, vor dem das Erleben im Erfahrungsraum der eigenen Grundschulzeit für Frau Nolten an Unbekümmertheit verliert. Es bestätigt sich die habituelle *Orientierung an Familiarität*.

Mit groben Pinselstrichen zeichnet Frau Nolten im Anschluss den Verlauf ihrer weiteren Schulzeit nach. Die Abiturnote verwehrte schließlich die Erfüllung des Wunschs, Medizin zu studieren und auch die Bewerbung auf einen Ausbildungsplatz zur Kinderkrankenschwester scheiterte. Rückblickend erkannte Frau Nolten über die Tätigkeit als Trainerin im Turnver-



ein: „irgendwie kann ich richtig gut mit Kindern“ (Z. 56). Die Entscheidung für ein Grundschullehrramtsstudium in B-Stadt war damit gefallen und Frau Nolten wurde zu diesem zugelassen. Die Berufswahlentscheidung wird deutlich weniger stark als im Fall Frau Reiser in ihrer lebensgeschichtlichen Relevanz hervorgehoben. Hingegen werden wie im ersten Eckfall insbesondere erste schulpraktische Erfahrungen als bedeutsam gekennzeichnet. Diese sammelte Frau Nolten im Referendariat.

### 2.2.2 Im Referendariat: ‚Stigmatisierung‘ und ‚Diskriminierung‘

Ausführlich thematisiert Frau Nolten in der freien Eingangserzählung die biographische Etappe des Referendariats. Es wird als eine Zeit eingeführt, in der man in Kontrast zum Studium „viel gelernt“ (Z. 101) hatte, denn es boten sich Möglichkeiten, „viel auszuprobieren“ (Z. 102). Die zunächst positive Bewertung dieser lebensgeschichtlichen Phase wird dann explizit relativiert.

ich war allerdings auch an einer Schule: (.) wo ich viel Stigmatisierung und auch Diskriminierung erfahren habe //mmh// ich hatte eine (.) ich war in einer Klasse eingesetzt wo die Klassenleitung auch schon bisschen älter war und (.) und die war sehr (.) sehr streng (.) sehr fronta:l also hat sehr frontalen Unterricht gemacht und da war das ganz klar die Kinder die sozial auffällig waren also die wurden richtig fertig gemacht von ihr das war ganz schrecklich mitanzusehen (Z. 102–110)

Im Erfahrungsraum des Referendariats arbeitete Frau Nolten an einer Grundschule, an der die Erfahrungen von „Stigmatisierung“ bis hin zu „Diskriminierung“ zum Alltag gehörten. Sie benennt mit diesen Begriffen Praktiken, die in Homologie zu den degradierenden Praktiken stehen, welche die *Norm der Ausgrenzung* in den Erfahrungsräumen der eigenen Kindheit hervorgebracht hatte. Konnte diese gesellschaftliche Norm eher exemplarisch zur Proposition gebracht werden, werden ihre Analogien mit Blick auf den Erfahrungsraum des Referendariats abstrahierend benannt und treten als wahrgenommene schulische *Normen der ‚Stigmatisierung‘ und ‚Diskriminierung‘* hervor. Die Verwendung des Verbs „erfahren“ deutet an, dass Frau Nolten sich hier selbst in der Perspektive der existenziell Betroffenen wiederfindet, obgleich der Kontext des Erfahrungsraums des Referendariats es nahelegt, dass sie die schulische Normalität der Degradierung von Schüler\*innen beobachtete.

Zunächst bestätigt sich diese schüler\*innenbezogene Lesart an den Ausführungen zu der Lehrerin, in deren Klasse Frau Nolten als Referendarin tätig gewesen war. Sie wird als „schon bisschen älter“ beschrieben und so explizit in generationaler Distanz zu Frau Nolten positioniert. Mit den Beschreibungen als „streng“ und „frontal“ charakterisiert Frau Nolten zunächst das Wesen der Lehrerin, dann deren Unterricht. Im begewohnten Frontalunterricht konnte erwartbarerweise beobachtet werden, dass Schüler\*innen, „die sozial auffällig waren“, von der Lehrerin „richtig fertig gemacht“ wurden. Für Frau Nolten als Beobachterin der degradierenden Praktiken waren diese „ganz schrecklich mitanzusehen“. Diese Homologie zur zuvor betrachteten Passage legt es nahe, die in der unterrichtlichen Sphäre von degradierenden Praktiken betroffenen „sozial auffällig[en]“ Kinder in die Nähe zu denen zu rücken, die oben aufgrund ihrer familiären Herkunft zu Leidtragenden von Distinktionspraktiken wurden. Darüber hinaus wird an dieser Stelle auf die Normalität einer unterrichtlichen Logik im Sinne einer *Norm des Frontalunterrichts* verwiesen, in welcher – der wesensmäßigen Strenge der Lehrerin folgend – degradierende Praktiken mit Bezug auf spezifische Schüler\*innen Legitimität erfahren. Die unterrichtliche *Norm des Frontalunterrichts* wird zum Ausdruck der schulischen *Normen von ‚Stigmatisierung‘ und ‚Diskriminierung‘*.



Zudem bestätigt sich in den Ausführungen Frau Noltens ihre habituelle *Orientierung an Familiarität*. Die angeführte Lehrerin tritt als negativer Gegenhorizont hervor. In Homologie zum Erleben im Erfahrungsraum der eigenen Grundschulzeit bestimmen ihre Praktiken nicht nur das Erleiden der Schüler\*innen, sondern auch Frau Noltens Erleben des Erfahrungsraums des Referendariats in einem negativen Sinne. Dem Erleben von Vertrautheit und Zwanglosigkeit steht das Tun der Lehrerin entgegen. Im zweiten Teil der Passage führt Frau Noltens die Interaktion mit der Lehrerin im Detail aus.

sie war auch gleichzeitig meine Mentorin und ich hab viele Auseinandersetzungen auch schon // mmh// mit ihr damals gehabt //ja// weil ich dann schon (.) schnell (.) mir schon immer ge=ja: man kann ja gar nicht so: Unterricht für alle gleich machen (.) irgendwie geht das ja nicht also weil die Spanne ja so weit ist und das war für mich ganz klar und sie hat das immer gar nicht verstanden // mmh// und wenn (.) kam ich mit meinen individuellen Arbeitsplänen und dann hab ich=m=als Referendarin hat man ja auch viel Zeit dann hab ich viel ausprobiert und das war für sie immer äh (.) also das (.) die hat dann immer (ach Mensch ne, die Alena, die kommt da jetzt schon wieder mit irgendwie //ja// irgendwelchen Methoden.) imitierend gesprochen) und das hat mich sehr geprägt also die anderthalb Jahren (Z. 110–122)

Frau Noltens kennzeichnet die angeführte Lehrerin als ihre „Mentorin“ und verweist auf die Vielzahl an „Auseinandersetzungen“, die sie mit ihr gehabt hatte. Diese beruhten auf der zum damaligen Zeitpunkt hervortretenden Einsicht Frau Noltens, dass man Unterricht nicht pauschal für „alle gleich machen“ kann, weil die „Spanne ja so weit ist“. Frau Noltens weist die unterrichtliche *Norm des Frontalunterrichts* mit dem Verweis auf die Illusion der Homogenität der Schüler\*innenschaft explizit zurück. Die Einsicht in die Notwendigkeit der Aktualisierung unterrichtlicher Praktiken wurde von der Mentorin in keiner Weise geteilt.

Frau Noltens verlässt an dieser Stelle die Position derjenigen, welche die ablehnungswürdigen Praktiken im Sinne der *Norm des Frontalunterrichts* lediglich passiv beobachtet und bewertet. Der aufgerufene Generationenkonflikt um die Legitimität frontalunterrichtlicher Praktiken, der in schulischen Rollen von Mentorin und Referendarin gewissermaßen institutionalisiert ist, wird sodann dahingehend entemotionalisiert, als dass es Frau Noltens in ihrer Rolle möglich wird, neue unterrichtliche Praktiken aktualisierend zu erproben. Sie kann sich als Referendarin der *Norm des Frontalunterrichts* entziehen.

Frau Noltens nutzte die wahrgenommene Autonomie des Referendariats und brachte „individuelle Arbeitspläne“ in den Unterricht ein. Während nun das Verhältnis zwischen der Referendarin und der Mentorin im ersten Teil der betrachteten Passage in der Affirmation der Erwartbarkeit generationaler Differenzen ein Stück weit entproblematisiert wird, bestätigt sich die Mentorin in ihrem Tun im zweiten Teil der Passage schließlich eindeutig als negativer Gegenhorizont. Sie beschränkte zwar nicht Frau Noltens Handlungsautonomie als Referendarin, bedachte sie jedoch mit degradierenden Praktiken. Performativ imitierend spricht Frau Noltens die direkte Rede der Mentorin nach: „Ach Mensch ne, die Alena die kommt jetzt schon wieder mit [...] irgendwelchen Methoden.“ In infantilisierender Weise ironisierte die Mentorin die Ambitionen der Referendarin, den Unterricht zu aktualisieren. Vor diesem negativen Gegenhorizont tritt in dieser Passage wieder Frau Noltens eigene habituelle *Orientierung an Familiarität* hervor. Sie dokumentiert sich in dem Erleben einer habituellen Inkongruenz zwischen Mentorin und Referendarin, welche nicht nur die Interaktion zwischen den beiden Personen bestimmte, sondern das negative Erleben des Erfahrungsraums des Referendariats im Gesamten. Diese erlebte Inkongruenz wiegt schließlich schwerer als der explizit herausgestellte kommunikative Wissensbestand um die Erwartbarkeit eines Generationen-

konflikts zwischen Mentorin und Referendarin. Frau Nolten hält das im Erfahrungsraum des Referendariats Erlebte in seiner existenziellen lebensgeschichtlichen Bedeutsamkeit fest und schließt die Ausführungen zu der biographischen Etappe des Referendariats.

### 2.2.3 Im jahrgangsgemischten Unterricht: Inklusion und die ‚Individualisierungsfälle‘

In der anschließenden Passage thematisiert Frau Nolten die Entscheidung für den Wechsel an eine andere Grundschule und deren zunächst als vielversprechend wahrgenommene Programmatik.

und dann war ich mir auch ganz sicher ich wollte unbe=also ich wollte nie an dieser Schule. //mmh// und dann fand ich das Konzept an einer Schule richtig interessant das war dann eins bis vier (.) also da Klassenfamilien (.) gemeinsam eins bis vier und hab ich gedacht Mensch wenn man da hingehet muss das ja (.) dann muss man ja irgendwie inklusiv arbeiten //ja// es geht ja=also frontal kann man da ja nicht arbeiten //mmh// und hab ich mich entschieden an diese Schule zu gehen (Z. 122–130)

Frau Nolten verweist auf das „Konzept“ einer Schule, das sie als „richtig interessant“ wahrgenommen hatte. Dieses Schulkonzept konkretisierend stellt sie explizit das organisationsspezifische Strukturmerkmal „gemeinsam[en]“ jahrgangsübergreifenden Unterrichts in „Klassenfamilien“ heraus. Der Begriff der „Klassenfamilien“ tritt in der lokalisierenden Präzisierung Frau Noltens als organisationsspezifische Vokabel hervor und weckt gleichsam Assoziationen zu der Idylle des Erfahrungsraums der frühen Kindheit auf der A-Insel und zu dem eigenen kindlichen Erleben der Zeit in der Kindertagesstätte mit niedrigem Betreuungsschlüssel. Frau Nolten findet die damaligen hohen Erwartungen an die Schule als in der Annahme begründet, dass das organisationale Strukturmerkmal der „Klassenfamilien“ es voraussetzen und unhintergebar machen würde, dass man „ja irgendwie inklusiv arbeiten“ muss. Diese Erwartung wurde rückblickend nicht erfüllt. Allerdings begann dort ihre Zusammenarbeit mit der Sonderpädagogin Frau Parsunke, die sie bereits im Kontext des Referendariats flüchtig kennengelernt hatte und die zum Zeitpunkt des Interviews die Schulleiterin der A-Grundschule ist. Diese Zusammenarbeit thematisiert Frau Nolten in der anschließenden Passage, bevor sie in der darauffolgenden das Verhältnis eigener normativer Erwartungen zu dem tatsächlichen Erleben im neuen Erfahrungsraum ausdifferenziert.

dann ist Natascha @(. )@ da als Sonderpädagogin auch das war dann ein Zufall dass sie auch da an diese Schule kam und dann warn wir auch noch in einem Klassenteam //ja// und das war wirklich schön. also da waren wir zusammen ich glaub zwei Jahre das letzte Jahr war ich dann alleine da sie ja schon gegangen. //mmh// und das war schön weil man da wirklich inklusiven Unterricht machen konnte weil sie eben als Sonderpädagogin gut unterstützt hat und ähm: (.) ich (.) hatte auch nicht immer ne Vorstellung wie inklusiver Unterricht aussieht=weiß ich also (.) immer noch nicht @(. )@ ähm glaub das ist auch wirklich ein Prozess. (Z. 130–140)

Nicht nur Frau Nolten wechselte also an die Grundschule mit der vielversprechenden, einen „inkluisiven Unterricht“ verheißenden Programmatik, sondern zufällig auch die Sonderpädagogin Natascha Parsunke. An anderer Stelle des Interviews wird deutlich, dass Frau Nolten und Natascha sich bereits zuvor flüchtig kennengelernt hatten. Sie wurden nun – ein weiterer Zufall – Kolleginnen in einem „Klassenteam“. Die gemeinsame Tätigkeit bewertet Frau Nolten im Rückblick explizit als „wirklich schön“. Diese positive Bewertung der Teamarbeit schmälert auch der eingeschobene Verweis auf den Weggang der Sonderpädagogin nach zwei Jahren der Zusammenarbeit nicht, deutet dieser doch bereits auf eine spätere biographische

Etappe Frau Noltens hin, in der die Zusammenarbeit mit Natascha an anderem Ort und unter neuen Bedingungen weitergeführt werden sollte. Auf habitueller Ebene deutet sich die Zusammenarbeit im „Klassenteam“ als positiver Gegenhorizont im Sinne der *Orientierung an Familiarität* an. Bevor sich diese Verortung bestätigt, findet sich die positive Bewertung der Zeit der gemeinsamen Arbeit darin, dass „man da inklusiven Unterricht machen konnte“. Somit bewahrheitete sich zunächst Frau Noltens mit der Programmatik der Schule verbundene Erwartung.

Allerdings treten dann die in der vorangegangenen Passage explizit hervorgehobenen organisationalen Strukturmerkmale des Jahrgangsübergreifenden und der Klassenfamilien in dieser Passage wider die Rezeption des Schulkonzepts nicht als bestimmende Faktoren der Unhintergebarkeit inklusiven Arbeitens im neuen Erfahrungsraum hervor. Vielmehr stellt die zentrale Gelingensbedingung inklusiven Unterrichts die realisierte Unterstützung Nataschas dar. Sie erfüllt die ihr eindeutig zugewiesene Rolle als Sonderpädagogin in der organisationalen Teamstruktur.

Es bleibt unklar, ob die Sonderpädagogin mit ihren Praktiken nur Frau Nolten oder auch die Schüler\*innen unterstützte. Eindeutig stellt sie den Gegenentwurf zu der renitenten Mentorin aus dem Erfahrungsraum des Referendariats dar, die weder für Frau Nolten noch auf der schüler\*innenbezogenen Ebene des Unterrichts eine positiv konnotierte Rolle eingenommen hatte. Die Sonderpädagogin hingegen ermöglichte nicht nur die Umsetzung aktualisierter unterrichtlicher Praktiken, sondern steht auch auf existenzieller Ebene in Nähe zu Frau Nolten. Anders als mit der Mentorin des Referendariats machte Frau Nolten mit Frau Parsunke eine Kongruenzerfahrung auf habitueller Ebene. Diese bestätigte sich handlungspraktisch konkreter als ein geteiltes Wissen um die Notwendigkeit rollenförmigen Tuns. Während die Mentorin des Referendariats ihre professionelle Rolle in der Interaktion mit der Referendarin unterlaufen hatte, agiert die Sonderpädagogin in einer professionsbezogenen Rolle, die inklusiven Unterricht ermöglicht. Vor diesem positiven Gegenhorizont einer verlässlichen, auf habitueller Kongruenz beruhenden Rollenbeziehung dokumentiert sich wieder Frau Noltens *Orientierung an Familiarität*.

Im weiteren Verlauf der Passage ergibt sich für Frau Nolten im Rückblick kein Problem daraus, dass sie „nicht immer ne Vorstellung“ von inklusivem Unterricht besessen hatte. Auch bleibt es unproblematisch, dass dies auch gegenwärtig oft nicht anders ist. Mit einem Auf-lachen kennzeichnet Frau Nolten die Paradoxie der Gleichzeitigkeit der Realisierung von inklusivem Unterricht und ihrer individuellen situativen Unwissenheit über dessen wesensmäßigen Züge und führt dann entproblematisierend aus: „das ist auch wirklich ein Prozess.“ Die Bedeutsamkeit eines individuellen kommunikativen Wissens über das etwaige Wesen inklusiven Unterrichts tritt in dieser Passage hinter die zuvor dargestellte, im Erfahrungsraum der Zusammenarbeit mit der Sonderpädagogin Frau Parsunke erlebte habituelle Kongruenz einer geteilten Orientierung zurück. Anders als im ersten Eckfall, in dem sich bemüht wurde, die Bedeutung inklusiven Unterrichts vor dem Hintergrund graduell unterschiedlich zur Performanz gebrachter Praktiken des Rausnehmens explizit zu versprachlichen, ergibt sich diese Notwendigkeit der Definition im Fall Frau Nolten nicht, sind inklusive Unterrichtspraktiken doch stärker an ein erfahrungsbasiertes als an ein theoretisches Wissen geknüpft.

Obleich die Zeit an der Grundschule mit der vielversprechenden Programmatik in dieser Passage in der Zusammenarbeit mit der Sonderpädagogin als positiv bewertete hervortritt, ändert sich das Votum Frau Noltens in der folgenden Passage.

da=die Arbeit mit Natascha hat mich so geprägt dass ich viele Sichtweisen auch nochmal verändert hab //mmh// in der Hinsicht dann ne, und ähm:: das war=an der B-Schule war das dann aber so dass (.) dadurch dass die Spanne wirklich eins bis vier so weii:t war //ja// ähm war das wirklich immer son ich sprech immer so von ner Individualisierungsfalle. //mmh// also die Kinder hatten ihre Arbeitspläne haben an ihrem Lernstand gearbeitet das fand ich auch gut das war dann teilweise aber arbeits- (.) blätterlastig kaum handlungsorientiert wir hatten da auch nicht so viel Material und ähm mir fehlte immer dieses **gemeinschaftliche** Lernen (.) //mmh// das fehlte mir da total und ähm: das hab ich relativ früh gemerkt (.) hab das dann auch versucht=wie kann man das (.) schaffen, und dann bin ich aber immer an meine Grenzen gekommen weil ich gemerkt hab (.) dass (.) ähm (.) es beginnt schon wenn man in der Frühstückszeit ein Buch vorlesen möchte da beginnt es schon man hat da Erstklässler und man hat Viertklässler sitzen das war dann schon (.) schwierig was **Gemeinsames** zu finden was alle (.) irgendwie anspricht. //ja// also es waren wirklich so **Kleinigkeiten** (Z. 140–159)

Vor dem Hintergrund des in der Passage zuvor explizit thematisierten inklusiven Unterrichts tritt die Teamarbeit mit der Sonderpädagogin Natascha als Frau Nolten in ihren „Sichtweisen“ nachhaltig beeinflussender Faktor hervor. Natascha wird nun nicht mehr mit der Professionsbezeichnung, sondern ausschließlich mit ihrem Vornamen benannt, geht es in dieser Passage auch weniger um die von ihr verkörperte Rolle, sondern um die grundsätzliche, eine existenzielle Ebene berührende Prägestkraft der interpersonalen Zusammenarbeit. Vor dem Hintergrund der neuen Perspektiven Frau Noltens verschob sich die damalige Bewertung der Grundschule. Konkreter wird das organisationale Strukturmerkmal jahrgangsübergreifender Klassen explizit problematisiert.

Waren es oben in der Auseinandersetzung mit dem Schulkonzept die altersheterogenen Gruppen, die bei Frau Nolten die hohe Erwartung schürten, dass an dieser Grundschule inklusiver Unterricht obligatorische sein müsste, werden diese nun zum Hindernis einer inklusiven Alltagspraxis. Frau Nolten formuliert die Gefahr, in eine „Individualisierungsfalle“ zu tappen. Die an der Schule etablierte schüler\*innenbezogene Praxis des Arbeitens nach individuellem „Lernstand“ wird von Frau Nolten zunächst vordergründig positiv bewertet, besteht doch eine Nähe zu den von ihr im Referendariat zur Überwindung der *Norm des Frontalunterrichts* vorgeschlagenen Methoden. Dass diese Praxis zum damaligen Zeitpunkt jedoch bisweilen als „arbeitsblätterlastig“ und „kaum handlungsorientiert“ hervortrat, wird negativ bewertet. Der Einsicht in die Gefahr der „Individualisierungsfalle“ als Ausdruck des Mangels an „gemeinschaftliche[m] Lernen“ stellte Frau Nolten ihre Versuche entgegen, ein solches Lernen zu ermöglichen und kennzeichnet dies als äußerst herausfordernd.

Frau Nolten konkretisiert ihre gescheiterten Ambitionen am Beispiel der „Frühstückszeit“. Die Suche nach einem Buch zum Vorlesen für eine Gruppe von Schüler\*innen von Jahrgangsstufe eins bis vier wurde zur Herausforderung. Frau Nolten formuliert: Es war „schon schwierig was Gemeinsames zu finden, was alle irgendwie anspricht.“ Das organisationale Merkmal der Jahrgangsmischung tritt als negativer Gegenhorizont der Handlungspraxis Frau Noltens hervor. Es ist eben nicht der erwarteten Umsetzung eines Unterrichts im Anspruch der Inklusion zuträglich. Vielmehr verwehrt die Altersmischung die Möglichkeit der Herstellung des Gemeinsamen, das es in einem inklusiven Unterricht im Sinne Frau Noltens *Orientierung an Familiarität* zu erleben gilt.

Im weiteren Verlauf des Interviews führt Frau Nolten ihre Einlassungen zu der angeführten Grundschule weiter aus und thematisiert dann das Angebot einer Stelle als stellvertretende Schulleiterin an einer anderen Schule. Das Annehmen dieser war mit der Erwartung verknüpft gewesen, dort auf die schulstrukturellen Gegebenheiten Einfluss nehmen zu können.

#### 2.2.4 Als stellvertretende Schulleiterin: Inkongruenz und die praktische Klugheit der Planarbeit

Das Angebot, als stellvertretende Schulleiterin tätig zu werden, führte Frau Nolten an eine weitere Grundschule in A-Stadt, die keine besondere Programmatik für sich reklamierte. Bevor sie die Entscheidung für diesen Wechsel ausführt, nimmt Frau Nolten die in der vorangegangenen Passage betrachtete Schule und ihre pädagogischen Akteur\*innen noch einmal theoretisierend in den Blick.

die Schule (.) die hatte auch schon die **A-Auszeichnung** beko::mmen. //mmh// also die warn da son bisschen eingefahren //mmh// und wollten sich glaub ich auch nicht mehr weiterentwickeln. //ja// (.) und daraufhin hab ich dann gesagt och Mensch ich möcht nochmal was anderes und hab dann ähm die (.) ne Konrektorenstelle angeboten bekommen und das war @mein größter Fehler.@ hätte ich glaub ich nicht machen sollen weil:: (.) ich hab dann gedacht okay. ich (.) ich glaube ich hab Potenzia::l. ich kann mehr bewegen gerade was (.) was ne inklusive Haltung oder inklusive Beschulung angeht und wo kann ich das am besten bewegen wenn ich nicht (.) in Schulleitung gehe, (Z. 163–174)

In der bereits vor Frau Noltens Berufseinstieg an die Schule vergebenen renommierten Auszeichnung für als innovativ bewertete Schulen findet Frau Nolten erstens den Grund dafür, dass das kollegiale Kollektiv der Grundschule „son bisschen eingefahren“ gewesen war. Sie führt dann zweitens erschwerend hinzukommend den in der Nähe zu der Auszeichnung stehenden fehlenden Willen zur Weiterentwicklung der Akteur\*innen der Grundschule an. Frau Nolten stellt ihren damaligen eigenen Wunsch nach „was andere[m]“ heraus. Habituelle Kongruenz im Sinne der *Orientierung an Familiarität* war mit denjenigen nicht zu erleben, die im unterstellten Unwillen zur Weiterentwicklung agierten. Wie in einer vorangegangenen Passage dargestellt wurde, konnte lediglich mit der Sonderpädagogin Frau Parsunke im Erfahrungsraum dieser Schule eine solche habituelle Kongruenz erlebt werden.

Frau Nolten rahmt daraufhin die Entscheidung für den erneuten Wechsel des Arbeitsplatzes als eine ergebnisoffene und knüpft sie dann an ein ihr angetragenes Angebot einer spezifischen Stelle in neuer Funktion als Konrektorin. Im weiteren Verlauf des Interviews wird deutlich, dass es sich hierbei um eine Stelle an einer anderen Grundschule in A-Stadt ohne besondere Programmatik gehandelt hatte. Die Annahme des Angebots bezeichnet Frau Nolten schließlich lachend als „größter Fehler“, den sie im Rückblick hätte vermeiden sollen.

Frau Nolten folgend dachte sie mit Blick auf die neue schulische Funktion der Konrektorin von sich selbst, „Potenzial“ zu haben und konkreter „mehr bewegen“ zu können, was eine „inklusive Haltung oder inklusive Beschulung angeht“. Sie verband diese Selbsteinschätzungen mit der Erwartung, aus der Position der Schulleitung heraus, das genannte eigene „Potenzial“ zur Performanz bringen zu können.

Dass die damalige Erwartung neuer Handlungsmöglichkeiten mit Blick auf den neuen Erfahrungsraum der Tätigkeit als stellvertretende Schulleiterin schließlich enttäuscht worden war, wird bereits in dieser Passage explizit und in der nächsten Passage weiter ausgeführt.

dann war das sehr schwierig weil das wirklich ne Schule war die sehr leistungsorientiert war es war auch mein Fehler ich hatte dann da einmal hospitiert und ich kannte die=Schulleitung kannte ich (.) die war an meiner Referendariats- (.) Schule ähm mei=also sie war auch meine Mentorin ich kam immer gut mit ihr klar (.) ich glaube aber dass ich damals im Referendariat vielleicht nicht so ne inklusive Haltung schon entwickelt hatte //ja// und die B-Schule die Arbeit mit Natascha als Sonderpädagogin hat mich glaub ich so geprägt dass ich mich da so weit entwickelt hab dass ich

dann gemerkt hab och mensch mit der Schulleitung (.) wir sind gar nicht mehr auf einer Ebene // mmh// und=und sie war auch überhaupt=also sie wollte immer gerne @inklusive sein@ aber (.) sie konnt- also sie konnte das dann auch nicht umsetzen und dann (.) ja: gabs dann immer Wettbewerbe=Lesewettbewerbe und dann (.) ähm ja durften immer nur natürlich die **leistungstarken** Kinder. (Z. 175–191)

Mit Blick auf die Zeit des Erfahrungsraums der ersten Stelle als stellvertretende Schulleiterin entwirft Frau Nolten zu Beginn der Passage eine wahrgenommene Leistungsnorm, die sich im Verlauf der Passage als *Norm des Wettbewerbs* konkretisieren lässt. Im argumentativen Sprechen wird sie rückblickend zur Herausforderung des Erfahrungsraums, bestand der eigene „Fehler“ darin, das Bestehen und die Beharrlichkeit dieser *Norm des Wettbewerbs* nicht schon vor der Annahme der Stelle antizipiert zu haben. Die Schulleiterin war Frau Nolten bereits aus dem Referendariat bekannt gewesen. Hier war sie ihre Mentorin, allerdings stellt sich im Nachfrageteil heraus, dass es nicht die war, die oben bereits erwähnt worden war.

Dass Frau Nolten als Referendarin „immer gut mir ihr klar [kam]“ ließen die weiter unten ausgeführten Probleme in der Auseinandersetzung mit ihr im neuen Erfahrungsraum nicht erwarten. Rückblickend zeigte sich, dass sich das zunächst positiv konnotierte Interaktionsgeschehen in Frau Noltens damals fehlender Ausprägung ihrer „inklusive[n] Haltung“ begründete. Der nach dem Referendariat maßgeblich durch Frau Parsunke im Erfahrungsraum der Zusammenarbeit initiierte diesbezügliche Entwicklungsprozess brachte im Erleben des neuen Erfahrungsraum nun die Einsicht in das Fehlen einer geteilten „Ebene“ von Frau Nolten und der ehemaligen Mentorin. Vor dem Hintergrund dieser Einsicht in die habituelle Inkongruenz werden die Person und ihr Tun zum negativen Gegenhorizont.

Frau Nolten führt explizit aus, dass die Schulleiterin auf kommunikativer Ebene den Anspruch besaß, sie wolle „inklusive sein“, dessen fehlende Einlösung in Frau Noltens lachendem Sprechen zum Ausdruck kommt. Im Sinne der bereits zu Beginn der Passage hervortretenden Leistungsnorm zieht Frau Nolten exemplifizierend die erlebte Praxis des Wettbewerbs – konkretisierend die des Lesewettbewerbs – heran. Sie adressierte ausschließlich die „leistungstarken Kinder“. Das macht sie Frau Nolten folgend ablehnungswürdig, ohne dass es dafür weiterer expliziter Ausführungen ihrerseits bedürfte.

Bereits in dieser Passage deutet sich die Stabilität der *Norm des Wettbewerbs* an, die es verwehrte, trotz der erwarteten funktionspezifischen Handlungsautonomie als stellvertretende Schulleiterin Frau Nolten das eigene, oben antizipierte Potenzial mit Blick auf die Initiation von „inklusive Haltung und Unterricht“ zur Umsetzung zu bringen. Die erlebte Beharrlichkeit eines Unwillens zur Veränderung führt Frau Nolten in der folgenden Passage weiter aus.

dann hab ich meine Kritik geäußert und das (.) war dann immer ganz schwierig weil ich war natürlich auch die Neue //mmh// und jetzt kommt ne Neue und will hier was verändern //ja// Veränderung wissen wir ist immer Angriff. und ähm (.) **persönlicher** Angriff ja auch nach dem Motto @ was wir jetzt gemacht haben@ is ja (.) is also blöd sonst würde sie sa=das ja nicht verändern wollen und ähm ja das war ne=also da war ich zwei Jahre und das war wirklich ne (.) sehr schwere Zeit dort //mmh// ich war zwar Klassenleitung //ja// und was mir sehr gut gefallen hat dass ich als Klassenleitung wirklich mich auf meinen Unterricht konzentrieren konnte ähm (.) weil ich hatte dann ja ne Jahrgangsklasse //mmh ja// und das hat mir so gut gefallen weil ich dann wirklich auch gu::t auf die Kinder oder auf die Bedürfnisse eingehen konnte (Z. 191–204)

Im Lichte der in der vorangegangenen Passage dargestellten Divergenz von inklusivem Anspruch und schüler\*innenbezogener Praxis führt Frau Nolten aus, dass sie gegenüber der



Schulleiterin ihre „Kritik“ vorgebracht hatte. Frau Nolten findet zunächst das Handlungsmotiv der Schulleiterin für die vehemente Ablehnung gegenüber ihrer Ansprache darin, dass sie als „Neue“ auftrat, die „was verändern will“. Psychologisierend führt Frau Nolten aus: „Veränderung wissen wir ist immer [...] persönlicher Angriff.“ Lachend spricht Frau Nolten die fiktive direkte Rede der Schulleiterin nach, in der diese Frau Nolten ein pauschales Urteil über die bisherige Alltagspraxis der Schule zuschreibt, und kennzeichnet dieses so als absurde Unterstellung. Es tritt hier eine deutliche Homologie zu der an früherer Stelle thematisierten Mentorin hervor, die Frau Nolten in ihren Ambitionen unterrichtlicher Innovationen mit degradierenden Praktiken bedacht hatte. Auch die Schulleiterin rückt in die Nähe des negativen Gegenhorizont der Orientierungen Frau Noltens und die zweijährige biographische Etappe der Zeit an der Schule wird im Sprechen über sie im Gesamten negativ bewertet. Entgegen ihrer Erwartungen musste sich Frau Nolten in der neuen Rolle der stellvertretenden Schulleiterin als eine erleben, der es nicht möglich wurde, den Erfahrungsraum zu verändern und Momente der Entstehung habituellen Kongruenz anzuregen. Dafür war die Renitenz der Schulleiterin und damit das Aufrechterhalten der ablehnungswürdigen *Norm des Wettbewerbs* zu beharrlich.

Im weiteren Verlauf der Passage führt Frau Nolten ihre Tätigkeiten in dieser Zeit weiter aus und kommt so zu einer differenzierteren Bewertung der biographischen Etappe. Was im Kontrast zu der zuvor veranschlagten Gesamtbewertung nun als äußerst positiv bewertet wird, ist die Tätigkeit als „Klassenleitung“. Tatsächlich konnte Frau Nolten sich in dieser Rolle auf ihr Unterrichten „konzentrieren“, hatte sie doch anders als an der Schule zuvor keine altersgemischte, sondern eine Jahrgangsklasse. Die Sphäre des Unterrichts tritt als eine autonomen Lehrer\*innenhandelns hervor, in der die schulische *Norm des Wettbewerbs* überwunden werden kann.

Die Möglichkeit, nun in Kontrast zu den jahrgangsgemischten Gruppen der B-Grundschule eine jahrgangshomogene Gruppe zu leiten, legitimiert sich explizit in der damaligen Wahrnehmung, sich als Lehrerin nun final den Schüler\*innen und deren „Bedürfnisse[n]“ widmen zu können. Auf habitueller Ebene wird die unterrichtliche Sphäre zum positiven Gegenhorizont. Es wird eine widerstandsfreie unterrichtliche Handlungspraxis möglich, die in Kontrast zum Beispiel des Vorlesens im vorangegangenen Erfahrungsraum steht. Dort scheiterte Frau Nolten handlungspraktisch an dem eigenen Anspruch des Gemeinsamen, der hier im Sinne ihrer *Orientierung an Familiarität* in Wettbewerbsfreiheit realisiert werden kann.

In der anschließenden Passage führt Frau Nolten ihre Tätigkeit als Klassenleitung weiter aus und spricht über die schulische Akteur\*innengruppe der Eltern.

ich hab Arbeitspläne ähm (.) geschaffen. das war für die Kinder auch=für die Eltern=das war auch ne schwere Elternarbeit weil für die Eltern war das ähm (.) die haben das gar nicht verstanden wieso kriegt mein Kind einen anderen Plan //mmh// als das Kind //ja// wo=wie soll man das denn vergleichen, also das war schon da muss ich sehr stark in die Elternarbeit gehen und ähm (.) kann aber sagen (.) dass ich das glaub ich gut geschafft hab weil nach zwei Jahren die Eltern wirklich dann=ich mein ich hab das Wochenplan genannt zum Beispiel. //mmh// und an=neue Kollegin hat es nicht so gemacht und die Eltern haben gesagt das fehlt ihnen. //ja// also sie wollen das und sie wollen auch sehn was ihr Kind=Kind macht. also (.) //mmh// ich glaub auch erstmal warn sie skeptisch im Nachhinein haben sie aber gemerkt (mein=mein Kind macht dadurch aber schon (schlägt rhythmisch mit der Handkante auf den Tisch)) //ja// individuelle Lernfortschritte. (2) (Z. 204–219)

Frau Nolten beginnt, über ihre eigene unterrichtliche Praxis zu sprechen und verweist auf die Etablierung von „Arbeitsplänen“. Diese wurden als ihre Methode der Wahl bereits im Kon-



text des Referendariats angeführt. Im Erfahrungsraum des Referendariats stieß der Versuch, mit den „Arbeitsplänen“ unterrichtliche Praktiken zu aktualisieren und damit die *Norm des Frontalunterrichts* zu überwinden, auf das Unverständnis der damaligen Mentorin. Im hier eröffneten Erfahrungsraum wird nun eine Handlungsautonomie erlebt, in der eine solche unterrichtliche Innovation im Sinne der Überwindung der *Norm des Wettbewerbs* grundsätzlich widerstandsfreier etabliert werden konnte.

Das konkrete Sprechen über die mit den Arbeitsplänen adressierten Schüler\*innen wird abgebrochen und vom Sprechen über eine andere schulische Akteur\*innengruppe abgelöst: die Eltern. Das Thema „Elternarbeit“ drängt sich im weiteren Verlauf der Passage weiter in den Vordergrund, war diese doch insbesondere deshalb herausfordernd, weil die Eltern den individualisierenden unterrichtlichen Ansatz Frau Noltens zunächst nicht nachvollziehen konnten. Die Erwartung der Eltern, dass der Vergleich zwischen dem eigenen Kind und anderen Kindern obligatorisch sein müsse, verweist auf die *Norm des Wettbewerbs*. Diese wird nicht nur – wie in der vorangegangenen Passage dargestellt – von der Schulleiterin aufrechterhalten, sondern ragt bis in die familiäre Sphäre hinein, wo sie die an Schule gestellten Erwartungen bestimmt.

Auf habitueller Ebene tritt die Elternschaft zunächst als negativer Gegenhorizont hervor. Mit ihrer eigenen Handlungspraxis der Affirmation der *Norm des Wettbewerbs* steht sie in habitueller Inkongruenz zu Frau Noltens, die ihr Tun in den Anspruch der Überwindung dieser Norm stellt. Frau Noltens sah sich folglich gezwungen, „stark in die Elternarbeit gehen“ zu müssen. Dabei gelang schließlich das, was mit Blick auf andere Akteur\*innen des Erfahrungsraums nicht erreicht werden konnte. Es entwickelte sich eine erlebbare Kongruenz zwischen der Elternschaft und dem eigenen Tun.

Was zunächst als von Frau Noltens dirigierter Entwicklungsprozess dargestellt wird, tritt im weiteren Verlauf der Passage als mit der Zeit an Selbstläufigkeit gewinnendes Geschehen auf, dessen Erfolg sich ohne großes Zutun Frau Noltens aus der unterrichtlichen Methode des Arbeitsplans selbst ergab. So hatte Frau Noltens nach zwei Jahren die Arbeitspläne unter dem Begriff des „Wochenplans“ in ihrer unterrichtlichen Alltagspraxis etabliert. Als dann eine neue Lehrerin nicht nach dieser Methode arbeitete, forderten die Eltern die Arbeitspläne explizit ein. Vor dem dargestellten zeitlichen Verlauf treten die Eltern als positiver Gegenhorizont hervor, als dass sie nun in habitueller Kongruenz zu Frau Noltens stehen. Mit rhythmischen Schlägen mit der Handkante auf den Tisch verleiht Frau Noltens zum Ende der Passage nicht nur dem Wandel der Eltern hin zu Befürworter\*innen des Wochenplans performativ Nachdruck. Sie stellt mit den Schlägen, mit denen sie von links nach rechts über die Tischplatte wandert – so hält es der Interviewer in seinen Notizen fest – auch die Entwicklungslogik der „individuellen Lernfortschritte“ performativ dar, welche die von ihr etablierte Methode unaufhaltsam antreibt.

Neben den Eltern wird so die dargestellte unterrichtliche Planarbeit zum positiven Gegenhorizont der Orientierungen Frau Noltens. Sie treibt beobachtbar und erfolgreich individuelle Lernfortschritte voran, ohne auf Praktiken des Wettbewerbs und des Vergleichs mit anderen abzuheben. Sie bestätigt so Frau Noltens Ambitionen, die *Norm des Wettbewerbs* – wie auch die in vorangegangenen Passagen betrachtete korrespondierende *Norm des Frontalunterrichts* – zu überwinden. Die Planarbeit besitzt eine ‚praktischen Klugheit‘, die aus sich selbst heraus die Eltern überzeugt. Frau Noltens muss folglich nicht in einen konfrontativen Modus der Metakommunikation eintreten, wie ihn die Schulleiterin der Schule mit Blick auf die Infrastrukturen Frau Noltens im Allgemeinen provoziert hatte, um für die Methode zu streiten.

Vor dem Hintergrund des zeitlichen Verlaufs der Etablierung der Planarbeit kann im Sinne Frau Noltens habituellder Orientierung Konflikt reduziert und ein Mehr an *Familiarität* erlebt werden.

Im Anschluss an die Ausführungen zum eigenen unterrichtlichen Tun thematisiert Frau Noltens ihren Wechsel an die A-Grundschule, der wie im ersten Eckfall als biographisch bedeutsam hervortritt.

### 2.2.5 Die A-Grundschule: Kongruenz und die Gefahr tradierter Normen

Mit einem erneuten Arbeitsplatzwechsel beginnt die letzte Etappe der in der Eingangserzählung präsentierten Lebensgeschichte. Zu einem vorangegangenen Interviewzeitpunkt deutete sich im Sprechen über die Zusammenarbeit mit der Sonderpädagogin Natascha Parsunke in einem früheren Erfahrungsraum bereits an, dass diese unter anderen Umständen und an anderem Ort weitergeführt werden sollte. Dies bestätigt sich in der folgenden Passage mit der Eröffnung des Erfahrungsraum der A-Grundschule.

und dann ähm (.) kam dann ja das Angebot hier an der **A-Grundschule**. Natascha und ich hatten immer schon gehört irgendwie soll ne neue Schule (.) gebaut werden und da dachten wir Mensch das wärs eigentlich. also ne neue Schule aufbauen //mmh// da können wir was bewegen. da können wir wirklich=da haben wir keine Prozesse die schon verfestigt sind @(.).@ ähm (.) und dann ähm (.) genau hatte sie ja die Stelle bekommen //ja// und ich=ja wär natürlich sofort=ich war a=lang am Überlegen ob da meine Konrektorin zurückgebe und dann als Lehrkraft komme //mmh// dann Natascha wollte aber gerne dass ich als Konrektorin bleibe (.) und ähm dann hab ich gesagt komm ja gut dann warte ich noch. und Gott sei Dank hat das dann @(.).@ nach einem Jahr dann geklappt dass wir hier zusammen starten konntnen und das ist ähm:: ja ein ganz großer Gewinn weil wir merken schon dass wir hier wirklich (.) ja Prozesse bewegen können (Z. 219–234)

Homolog zum Angebot der Stelle als Konrektorin, das Frau Noltens zu einem früheren Zeitpunkt des Interviews thematisiert hatte, wurde ihr wieder von außen ein berufliches „Angebot“ angetragen. Es bezog sich auf die Neugründung der A-Grundschule, deren stellvertretende Schulleiterin Frau Noltens zum Interviewzeitpunkt ist. Das kursierende Gerücht, dass eine neue Schule in A-Stadt „gebaut“ werden solle, hatten Frau Noltens und die in dieser Passage wieder auftretende, mit ihrem Vornamen benannte Natascha Parsunke zum damaligen Zeitpunkt bereits seit einiger Zeit vernommen.

Schon in dem Sprechen über die erste berufliche Zusammenarbeit mit Natascha trat das Verhältnis als eines hervor, in dem Frau Noltens das Erleben einer habituellen Kongruenz in einer gemeinsamen Praxis der Überwindung tradierter Normen ermöglicht worden war. Auch in dieser Passage tritt das Erleben einer besonderen Nähe der beiden Personen hervor. Sie teilten die Einsicht in die Möglichkeit eines positiv konnotierten „Aufbauen[s]“ einer neuen Schule und besaßen die gemeinsame Gewissheit: „da können wir was bewegen.“ Sie hofften auf eine Schule, in der „keine Prozesse [...] schon verfestigt sind.“

Während Natascha, die zum Interviewzeitpunkt die Schulleiterin der A-Grundschule ist, damals unmittelbar in dieser Funktion tätig werden konnte, stand Frau Noltens vor der Herausforderung, abzuwägen, ob sie ihre bisherige Stelle als stellvertretende Schulleiterin aufgeben solle, um als Lehrerin ohne Leitungsaufgaben an die A-Grundschule zu kommen, oder nicht. Wie sie im exmanenten Nachfrageteil präzisiert, wäre es nur dann möglich gewesen, sofort an die A-Grundschule zu wechseln, wenn sie ihre höhere Besoldungsgruppe als Konrektorin wieder aufgegeben hätte, da die Funktionsstelle der stellvertretenden Schulleiterin

an der A-Grundschule zum damaligen Zeitpunkt noch nicht ausgeschrieben gewesen war. Im Rückblick war es schließlich Nataschas Wille, der die Entscheidung maßgeblich beeinflusst hatte. Frau Nolten wartete ein Jahr lang ab, um dann an die A-Grundschule in der Funktion der Konrektorin wechseln zu können. Den Wagemut dieses Vorgehens und den erlösenden Charakter seines Erfolgs bringt Frau Nolten mit der Floskel „Gott sei Dank“ zum Ausdruck. Obgleich Natascha bereits an der Schule tätig gewesen war, als Frau Nolten schließlich auch an diese wechselte, wird der Beginn der Zusammenarbeit als besonderer Startpunkt und „ganz großer Gewinn“ markiert. Bis in die Gegenwart der Interviewsituation reicht die sich aus der Zusammenarbeit ergebende Erfahrung, dass die eingangs aufgerufene Erwartung sich erfüllte, „Prozesse bewegen [zu] können“.

Der zunächst fiktive, dann reale Erfahrungsraum der Neugründung der A-Grundschule wird in dieser Passage zu einem positiven Gegenhorizont. Es deutet sich an, dass es in ihm final möglich werden sollte, habituelle Kongruenz zu erfahren und aus dieser heraus eine Handlungspraxis zur Performanz zu bringen, die in anderen Erfahrungsräumen limitiert oder gar verhindert worden war. Der Erfahrungsraum der A-Grundschule wird gemäß der habituellen Orientierung Frau Noltens zu dem, in dem in der Rolle der stellvertretenden Schulleiterin in dem Sinne *Familiarität* erlebt werden kann, als dass sich die Verbundenheit mit der Kollegin Natascha bestätigt und sich aus dieser heraus verlässliche Gestaltungsmöglichkeiten ergeben. Warum auch im Erfahrungsraum der A-Grundschule schließlich dennoch die Überwindung tradierter Normen zur Herausforderung wird, thematisiert Frau Nolten in der anschließenden Passage.

das ist natürlich alles nicht immer einfach weil die Kollegen trotzdem=auch wenn man Berufsanfänger hat kommen sie trotzdem (.) mit (.) persönlichen Einstellungen. also man weiß auch gar nicht woher das kommt dass sie dann (.) teilweise (.) ja also trotzdem so diese Stigmatisierung haben und auch gar nicht böse also an vielen Schulen ist das ja wirklich böse=das würd ich gar nicht behaupten. aber sie sind so ähm (.) ja trotzdem //mmh// unbewusst machen sie das und das ist natürlich dann ein Prozess den man jetzt gemeinsam gehen muss (.) und das hätten wir auch nicht gedacht also die=also für mich persönlich war das irgendwie (.) manchmal schwierig weil ich sag ach Mensch also (.) oder=oder dass das von der eigenen Person immer so abhängig ist weil für=für mich und Natascha ist das manchmal ganz klar hier so und so kann es laufen. //ja// und so erklären wir das auch. aber es heißt ja noch la::nge nicht dass die Umsetzung auch genauso funktioniert und ähm (.) ja wenn man ich bin sel=also persönlich nicht der geduldigste Mensch @(.).@ und wenn man dann so @ungeduldig@ is ist das natürlich in so nem Prozess schwierig ne, //mmh// genau. und jetzt bin ich ja hier @(.).@ (2) das ist eigentlich so mein Werdegang gewesen. //ja ja// (Z. 234–254)

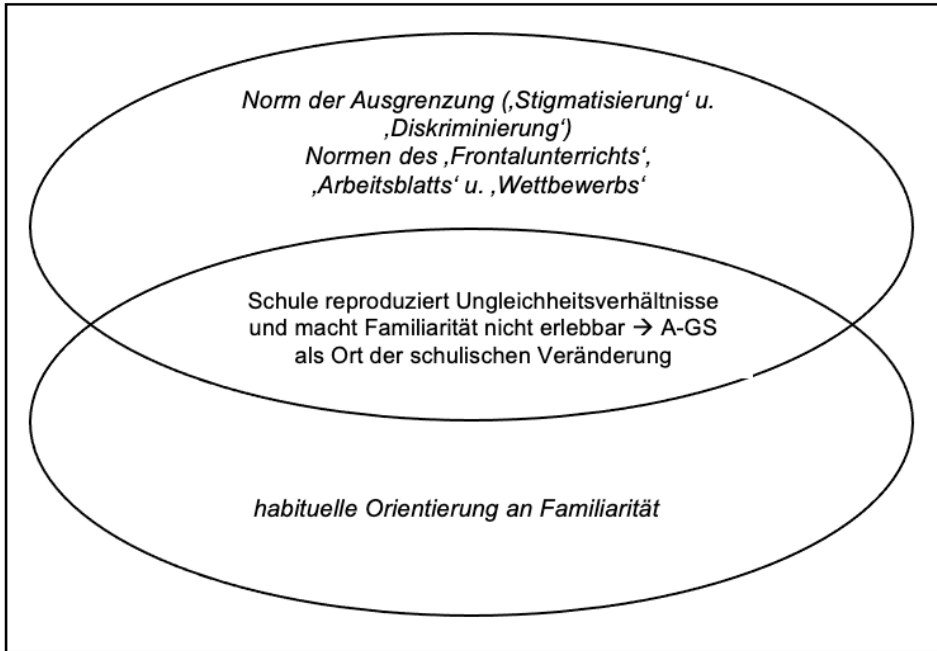
Im Anschluss an die vorangegangenen Ausführungen zur gemeinsamen Handlungspraxis mit der Kollegin Natascha stellt Frau Nolten heraus: „das ist natürlich alles nicht immer einfach.“ Frau Nolten findet das Problem in der Konstruktion der Kolleg\*innen. Weiter führt sie aus, dass „Berufsanfänger“ mit „persönlichen Einstellungen“ den Erfahrungsraum betreten. Frau Nolten präzisiert diese individuellen Dispositionen unklarer Genese mit dem Begriff der „Stigmatisierung“ und rückt sie so in die Nähe zu den an anderer Stelle zurückgewiesenen schulischen *Normen der ‚Stigmatisierung‘ und ‚Diskriminierung‘*. Sie wählt dabei eine Formulierung, die vordergründig die beruflichen Noviz\*innen selbst als Stigmatisierte lesbar werden lässt, wobei sich im weiteren Verlauf der Passage herausstellt, dass diese vielmehr als diejenigen konstruiert werden, die Stigmatisierung als tradierten Modus der Praxis in den Erfahrungsraum hineinragen. Bei aller Nähe zu den Akteur\*innen, die sich im Sprechen über andere Erfahrungsräume als Agent\*innen der *Normen der ‚Stigmatisierung‘ und ‚Diskriminie-*

runge' disqualifizierten, wird den hier angeführten jüngeren Akteur\*innen das Absichtsvolle ihres Tuns abgesprochen. Explizit unterscheidet Frau Nolten zwischen einer in schulischen Settings dominanten Boshaftigkeit und dem „unbewusst[en]“ herabwürdigenden Tun pädagogischer Akteur\*innen. Die Überwindung dieses Unbewussten macht Frau Nolten zur kooperativen Aufgabe.

Im weiteren Verlauf der Passage verweist sie auf die mit der Kollegin Natascha geteilten Verwunderung über die Dispositionen der anderen Akteur\*innen, um dann die eigene Schwierigkeit im Aushalten des Erlebens dieser herauszustellen. Frau Nolten führt aus, dass sie und Natascha Einigkeit in der angestrebten Möglichkeit „so und so kann es laufen“ dies den anderen Akteur\*innen vermitteln und dann bemerken müssen, dass damit nicht gesichert wäre, „dass die Umsetzung auch genauso funktioniert“.

Zum Ende der Passage und damit die Eingangserzählung schließend stellt Frau Nolten heraus „nicht der geduldigste Mensch“ zu sein, was die Auseinandersetzung mit den Kolleg\*innen erschwere. Im selbstbezüglichen Sprechen über die eigene Disposition der Ungeduld in einem Modus expliziter Selbstreflexivität positioniert sich Frau Nolten so auch performativ in Distanz zu denjenigen, die keine Einsicht in ihre problematisierten persönlichen Dispositionen besitzen. In der vorangegangenen Passage war der Erfahrungsraum der A-Grundschule als einer imaginiert worden, in dem Tradiertes – wie die an anderen Stellen des Interviews explizierten schulischen *Normen der ‚Stigmatisierung‘ und ‚Diskriminierung‘* – überwunden wird. Im realen Erleben im Erfahrungsraum der A-Grundschule ist ein solches Erleben von Kongruenz mit den „Berufsanfängern“ limitiert. Passiv erhalten sie tradierte Normen aufrecht. Dass sich gleichsam im realen Erleben des Erfahrungsraums die habituelle Nähe zu Natascha bestätigt, ermöglicht Frau Nolten als Teil des kollektiven Wir der Schulleitung einen Umgang mit den Dispositionen der anderen, mit denen tradierte Normen in die Schule hineingetragen werden. In Kontrast zum Fall Frau Reisers ist die A-Grundschule kein von Normen befreiter Raum. Gleichsam ist ein „Prozess“ absehbar, in dem sich ablehnungswürdige Normen verändern können. Die potenzielle Selbstläufigkeit solcher Veränderungsprozesse konnte Frau Nolten bereits in ihrem unterrichtlichen Tun in der Etablierung der Planarbeit erleben. Frau Nolten findet mit einer doppelten Coda schließlich den Endpunkt der Erzählung ihres „Werdegang[s]“ in der Gegenwart des Interviews.

### 2.2.6 Biographischer Orientierungsrahmen: Ausgrenzende Normen und Familiarität



**Abb. 2:** Biographischer Orientierungsrahmen Eckfall Frau Nolten, eigene Darstellung (n. Bohnsack 2017, S. 103)

Die Lebensgeschichte Erzählung Frau Noltens stellt den zweiten Eckfall des Kernsamples dar. Mit viel größerer sprachlicher Souveränität und Klarheit als Frau Reiser bringt Frau Nolten in ihrer Lebensgeschichte Erzählung ihre Einsichten in die gesellschaftlichen Verhältnisse zum Ausdruck, die ihr persönliches Erleben und das anderer in biographischen Erfahrungsräumen bestimmten. Zu einem frühen Punkt der Eingangserzählung tritt so auf normativer Ebene eine wahrgenommene gesellschaftliche *Norm der Ausgrenzung* hervor und wird zum Gegenstand differenzierter expliziter Kritik.

So breitet Frau Nolten ihr kommunikatives Wissen über Praktiken privilegierter sozialer Milieus aus, die in Opposition zum eigenen Herkunftsmilieu stehen. Sie treten dahingehend als ablehnungswürdig hervor, als dass ihr kollektives distinktives Tun im Sinne der *Norm der Ausgrenzung* gesellschaftliche Verhältnisse stabilisiert, die denjenigen Leid zufügen, in deren Nähe sich Frau Nolten selbst positioniert. Die böswillige Intentionalität der Praxis der anderen tritt bisweilen hinter Frau Noltens kommunikatives Wissen um die Inkorporiertheit der *Norm der Ausgrenzung* zurück, wie es sich am Beispiel der Mütter privilegierter Familien dokumentiert, die nicht nur andere, sondern sich selbst gegenseitig mit distinktiven Praktiken bedenken.

Die gesellschaftliche *Norm der Ausgrenzung* findet auf einer niedrigeren sozialen Ebene ihren Niederschlag in expliziten schulischen *Normen der „Stigmatisierung“ und „Diskriminierung“*. Diese benennt Frau Nolten im Sprechen über erste berufliche Erfahrungsräume und ruft sie in leicht abgewandelter Konnotation auch im Sprechen über die ‚inklusive‘ A-Grundschule wieder auf. Mit ‚*Stigmatisierung*‘ und ‚*Diskriminierung*‘ wird auf ein ablehnungswürdiges Tun

im Kontext der Schule verwiesen. Frau Nolten unterstellt den Kolleg\*innen einen Mangel an Selbstreflexivität als Grund für das Aufrechterhalten herabwürdigender Praktiken.

Auf der Ebene des Unterrichts findet sich im Fall Frau Nolten eine Vielzahl von Normen: *Normen des ‚Frontalunterrichts‘, des ‚Arbeitsblatts‘ und des ‚Wettbewerbs‘*. Frau Nolten weist diese entschieden zurück. Ihr folgend sind die durch die anderen hervorgebrachten unterrichtlichen Praktiken der zentrale Grund für die Stabilität von schulischen Realitäten der Herabwürdigung.

Auf habitueller Ebene dokumentiert sich im Fall Frau Nolten eine *Orientierung an Familiarität*. Sie tritt beispielsweise vor dem positiven Gegenhorizont des Erlebens habitueller Verbundenheit und handlungspraktischer Kongruenz mit der Sonderpädagogin hervor, die im Verlauf der Lebensgeschichte zur Schulleiterin der A-Grundschule wird. Einen exemplarischen negativen Gegenhorizont bildet hingegen die Mentorin des Referendariats. Nicht der explizit herausgestellte Generationenkonflikt zwischen Mentorin und Referendarin begründet schließlich diese Verortung. Vielmehr wird es zum Problem, dass die Mentorin ihre formale Rolle unterläuft und Frau Nolten dabei mit degradierenden Praktiken bedenkt. Mit der Willkürlichkeit ihrer Handlungspraxis macht die Mentorin das Erleben im Erfahrungsraum des Referendariats unberechenbar und verwehrt die Erfahrung von Vertrautheit. Das Spannungsverhältnis zwischen den zurückgewiesenen Normen und Frau Noltens habitueller *Orientierung an Familiarität* besteht darin, dass Schule als Ort gesellschaftlicher Distinktion und der Reproduktion von ablehnungswürdigen degradierenden Praktiken wahrgenommen wird. Ein existenzielles Erleben von *Familiarität* im Schulischen wird für Frau Nolten – aber auch für alle anderen schulischen Akteur\*innen – in diesem Sinne kategorisch ausgeschlossen. Der sich selbst erhaltende Raum der ‚*Stigmatisierung*‘ und ‚*Diskriminierung*‘ als Ausdruck gesamtgesellschaftlicher Ausgrenzungsprozesse erlaubt kaum eine Etablierung einer ungezwungenen Gemeinschaft und von Verbundenheit zwischen den schulischen Akteur\*innen.

Wie im ersten Eckfall findet das Spannungsvolle zwischen Norm und Habitus mit dem Eintritt in den Erfahrungsraum der A-Grundschule eine Form der Bearbeitung. Zwar ragen die ablehnungswürdigen Normen auch in die Alltagspraxis der A-Grundschule hinein, nun kann sich diesen jedoch entgegengestemmt werden. Frau Nolten wird es ermöglicht, in der A-Grundschule die Praktiken zur Performanz zu bringen, welche die Veränderung von Schule anregen können. Konkreter wird es für sie legitim, Appelle an die Kolleg\*innen zu richten und ihnen ihr ablehnungswürdiges Tun aufzuzeigen. Zudem kann sie selbst neue unterrichtliche Praktiken anwenden und erproben und so beispielsweise allen schulischen Akteur\*innen die ‚praktische Klugheit‘ der Planarbeit aufzeigen. In der A-Grundschule wird es möglich, neue unterrichtliche Praktiken zu vollziehen, was den Zirkel von wettbewerbsorientierten unterrichtlichen Praktiken, schulischen Momenten der Demütigung und der gesellschaftlichen *Norm der Ausgrenzung* durchbrechen lässt. Vor diesem Hintergrund kann die A-Grundschule zu dem Ort werden, in dem ‚*Stigmatisierung*‘ und ‚*Diskriminierung*‘ überwunden sind und das harmonische Erleben von Verbundenheit und Vertrauen im Sinne Frau Noltens *Orientierung an Familiarität* möglich wird.



## 2.3 Eckfall Frau Akgündüz

Frau Akgündüz ist zum Zeitpunkt des Interviews 50 Jahre alt. Sie ist als Quereinsteigerin seit zwei Jahren im Schuldienst und seitdem an der A-Grundschule tätig. Zum Interviewzeitpunkt leitet sie seit einem Jahr im Team mit Frau Reiser eine zweite Jahrgangsklasse.

Frau Akgündüz' Eltern waren kurz vor ihrer Geburt als Arbeitsmigrant\*innen aus der Türkei nach Deutschland gekommen. Als Teenagerin ging sie mit den Eltern in die Türkei und blieb dort einige Jahre. Sie begann ein Ökonomiestudium, lernte ihren Ehemann kennen und kehrte schließlich nach Deutschland zurück. Dort absolvierte sie in den Folgejahren ein Architekturstudium und bekam drei Kinder. Die Familie zog schließlich wieder in die Türkei als Frau Akgündüz' Mann schwer erkrankte, um ihn dort behandeln zu lassen. Nach seiner Genesung kehrte die Familie wieder nach Deutschland zurück, Frau Akgündüz engagierte sich ehrenamtlich in A-Stadt und stieß dabei auf die Möglichkeit des Lehramtsquereinstiegs. Sie bewarb sich mit Erfolg und absolvierte ein Quereinsteiger\*innenprogramm, währenddem sie bereits an der A-Grundschule tätig wurde.

Frau Akgündüz hatte sich im Vorfeld des Besuchs des Interviewers an der A-Grundschule nicht auf die Interviewanfrage gemeldet. Er spricht sie an, nachdem er in einer Unterrichtsstunde, in der sie und Frau Reiser anwesend waren, hospitiert hatte. Das Interview wird nach Schulschluss in dem leeren Klassenraum ihrer Klasse geführt. Es dauert knapp eine Stunde. Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse verweisen auf einen biographischen Orientierungsrahmen des Eckfalls, der sich zwischen einer fluiden habituellen *Orientierung an (Eigen-) Verantwortlichkeit* und einer gesellschaftlichen *Norm der Geschlossenheit*, mit der die *Identitätsnorm des ‚Gastarbeiters‘* korrespondiert, aufspannt. Auf normativer Ebene wird Schule dabei als *Ort gesellschaftlicher Distinktion* wahrgenommen.

### 2.3.1 Die eigene Kindheit: Identitätsnormen und die Distanz zum Autochthonen

In Antwort auf den Erzählimpuls des Interviewers, die „Lebensgeschichte“ zu erzählen, stellt Frau Akgündüz infrage, ob das in der veranschlagten Zeit überhaupt möglich sei. Sie kommt zu dem Schluss, sich auf „die Ecksteine“ (Z. 4) zu fokussieren.

ich bin in B-Stadt geboren //mmh// äh meine Eltern kommen aus der Türkei u::nd mein Vater ist dama::ls ähm so 68 (.) nach Deutschland gekomm::en und hat in einer (.) äh Schiff- (.) Fabrik als Schweißer gearbeitet //mmh// meine Mama war Hausfrau und so ähm klass=klassisches Gasterbeiterklientel. ähm:: sie konnten kein Deutsch, wollten das auch irgendwie nicht lernen wollten=haben immer mit einem Auge ähm nach=in die Türkei geschielt und wollten immer zurück also sie haben sich hier tatsächlich nicht heimisch gefühlt und äh unter diesen Bedingungen ähm (.) war au=auch mein Schulleben. (Z. 13–22)

Frau Akgündüz beginnt die freie Eingangserzählung mit dem faktischen Verweis auf ihre Geburt in einer deutschen Großstadt. Sie spricht im Anschluss über ihre Eltern und verweist auf deren türkische Herkunft, um einen chronologischen Rückgriff auf das Jahr 1968 zu machen, das hier als vage Zeitangabe der väterlichen Migration nach Deutschland veranschlagt wird. Die Lebensumstände ihrer Kindheit illustriert Frau Akgündüz zunächst über die berufliche Tätigkeit des Vaters als „Schweißer“ in einer „Schiff[s]fabrik“ und über die Hausfrauenrolle der Mutter, um die Eltern dann abstrakter als „klassisches Gasterbeiterklientel“ zu markieren. Frau Akgündüz führt diese Charakterisierung der Eltern weiter aus und verweist zunächst darauf, dass sie die deutsche Sprache nicht beherrschten. Sie spricht von

dem fehlenden Willen zum Lernen der deutschen Sprache sowie der steten Absicht der Remigration in die Türkei. Frau Akgündüz spricht den eigenen Eltern zu, sich wahrhaftig „nicht heimisch“ gefühlt zu haben.

An diesem frühen Punkt der Eingangserzählung lässt sich eine erste wahrgenommene Norm rekonstruieren, die sich auf das von Frau Akgündüz benannte elterliche „Gastarbeiterklientel“ bezieht. Konkreter entwirft Frau Akgündüz eine historische – ihre Bezeichnung in der von ihr gewählten männlichen Form aufnehmend – *Identitätsnorm des ‚Gastarbeiters‘*. Frau Akgündüz schließt dann diese erste Passage der Lebensgeschichtserzählung mit der pauschalen Evaluation ab, dass die dargestellten familiären „Bedingungen“ das eigene „Schulleben“ gewissermaßen vorbestimmt hatten. An dieser Stelle benennt Frau Akgündüz den unausweichlichen Einfluss des elterlichen Milieus auf das eigene Erleben von Schule. Der Grund für die Distanz der Eltern zum autochthonen Milieu liegt in deren Annahmen der *Identitätsnorm des ‚Gastarbeiters‘*.

In Kontrast zum ersten Eckfall Frau Reiser, in dem die Auseinandersetzung mit der Mutter als bisweilen konflikthaft dargestellt worden war, sie aber schließlich als positiver Gegenhorizont hervortrat, als dass sie Frau Reisers Lebensweg im Sinne deren *Orientierung an Zugehörigkeit* positiv bestimmte, zeichnet sich die Verortung der eigenen Eltern im Fall Frau Akgündüz in gegenteiliger Weise ab.

### 2.3.2 Die eigene Schulzeit: Gesellschaftliche Geschlossenheit und Praktiken des ‚Durchboxens‘

In der folgenden Passage präzisiert Frau Akgündüz das eigene Erleben der frühen Schulzeit und stellt zu Beginn einen Gegenwartsbezug zum Erfahrungsraum der A-Grundschule her.

ich kam in die Schule mit keinem Wort Deutsch //mmh// deswegen kann ich mich so äh mit diesen @Kindern=mit den Kindern@=unseren Schülern hier sehr empathisch fühlen weil ich hab das alles schon selber durchgemacht. und das war dann natürlich nicht so toll und wir hatten nicht so einfühlsame (.) Lehrer, weil ich kann=ich kann ihnen das auch gar nicht verdenken weil ähm das war ja damals ((räusper)) so von einem Tag auf den anderen kamen so fremde Menschen kann=konnten kein Deutsch so. wie soll man damit umgehen, //mmh// von einem=von einer=gesoll=geschlossen=geschlossenen Gesellschaft hin (.) das war ja damals noch so und=und unsere Lehrerin ((räusper)) war schon rich=ziemlich mh (.) an der Rente //mmh// so nah an der Rente und die konnte mit uns gar nicht so gut umgehen. (Z. 22–35)

Zunächst thematisiert Frau Akgündüz ihren Eintritt in das Ablaufmuster des Schulischen. Der erlebte Beginn der eigenen Grundschulzeit wird über ihren damaligen Mangel an Deutschkenntnissen charakterisiert. Es besteht eine Homologie zu den eigenen Eltern, denen es ebenfalls an Deutschkenntnissen mangelte. Dieser Mangel und der den Eltern unterstellte Unwille zum Lernen des Deutschen wurden in der vorangegangenen Passage zum Ausdruck und gleichsam zur Konsequenz ihres Annehmens der *Identitätsnorm des ‚Gastarbeiters‘*. Während Frau Akgündüz oben diese Identitätsnorm zurückwies, indem sie diese primär den Eltern und nicht sich zuschrieb, wird nun deutlich, dass sie sich selbst dem Identitätsentwurf nicht entziehen konnte. Dieser wird in der familiären Sphäre quasi vererbt, wie es sich in dem generational homologen Mangel an Deutschkenntnissen dokumentiert.

Daraufhin bezieht Frau Akgündüz die eigenen Schulerfahrungen auf die Gegenwart des Erfahrungsraums der A-Grundschule. Mit Blick auf die eigenen Klient\*innen, die Frau Akgündüz unter lachendem mehrmaligem Ansetzen vom Allgemeinen hin zum Besonderen

zunächst als „Kinder“ und dann als „unsere Schüler“ bezeichnet, wird das eigene Erleben zur Möglichkeit, sich den Klient\*innen gegenüber „sehr empathisch fühlen“ zu können. Wie diese hat man „das alles schon selber durchgemacht“. Die mit den Schüler\*innen geteilte Erfahrung wird mit Blick auf die Vergangenheit dann weiter ausgeführt und zunächst explizit mit mediokrer negativer Bewertung bedacht. In dieser eindeutigen, obgleich kaum echauffierten Bewertung dokumentiert sich ein gewisser Determinismus der Erwartbarkeit des negativen Erlebens. Dieser bestätigt sich an der Figur der „nicht so einfühlsame[n] Lehrerin“. Anders als Frau Akgündüz fehlte es der Lehrerin an Empathie, wobei diese auch nicht erwartbar gewesen wäre. Frau Akgündüz stellt die der schulischen Sphäre als legitim zugesprochene Frage nach dem Umgang mit „fremden Menschen“ explizit heraus, die „von einem auf den anderen Tag“ ohne deutsche Sprachkenntnisse diese Sphäre betraten. Abstrakter theoretisierend verweist Frau Akgündüz auf den Begriff der „geschlossenen Gesellschaft“ und deutet dessen Historizität an. An dieser Stelle lässt sich das Vokabular Frau Akgündüz‘ modifizierend die wahrgenommene *Norm gesellschaftlicher Geschlossenheit* rekonstruieren. Diese tritt auch im weiteren Verlauf des Interviews mit Blick auf den Erfahrungsraum der türkischen Gesellschaft hervor. Vor dem Hintergrund der wahrgenommenen *Norm gesellschaftlicher Geschlossenheit* wird abschließend erneut auf die Lehrerin geblickt. Sie wird als „an der Rente“ charakterisiert, worin ein abschließender Grund der ihr unterstellten Überforderung gefunden wird. Rückblickend wird der Lehrerin weniger eine böse Absicht als fehlendes Erfahrungswissen unterstellt. Frau Akgündüz führt dann eine Situation aus ihrer Grundschulzeit an.

an ein: Schlüsselerlebnis erinnere ich mich noch. da war ((räuspern)) angesagt dass ge=morgen also am nächsten Tag äh eine Schere so zum Bas- Bastelsachen mitgebracht werden sollen. und natürlich ich hab das nicht verstanden weil ich wusste nicht @was Schere heißt@ //mmh// so und dann hat ich das natürlich nicht dabei:: u::nd ähm:: (.) dann haben wir natürlich Ärger bekommen und es war sehr traurig. //ja// so und irgendwie hab ich mich da durchgeboxt so meine Eltern warn irgendwie nie:: auf den=auf den Elternabenden ich wa::r so als Übersetzerin eingesetzt //mmh// ich hatte noch eine ältere Schwester der gings genauso (.) ja (räuspern) das war schon ähh ziemlich schwierig. (Z. 36–47)

Frau Akgündüz rahmt das Erzählte als ein „Schlüsselerlebnis“ der eigenen frühen Schulzeit. Sie wurde als Schülerin mit der direktiven Aufforderung bedacht, am Folgetag „Bastelsachen“, konkreter eine „Schere“, mitzubringen. Selbstredend verstand die Schülerin die Aufforderung im Lichte des in der Passage zuvor eröffneten Fehlens von Deutschkenntnissen nicht. Mit ihrem lachenden Sprechen hebt Frau Akgündüz hervor, dass ihr als Kind selbst basales deutsches Schulvokabular unbekannt gewesen war und stellt die Absurdität der gegen teiligen Erwartung in der schulischen Sphäre heraus. Sie brachte die geforderte Schere nicht mit. Nicht nur Frau Akgündüz wurde daraufhin mit sanktionierenden Praktiken bedacht, sondern ein „Wir“ war von diesen betroffen. Mit gegenwärtigem Blick auf das Erlebte bewertet Frau Akgündüz das Dargestellte explizit als „sehr traurig“. Ebenfalls homolog zur oben getroffenen Bewertung fehlender Empathie der Lehrerin fällt die Bewertung eindeutig negativ aus, erwehrt sich aber wieder eines echauffierten Charakters. So wird die sanktionierende Handlungspraxis zwar abgelehnt, weniger wird jedoch die diese hervorbringende Lehrerin problematisiert. Ihr ablehnungswürdiges Tun ist vielmehr erwartbar.

Im Anschluss stellt Frau Akgündüz die Handlungspraxis heraus, sich rückblickend „durchgeboxt“ zu haben. Diese Praxis des ‚Durchboxens‘ stellt sich als Bewältigungsstrategie gegen die

Widerstände der schulischen Sphäre als positiver Gegenhorizont dar. Dass Frau Akgündüz in dem Erfahrungsraum der frühen Schulzeit mit ihrer Handlungspraxis des ‚Durchboxens‘ tatsächlich auf sich allein gestellt gewesen war, illustriert sie an den hier wieder angeführten Eltern. Trat die Schule oben als vom familiären Milieu klar abgegrenzte Sphäre hervor, werden in dieser Passage „Elternabende“ als eine institutionalisierte Praxis der Öffnung der schulischen Sphäre entworfen. Frau Akgündüz‘ Eltern verwehrt sich rückblickend der mit dieser Praxis verbundenen Möglichkeit, die Distanz zwischen eigener und schulischer Sphäre zu überwinden. Während die Schule mit den Elternabenden ein Angebot der Überwindung der genannten Distanz unterbreitete, das – zumindest temporär – die oben rekonstruierte *Norm gesellschaftlicher Geschlossenheit* infrage gestellt hätte, nahmen die Eltern dieses nicht an. Vielmehr hielten die Eltern im Sinne ihres oben dargestellten Annehmens der *Identitätsnorm des ‚Gastarbeiters‘* die Distanz aufrecht. So musste Frau Akgündüz als „Übersetzerin“ schließlich eben auch zur Vermittlerin der durch die Eltern auf Dauer gestellten Distanz von schulischer und familiärer Sphäre werden. Dass ihr Erleben kein singuläres war, verdeutlicht Frau Akgündüz mit dem Verweis auf ihre Schwester, die sich rückblickend ebenso in der zugeschriebenen Rolle der Übersetzerin wiederfand. Das fehlende Tun der Eltern wird hier zu einem negativen Gegenhorizont. Sie entzogen sich mit dem Ignorieren der angebotenen Elternabende der Möglichkeit, zur Überwindung der problematisierten Distanz von familiärer und schulischer Sphäre beizutragen. Die Eltern stehen in ihrer Passivität außerhalb der schulischen Sphäre im Widerspruch zum positiven Gegenhorizont einer Handlungspraxis des ‚Durchboxens‘ innerhalb der schulischen Sphäre.

Hier dokumentiert sich Frau Akgündüz‘ *Orientierung an Eigenverantwortlichkeit*, sind es doch Frau Akgündüz und die Akteur\*innen der migrantischen Sphäre selbst, an denen es gelegen ist, die Distanz zum Schulischen resp. Autochthonen zu überwinden. Anders als im zweiten Eckfall Frau Nolten verharrte Frau Akgündüz gegenüber degradierenden Praktiken nicht in Passivität, sondern stellt im Rückblick ein aktives individuelles Tun als Möglichkeit des Umgangs mit ablehnungswürdigen Normen und deren Konsequenzen heraus. Abschließend bewertet Frau Akgündüz das Erlebte und damit pauschal die ersten Jahre ihrer Schulzeit als „schon ziemlich schwierig“.

### 2.3.3 Im Geschichtsunterricht: Von ‚Osmanen‘ und ‚Österreichern‘

Nachdem Frau Akgündüz knapp auf das Profil des damals von ihr besuchten Gymnasiums verweist und die Schule als „liberaler“ (Z. 61) als das Milieu des Wohnorts kennzeichnet, führt sie detailliert die Erfahrung einer Praxis rassistischer Degradierung durch eine Lehrerin aus.

ich kam gut klar in der Schule (.) hatte Spaß beim Lernen. ein Schlüsselerlebnis hatte ich da noch da war eine Lehrerin älterer Generation. wieder. @(. )@ //mmh// und äh bei der hatten wir Geschichtsunterricht in der sieben Klasse und dann äh war von den Osmanen die Rede un::d wie sie dann Wien belagert haben und dass die Österreicher sie damals zurückgeschlagen haben hat sie so erzäh::lt und ich wuss=ich kannte mich ja mit der türkischen Geschichte nicht aus weil ich hab ja in Deutschland war ja in der Schule und ich war ja noch von ähm (.) Haus aus war ja war das ja auch nicht so=es war kein intellektueller Rahmen. //ja// Zuhause. deswegen war es auch kein Thema so geschichtlicher Hintergrund oder so. meine Eltern waren sehr religiös auch nationalistisch auch so=also im positiven Sinne //mmh// nicht so extrem aber sie mochten ihr Land sie mochten ihre Kultur das=da kann man ja nichts dran aussetzen. //ja// (2 (atmet tief ein)) und ähm da meinte die Lehrerin ja wenn die **Österreicher** damals die nicht zurückgeschlagen hätten dann säßen hier lauter schwarzhaarige Kinder

und dann war ich die einzige @schwarzhaarige ne,@ was ist jetzt los ne, ich war=da=also das kann ich bis heute nicht (.) hab bis heute nicht verarbeitet. das war so stigmatisierend und so abwertend. (Z. 63–83)

Frau Akgündüz blickt in der Passage auf den Erfahrungsraum der Zeit als Schülerin des Gymnasiums und hält zunächst generalisierend explizit fest: „ich kam gut klar in der Schule“. Sie führt dann den im Rückblick veranschlagten „Spaß am Lernen“ an. Diese zunächst eher positiv konnotierten Ausführungen zum Erfahrungsraum des Gymnasiums werden dann von der Erzählung erlebter diskriminierend-rassistischer Praktiken einer Lehrerin abgelöst. Explizit stellt Frau Akgündüz heraus, dass die Hervorbringende dieser Praktiken wieder „eine Lehrerin älterer Generation“ gewesen war. Es besteht eine Homologie zur ebenfalls älteren Lehrerin, die im Kontext des Sprechens über den Erfahrungsraum der frühen Schulzeit aufgetreten war. Im Geschichtsunterricht der sieben Klasse thematisierte die Lehrerin nun die Belagerung Wiens durch „die Osmanen“. Der zentrale Punkt lag in dem Zurückschlagen der „Osmanen“ durch die „Österreicher“.

Frau Akgündüz kennzeichnet den in der schulischen Sphäre betrachteten Gegenstand mit dem Verweis auf die „türkische Geschichte“ als durchaus in der Nähe zum familiären Milieu stehend. Gleichsam wird die eigene Positionierung zum unterrichtlichen Gegenstand von ihrer eigenen damaligen Unwissenheit über diesen bestimmt. Diese Unwissenheit wiederum begründet die Befragte explizit erstens mit ihrer deutschen Schulbildung und zweitens über eine erneute Charakterisierung des Elternhauses. Dieses hatte keinen „intellektuellen Rahmen“ geboten. Vielmehr beschreibt Frau Akgündüz die Eltern als „sehr religiös und nationalistisch“ und schiebt eine Spezifizierung des zweiten Adjektivs nach, die den Nationalismus der Eltern weniger als Chauvinismus, denn „im positiven Sinne“ als ein Mögen ihres Landes und ihrer Kultur präzisiert.

Zum negativen Gegenhorizont wird im weiteren Verlauf das Tun der Lehrerin. Frau Akgündüz erzählt von deren Praktiken, die sie als „stigmatisierend“ und „abwertend“ wahrnahm und die sie „bis heute nicht verarbeitet“ hat. Diese treten in ihrer rassistisch-diskriminierenden Konnotation hervor. So verwies die Lehrerin darauf, dass die Klasse aus „lauter schwarzhaarigen Kindern“ bestünde, hätten die „Österreicher“ die „Osmanen“ nicht zurückgeschlagen. Frau Akgündüz als einziges „schwarzhaariges“ Kind wurde so – ohne dass sie dies an dieser Stelle im Detail expliziert – von der Lehrerin aufgrund physiognomischer Merkmale verbesondert und in die Nähe der bedrohlichen „Osmanen“ gerückt. Die Absurdität des Erlebens dieser Fremdidentifizierung kennzeichnet Frau Akgündüz mit ihrem lachenden Sprechen und stellt dann die Frage: „Was ist da los?“. Anders als in der vorangegangenen Passage, in der der „älteren Lehrerin“ zugesprochen wurde, zwar ablehnungswürdig zu handeln, aber keine böartige Intention zu besitzen, wird hier die Lehrerin in ihrer schulischen Rolle zu einem negativen Gegenhorizont. Die Lehrerin brachte aus der Autorität ihrer schulischen Rolle heraus eine bis heute nachwirkende Stigmatisierungserfahrung hervor. Die etablierte Handlungspraxis des ‚Durchboxens‘ kommt dabei an ihre Grenzen.

Nach der neunten Klasse migrierte die Familie Frau Akgündüz‘ in die Türkei und es eröffnete sich ein neuer schulischer Erfahrungsraum. Auch in diesem bestätigte sich Schule als Ort der identitätsbezogenen Distinktion. Auch in der Türkei musste die Differenz zwischen familiärer und öffentlicher Sphäre stetig bearbeitet werden. Frau Akgündüz hält fest, dass Privatheit und Öffentlichkeit in der kemalistischen Türkei strikt getrennt gewesen waren: „das sind zwei Paar Schuhe“ (Z. 113). In der Schule wiederholte sich die Erfahrung mangelnder Sprachkenntnisse – hier nun das Fehlen von Türkischkenntnissen.

Nach der Schule studierte Frau Akgündüz in Istanbul Ökonomie und lernte dort ihren Ehemann kennen. Mit ihm kehrte sie nach Deutschland zurück. Der Mediziner machte in Deutschland die Erfahrung, dass sein Abschluss nicht in Vollwertigkeit anerkannt wurde. Man gründete ein „Familienunternehmen“ (Z. 135) im Immobilienbereich. Frau Akgündüz entschied sich für ein Zweitstudium der „Architektur“ (Z. 140). *Care*-Arbeit für die Kinder und für den mittlerweile schwer erkrankten Ehemann wurden dabei zur Herausforderung. Nach einer kurzen Etappe der Familie in der Türkei, um den Ehemann dort behandeln zu lassen, kehrte die Familie nach Deutschland zurück. Frau Akgündüz merkte, dass die Arbeit im Immobilienbereich ihr nicht mehr zusagte. Sie sei „nicht so Ellenbogen raus“ (Z. 186). Über das ehrenamtliche Engagement im Stadtteil erfuhr sie von den Möglichkeiten des Lehramtsquereinstiegs. Es eröffnete sich für sie der Erfahrungsraum der A-Grundschule.

### 2.3.4 Die A-Grundschule: Lehramtsquereinstieg als biographischer Umbruch

Die Befragte führt sodann den Eintritt in die neue berufliche Sphäre weiter aus und bindet diesen an die Person der Schulleiterin der A-Grundschule, die sie mit dem Vornamen benennt.

mein::e größte Chance:: in diesem zweiten Abschnitt meines Lebens ich bin fünfzig ist dass ich Natascha (.) dass mir Natascha über den Weg gelaufen ist weil sie ist so eine tolle Menschenkennerin sie macht das richtig gut sie hat da son Händchen und ähm:: baut ihr Team auf mit Menschen die ihrem (.) die ihrer Vorstellung von Pädagogik und Schule und Erziehung und auch Weltanschauung auch entsprechen //ja// (2 (tiefes Einatmen)) das wusste ich natürlich damals nicht so da dachte ich okay Schule kann ich ja mal versuchen //mmh// wird wohl irgendwas mit äh Türkisch und Deutsch sein @(.).@ ja und dann hab ich zweitausend(.).achtzehn angefangen und dann war das erste Jahr war ja viel mit Fortbildungen da hat ich fünfzehn Stunden und dann hat ich noch einen ganzen Tag für Fortbildungen und so das war ein sehr interessantes Jahr das hat mir sehr gut gefallen und ich hab mich auch hier nach und nach eingearbeitet ähm (.) ja und nach den Herbstferien hat sie mir=also vor den Herbstferien hat sie mir dann angeboten noch mit in die Klassenleitung (.) zu kommen das hab ich dann auch angenommen und so sind wir jetzt zu zweit in der Klasse //ja// (2) (Z. 195–214)

Die mit der Formulierung „über den Weg gelaufen“ eher von Zufälligkeit als von Erwartbarkeit getragen gekennzeichnete lebensgeschichtliche Erfahrung des Einflusses des Zusammenstreffens mit Natascha Parsunke auf das eigene Leben und seinen Verlauf wird zur Pathosformel „meine größte Chance“. Der explizit mit einer großen biographischen Bedeutsamkeit aufgeladene berufliche Wechsel wird in eine Phase nach dem Überschreiten der statistischen Lebensmitte verortet. Die bedeutsame Erfahrung des Kennenlernens Nataschas wird im weiteren Verlauf der Passage über eine Charakterisierung ihrer Person konkretisiert. Frau Akgündüz beschreibt Natascha als „tolle Menschenkennerin“. Sie habe das sprichwörtliche „Händchen“ dafür, den erfolgreichen Aufbau „ihr[es] Team[s]“ zu vollziehen. Nicht nur Natascha, sondern deren rollenspezifische Handlungspraxis als Schulleiterin, die sich mit Personalentscheidungen konfrontiert sieht und diese im individuellen Tun prozesshaft verwirklicht, wird zum positiven Gegenhorizont im Sinne der *Orientierung an Eigenverantwortlichkeit* Frau Akgündüz. Ihr folgend ermöglicht die Praxis der Schulleiterin das Erleben von weltanschaulicher Passung unter den Kolleg\*innen. Anders als im Fall Frau Nolten, in dem ein imaginiertes Passungsverhältnis von programmatischem Anspruch und inklusiver Alltagspraxis als Beweggrund für berufliche Wechsel antizipiert worden war, tritt ein vergleichbares Passungsverhältnis im Fall Frau Akgündüz erst im rückblickenden Sprechen hervor.



Der ab dem Zeitpunkt des beruflichen Wechsels ermöglichte Eintritt in die Sphäre „Schule“ wurde zum ergebnisoffenen Versuch, dessen Ausgang ungewiss blieb. Er war mit der Erwartung verknüpft, bei den neuen Aufgaben in Schule handle es sich um „irgendwas mit Türkisch und Deutsch“. In Homologie zur Übersetzer\*innenrolle, in der sich Frau Akgündüz als Schülerin in den Erfahrungsräumen ihrer Schulzeit in Deutschland wiedergefunden hatte, war es ihre Erwartung, dass ihr individuelles Personenmerkmal deutsch-türkischer Zweisprachigkeit ihren Eintritt in den Erfahrungsraum des Schulischen erlaubte. Mit dieser Erwartung wurde mit dem tatsächlichen Vollzug des Eintritts in die schulische Sphäre gebrochen. Frau Akgündüz verortet diesen zunächst in das Jahr 2018 und erinnert sich dann daran, dass das erste Jahr als pädagogisch Tätige von einem zeitlich umfangreichen Pensum an „Fortbildungen“ geprägt gewesen war. Sie expliziert das positive Erleben dieses „interessante[n] Jahr[s]“. Entgegen ihres Erwartens erlebte Frau Akgündüz den Erfahrungsraum der schulischen Sphäre als einen, in dem sie als Person adressiert wurde, in die es sich zu investieren lohnt und von der nicht erwartet wurde, lediglich das sprachliche Wissen zur Performanz zu bringen, das sie bereits besaß. Eine weitere Positionierung, mit der die endgültige Zugehörigkeit zur schulischen Sphäre erteilt wurde, war das Angebot einer affilierten Klassenleitung. Frau Akgündüz nahm das Angebot an und expliziert dessen gegenwärtige Bedeutung damit, dass sie bis zum Interviewzeitpunkt die genannte Klassenleitung innehat. Nachdem Frau Akgündüz ausführlich über die von ihr besuchten Seminare und die Struktur des Lehramtsquereinstiegs spricht, kommt sie zum Ende der Eingangserzählung auf den Schüler „Maxim“ (Z. 383) zu sprechen.

### 2.3.5 Der Fall Maxims: Von Eigenverantwortlichkeit zu differenzierter Verantwortlichkeit

Frau Akgündüz führt den Schüler „Maxim“ an und bringt an seinem Beispiel die pädagogische Alltagspraxis der A-Grundschule zur Darstellung.

also Maxim, hast du mitbekommen. //ja// der kräftigere //ja// Junge. //ja// bei dem konnten wir nämlich nie jemanden erreichen und dann ham wir gesagt so das geht nicht. (.) alle Zettel die wir schicken kommen (.) gar nicht zurück oder (.) ungelesen zurück //mmh// da fehlt alles und so und dann sind wir so spontan dahin gegangen und dann war die Mama zu Hause und dann (.) wir ham einen sehr guten Sozialarbeiter Arian. //ja// der ist mitgekommen der kennt die Gegend hier der kennt die Menschen auch und er hat auch eine sehr ruh::ige und ähm respektvolle und auch sehr stabile Art //ja// mit Menschen umzugehen. und das gibt Sicherheit //mmh// (Z. 383–393)

Weniger fragend als faktisch sprechend hält Frau Akgündüz fest, dass der Interviewer, der am Vormittag im Unterricht ihrer Klasse hospitiert hatte, Maxim „mitbekommen“ haben müsse. Frau Akgündüz bezeichnet Maxim mit einem Euphemismus als „der kräftigere Junge“. Der Interviewer bestätigt sein von Frau Akgündüz veranschlagtes Wissen darüber, welcher Schüler gemeint sei. Von der gegenwärtigen Beschreibung Maxims ausgehend, blickt Frau Akgündüz dann in die Vergangenheit. Ein Wir, das in Opposition zum Schüler und seinem privaten Umfeld steht und im weiteren Verlauf der Passage als Wir pädagogischer Professioneller lesbar wird, gelang es nicht, Kontakt zu den Akteur\*innen des privaten Nahraums Maxims herzustellen. Die Betonung des Adverbs „nie“ verweist explizit darauf, dass die Kontaktaufnahme nicht nur singular scheiterte, sondern über einen zeitlichen Verlauf hinweg nicht etabliert werden konnte. Das Wir der Professionellen blickte damals auf die dargestellten Gegebenheiten und fällte sein Urteil: „so geht das nicht.“

Das Scheitern der Kontaktaufnahme der Akteur\*innen der schulischen Sphäre mit den Akteur\*innen der familiären Sphäre Maxims wird dann nochmals mit Blick auf das Medium der gescheiterten Kommunikation präzisiert. So blieben jegliche von den schulischen Akteur\*innen in Richtung der familiären Sphäre Maxims ausgesandten „Zettel“ unbeantwortet oder gingen ungelesen retour. Über die bloße Darstellung der gescheiterten Kommunikation hinausdeutend und mit Bezug auf die Gegenwart hält Frau Akgündüz auf Maxim und seine familiäre Sphäre blickend fest: „da fehlt alles und so“. Diesen vagen Essentialismus des Mangels führt Frau Akgündüz dann nicht weiter aus, sondern knüpft eine Erzählung mit Verweis auf das eigene Tun an. Sie führt eine „spontan[e]“ Handlungspraxis des räumlichen Aufsuchens der familiären Sphäre Maxims an. Dort traf man auf seine Mutter, die Frau Akgündüz in kindlicher Diktion als „die Mama“ bezeichnet.

Bevor Frau Akgündüz den Fortgang der spontan initiierten Handlungspraxis ausführt, macht sie einen Einschub, in dem sie den Sozialarbeiter Arian als konstituierenden Teil des professionellen Wir beschreibt. Erstens wird ihm ein Wissen über das Einzugsgebiet der A-Grundschule zugesprochen. Der städtische Raum wird wie an anderer Stelle als „die Gegend“ benannt. Dieses Wissen wird wiederum als zweites Element der Charakterisierung Arians angeführt und an die Bewohner\*innen des Stadtteils geknüpft: Arian „kennt die Menschen“. Sein Wissen über den Stadtteil tritt so weniger als ein theoretisches hervor, denn als ein Erfahrungswissen, das an die Interaktion mit den Bewohner\*innen des Einzugsgebiets der A-Grundschule geknüpft ist. Diese Akteur\*innen treten in Frau Akgündüz' Sprechen als eine diffuse Masse und gleichsam als spezifische, in ihrer Identität an den Wohnort gebundene Gruppe hervor. Drittens charakterisiert Frau Akgündüz Arians „Art“ im Sinne des Modus seiner Handlungspraxis, welcher sich in seiner Interaktion mit anderen beobachten lässt. Sie beschreibt diesen als „ruhig[]“, „respektvoll[]“ und „sehr stabil[]“.

Obgleich dieser bereits ausdifferenzierten Charakterisierung des Interaktionsmodus Arians, findet Frau Akgündüz' positive Bewertung ihren Gipfel schließlich darin, festzuhalten, was schließlich das Ergebnis der Interaktion Arians mit den Akteur\*innen des Stadtteils ist. Sie gibt ihnen „Sicherheit“. Arian besitzt ein spezifisches Handlungswissen, das er als Vertreter der schulischen Sphäre in der Sphäre des Einzugsgebiets zur Anwendung bringen kann und ihm das Tun in der nicht schulischen Sphäre überhaupt erst ermöglicht. Das Wissen Arians ist ein spezifisches, aber kein exklusives, findet es seine Anwendung doch im gemeinschaftlichen Tun als professionelles Wir, dessen Teil auch Frau Akgündüz ist. Das, was von Frau Akgündüz als problematisch identifiziert wird, wird an eine Kausalität von Ortseffekten des Einzugsgebiets der A-Grundschule geknüpft. So wird festgehalten, dass in Maxims Nahraum ein basaler Mangel die Lebensumstände bestimmt, der als zentrales Problem identifiziert wird. Verantwortung für das Problematisierte schreibt Frau Akgündüz dabei nicht der Person Maxims oder seiner Mutter zu.

Dass in diesem Erfahrungsraum sich nun das Tun eines kollektiven, eben nicht individualistisch eigenverantwortlichen Wir als positiver Gegenhorizont abzeichnet, deutet auf eine Bewegung auf Ebene des Habitus Frau Akgündüz' hin, welche die *Orientierung an Eigenverantwortlichkeit* in neuer Konnotation hervortreten lässt, was im weiteren Verlauf deutlicher rekonstruierbar wird.

und wir sind dann mit ihm zusammen hingegangen und die Mama hat auch mit uns geredet. natürlich ähm ist da die Wahrnehmung so ich bin das Opfer und alle sind böse (.) und das projiziert sie natürlich auch auf ihr (.) ihr Kind und dann ähm hat das Kind auch eine verzerrte Wahrnehmung

macht=macht selber Stress, //mmh// aber sagt es wird gehauen //ja// zu Hause sagt er=erzählt er das. und die Mama glaubt das. vielleicht glaubt er das auch se::lber, (2) (Z. 393–400)

Frau Akgündüz fährt fort, über die spontane Handlungspraxis des Aufsuchens der häuslichen Sphäre des Schülers Maxim zu sprechen. Das professionelle Wir, dessen Teile Frau Akgündüz und Arian sind, traf dort wie oben bereits genannt auf die „Mama“ Maxims. Sie sprach mit den Professionellen. Dieses Erleben deutet von der Warte des professionellen Wir aus zunächst auf ein erfolgreiches Überwinden der Grenze zwischen schulischer und familiärer Sphäre hin. Im weiteren Verlauf der Passage wird jedoch deutlich, dass die Ambitionen der sphärenübergreifenden Kontaktaufnahme mit der Mutter als Akteurin des Nahraums Maxims in ihrem Erfolg zunächst einer gewissen Limitation unterworfen gewesen waren. Diese begründet sich Frau Akgündüz folgend in der „Wahrnehmung“ der Mutter Maxims, alle sie umgebenden Akteur\*innen seien ihr gegenüber feindselig gestimmt. Sie positionierte sich selbst als „das Opfer“.

Frau Akgündüz spricht Maxims Mutter die existenzielle, auf die Ebene ihres Habitus verweisende Bedeutung dieses Wahrnehmens nicht ab und kennzeichnet diese als in gewisser Weise nachvollziehbar. Gleichsam tritt das Wahrnehmen der Mutter Maxims spätestens dann als Ausdruck eines fiktiven konjunktiven Erfahrungsraums hervor, wenn sie dieses auf ihren Sohn „projiziert“. Reale Gegenentwürfe zu der Unterstellung der pauschalen Feindseligkeit anderer stellten Frau Akgündüz und Arian selbst dar. Die Mutter eröffnet hingegen einen regresshaften Zirkel, der ihre problematisierte „Wahrnehmung“ aufrechterhält. Dieser Zirkel hat im ersten Schritt zur Folge, dass auch Maxim eine „verzerrte Wahrnehmung“ besitzt. Diese steht wiederum in Nähe zu seinem eigenen delinquenten Verhalten in der schulischen Sphäre, das Frau Akgündüz mit der Formulierung „[er] macht selber Stress“ pauschal zusammenfasst. Maxim verbalisiert dann in der häuslichen Sphäre nicht dieses eigene Fehlverhalten, sondern dass er „gehauen“ werde. Seine Mutter geht gemäß ihrer eigenen „Wahrnehmung“ von dem Wahrheitsgehalt dieses Erzählens aus und Frau Akgündüz spekuliert schließlich, dass Maxim die erzählten körperlichen Gewalterfahrungen in der schulischen Sphäre unter Umständen selbst für real halte.

In Frau Akgündüz' Konstruktion erklärt der eröffnete, den Akteur\*innen zugeschriebene fiktive konjunktive Erfahrungsraum die habituellen Dispositionen von Mutter und Sohn als Akteur\*innen eines aus der schulischen Sphäre heraus nur schwerlich zu erreichenden Milieus. Dass die Grenze zwischen der Sphäre der Familie und des Schulischen aufrechterhalten bleibt, ist dem normativen *Identitätsentwurf des Opfers* zuzurechnen, den Maxims Mutter annimmt und an ihren Sohn quasi vererbt. Das Annehmen des *Identitätsentwurfs des Opfers* ist es, was die Sphärentrennung in dem fiktiven Erfahrungsraum stabilisiert. Entgegen der eigenlogischen Fiktion des Erfahrungsraums sind es demnach nicht die anderen, die Mutter und Sohn zu Opfern machen, sondern Mutter und Sohn positionieren sich selbst als solche. Sie ziehen selbst die Sphärengrenze zwischen Familie und Schule, die in ihrer eigenen Deutung das oppositionelle Verhältnis zwischen Selbst und Umwelt begründet.

In der betrachteten Passage der Thematisierung von Maxim und seiner Mutter besteht eine deutliche Homologie zum Sprechen über die eigenen Eltern, denen Frau Akgündüz zu Beginn der Eingangserzählung zuschrieb, mit der Annahme der *Identitätsnorm des ‚Gastarbeiters‘* die Distanz zwischen Familie und Schule aufrechtzuerhalten. Diese Handlungspraxis wurde zum negativen Gegenhorizont, vor dem sich Frau Akgündüz' *Orientierung an Eigenverantwortlichkeit* rekonstruieren ließ. Auch mit Blick auf die an dieser Stelle betrachtete

Passage wird das Annehmen einer Identitätsnorm – hier nun die des Opfers – problematisiert. Sie manifestiert die bestehende Sphärentrennung und macht sie schwer zu überwinden.

Gleichsam ist an dieser Stelle bemerkenswert, dass nicht die Mutter und noch weniger Maxim selbst zu negativen Gegenhorizonten werden. Während Frau Akgündüz ihren eigenen Eltern vornehmlich einen simplen Unwillen unterstellte, die *Identitätsnorm des ‚Gastarbeiters‘* zurückzuweisen und Sphäregrenzen zu überwinden, besitzt sie eine elaborierte Einsicht in den milieuspezifischen Orientierungsrahmen ihrer Klient\*innen. So werden die Kausalitäten des Annehmens der *Identitätsnorm des Opfers* nachvollziehbar. Das Annehmen der *Identitätsnorm des Opfers* ist eine problematische, aber nachvollziehbare Konsequenz der Lebensumstände von Mutter und Sohn. Im weiteren Verlauf des Interviews lässt sich final die oben genannte Bewegung auf habitueller Ebene rekonstruieren, welche für diese Neurahmung der Praxis maßgeblich ist.

(2 (stöhnen)) ja, und dann ging es los und dann ist sie tatsächlich auch zum Elternsprechtag gekommen hat uns ihre Telefonnummer gegeben wir können sie jetzt erreichen. //ja// und dann war sie auch beim Elternsprechtag und dann hat sie natürlich auch wieder von ihren Wahrnehmungen erzählt so //mmh// und dann: (.) hab ich gesagt so Friede Freude Eierkuchen. das wars. okay haben wir uns angehört und jetzt unser Part. //mmh// so ganz langsam und sachte wir wollen dass es ihm ja gut geh::t. wir wollen dass er sich (.) äh wohlfühlt und mit seinen Klassenkameraden spielt. aber dafür muss=sollte er so. so. so. sein weil er das ja auch selber möchte, dass man ihm gegenüber so ist. //mmh// so auf dieser Schiene (.) (Z. 401–411)

Trotz der Darstellung der potenziell begrenzten Handlungsfähigkeit des professionellen Wir gegen den Widerstand der eigenlogischen Konstruktion der Klient\*innen eines fiktiven konjunkativen Erfahrungsraums, verweist Frau Akgündüz nun zu Beginn dieser anschließenden Passage auf den manifesten Beginn einer Etappe realisierter Interaktion mit den Klient\*innen. Konkreter steht in dieser Passage zunächst wieder Maxims Mutter im Fokus der Darstellungen. Sie kam zum „Elternsprechtag“ und teilte ihre „Telefonnummer“ mit. Unter dieser können die schulischen Akteur\*innen sie „erreichen“. In den vorangegangenen Passagen war es das professionelle Wir, zu dem sich Frau Akgündüz selbst sowie den Sozialarbeiter Arian zählte, das die Sphäre des Schulischen wortwörtlich verließ und den Raum der familiären Sphäre des Schülers Maxim aufsuchte. In dieser Passage wird die Bewegung in umgekehrter Richtung von Maxims Mutter vollzogen. Sie nutzte den „Elternsprechtag“, um die schulische Sphäre zu betreten. Hier unterscheidet sie sich von den Eltern Frau Akgündüz‘. Während die Eltern die institutionalisierte Praxis der „Elternabende“ (Z. 44) nicht als Möglichkeit des Zugangs zur schulischen Sphäre nutzten, betritt die Mutter Maxims am „Elternsprechtag“ die fremde Sphäre. In dieser Passage eröffnet nun Maxims Mutter mit dem Mitteilen der Telefonnummer die Möglichkeit der direkten sphärenübergreifenden Kontaktaufnahme, die eben keiner kindlichen Vermittler\*innen bedarf. Durch die Handlungspraxis Maxims Mutter gelingt somit schließlich das, was die zuvor genannte Praxis des Verschickens von Zetteln nicht zu etablieren vermochte.

Die Bewegung von der eigenen in die schulische Sphäre, die Maxims Mutter vollzog, mutet so zunächst wie der Auftakt einer Erfolgsgeschichte an. Dieser Eindruck relativiert sich, wenn Frau Akgündüz darauf verweist, dass die Mutter Maxims „wieder von ihren Wahrnehmungen erzählt“ hatte. Frau Akgündüz verweist mit dieser Formulierung auf die in der vorangegangenen Passage dargestellte Fiktion pauschaler Feindseligkeit aller anderen und auf den damit verbundenen *Identitätsentwurf des Opfers*. Sie kennzeichnet diese Logiken als ureigene

Konstruktionen Maxims Mutter und verleiht ihrem Sprechen einen gewissen despektierlichen Charakter. Die erneute Darstellung der offensichtlich weiterhin bestehenden fiktiven Eigenlogik der Mutter beendet im Sprechen Frau Akgündüz‘ prompt die Erfolgsgeschichte. Frau Akgündüz berichtete, dass sie Maxims Mutter vehement begegnete. Sie räumte den „Wahrnehmungen“ in der schulischen Sphäre keinen Platz ein und unterband weitere Ausführungen der Mutter. Rückblickend reformuliert Frau Akgündüz ihre damalige – eher als imaginär zu lesende – direkte Rede: „Friede, Freude, Eierkuchen. das wars. okay. ham wir uns angehört und jetzt ist unser Part.“ Mit der etwas kurios anmutenden Verwendung der Rede- und dem staccatoartigen Aneinanderreihen von Gegenrede abwiegeln Codas verweist Frau Akgündüz auf eine neue Praxis der Interaktion mit der Mutter.

Ließen die Akteur\*innen des professionellen Wir als Betretende der familiären Sphäre dort die Darstellungen der Mutter Maxims zu und hörten sich diese an, werden die Ausführungen der Mutter in der schulischen Sphäre nun unterbunden. Die Akteur\*innen des professionellen Wir, vertreten hier durch Frau Akgündüz, treten im räumlich anderen Setting der schulischen Sphäre und zu einem chronologisch späteren Zeitpunkt aus der passiven Zuhörer\*innenrolle heraus, entziehen Maxims Mutter das Wort und kündigen an, aktiv zu handeln. Sie übernehmen ihren „Part“. Dieser harsch anmutenden Intervention gegen die Raumnahme der Mutter Maxims steht dann der Charakter der Agenda gegenüber, die Frau Akgündüz für die weitere Interaktion mit Maxim veranschlagt. Sie spricht explizit von einem Tun, das „ganz langsam und sachte“ ist. Das Ziel besteht darin, dass Maxim mit den „Klassenkameraden spielt“. Frau Akgündüz formuliert in Interpretation der *regula aurea* – der Annahme reziproken menschlichen Handelns folgend – dass Maxim die an ihn gestellten und bisher nicht spezifizierten, wenngleich als eindeutig entworfenen Verhaltenserwartungen eben auch an andere richte, die mit ihm interagieren. Während der Mutter mit Strenge begegnet wird, steht im Sprechen über Maxim die Frage nach seinen Bedürfnissen im Fokus.

Frau Akgündüz formuliert als abschließende Evaluation der dargestellten Absichten mit Blick auf den Schüler Maxim: „so auf dieser Schiene“. In der anschließenden Passage nimmt Frau Akgündüz den Schüler Maxim stärker in den Blick.

ähm dann hat sie sich natürlich sie woll=sie will ja auch dass es ihrem Kind gut geht //ja// und dann haben wir so verabredet dass wir da nochmal draufgucken wann es denn eskaliert. wenn es Probleme gibt und ((räusper)) (2) und dann wollten wir uns nochmal treffen. Maxim hat jetzt einen Pausenplan er kann tatsächlich nicht selber (1) draußen spielen es gibt immer Probleme er haut=irgendwelche Kinder haut der immer über den Haufen //mmh// und deswegen haben wir mit ihm verabredet dass er ein Pausenplan so was Lustiges für sich selber=und das hat er auch gut angenommen weil ähm irgendwie ha- hat er für sich so als (.) Person als Kind, (1) wohl nichts Eigenes so nicht viel Eigenes //ja// was er sein Eigen nennen kann (.) und das kommt bei ihm gut an //mmh// weil da hat er so Zeit für sich da darf er alleine zum Beispiel a- am Donnerstag heute spielt er im Mathelabor //ja// darf er da bauen, //ja// alleine für sich //ja// und das nimmt er auch gut an dann kommt er runter und dann kann er sich auch so ein bisschen äh entspann:: und dann geht er da kann er sich aussuchen so wollte fünf Minuten, zehn Minuten, oder die ganze Pause, und dann sucht er sich das aus //ja// und dann nimmt er die Fünf Minuten Sanduhr (.) und dann wenn es ihm gut gefällt dreht er sie nochmal um //mmh// und dann hat er ( ) noch die Hälfte der Pause dann geht er raus und dann ist er auch (.) relaxter. und dann toi toi toi in der letzten Zeit haben wir keine=also (.) seit (.) einem Monat vielleicht haben wir keine Vorfälle in der Pause und das ist (.) das ist (1) was Gu::tes //ja// was man verzeichnen kann (Z. 380–436)

Bevor sich Frau Akgündüz in ihren Ausführungen dem Schüler Maxim zuwendet, schließt sie die Thematisierung seiner Mutter ab. Sie schreibt ihr explizit zu, wie die pädagogischen Akteur\*innen der schulischen Sphäre, den Willen zu besitzen, dass es „ihrem Kind gut geht.“ Man traf mit ihr die Vereinbarung, beobachtende Distanz zu Maxim einzunehmen, um zu erkennen, „wann“ es zu seinem problematisierten Verhalten kommt. Zweitens vereinbarte man eine daran anknüpfende Option der erneuten sphärenübergreifenden Zusammenkunft. Oben wurde dargestellt, dass das Aufrechterhalten eines eigenlogischen fiktiven Erfahrungsraums, der in einer *Identitätsnorm des Opfers* aufgeht, ein relativ rigoroses Intervenieren des professionellen Wir in der schulischen Sphäre gegenüber Maxims Mutter einforderte. Nun wird sie mit der Unterstellung einer mit dem professionellen Wir geteilten Absicht, das Wohlbefinden Maxims zu steigern, als eine konstruiert, der trotz des problematisierten Tuns keine böswilligen Intentionen unterstellt werden können. So wird Maxims Mutter hier ein Empfinden ihrer Verantwortlichkeit für den Sohn zugesprochen, das weniger in Rationalität als in einer gewissen Naturalisierung der mütterlichen Rolle seinen Ursprung findet. Da ihr eigenes Aufrechterhalten des fiktiven konjunktiven Erfahrungsraums mit der *Identitätsnorm des Opfers* der ihr unterstellten Absicht mit Blick auf Maxim gegenläufig ist, muss das professionelle Wir Verantwortung übernehmen. Dass schließlich dieses Tun in einer perspektivischen Kooperationsbereitschaft der Mutter mit den Professionellen mündet, bestätigt das Tun des professionellen Wir.

Im weiteren Verlauf der Passage werden der Schüler Maxim selbst und die intervenierende pädagogische Praxis des „Pausenplan[s]“ in den thematischen Fokus gerückt. Wurde Maxims Fall in den vorangegangenen Passagen problematisierend mit Blick auf seine Mutter ausgeführt, wird nun zum ersten Mal explizit das Verhalten zum Thema, das diese Problematisierung begründet. Maxim gelingt es nicht, sich in die schulische Ordnung außerhalb des Unterrichts einzugliedern. Flapsig hält Frau Akgündüz mit Blick auf das Tun Maxims fest: „irgendwelche Kinder haut der immer über den Haufen“. In Konsequenz dieses problematisierten Handelns wurde der „Pausenplan“ etabliert, was das Ergebnis eines kollektiven Aushandlungsprozesses ist, an dem Maxim beteiligt gewesen war. Frau Akgündüz, die den „Pausenplan“ als „was Lustiges“ charakterisiert, hält fest, dass Maxim diesen „gut angenommen“ hat. In der pädagogischen Maßnahme, die zwar konkret benannt, aber an dieser Stelle weniger didaktisch als beispielsweise die Planarbeit im Fall Frau Nolten beschrieben wird, findet Maxim die Kompensation eines pauschalen Mangels. Er besitzt als Angehöriger des bereits im Sprechen über die aufsuchende Elternarbeit charakterisierten familiären Milieus „als Person als Kind nichts Eigenes“. Dies kann die pädagogische Intervention nun kompensieren.

In einem zweiten Ansatz der Erklärung, warum Maxim der pädagogischen Intervention auch gegenwärtig zustimmend begegnet, verweist Frau Akgündüz dann konkreter auf mit dem „Pausenplan“ verbundene Praktiken. Maxim erhält „Zeit für sich“ und darf temporär die Ordnung des Schulhofs verlassen. In der Pause wird ihm beispielsweise erlaubt, im sonst verschlossenen Raum des „Mathelabor[s]“ ohne andere Schüler\*innen „bauen“ zu können. Dabei wird er „relaxter“. Maxim werden mit der pädagogischen Intervention nicht nur neue Zugänge zu materialisierten Räumen eröffnet, sondern er erhält auch eingehegte Autonomie im Hinblick auf die Struktur seiner Pausenzeit. Er selbst entscheidet ohne Begründungsdruck über die Dauer seiner Exklusion aus dem Setting des Schulhofs. Ganz im Sinne der habituellen *Orientierung an Eigenverantwortlichkeit* Frau Akgündüz‘ kann Maxim also über seine Zeit verfügen und eingehegte Eigenverantwortlichkeit erproben. Vor dem Hintergrund der genannten Regulierungen gelingt es Maxim, den zweiten Teil der Pause im Setting des



Schulhofs mit seinen Mitschüler\*innen zu verbringen. In der jüngeren Vergangenheit seit Etablierung der dargestellten Praktiken sind in diesem keine „Vorfälle“ ablehnungswürdigen Verhaltens mehr zu registrieren. Einerseits bringt Frau Akgündüz mit der Redewendung „toi toi toi“ die Kontingenz des langfristigen Erfolgs der pädagogischen Intervention zum Ausdruck, andererseits hält sie mit dem Pathos des „Gute[n]“ den gegenwärtigen Erfolg fest. In Kontrast zu den Erfahrungsräumen der eigenen Schulzeit wird Frau Akgündüz' habituelle *Orientierung an Eigenverantwortlichkeit* im Erfahrungsraum der eigenen Tätigkeit als Lehrerin infrage gestellt. An ihre Stelle tritt im Erfahrungsraum der A-Grundschule ein *Modus differenzierte Verantwortlichkeit*. So nimmt Frau Akgündüz die *Identitätsnorm des ‚Opfers‘* der Mutter Maxims als Grund für dessen delinquentes Verhalten wahr. Trotz der Homologie zur *Identitätsnorm des ‚Gastarbeiters‘* der eigenen Eltern wird Maxims Mutter aber nicht zum negativen Gegenhorizont. Eine kollektive Handlungspraxis des kollegialen Teams wird hingegen zum positiven Gegenhorizont. Es gelingt, die Mutter von ihrer Verantwortlichkeit für Maxims Wohlergehen zu entlasten, ohne ihr abzusprechen, ein Verantwortungsbewusstsein für den Sohn zu besitzen. Frau Akgündüz gewährt den temporären Ausschluss Maxims aus der Öffentlichkeit des Schulhofs. Gleichsam wird ihm damit ermöglicht, sich selbst in der Verantwortung für die Struktur seiner Pausenzeit zu erleben. Er kann in eingetragter Autonomie Eigenverantwortlichkeit für seine Entscheidungen erproben. Die Langfristigkeit des Erfolgs der pädagogischen Intervention bleibt offen. Obgleich Maxim dem Zugriff der Pädagog\*innen ausgesetzt ist, liegt es folglich an ihm, ob seine Verhaltensänderung gelingt. Die Verantwortlichkeit für das eigene Handeln wird ihm nicht entzogen.

### 2.3.6 Biographischer Orientierungsrahmen: Geschlossenheit und Verantwortlichkeit

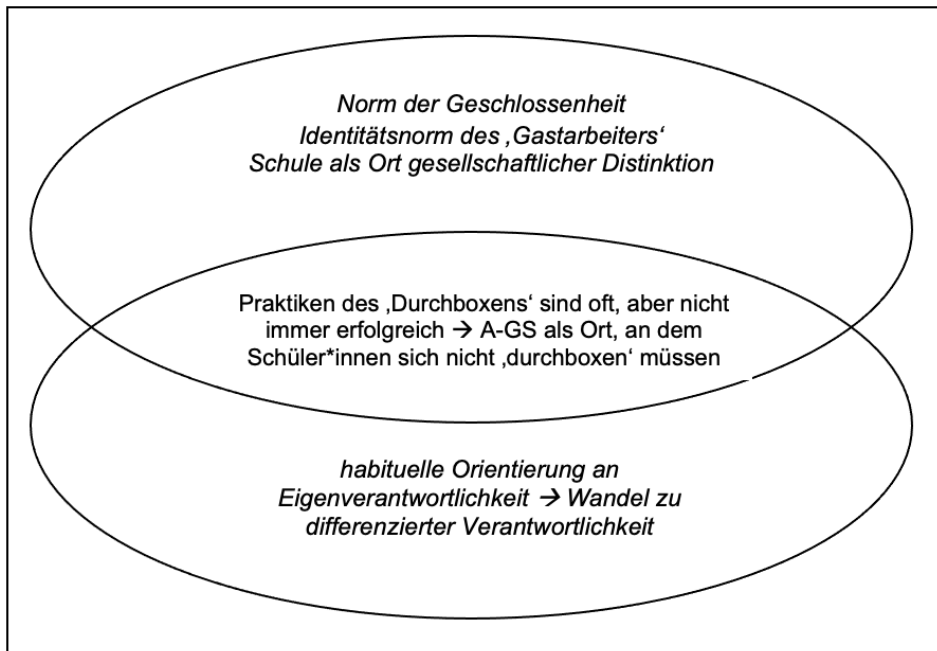


Abb. 3: Biographischer Orientierungsrahmen Eckfall Frau Akgündüz, eigene Darstellung (n. Bohnsack 2017, S. 103)

Frau Akgündüz' Lebensgeschichte erzählung stellt den dritten Eckfall dar. Wie Frau Nolten bringt Frau Akgündüz ihre Lebensgeschichte erzählung in einem sprachlichen Modus großer Souveränität hervor. Gleichsam unterscheiden sich die Fälle auf der normativen Ebene.

Im Sprechen Frau Akgündüz' werden zunächst nicht globale gesellschaftliche und schulische Normen zum Gegenstand expliziter Kritik. Sie verhandelt vielmehr zu einem frühen Punkt der freien Eingangserzählung die kleingeschnittenere *Identitätsnorm des ‚Gastarbeiters‘*. Trotz ihrer eigenen Ablehnung wird die *Identitätsnorm des ‚Gastarbeiters‘* durch die Eltern gewissermaßen an Frau Akgündüz vererbt. Dies äußert sich in einem regelmäßigen Erleben von Fremdheit und von schulischen Herausforderungen – wie bspw. einem Mangel an sprachlichen Fähigkeiten. Schule wird auf normativer Ebene sodann – weniger explizit als implizit – zu dem *Ort gesellschaftlicher Distinktion*. Diese wird anhand von herkunftsbezogenen Identitätsnormen vollzogen. Auf einer gesamtgesellschaftlichen Ebene verweist Frau Akgündüz auf die *Norm der Geschlossenheit*. Wenngleich die Erfahrung, gesellschaftliche *Geschlossenheit* überwinden zu müssen, immer wieder aufgerufen wird, wird die gesellschaftliche Norm selbst weniger skandalisiert, denn als Gegebenes hingenommen.

Auf habitueller Ebene tritt im Fall Frau Akgündüz eine *Orientierung an Eigenverantwortlichkeit* hervor. Sie dokumentiert sich bspw. vor dem negativen Gegenhorizont der Eltern, die ihren *Identitätsentwurf des ‚Gastarbeiters‘* nicht aus eigenem Antrieb überwinden. Es gelingt ihnen nicht, selbst tätig zu werden, um die Distanz zwischen familiär-migrantischer und schulisch-autochthoner Sphäre zu überwinden. Einen positiven Gegenhorizont stellt demgegenüber die mit der Schwester geteilte, gleichsam individuelle Handlungspraxis dar, sich in Praktiken des ‚Durchboxens‘ gegenüber den erlebten Widerständen des Schulischen zu behaupten.

Das Spannungsvolle zwischen der Ebene der Normen und der habituellen *Orientierung an Eigenverantwortlichkeit* liegt drin, dass die individuell zur Performanz gebrachte Strategie von Praktiken des ‚Durchboxens‘ zwar oft erfolgreich ist, bisweilen aber an ihre Grenzen stößt. So ist es im Fall rassistisch konnotierter Fremdidentifizierungen nicht möglich, sich gegen diese zu behaupten.

Wie in den anderen Eckfällen wird das Spannungsvolle zwischen Norm und Habitus mit dem Eintritt in den Erfahrungsraum der A-Grundschule neu bearbeitet. Anders als in den anderen Eckfällen kommt es dabei zu einer deutlichen Bewegung auf habitueller Ebene. Im Erfahrungsraum der A-Grundschule werden die im eigenen Erleben als Schülerin existenziell bedeutsamen Praktiken des ‚Durchboxens‘ infrage gestellt. Sie gerinnen nicht zur normativen Verhaltenserwartung, die Frau Akgündüz an ihre Schüler\*innen richten würde.

Vor diesem Hintergrund wird die genannte Veränderung auf habitueller Ebene sichtbar. Die *Orientierung an Eigenverantwortlichkeit*, die als generatives Prinzip die Praktiken des ‚Durchboxens‘ hervorgebracht hatte, erfährt im Erfahrungsraum der A-Grundschule eine neue Nuancierung. Dort, wo ein individuelles ‚Durchboxen‘ für die Schüler\*innen – und gewissermaßen auch für Frau Akgündüz selbst – nicht mehr notwendig ist, kann sich die *Orientierung an Eigenverantwortlichkeit* hin zu einer *Orientierung an differenzierter Verantwortlichkeit* verschieben. Implizit wird im Erfahrungsraum der A-Grundschule die Verantwortlichkeit für das eigene Tun nicht mehr ausschließlich an das Individuum geknüpft. Schüler\*innen können sich folglich auf Unterstützung durch andere verlassen, die für sie Verantwortung übernehmen. Auch das eigene pädagogische Tun Frau Akgündüz' lebt im Erfahrungsraum der A-Grundschule von kollegialem Austausch vor dem Hintergrund individuell zugewiesener Verantwortlichkeiten der Kolleg\*innen.

## 2.4 Eckfall Herr Clausens

Herr Clausens ist Sohn eines Polizisten und einer Hausfrau. Er ist die älteste Person des Kollegiums und einer der wenigen Männer unter den Pädagog\*innen der A-Grundschule. Zum Interviewzeitpunkt ist er 56 Jahre alt und seit etwa einem Jahr an der Schule tätig. Zuvor hatte er an einer weiterführenden Schule zunächst als Schulbegleiter und dann als Erzieher gearbeitet, nachdem die frühen Jahre seiner Berufsbiographie von diversen Berufswechseln geprägt gewesen waren. Als ausgebildeter Erzieher bezeichnet sich Herr Clausens selbst auch als solcher und übernimmt gleichwohl als Teil des Klassenleitungsteams einer dritten Klasse der A-Grundschule unterrichtliche Aufgaben, die sich von den Aufgaben der anderen Befragten nicht unterscheiden. Auch die Schüler\*innen adressieren Herrn Clausens nicht anders als andere Pädagog\*innen, so wird es in den Protokollen der Unterrichtsbeobachtungen des Interviewers deutlich (vgl. Beobachtungsprotokoll #13).

Das Interview findet in Herrn Clausens Freistunde am Vormittag eines Schultages im leeren ‚Elterncafé‘ statt. Dem Interviewer wurde von der Schulleiterin Frau Parsunke empfohlen, Herrn Clausens um ein Interview zu bitten, sei er doch ob seiner nicht akademischen Ausbildung im Besonderen und darüber hinaus als Person im Allgemeinen ein „interessanter Fall“ (vgl. Beobachtungsprotokoll #1). Er selbst hatte sich im Vorfeld nicht auf die Anfrage des Interviewers gemeldet. Das Argument, dass Frau Parsunke ihn empfohlen habe, schien ihn schließlich dazu zu bewegen, sich auf das Interview einzulassen. Trotz gewisser Skepsis gegenüber dem Anliegen des Interviewers verstrickt sich Herr Clausens im Verlauf des Interviews schnell in Zugzwänge des Erzählens. Das Interview dauert etwa eine Stunde.

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse verweisen auf einen biographischen Orientierungsrahmen des Eckfalls, der sich zwischen einer habituellen *Orientierung an Souveränität* und einer gesellschaftlichen *Norm der Veränderung* aufspannt, mit der *Schule als defizitärer Ort* konstruiert wird. Dabei wird auf normativer Ebene die *Identitätsnorm des erfahrenen Pädagogen* aufgerufen.

### 2.4.1 Die eigene Kindheit: Der Vater und die ‚Außenseiter‘

In direkter Reaktion auf den Eingangsimpuls des Interviewers stellt Herr Clausens die Aufforderung infrage, seine „Lebensgeschichte über den Beruf hinaus“ zu erzählen. Anders als Frau Akgündüz, die den Umfang einer solchen Erzählung betonte, zeigt sich Herr Clausens grundsätzlich irritiert.

Herr Clausens: **Oh ha. mein Leben** soll ich dir erzählen? //bitte.// **A::lter.** (2) äh ja wo=wo beginnen ist die Frage, ich mein=ich mein ja äh Kindheit brauchst du ja sicherlich nicht oder,

Interviewer: (2) wenn es für dich relevant ist für dein Leben äh gerne auch das.

Herr Clausens: **Für mein Le**=also das versteh ich jetzt nicht ganz ä::h (2) ((5) tiefes Ein- und Ausatmen)) wo soll ich anfangen, **also ich glaube** (.) äh=äh=äh dass f- für meine (.) persönliche Entwicklung äh:: dass ich überhaupt Erzieher geworden bin und=und=äh oder im sozialen Bereich arbeite äh: mein **Vater** ein ganz großen Anteil trägt so //mmh// mein Vater ist Polizeibeamter (.) **gewesen** er ist natürlich in Pension schon längst u::nd der war **damals** schon (.) äh:: das ist ja nun schon ein bisschen her äh:: war der äh äh (.) **total** äh äh äh (2) wie nennt man das,=**multikulti** (.) genau //ja// **so**. ja, äh äh der der hat uns äh also mir und meinen Geschwistern beigebracht äh äh alle Menschen sind gleich alle Menschen haben das gleiche Recht ob sie schwarz sind grün sind egal wo sie herkommen (.) was für eine Sprache sie sprechen und so weiter das hat (.) mich glaub ich als Kind schon ziemlich

geprägt so //ja// ne, das=das war ja äh äh früher als ich äh äh Kind war so alt wie die Kinder hier in der Grundschule also sechs sieben acht neun Jahre alt (.) äh **da gab es** nicht so viele (.) ausländische (.) äh Mitschüler oder überhaupt ausländische Mitbürger hier äh in Deutschland da fing das ja gerade erst damals an so dass=dass die äh Gastarbeiter kamen aus der Türkei aus Italien und so weiter (.) **un:d äh** deswegen kannte man das gar nicht. (Z. 11–40)

Vor dem Hintergrund der explizierten Irritation über das Interesse des Fragenden an dem eigenen „Leben“ ruft Herr Clausens in dessen Richtung aus: „Alter“ – und unterläuft damit den formalen Charakter der Interviewsituation. Die Frage nach einem möglichen Anfang seiner freien Eingangserzählung beantwortet der Befragte zunächst selbst und unterstellt, dass das Thema der „Kindheit“ nicht von Interesse sein könne. Nach einem Moment der Stille stellt der Interviewer heraus, dass das Kriterium der Relevanz entscheidend sei. Er übernimmt dabei das Vokabular des Befragten, in dem die „Lebensgeschichte“ zum „Leben“ im existenziellen Sinne kondensiert. Herr Clausens wiederholt daraufhin im Ansatz diesen Verweis. Sein lautes Sprechen bricht er schließlich ab und mündet in der Proposition, das wiederholte Interesse des Interviewers weiterhin „jetzt nicht ganz [zu verstehen]“. Nach einer weiteren Pause bringt Herr Clausens performativ seine Affiziertheit durch das ihm undurchsichtige Anliegen des Interviewers zum Ausdruck und wiederholt die Frage nach einem möglichen Anfangspunkt seiner Erzählung. In der Person des eigenen Vaters findet er sodann einen solchen.

Zunächst spekuliert Herr Clausens über die Bedeutsamkeit der Person des Vaters für seine „persönliche Entwicklung“, welche zu der Arbeit „im sozialen Bereich“ geführt hatte. Herr Clausens kennzeichnet den Vater als mittlerweile pensionierten „Polizeibeamte[n]“. Er führt die Eigenschaft des Vaters an, im Erfahrungsraum der Kindheit Herrn Clausens das verkörpert zu haben, was gegenwärtig als „multikulti“ bezeichnet wird. Herr Clausens kennzeichnet die genannte Eigenschaft des Vaters als besonders und rückt dessen explizite Charakterisierung in die Nähe zu seinem angeführten Beruf des Polizisten.

Herr Clausens führt dann eine familiäre Praxis des Vaters an. Er vermittelte seinen Kindern ein Wissen um die Gleichheit aller Menschen. Dieses führt Herr Clausens an dieser Stelle als Egalität von Kategorien wie Hautfarbe, Herkunft und Sprache aus, wobei mit der Gleichrangigkeit der beispielhaft angeführten Hautfarben von „schwarz“ und „grün“ auf eine wahrhaftige Totalität von Gleichheit als Gegenstand des väterlichen Vermittlungsgeschehens verwiesen wird. Der positiven Gegenhorizont des den damaligen gesellschaftlichen Verhältnissen moralisch überlegenen Tuns des Vaters deutet mit Blick auf den Habitus Herrn Clausens‘ bereits an dieser frühen Stelle des Interviews dessen *Orientierung an Souveränität* an. Sie bestätigt sich im weiteren Verlauf des Interviews.

Zum Ende dieser ersten Passage des Interviews stellt Herr Clausens nochmals die Bedeutsamkeit der väterlichen Vermittlungspraxis heraus. Er kontrastiert das eigene Erleben dieser mit der Realität der Lebensumstände der Schüler\*innen der A-Grundschule. Anders als für diese war die Existenz „ausländische[r] Mitschüler“ und allgemeiner „ausländischer Mitbürger“ im Erfahrungsraum seiner Kindheit keine Selbstverständlichkeit, sondern eine aufkommende, bisher unbekannte Neuerung durch den Zuzug von „Gastarbeitern“ aus der „Türkei“, aus „Italien“ und anderen Ländern. Mit dieser Argumentation tritt das Personenmerkmal des Vaters, „multikulti“ gewesen zu sein, nochmal in seiner historischen Besonderheit hervor. Auf normativer Ebene verweisen die rückblickend betrachteten gesellschaftlichen Verhältnisse auf eine sich abzeichnende gesellschaftliche *Norm der Veränderung*.

In Homologie zum Fall Frau Akgündüz stellt die Einsicht in historische gesellschaftliche Verhältnisse im Fall Herr Clausens zu einem frühen Punkt der Eingangserzählung eine relevante Größe dar. Wie Frau Akgündüz nutzt Herr Clausens den Verweis auf das Thema „Gastarbeiter“, um aus der Perspektive des Erlebens eines nicht migrantischen Herkunftsmilieus über die Veränderungen gesellschaftlicher Verhältnisse zu sprechen. In Kontrast zum Fall Frau Akgündüz wird im weiteren Verlauf des Interviews eine individuelle Überlegenheit gegenüber den gesellschaftlichen Verhältnissen immer wieder zum Merkmal der Konstruktion der Lebensgeschichte erzählung. Hierin bestätigt sich Herrn Clausens' habituelle *Orientierung an Souveränität*. So wird in der folgenden Passage auf imaginierte exkludierende Praktiken anderer verwiesen, von denen Herr Clausens selbst nicht betroffen gewesen war, sondern denen er mit seinem kindlichen Tun vielmehr etwas entgegengesetzt hatte.

es gab ja auch auch äh früher natürlich schon Kinder die=die=die von K=äh=andern Kindern von Mitschülern **gemobbt** wurden und so das hatte (.) **sicherlich** ein bisschen ne andere Qualität als heutzutage so **aber** äh (.) das=das kam mir früher nie in den Sinn so ne, (.) ich hab also auch äh äh da als Kind schon mit=mit Außenseitern mich irgendwie befasst äh also mit den gespielt und so weiter auch am Nachmittag und so (.) äh das ist glaub ich ganz relevant (.) warum mein Leben so verlaufen ist wie es verlaufen ist (.) (Z. 46–55)

Herr Clausens eröffnet den Erfahrungsraum seiner eigenen Grundschulzeit. Seiner Konstruktion folgend, gab es im historischen schulischen Erfahrungsraum zwei Gruppen von Kindern. Die Kinder, die „gemobbt“ wurden, und die „anderen Kinder“, die dies taten. Wenngleich die gegenwärtige von der damaligen „Qualität“ dieser degradierenden Praktiken zu unterscheiden sei, werden solche Praktiken als schulische Konstanten von der Vergangenheit bis in die Gegenwart bestehend entworfen.

Herr Clausens grenzt sich von dieser schulischen Konstante explizit ab, indem er im Anschluss an die vorangegangenen Ausführungen zu den erzieherischen Praktiken des Vaters darauf verweist, dass es ihm „nie in den Sinn“ gekommen war, selbst zum Mobbenden zu werden. Im Gegenteil trat er mit den „Außenseitern“ auch über das schulische Setting hinaus in Kontakt und spielte als Kind mit diesen. Im Sinne seiner habituellen *Orientierung an Souveränität* entwirft sich Herr Clausens als einer, welcher der schulischen Konstante ausgrenzender Praktiken überlegen gewesen war, indem er solche nicht zur Performanz gebracht hatte. Homolog zum Vater handelt er in moralischer Überlegenheit gegenüber den sozialen Verhältnissen.

Die Erfahrung des eigenen Tuns, das den väterlichen Prämissen von Gleichheit aller Menschen folgte, wird abschließend explizit als biographisch relevant herausgestellt. Herr Clausens argumentiert, dass die eigene kindliche Praxis den Verlauf seines „Leben[s]“ bestimmt hatte. Er steht in dieser Passage in Homologie zum Fall Frau Nolten. Während Frau Nolten die Wahrnehmung der Betroffenheit der anderen durch die *Norm der Ausgrenzung* in einem Erleben von Handlungsunfähigkeit zurückließ, konstruiert Herr Clausens sich in Kontrast als Handlungsfähiger, dessen kindliches Tun von der Realität ausgrenzender Praktiken nicht limitiert worden war. Im weiteren Verlauf des Interviews eröffnet Herr Clausens den Erfahrungsraum seiner Jugend, die er explizit als biographische Etappe der Veränderung kennzeichnet.

### 2.4.2 In der ‚Moped‘-Gang: Der Genuss der Jugend

Anders als in den anderen Eckfällen folgt im Fall Herr Clausens auf Ausführungen zum biographischen Erfahrungsraum der frühen Schulzeit keine Thematisierung des Erlebens der Zeit als Schüler\*in an einer weiterführenden Schule. Im Sprechen Herrn Clausens<sup>4</sup>, der die Realschule besucht hatte, tritt zuvorderst die „Moped“-Gang als lebensgeschichtlich relevanter Erfahrungsraum des Jugendalters hervor.

als ich dann Jugendlicher war (.) äh (2) da hat sich das ein bisschen verändert so da=da bin ich ein bisschen äh äh in Gruppen geraten so die also viel Moped gefahren sind und=und äh äh solche Sachen gemacht so mich **weniger** um=um äh äh (.) äh ja Außen=Außenseitergruppen oder so gekümmert so sondern einfach nur halt Teenie gewesen und=und=und äh (.) das (.) ja (.) das einfach genossen und=und Probleme waren für mich eher so weniger wichtig so ne, (Z. 56–63)

Kontrastierend zu den Ausführungen zum vorangegangenen Erfahrungsraum der eigenen Grundschulzeit stellt Herr Clausens explizit ein Moment der Veränderung heraus, das an das Jugendalter geknüpft gewesen war. Genauer wird die Veränderung in die Nähe zum Eintritt in „Gruppen“ gerückt, deren Wesensmerkmale das „Moped“-Fahren und „solche Sachen“ im Sinne jugendkultureller Praktiken gewesen waren. In Kontrast zu den Darstellungen des eigenen Tuns als Spielkamerad der Gemobbten in der eigenen Grundschulzeit wird der Eintritt in die ‚Gang‘ hier als nicht intentional vollzogen konstruiert. Es handelt sich eher um eine erwartbare Etappe einer jugendlichen Normalbiographie. Sodann führt Herr Clausens das genannte Moment der Veränderung explizit aus. Als Jugendlicher hatte er sich vermehrt den genannten jugendkulturellen Praktiken zugewandt und sich nicht mehr um „Außenseiter oder so gekümmert“. Er war „einfach nur halt Teenie“ gewesen und konstruiert rückblickend dieses damalige Sein in legitimer Weise am Genuss der biographischen Etappe orientiert. „Probleme“ waren für ihn „weniger wichtig“. Wieder wird – hier nun im Erleben von Zugehörigkeit zur Peer-Group und obwohl die zuvor affirmierte Verantwortung für die Vulnerablen unterlaufen wird – im eigenen Tun die Unabhängigkeit von den gesellschaftlichen Verhältnissen zur Darstellung gebracht. Das jugendliche Tun besitzt in seinem subversiven Charakter gewisse Souveränität. Im biographischen Moment des Eskapismus aus den gesellschaftlichen Verhältnissen zeigt sich Herrn Clausens<sup>4</sup> Überlegenheit gegenüber den gesellschaftlichen Verhältnissen, wobei die jugendkulturellen Praktiken als Ausdruck eines biographischen Normalverlaufs gleichsam als nicht illegitim markiert werden. Im weiteren Verlauf des Interviews spricht Herr Clausens über begonnene, schließlich abgebrochene Ausbildungen.

ich bin schon ziemlich früh aus der Schule gekommen mit 15 hatte ich schon mein=meine Realschule fertig so damals //mmh// dann hab ich (.) äh ein (.) drei Monate lang hab ich dann äh=äh=äh ne Ausbildung gemacht zum Schmied und Fahrzeugbauer //mmh// und da bin ich wieder abgehauen weil der Lehrherr der da war das war so ein (.) **super**=super fieser Typ so der hat äh äh den Lehrling in den Arsch getreten und all solche Sachen und=und wie gesagt zu der Zeit war ich auch ein bisschen (.) äh anders drauf so und da hab ich mir gesagt bevor (.) der das bei mir macht und=und ich mir das nicht gefallen lasse und mich wehre so geh ich da lieber weg (.) äh hab dann ne Ausbildung angefangen als äh Elektroinstallateur (.) und hab die auch nach zwei Jahren **hingeschmissen** so hatte keine Lust mehr da drauf (.) äh und hab dann festgestellt so ja äh irgendwie ein handwerklicher Job is:: (.) ist gar nichts für dich so und dann hab ich mir so überlegt was=ja was kannst du denn überhaupt so meine Mutter ist natürlich total ausge=(.)=tickt und so ne, von wegen was soll denn aus **dir werden**, und=dabei war ich noch echt jung. //mmh// (Z. 64–82)



Nach dem Verlassen der Realschule, was Herr Clausens, wie er selbst betonend festhält, als Fünfzehnjähriger relativ jung vollzogen hatte, begann er eine Ausbildung „zum Schmied und Fahrzeugbauer“. Den Abbruch der Ausbildung begründet Herr Clausens mit der erlebten Gewalttätigkeit des „Lehrherr[en]“, der als „super fieser Typ“ markiert wird. Er hatte nicht Herrn Clausens selbst, aber „den Lehrling [...] in den Arsch getreten“ und das in einem wörtlichen Sinne und nicht im metaphorischen. Nach nur wenigen Monaten war Herr Clausens vor dem Hintergrund dieser Erfahrung „abgehauen“. Herr Clausens mündet in der Reformulierung seiner damaligen Selbstansprache, dass man sich „das nicht gefallen lasse[n]“ und sich mit dem Weggang „wehre[n]“ müsse.

Daraufhin begann Herr Clausens eine Ausbildung als „Elektroinstallateur“ und brach diese nach zwei Jahren aus Lustlosigkeit ebenso ab. Als chronologisch anschließend stellt Herr Clausens im Rückblick die Selbsterkenntnis heraus: „ein handwerklicher Job ist gar nichts für dich so“. Dem schloss sich die Überlegung an, was man denn hingegen gut könne. Seine eigene Handlungspraxis als Jugendlicher wird zum positiven Gegenhorizont. Mit ihr wurde sich der Gewalt des „Lehrherr[en]“ entzogen und der Lebensweg in Momenten der Selbstreflexion selbst bestimmt. So wie das jugendliche Tun als souverän bezeichnet werden kann, so sehr besitzt der rückblickend Sprechende in Souveränität über das Selbst Einsicht in seine damalige Gedankenwelt.

Als negativer Gegenhorizont deutet sich in der betrachteten Passage nicht nur das Tun des „Lehrherr[en]“ an, sondern auch die Mutter Herrn Clausens'. Zum Ende der Passage stellt Herr Clausens ihre damalige Reaktion auf seine beruflichen Konfusionen als erwartbar und dennoch erwähnenswert heraus. Trotz seines jungen Alters, was Herr Clausens an dieser Stelle erneut anführt, stellte die Mutter die Frage: „was soll denn aus dir werden?“. In starker affektiver Regung gelangt es ihr nicht, von einem biographischen Normalverlauf abzusehen. Auch im Fall Frau Reiser hatte deren Mutter mit Blick auf die Berufswahl Verhaltenserwartungen an die unentschlossene Tochter gerichtet. Gleichsam wurde die Mutter in ihrer Handlungspraxis zum positiven Gegenhorizont, brachte sie ihr Tun doch aus einer mütterlichen Fürsorglichkeit heraus zur Performanz und nahm Frau Reiser die belastende Berufswahlentscheidung ab. Herrn Clausens' Mutter schränkte hingegen mit ihrer Verhaltenserwartung nicht nur potenziell die Souveränität des Sohns ein, sondern handelte selbst als Unterworfenen exteriorer Erwartungen.

Im Folgenden führt Herr Clausens aus, dass es schließlich zur Entscheidung für das Ergreifen des Erzieher\*innenberuf gekommen war. Im Sprechen über einen frühen beruflichen Erfahrungsraum wird dann explizit das Thema Inklusion aufgerufen.

dann hab ich so über=ja du kommst=eigentlich kannst du gut mit Kindern und so ne, **und dann** äh äh äh ja hab ich mich entschieden Erzieher zu werden so hab die Ausbildung gemacht und äh (.) in der Ausbildung=**genau** in der Ausbildung (.) äh:: die ja damals noch ein bisschen äh äh von der Organisation her anders war als sie heutzutage ist die Erzieherausbildung das hat sich ja gewandelt so. (.) äh: (2) da hab ich im=im Zwischenpraktikum und auch im Anerkennungsjahr äh im Behinderteninternat gearbeitet //mmh// und äh (.) **also wieder so** äh äh äh **Inklusion** eigentlich ja, //ja// **nur damals wars keine Inklusion** da äh äh äh (.) das war (.) hier in C-Stadt das is äh. (.) ein Ort hier bei A-Stadt //ja// da gibt es ein Behinderteninternat wo äh äh äh die behinderten Kinder leben und auch an die angrenzende Schule dann (.) äh dort zur Schule gehen so und da hab ich gearbeitet un::d äh wie gesagt da gabs noch keine Inklusion **aber** die Leute die da gearbeitet haben warn auch alle **super** äh äh äh äh ja einfach (.) nett zu den Menschen. **nett** zu den Kindern haben (.) versucht den **alles** möglich zu machen **was es da=was damals** eben möglich zu machen **war**. (Z. 83–102)

Unter mehrmaligem Ansetzen stellt Herr Clausens schließlich heraus, dass das Bewusstsein darüber, „gut mit Kindern [zu können]“, den Grund für die Entscheidung für die anschließende Ausbildung zum Erzieher dargestellt hatte. Gleichwohl bleibt Herr Clausens in seiner Argumentation sparsam. Anders als Frau Nolten verweist er nicht auf etwaige vorberufliche Erfahrungen. Er lässt die damalige Berufswahlentscheidung im Sinne seiner *Orientierung an Souveränität* allein aus der rationalen Einsicht in die Dispositionen seines Könnens begründet hervortreten.

Den Erfahrungsraum der Erzieher\*innenausbildung eröffnend, verweist Herr Clausens auf die historische Andersartigkeit ihrer „Organisation“ und auf eine diachrone Veränderung hin zur gegenwärtigen Form der Ausbildung. Im beschreibenden Sprechen über den Erfahrungsraum der Ausbildung thematisiert Herr Clausens dann unter Bezugnahme auf erfahrungsraumsspezifische Begriffe des „Zwischenpraktikum[s]“ und des „Anerkennungsjahr[s]“ seine Tätigkeit in einem „Behinderteninternat“. Dieses wird zuvorderst nicht nur mit Blick auf seine geographische Lage in einer Vorstadt von A-Stadt charakterisiert, sondern unter expliziter Bezugnahme auf „Inklusion“. Herr Clausens rückt das eigene damalige Tun am „Behinderteninternat“ in die Nähe zum Begriff der „Inklusion“, schränkt dies dann mit der Formulierung „eigentlich“ ein, um in der Proposition zu münden: „nur damals wars keine Inklusion“.

Im weiteren Verlauf der Passage wird im Sprechen über die damalige Tätigkeit im Erfahrungsraum des „Behinderteninternat[s]“ eine Materialisierung besonderer Lebensumstände der „behinderten Kinder“ hervorgehoben. Neben dem Wohnen im Internat, das bereits in peripherer Lage verortet worden war, sind sie von dem Besuch der zugehörigen, verbesonderten Schule gekennzeichnet. An dieser war Herr Clausens tätig. Die Lebensumstände der „behinderten Kinder“ werden an dieser Stelle nicht explizit skandalisiert. Sie finden in der Kennzeichnung als historisch ihre Legitimität. Gleichsam zeichnet sich an dieser Stelle im Sprechen über die historischen Verhältnisse bereits das wahrgenommene Defizitäre von institutionalisierter Bildung ab, das sich an anderer Stelle mit Blick auf schulische Erfahrungsräume deutlicher rekonstruieren lässt.

Schließlich wird die Alltagspraxis der „Leute [,] die da gearbeitet haben[,]“ zum positiven Gegenhorizont. Herr Clausens beschreibt die Akteur\*innen aus einer Beobachter\*innenperspektive heraus als „super [...] ja einfach nett“ zu den „Menschen“ im Allgemeinen und zu den „Kindern“ im Besonderen. Die pädagogischen Akteur\*innen des „Behinderteninternats“ zeichneten sich darin aus, nicht im Sinne der damals dominanten historischen Verhältnisse ein degradierendes, nicht dem Anspruch der Inklusion genügendes Tun gegenüber ihren Klient\*innen zur Performanz zu bringen. Sie hielten vielmehr den ermöglichenden Modus ihrer Praxis aufrecht, soweit ihnen dies vor dem Hintergrund der historischen Bedingungen möglich gewesen war. Herr Clausens evaluiert: sie „haben versucht den alles möglich zu machen [...] was damals eben möglich zu machen war.“ In dieser *Souveränität* eines Tuns, das sich von den gesellschaftlichen Umständen befreit, stehen die Pädagog\*innen als positiver Gegenhorizont in Homologie zur Person des Vaters und werden zum Dokument Herrn Clausens‘ habitueller *Orientierung an Souveränität*.

Herr Clausens führt dann aus, nach dem Abschluss der Ausbildung zum Erzieher keine Stelle gefunden hatte. Nach Phasen der Arbeitslosigkeit wurde er Taxifahrer und besaß „zwei eigene Taxen auch ne Zeit lang weil es eben keinen Job gab“ (Z. 106f). Mit wenigen Worten führt er eine Ehe an, aus der zwei Töchter hervorgegangen waren. Nachdem es nach etwa zehn Jahren zur „Trennung wie es immer überall so ist“ (Z. 110f) gekommen war, übernahm Herr

Clausens das Sorgerecht für die Töchter. Zeitgleich nahm er neben der Arbeit als kleiner Taxiunternehmer einen zusätzlichen Job als Nachtwächter an und war tagsüber „Hausmann“ (Z. 122). Eher durch Zufall wurde er dann als Mitarbeiter an einer „Jugendsuchstation“ (Z. 142) tätig. Seine erste berufliche Tätigkeit im Schulischen vollzog er schließlich als Schulassistent.

#### 2.4.3 Als Schulassistent ‚im Brennpunkt‘: Inklusion als historische Veränderung

Herr Clausens stellt im weiteren Verlauf des Interviews pauschal heraus, dass sich in den späten 2000er-Jahren der gesamtgesellschaftliche Bedarf an ausgebildeten Erzieher\*innen erhöht hatte. Dann eröffnet er den Erfahrungsraum der Tätigkeit an der weiterführenden A-Schule, die im gleichen Stadtteil wie die A-Grundschule liegt.

bin dann über diese äh äh (.) über den Job (.) an die äh weiterführende A-Schule das ist hier auch ne Schule im **Brennpunkt** //mmh// so äh: (2) mit=mit ganz hohem Ausländeranteil fast so hoch wie hier an dieser Schule und:: äh da:: hab ich über diesen Job als sozialpädagogische Familienhilfe äh ne=ne Schulassistentz bekommen wo ich nen Jungen äh (.) begleitet hab äh vormittags: äh n=das=das war n Junge mit Tourette //mmh// so da war ich dann die=die persönliche Assistenz von dem (.) das hab ich ein Jahr da an der Schule gemacht und **da::nn::** haben die mir von der Schule äh äh aus weil da ne Erzieherstelle frei wurde haben sie mir den Job angeboten und haben gesagt ey komm arbeite doch hier ne, du machst das so gut ey (.) arbeite hier bei uns an der Schule **und** dann hab ich das gemacht. **das=da war ja schon Inklusion** äh äh das war 2012 genau bin ich da angefangen an der Schule //ja// un::d äh ja da bin ich dann (2) mh sieben Jahre geblieben. (Z. 160–177)

Anschließend an die zuvor betrachteten Ausführungen der Tätigkeit auf der „Jugendsuchstation“ (Z. 142) stellt Herr Clausens einen Kausalzusammenhang zwischen diesem „Job“ und der anschließenden Tätigkeit an der weiterführenden A-Schule her. Er charakterisiert die Schule als „auch [...] im Brennpunkt“. Nach einer Pause setzt Herr Clausens zu weiteren Ausführungen an, die so in sequenzieller Nähe zur Verortung „im Brennpunkt“ stehen. Mit Blick auf die Klientel der Schule hebt er einen „hohe[n] Ausländeranteil“ hervor.

Herr Clausens führt sodann seine damalige Tätigkeit an der spezifisch charakterisierten Schule aus. Er hatte „über diesen Job als sozialpädagogische Familienhilfe“ an der weiterführenden Schule zunächst eine „Schulassistentz bekommen“ und einen „Junge[n] mit Tourette“ im Schulalltag begleitet. Nach einem Jahr war Herrn Clausens dann von Seiten der Schule eine „Erzieherstelle“ angeboten worden. Rückblickend spricht Herr Clausens in fiktiver direkter Rede die Adressierung durch die personifizierte Schule nach. Sie lobte ihn überschwänglich für seine Arbeit und forderte ihn auf, im vollumfänglichen Sinne an der Schule zu arbeiten. Herr Clausens folgte der Aufforderung. In dem vom Befragten reformulierten Moment der Adressierung durch die Schule tritt an dieser Stelle das berufliche Tun Herrn Clausens‘ als positiver Gegenhorizont hervor. Im schulischen Erfahrungsraum war der Erfolg seiner beruflichen Praxis mit dem Zugeständnis neuer beruflicher Möglichkeiten honoriert worden. Der potenziell herausfordernde Charakter des neuen beruflichen Erfahrungsraum wird in Homologie zum Sprechen über den Erfahrungsraum der „Jugendsuchstation“ über die besondere Klientel hervorgehoben – hier nun insbesondere über den Schüler mit „Tourette“. Das abgeklärte Tun Herrn Clausens‘ und die Reaktion der anderen auf dieses wird zum Dokument seiner *Orientierung an Souveränität*. Homolog zum Sprechen über die Tätigkeit am „Behinderteninternat“, wenngleich nun nicht negierend, formuliert Herr Clausens: „da war ja schon Inklusion“.

Erneut tritt der Befragte als Wissender um das Vergangene hervor, das er nun in das Jahr 2012 verortet. Vor dem Hintergrund der Homologie des rückblickenden Sprechens wird so der angeführte Zeitpunkt zu einem, in dem die gesellschaftlichen Verhältnisse, im Kontext der betrachteten Passage konkreter die des schulischen Erfahrungsraums, im Sinne der *Norm der Veränderung* einen Wandel erfahren hatten. Dieser findet seine Versprachlichung im Begriff der „Inklusion“. Abschließend stellt Herr Clausens die im Vergleich zu den bisherigen beruflichen Etappen lange Dauer der angenommenen Tätigkeit an der weiterführenden Schule heraus. Er formuliert im Anschluss: „**dann begann es ja** 2015 mit der Zuwanderung und mit den Flüchtlingen so“ (Z. 210f) und stellt vor diesem Hintergrund das Herausfordernde der Alltagspraxis heraus. In der Darstellung des souveränen Umgangs mit dem Herausfordernden kommt er auf besondere pädagogische Praktiken zu sprechen.

#### 2.4.4 Besondere pädagogische Praktiken: ‚Ringene und Raufen‘, ‚Kletterförderung‘, ‚Acouturier‘

Herr Clausens führt die damalige pädagogische Praxis des Umgangs mit dem Herausfordernden aus. Dabei verweist er immer wieder auf das Besondere seiner Schüler\*innen.

ja wie gesagt dann haben wir uns äh so gewisse Sachen überlegt wir haben äh: (3) ich hab aus=ausm Internet von äh=äh von=von=äh den SOS-Kinderdörfern die haben äh äh sich mal son Konzept überlegt starke Zehn heißt das //mmh// und starke Vielfalt=das musst du dir mal angucken das ist total super ey //ja// äh:: so äh was ist **Angst**, wie geh ich mit andern Kindern um::, äh äh und so weiter ne, äh äh ein richtig geiles Konzept das haben wir uns ein bisschen umgestrickt so die Bausteine die wir brauchen konnten haben wir dann dafür genutzt und haben die (3) äh äh ham=ham=haben diese zugewanderten Kindern die ja **gar nichts** mehr hatten und die ne, die war ja=die sind ja **verloren**. das ist ja auch ne verlorene Generation für uns //mmh// ne, //ja// (Z. 217–229)

Zunächst verweist Herr Clausens auf einen gemeinsamen kreativen Prozess „gewisse Sachen überlegt [zu haben]“. Nach einer Pause rückt der Befragte sein individuelles Tun in den Fokus. Er beschreibt Praktiken der Adaption eines bereits bestehenden „Konzept[s]“, das er „ausm Internet“ hatte. Er verweist auf die Urheber\*innenschaft der „SOS-Kinderdörfer“. Das „Konzept“ trug den Titel „starke Zehn und starke Vielfalt“. Den Interviewer auffordernd, sich das „mal angucken [zu müssen]“ und es als „total super“ evaluierend, misst Herr Clausens dem „Konzept“ pädagogische Legitimität bei. Ist es an anderen Stellen des Interviews das laute und betonte Sprechen des Befragten, das zum Dokument seiner *Orientierung an Souveränität* wird, tritt hier eine gegenteilige Prosodie als solches hervor. Obgleich der überschwänglichen Bewertung des „Konzepts“ bringt Herr Clausens in souveräner Selbstbeherrschung ein Sprechen hervor, das in seiner entemotionalisierten Prosodie der Bewertung einen sachlichen Charakter verleiht. Der Interviewer bejaht den Imperativ Herrn Clausens‘ und dieser stellt nach einer sprachlichen Suchbewegungen zwei zentrale, mit dem „Konzept“ verbundene Fragen: „Was ist Angst?“ und „Wie geh ich mit anderen Kindern um?“ Herr Clausens bewertet das Gefundene als „richtig geiles Konzept“, um dann die gemeinsame Praxis dessen Adaption nach erfahrungsraumbezogenen Bedarfen herauszustellen. Das, was als brauchbar befunden worden war, wurde genutzt.

Zunächst setzt Herr Clausens an, das kollektive klient\*innenbezogene Tun auszuführen, bricht dies jedoch ab und verharrt in einem verhältnismäßig langen Moment der Stille. In einen sprachlichen Modus des Essentialisierens einsteigend und diesen in seiner diffusen Pauschalität gewissermaßen übersteigernd, hält Herr Clausens fest: „diese zugewanderten

Kinder die ja gar nichts mehr hatten [...] die sind ja verloren“. Die angeführten kindlichen Akteur\*innen werden im radikalen Sinne als „ne verlorene Generation“ zusammengefasst. Indem die Klient\*innenschaft so in aller Pauschalität als pädagogisch herausfordernd gekennzeichnet wird, findet sich Herr Clausens in benennender Handlungsfähigkeit wieder, worin sich wiederum seine habituelle *Orientierung an Souveränität* dokumentiert. Im Anschluss thematisiert Herr Clausens weitere erfolgreiche pädagogische Praktiken.

mit den größten **Krachern** so diese Rädelsführ- haben wir zusammengepackt ja, und haben wir äh mit den dieses Konzept (.) durchgekauft so ne, die Bausteine die wir (.) uns da=da sozusagen rausgesucht haben und so (.) **äh::** dann haben wir noch äh äh Ringen und Raufen ins Leben gerufen // mmh// so ne, dass man natürlich auch ringen und raufen kann und sich streiten kann (.) äh aber eben dass es da auch Grenzen und Regeln gibt so ne, das war total schwierig diese zugewanderten Kids ey die **Jungs**=die Mädchen nicht so. äh die haben sich nur (.) geprügelt auch aus Spaß so ja, untereinander mit=dann so Showkämpfe auf=aufm Schulhof gemacht nur solche Sachen (.) //ja// ja, wo=wo diese Aggression herkam ja, ob das nun äh=äh das Erlebte au=aus diesen Kriegswirren aus=aus (.) aus Syrien war und so, **keine Ahnung** ja, also (2) die haben nur solche Sachen gespielt das war wirklich extrem das war auch für uns ganz neu so (.) äh: ja aber das ist dann im Laufe der Jahre einfach besser geworden und=und äh auch mit der Zuwanderung wurde dann ja weniger und so (Z. 230–247)

Herr Clausens beschreibt, dass das wieder aufgerufene kollektive Wir pädagogischer Akteur\*innen auf die „größten Kracher[] so diese Rädelsführ[er]“ zugriff und sie zum Ausgangspunkt seiner pädagogischen Intervention machte. Die selektiv ausgewählten Elemente des in der vorangegangenen Passage angeführten „Konzept[s]“ wurden mit den Klient\*innen „durchgekauft“. Herr Clausens führt dann hinzukommende Praktiken des Etablierens von „Ringen und Raufen“ an.

In Homologie zum Sprechen über kindliche Praktiken des Mobbens und des Gemobbtwerdens die Natürlichkeit zwischenmenschlicher Aggressivität affirmierend, stellt Herr Clausens heraus, dass Praktiken des Ringens und Raufens sowie des „[S]treiten[s]“ grundsätzlich legitim sind. Gleichsam sei dabei die Existenz von „Grenzen und Regeln“ zu beachten. Eben diese regulierenden Limitationen aggressiver Praktiken stehen in Nähe zu dem erneut herausgestellten Herausfordernden, das an die Akteur\*innen der „zugewanderten Kids“ geknüpft wird. In binär genderstereotyper Konstruktion diese Zusammenhänge ausführend, waren es insbesondere die „Jungs“ und weniger „die Mädchen“, die sich „aus Spaß [...] so Showkämpfe [...] aufm Schulhof“ lieferten. Während Praktiken pädagogisierter und eingegerter Aggressivität als klient\*innenbezogene Intervention zum positiven Gegenhorizont geworden waren, treten konträr dazu vergleichbare Praktiken, die außerhalb einer pädagogischen Rahmung vollzogen werden, als negativer Gegenhorizont hervor.

Herr Clausens spekuliert sodann über die Motive für das unregulierte aggressive Tun und findet sie vage in den „Kriegswirren aus [...] Syrien“. Worin sich die unregulierten aggressiven Praktiken der Schüler\*innen als negativer Gegenhorizont bestätigen, ist schließlich zum Ende der Passage die Ausschließlichkeit der kindlichen Praxis, „nur solche Sachen gespielt [zu haben]“, die für das Kollektiv der pädagogischen Akteur\*innen „wirklich extrem“ und „ganz neu“ gewesen war.

Die Gegenhorizonte bestätigen an dieser Stelle insofern Herrn Clausens' habituelle *Orientierung an Souveränität*, als dass das unregulierte aggressive Tun der Schüler\*innen zur enormen Herausforderung für die pädagogische Praxis wurde und die Handlungsfähigkeit der pädagogischen Akteur\*innen infrage stellte. Dabei tritt nicht Aggressivität per se als Herausfor-

derndes hervor, sondern ihre mitunter fehlende Reguliertheit. Im Sinne seines souveränen Umgehens mit dem Herausfordernden wurde es „im Laufe des Jahres einfach besser“. Herr Clausens stellt heraus, dass es „mit der Zuwanderung [...] dann ja weniger [wurde]“. Als zweite pädagogische Praxis, der ein besonderer Erfolg mit Blick auf die herausfordernde Klientel beigemessen wird, führt Herr Clausens die von ihm etablierte „Kletterförderung“ an, nachdem er in einer hier ausgesparten Passage auf seinen „echt guten Stand“ (Z. 248) in der Schule verwiesen hatte.

und dann gab es ne äh=äh=äh=äh Kletter- (.) AG sozusagen=ne Kletterförderung in Kleingruppen äh wo wir dann äh (.) naja die=die Großkotzigen eben zur Rücksichtnahme sozusagen erzogen haben. mit diesem Klettern. weil du natürlich auch ne Verantwortung übernimmst ja, das sind keine Boulderwände=Bouldern ist ja //ja// wo du keine Seile brauchst. Toprope. //ja// also richtig angegurtet und so äh das haben wir den beigebracht wo=ein halbes Jahr hat immer äh so so ein äh äh Baustein gedauert und dann konnten die das danach und da ist natürlich wichtig als äh äh Großkotz musst du dich zurücknehmen ne, kannst da nicht immer den großen Max markieren äh und als (.) weniger selbstbewusstes Kind musst du natürlich so ein bisschen gucken wie weit=und das äh äh den Kindern beizubringen den großkotzigen die anderen aufzubauen den äh äh äh ruhigeren Kindern so auch mal was sich zu **traun** ne, auch wenn andere zugucken und das war mega erfolgreich. (Z. 256–272)

Herr Clausens findet den Begriff für eine weitere besondere pädagogische Praxis in dem der „Kletterförderung in Kleingruppen“. Erneut in sprachlicher Eindeutigkeit verweist er auf die „Großkotzigen“, die im Kontext eines kollektiven pädagogischen Tuns „zur Rücksichtnahme erzogen [wurden]“. Herr Clausens führt aus, dass dies dadurch gelang, dass beim Klettern gilt, dass „du natürlich auch ne Verantwortung übernimmst“. Dann in einen alpinistischen Jargon wechselnd, mit dem Herr Clausens gemäß seiner habituellen *Orientierung an Souveränität* sein besonderes Wissen zur Performanz bringt, unterscheidet er zwischen „Boulderwänden“ und „Toprope“. Die zweite Form des Kletterns – „also richtig angegurtet und so“ – tritt als die hervor, die zum praktizierten Vermittlungsgegenstand im Kontext der „Kletterförderung“ geworden war.

Zunächst vage auf die modularisierte Struktur des kollektiven Tuns des Vermittlungsgeschehens und seinen zeitlichen Verlauf verweisend, schließt Herr Clausens dann an den zuvor aufgerufenen Verantwortungsbegriff an. Einerseits müsse man als „Großkotz“ beim Klettern Zurückhaltung üben und könne „nicht immer den großen Max markieren“. Andererseits richte sich die pädagogische Praxis auch an das „wenig selbstbewusste Kind“ und dessen Praktiken „so ein bisschen [zu] gucken wie weit“. Das Ziel der pädagogischen Intervention ist schließlich, den einen „beizubringen [...] andere[] aufzubauen“ und den anderen, „mal was sich zu traun“.

Gemäß der habituellen Orientierung des Befragten wird Souveränität zum Vermittlungsgegenstand der Praktiken des Kletterns. Die einen lernen souveräne Selbstbeherrschung. Die anderen machen sich frei von dem Äußerem, indem sie nicht nur mutig klettern, sondern vielmehr die Angst vor dem Beobachtetwerden überwinden. Sodann führt Herr Clausens im weiteren Verlauf des Interviews aus, sich in der jüngeren Vergangenheit Wissen um Konzepte der „Psychomotorik“ (Z. 274) angeeignet zu haben. Im bereits bekannten Modus sprachlicher Selbstverständlichkeit wird zu deren Beschreibung der Name ihres Begründers „Aucourturier“ (ebd.) bemüht wird. Die anschließende Aussage, dass der Interviewer das Wissen um die Begriffe „sicher“ (Z. 275) teilen müsse, verneint dieser und Herr Clausens eröffnet die folgende Passage mit der Formulierung „ich muss dir das erklären“ (Z. 289).



ich muss dir das erklären. da wird ne Mauer aufgebaut //ja// in=in ner Sporthalle zum Beispiel ne Mauer aus Schaum- so Schaumstoffsteinen bis zur Decke (.) sozusagen äh dass die nicht sehen können was auf der anderen Seite ist. //mmh// dann äh stellen sie (2 (stellt seine Kaffeetasse neben die des Interviewers)) wenn das hier die Mauer ist stehen die Kinder alle hier //ja// und irgendwann (.) sagst du los und dann rennen sie alle los und können diese Mauer (.) einstürzen //mmh// so dieses Einstürzen ist äh äh äh ne (.) destruktive Sache also etwas zerstören aus dem wieder was neues entstehen kann da geht es um Destruktion und Konstruktion so und (2 (räuspern)) zu Anfang haben die einfach nur die Dinger umgeschmissen=also erstmal natürlich die ganz Stillen haben gar nichts gemacht die sind stehn geblieben haben erstmal geguckt zum Schluss haben die **alle** ne, sich so in die Steine geschmissen äh zu Anfang haben sie auch alle die ersten Wochen (.) überhaupt nichts konstruiert sondern die haben **nur** ein wildes Chaos (2) die Steine und=drumherum damit geschmissen manche haben schon ein bisschen was versucht zu=zu bauen dann konntest du sehn dann fingen sie an am Rand irgendwie was zu bauen so ja, Konstruktionen=sich Sicherheiten zu schaffen so ja, Höhlen zu bauen rein in Decken und so weiter=Umhüllung. //ja// äh äh da gehts ja äh äh darum äh äh um=um Traumata die die vielleicht auch schon im=im Mutterleib erlebt haben so das aufzuarbeiten einfach nur durch äh die Psychomotorik (.) ja, so **es wird den auch nicht gesagt** du darfst das nicht. du darfst dies nicht. du darfst das nicht. sondern sie machen ja, (.) **zum Schluss dieses Jahres** haben die in der Mitte alle gemeinsam **ein Ding** konstruiert aus diesen=ja ohne dass du was sagst. (Z. 289–318)

Herr Clausens führt konkrete Praktiken im Kontext des eröffneten Konzepts der „Psychomotorik“ (Z. 274) aus. Die imaginierten Praktiken des Aufbaus einer „Mauer aus [...] Schaumstoffteilen bis zur Decke“ werden beispielsweise in der „Sporthalle“ vollzogen. Unter performativem Einbezug seiner und der Kaffeetasse des Interviewers stellt Herr Clausens dar, dass die „Kinder“ sodann hinter der „Mauer“ positioniert sind. Auf Kommando „rennen sie alle los und können diese Mauer einstürzen“. Nach den Ausführungen dieses imaginierten Tuns der Schüler\*innen führt Herr Clausens in einem beschreibenden Modus zunächst abstrakter die dem Konzept zugrunde liegende Kausalität aus: von der Notwendigkeit der „destruktive[n] Sache“ hin zu der Möglichkeit der Entstehung von Neuem. Er formuliert wieder in sprachlicher Selbstverständlichkeit: „da geht es um Destruktion und Konstruktion“. Nach einer kurzen Pause führt Herr Clausens tatsächlich erlebte und vollzogene Praktiken aus. Zu einem historisch frühen Zeitpunkt „haben die einfach die Dinger umgeschmissen“. In Homologie zum Sprechen über Praktiken des Kletterns stellt Herr Clausens dann korrigierend heraus, dass „die Stillen“ zunächst in beobachtender Passivität verharren. Zu einem zeitlich späteren Punkt hatten sich schließlich alle Schüler\*innen „in die Steine geschmissen“. Zunächst hatten die Schüler\*innen über einen längeren frühen Zeitraum lediglich Praktiken der Destruktion zur Performanz gebracht und „nur ein wildes Chaos“ angerichtet. Ohne Zutun von außen ergab es sich, dass periphere Einzelne damit begannen, „zu bauen“. Zum Ende der Passage wieder expliziter bezugnehmend auf das weltanschauliche Fundament des Konzepts der „Psychomotorik“, setzt Herr Clausens die Praktiken des Konstruierens mit dem Herstellen von „Sicherheiten“ gleich und spricht in psychologischer Konnotation vom Bauen von „Höhlen“ und von embryonalen „Traumata [...] im Mutterleib“, um deren Kompensation und Bearbeitung „einfach nur durch [...] die Psychomotorik“ es gehe. Wieder im allgemeineren Sprechen über imaginierte Praktiken, die mit dem Konzept verbunden sind, stellt Herr Clausens heraus, dass den Schüler\*innen keine Verbote erteilt werden. Den Erfolg der angeführten pädagogischen Praxis im Allgemeinen herausstellend, hält Herr Clausens fest, dass schließlich „die in der Mitte alle gemeinsam ein Ding konstruiert [haben]“. Er betont dabei erneut, dass ein Zutun von außen dazu nicht notwendig gewesen war.

In Homologie zum Sprechen über das Klettern tritt so die Selbstläufigkeit der pädagogischen Intervention hervor, durch welche die Schüler\*innen gemäß Herrn Clausens eigener habituellen Orientierung zu souveränen Akteur\*innen werden. Gerade weil ein besonderes pädagogisches Setting ohne etablierte pädagogische Praktiken des Verbietens hergestellt wird, gelingt die Veränderung der Schüler\*innen. Dies weckt Erinnerungen zum Moment der ‚praktischen Klugheit‘ der Planarbeit, die sich im Fall Frau Nolten dokumentierte. Der Kontrast zwischen den beiden Fällen liegt darin, dass die von Herrn Clausens angeführten pädagogischen Praktiken nicht die Unterschiede der Schüler\*innen nivellieren, sondern vielmehr sein essentialisierendes Rückgreifen auf unterscheidende Kategorisierungen (die Aggressiven, die Traumatisierten oder die Stillen) legitimieren.

Auch in dem im Folgenden eröffneten Erfahrungsraum der A-Grundschule führt Herr Clausens im Sprechen über diesen sein essentialisierendes Sprechen weiter.

#### 2.4.5 Die A-Grundschule: ‚Gelebte‘ Inklusion und ihre Fragilität

Bevor Herr Clausens auf sein Erleben im Erfahrungsraum der A-Grundschule zu sprechen kommt, thematisiert er abstrakter sein „ganzes Berufsleben“.

mein **ganzes** Berufsleben hat sich eigentlich mit besonderen Kids äh vollzogen (.) und äh für mich=für mich äh äh war das klar dass du normale und=und=und eben andersartige Kinder **immer** zusammenhaben musst wenn du irgendwas erreichen willst so. ja, da=da gabs ja eben noch keine Inklus=äh äh (.) **Inklusion die gelebt wurde** //mmh// ja, das=das Konzept gabs ja schon gibts ja schon einige Jahre aber es wurde nie gelebt so ne, und auch an **der Schule** wurde es auch nicht gelebt (Z. 328–336)

Herr Clausens findet das Bestimmende seiner Karriere in der Nähe zu „besonderen Kids“. Er stellt sein Wissen um die Notwendigkeit heraus, „dass du normale und [...] eben andersartige Kinder immer zusammenhaben musst“. Den Grund für diese Notwendigkeit findet Herr Clausens in dem Erreichen eines Ziels im Sinne einer globalen Formel pädagogischen Erfolgs.

Herr Clausens nimmt sodann explizit den Begriff „Inklusion“ wieder auf. „Inklusion“ wird an dieser Stelle zunächst negiert. Dann führt der Befragte korrigierend aus, dass „noch keine [...] Inklusion [...] die gelebt wurde“ vorhanden gewesen war, während „das Konzept“ als schon damals seit geraumer Zeit bestehend veranschlagt wird. Hier zeichnet sich ab, dass Inklusion im Sinne der *Norm der Veränderung* als Fortschrittsprodukt zwar einerseits den unaufhaltsamen Gang der Geschichte bestätigt, gleichsam im spezifischeren Erfahrungsraum der weiterführenden Schule Inklusion als Praxis an das Tun der Akteur\*innen geknüpft wird. So bezieht Herr Clausens den konstatierten Mangel an „gelebt[er]“ Inklusion zum Ende der Passage explizit auf den Erfahrungsraum der weiterführenden A-Schule.

Weiter hinleitend auf die Eröffnung des Erfahrungsraums der A-Grundschule spricht Herr Clausens dann in der anschließenden Passage über das pädagogische Personal, mit dem er in seiner Tätigkeit als „Personalrat“ konfrontiert gewesen war.

dann (.) gabs keine Lehrkräfte ja, dann kam die Lehrkräfte äh Seitenquereinstieg //mmh// so äh die ja auch äh und da sag ich mal ganz klar **gar nichts** (2) **geschissen** gekriegt haben und auch heute ja noch nichts geschissen kriegen so äh (.) ich bin also im Personalrat auch //ja// und da: äh müssen wir die Leute ja auch durchwinken und so weiter un:d äh wir haben das damals als das begann (.) äh haben das dem Dienstherrn gesagt so Leute ihr müsst da vorsichtig sein ja, die stellen sich das alles so einfach vor die haben keinerlei pädagogische Ausbildung so. und genauso wars auch ja, reihenweise abgekackt weil sie es nicht hingekriegt haben (Z. 336–350)

Es wird nun ein absolutes Fehlen von „Lehrkräfte[n]“ veranschlagt. Einen zeitlichen Verlauf anzeigend folgte der Phase des Mangels an Lehrkräften ein Hinzukommen solcher, die Herr Clausens mit dem Begriff „Seitenquereinstieg“ markiert. In Eindeutigkeit hält er „mal ganz klar“ fest, dass diese Personen „gar nichts geschissen gekriegt haben“. Die pauschale Infragestellung der Lehrer\*innen im „Seitenquereinstieg“ wird sodann mit gegenwärtiger Gültigkeit versehen.

Die Legitimität dieser radikalen Verortung der anderen findet sich in dem expliziten Verweis darauf, „im Personalrat“ zu sein. Wenngleich das kollektive Wir dieses Gremiums in der Aufgabe, „die Leute ja auch durchwinken zu müssen“, entworfen wird, wird das individuelle Tun des Befragten als eben nicht fügsam gegenüber „dem Dienstherrn“ beschrieben. Herr Clausens erinnert seinen damaligen Appell gegenüber den hierarchisch Höhergestellten: „ihr müsst da vorsichtig sein“. Er begründet den Appell mit Blick auf die zum Gegenstand der Kritik erhobenen Lehrer\*innen des „Seitenquereinstiegs“. Ihm folgend waren sie naiven Vorstellungen verhaftet, mit „keinerlei pädagogische[r] Ausbildung“ ausgestattet und in beobachtbarer Weise „reihenweise abgekackt“. Als negativer Gegenhorizont besitzen die Lehrer\*innen des „Seitenquereinstiegs“ keine souveräne Handlungsfähigkeit.

Zum Ende der hier betrachteten Passage führt Herr Clausens an, sich mit der damaligen „Schulleitung angelegt [zu haben]“ und bestätigt so erneut seine souveräne Überlegenheit gegenüber formalen Rollenbeziehungen. Im Verlauf der folgenden Passage nimmt Herr Clausens schließlich den Erfahrungsraum der A-Grundschule in den Blick.

dann kam ne neue Schulleitung die war total (.) edelig die en=die kam aber aus=aus dem Kollegium so //ja// und: äh dann wie gesagt hab ich Natascha=die Schulleitung hier=kennengelernt damals wir haben da auch zusammengearbeitet und die dann hat dann zu mir irgendwann gesagt so pass auf ey ich=ich mach n=diese neue Schule (.) Schulleitung äh ein Jahr lang äh äh da hab ich schon die Leute ich sa=sagt sie (.) aber dann will ich dass du kommst so. und dann hab ich gesagt ja auf jeden Fall. (.) ne, so weil **natürlich super** in=also ich hab nicht mehr so viele Jahre bis ich in Rente gehn werde so und deswegen war das für mich auch nochmal interessant äh nochmal was ganz neues ne ganz neue **Schule** ja, wo kannst du das schon, du kommst immer irgendwo in=in Schulen die schon **bestehen** (.) ne, so wo=wo natürlich auch äh äh (.) im Grunde genommen schon ganz viele Dinge in Stein gemeißelt sind und das ist hier eben nicht so (.) ne, du kannst hier am Konzept mitarbeiten du kannst hier an=am **Gebäude** mitarbeiten äh äh ich kann hier alles einbringen was ich (2) jemals gelernt hab und gemacht hab **und** hier wird wirklich auch (.) ja weil es eben noch nicht so viele Kinder sind wird Inklusion ein bisschen anders gelebt so (Z. 351–371)

Zunächst weiter dem Erfahrungsraum der weiterführenden A-Schule verhaftet, verweist Herr Clausens auf eine „neue Schulleitung“. Obwohl sie die alte ablöste, stand sie in der Nähe zu dieser. Die „neue Schulleitung“ wird nicht als konkrete Person oder Akteur\*innengruppe benannt, sondern in ihrer organisationalen Funktion markiert und als „total edelig“ charakterisiert. Herr Clausens verweist auf ihre Herkunft „aus dem Kollegium“.

In Kontrast zu dieser Schulleiterin wird im weiteren Verlauf der Passage über die Schulleiterin des gegenwärtigen beruflichen Erfahrungsraums der A-Grundschule gesprochen. Sie deutet sich schon in ihrer vertraulich personenbezogenen Benennung mit dem Vornamen „Natascha“ als Gegenentwurf zu der zuvor angeführten „Schulleitung“ an. Im beschreibenden und rudimentär erzählenden Modus rekapituliert Herr Clausens, Natascha im Erfahrungsraum der weiterführenden A-Schule „kennengelernt“ und mit ihr „zusammengearbeitet“ zu haben. Zu einem rückblickend unspezifischen Zeitpunkt hatte sie Herrn Clausens eröffnet: „ich mach diese neue Schule“. Sie habe zwar schon „die Leute“, wolle jedoch, dass Herr Clausens

nach einem Jahr an die A-Grundschule wechsele. Die rückblickend entworfene fiktive Ansprache der gegenwärtigen Schulleiterin erinnert an nacherzählte Sprechakte von Akteur\*innen, die in anderen beruflichen Erfahrungsräumen Herrn Clausens' pädagogische Könnerschaft lobten. Ihre Praxis wurde zu einem positiven Gegenhorizont, in dessen Nähe so auch Natascha mit ihrem Tun rückt. Sie bestätigt im Sinne Herrn Clausens' habitueller Orientierung die souveräne Richtigkeit seines pädagogischen Tuns.

Herr Clausens führt weiter aus, dass er die Aufforderung ohne Umschweife bestätigt hatte. Bevor er den Ansatz der Bewertung der Ansprache durch Natascha als „natürlich super“ ausführt, verweist er auf die relative Absehbarkeit seines Eintritts in die „Rente“. Hierin liegt schließlich rückblickend das erste Argument dafür, warum das damalige Erleben als „interessant“ bewertet wird. Damit eng verwoben wird eine „ganz neue Schule“ als imaginierter Erfahrungsraum entworfen. Anders als an „Schulen, die schon bestehen“, wo „schon ganz viele Dinge in Stein gemeißelt sind“, ergeben sich in diesem imaginierten Erfahrungsraum Möglichkeiten, am „Konzept [und am] Gebäude mitarbeiten [zu können]“ und „alles einbringen [zu können], was ich jemals gelernt und gemacht hab“. Herr Clausens findet abschließend die letzte konkludierende Argumentation, die der A-Grundschule eine positive Konnotation verleiht und auf das reale Erleben in dieser verweist, darin, dass dort „Inklusion ein bisschen anders gelebt“ wird. Den expliziten Grund dafür findet er darin, dass dort „eben noch nicht so viele Kinder sind“. Im weiteren Verlauf der Eingangserzählung führt Herr Clausens seine Bestimmungen zum Erfahrungsraums der A-Grundschule begründend aus.

ich glaube:: dass das passieren kann das auch hier auf der Strecke bleibt weil wir ja jedes Jahr (2) zwei Klassen dazu bekommen so un:d äh (2) ja es keine Lehrer gibt //ja// ja, und anderes Pers- es gibt keine Lehrer es gibt keine **Erzieher** so heißt also man muss wirklich gucken wie ist das mit dem (.) Personal was du eigentlich für Inklusion **brauchst** ja, und äh Inklusion bedeutet ja auch Kinder (.) **in der Klasse** zu fördern (.) ja, da an der Schule wo ich vorher war da haben wirs=da wurde es immer so gemacht da wurden die Kinder rausgezogen //mmh// ja ob es nun äh äh Ergo- Logopädie oder eben dieses Klettern oder was weiß ich was war //ja// äh (.) das wurde alles (2) extern gemacht extern der Klassenverbände //mmh// das soll ja hier eben nicht so sein (.) hier soll es ja in der Klasse passieren so wenn du aber die Klassen=warst du schon in Klassen, hast du in Klassen hier hospitiert, //ja// dann weißt du ja was das fürn Klientel hier ist. über 90 Prozent ausländische Kinder //ja// die (2) schlecht Deutsch sprechen die äh äh häufig nicht in Kindergärten gewesen sind ja, also die Sozialisation auch ein bisschen noch (2) ja erstmal geleistet werden muss so (.) und äh äh äh du siehst wie viele Kids hier in ner klasse äh äh im grunde genommen auch mal so=so ne Einzelzuwendung bräuchten so //mmh// ja, das geht im Moment noch weil es kleine Klassen sin::d und=und wir=al=äh äh auch noch mit=mit Personal ganz gut bestückt sind so (.) äh (2) aber sobald du ((drei vier) schlägt mit Hand rhythmisch auf Tisch)) Kinder hast (.) ja, (.) ist ja das auch schon wieder (2) hinfällig (.) ja, (Z. 371–397)

Herr Clausens richtet seinen Blick auf das Zukünftige im Erfahrungsraums der A-Grundschule. Er führt seine persönliche Vorahnung an, dass das, was in der vorangegangenen Passage als dessen Charakteristikum im Sinne „anders gelebt[er]“ Inklusion hervorgetreten war, „auch hier auf der Strecke bleibt“. Er findet den Grund für diese Vorahnung in dem faktischen Mangel an notwendigem Personal. Schule tritt als *Ort des Defizitären* hervor.

Herr Clausens definiert „Inklusion“ als pädagogische Praxis „Kinder in der Klasse zu fördern“ und kontrastiert diese zu erlebten Praktiken, in denen „die Kinder rausgezogen [wurden]“. In der weiterführenden A-Schule „wurde alles [...] extern der Klassenverbände [gemacht]“. In aller Deutlichkeit stellt Herr Clausens heraus, dass das an der A-Grundschule nicht die

Routine sein soll. Herr Clausens stellt dem Interviewer dann die Frage, ob er „in den Klassen hier hospitiert“ habe. Der Interviewer bejaht die Frage, ohne sein Tun auszuführen. Trotz der Kürze der Antwort veranschlagt Herr Clausens ein Wissen des Fragenden darum, „was das für ne Klientel hier ist“. Im bereits an anderer Stelle hervortretenden Modus essentialisierenden Sprechen konstruiert Herr Clausens vor diesem Hintergrund die Schüler\*innen-schaft der A-Grundschule. Er verweist auf einen Anteil von „über 90 Prozent ausländische Kindern“. Ihnen wird nicht nur wie an anderer Stelle die Disposition fehlender sprachlicher Fähigkeiten zugesprochen, sondern es wird des Weiteren problematisierend darauf verwiesen, dass sie „häufig nicht in Kindergärten gewesen sind“ und somit mit Blick auf das eigene pädagogische Tun „Sozialisation [...] ja erstmal geleistet werden muss“.

Auf die zu Beginn dieser Passage eröffnete, in die Zukunft gerichtete Vorahnung verweisend, stellt Herr Clausens die Notwendigkeit von „Einzelzuwendung“ für verbesonderte „Kids“ heraus, die gegenwärtig zu gewährleisten sei und bei steigender Schüler\*innenzahl „hinfällig“ werde. Der Argumentation verleiht der Befragte mit Handkantenschlägen auf den Tisch performativ Nachdruck. Gleichsam wird das normativ aufgeladene Sprechen im Sinn der *Orientierung an Souveränität* in einem faktisch detachierten Modus zur Performanz gebracht. Herr Clausens schließt sodann die Eingangserzählung.

#### 2.4.6 Die Kolleg\*innen: Zur Identitätsnorm des erfahrenen Pädagogen

Nach einer längeren Pause fragt Herr Clausens den Interviewer, ob er Nachfragen habe. Dieser bittet um Erzählungen zum „Anfang“ an der A-Grundschule.

Interviewer: und erzähl mal wie war es am Anfang,

Herr Clausens: **am Anfang hier**, @ (3) @ **also äh** (.) diese Schule ist ja aufgebaut worden oder ist ja eröffnet worden äh mit (.) keiner ausgebildeten Lehrkraft. //ja// **doch** mit einer ausgebildeten Lehrkraft die aber äh=äh das Referendariat nicht bestanden hat //okay// so. **das heißt** wir hatten nur (.) Quereinsteiger //ja// und eine Lehrkraft die: (2) das nicht geschafft hat so. ihr Anerkennungs-jahr (.) und ansonsten (.) äh. auch noch ganz jung (.) alle, die sind ja alle ganz jung hier. ich bin ja mit **Abstand** der Älteste und äh (2) pädagogisch (2) sag ich mal so=alles Nullnummern. (2) ja, **wirklich=wirklich** schwierige=schwierige Phase gewesen so äh: ich musste ganz viel mit in=in die Klassen springen auch unter den Klassen so. äh weil ich natürlich die jahrelange pädagogische Erfahrung hab (.) ne, nicht nur in meinem Job äh=äh im Allgemeinen sondern eben auch an Schule //ja// so ja, äh da hab ich also ganz viel (.) reingebracht so (.) und äh ganz viel auch mit Natascha Gespräche geführt und=und was man da machen könnte. wie man es am besten machen könnte so. das wurde dann auch geswicht. (Z. 431–450)

In Antwort auf den Interviewer lacht Herr Clausens verhältnismäßig lange auf. Er verweist zunächst auf den absoluten Mangel, dass „keine[] ausgebildete[] Lehrkraft“ zugegen gewesen war. Herr Clausens korrigiert, dass zwar an eine Lehrer\*in mit Ausbildung erinnert wird, diese dann aber „das Referendariat nicht bestanden“ hatte. Noch einmal abstrakter das Defizitäre der Personalsituation der Anfangszeit evaluierend, stellt Herr Clausens heraus, dass ausschließlich „Quereinsteiger“ und die „Lehrkraft“, welche ihr „Anerkennungsjahr [nicht geschafft]“ hatte, an der A-Grundschule tätig gewesen waren.

Nach diesen Ausführungen führt Herr Clausens weiter in dominant theoretisierendem Modus mit Blick auf die Gegenwart des Erfahrungsraums an, dass „alle ganz jung“ sind und er mit „Abstand der Älteste“ sei. In einem eine Suchbewegung andeutenden und von Pausen durchsetzten Sprechen kennzeichnet Herr Clausens die angeführten, generational verorteten

Kolleg\*innen als „pädagogisch [...] alles Nullnummern“ und benennt die vom Interviewer eröffnete Anfangszeit als wahrhaftig „ne schwierige Phase“. Er entwirft seine damalige Praxis als von Dynamiken eines spontanen, situativen Einsatzes geprägt. Das finale Argument für dieses pädagogische Tun findet Herr Clausens in seiner „jahrelange[n] pädagogische[n] Erfahrung“. Er knüpft damit an seine vorangegangene Selbstverortung innerhalb des Kollegiums an. Diese „Erfahrung“ bezieht er über die eigene Profession hinaus auf das schulische Feld „im Allgemeinen“. So ergab es sich, dass er „ganz viel reingebracht“ hatte. Er stand in direkter Interaktion mit der Schulleiterin Natascha und prägte den Schulentwicklungsprozess als Erfahrener maßgeblich mit. Durch sein Zutun wurden organisationale Strukturen verändert. Herr Clausens ruft an dieser Stelle einen normativen *Identitätsentwurf des erfahrenen Pädagogen* auf, den er selbst personifiziert. Dieser bestätigt sich im weiteren Verlauf der Passage, in der ohne weitere Zwischenfrage des Interviewers gesprochen wird, und zeigt sich gleichsam als fragil.

und jetzt ist es auch wirklich ganz gut in den zweiten Klassen schon also bei dieser Klasse war es sowieso schon immer besser Lea-Marie=mit der hab ich ja vorher schon da gearbeitet //ja// die hatte natürlich schon Erfahrungen gemacht obwohl sie auch Quereinsteiger ist. //ja// und die ist ja wirklich so jung (.) äh eingestiegen als Lehrkraft //ja// so jung wird ein studierter Lehrer niemals. die war als die bei und angefangen hat an der äh=äh A-Schule war die (2) ich glaub die war noch nicht mal 23. ich glaub 22 ja, und=und äh Lehrkräfte äh früh::stens mit 25=26 fertig so. wenn überhaupt (.) und äh: (.) die war eigentlich ganz gut so: ähm aber natürlich auch total gestresst weil sie: (.) auch die war die natürlich immer befragt wurde von den Kollegen und so weiter äh: (.) das hat sich dann wie gesagt äh jetzt in dem letzten Jahr ganz gut (.) hingerüttelt so: weil auch in=in der anderen Klasse in der anderen zweiten Klasse äh: (.) ein Lehrerandem (2) äh gemacht wurde und äh=äh die haben das dann ganz gut hinbekommen hier die beiden ersten Klassen ist auch (.) schwierig das sind ja auch noch alles so junge Lehrer drin so und äh (.) in der einen (2) Kla::sse auch ne Quereinsteiger=äh=äh=Quereinsteigerin so die das aber ganz gut macht. (Z. 450-472)

Mit Blick auf die Gegenwart des Erfahrungsraums der A-Grundschule bewertet Herr Clausens die Alltagspraxis „in den zweiten Klassen“ explizit positiv und findet rückblickend eine gewisse Tradition dieser Verortung. Die positive Bewertung wird sodann in die Nähe zu der Person der Kollegin Lea-Marie gerückt. Herr Clausens verweist auf einen frühen Punkt der Zusammenarbeit mit Lea-Marie. Trotz der Homologie zu anderen Kolleg\*innen, ebenfalls „Quereinsteigerin“ zu sein, spricht Herr Clausens Lea-Marie kontrastierend einen Bestand an Erfahrungswissen zu, das sie in die Nähe zum in der vorangegangenen Passage eröffneten normativen *Identitätsentwurf des erfahrenen Pädagogen* rückt. Herr Clausens verweist dann auf das junge Alter Lea-Maries, was sie wiederum in Distanz zum normativen *Identitätsentwurf* bringt. Er spekuliert, dass sie zum Zeitpunkt ihres Berufseinstiegs 22 Jahre alt gewesen war. Als Kontrastfolie zieht Herr Clausens dann die Normalbiographie eines „studierte[n] Lehrer[s]“ heran, der unter keinen Umständen so jung in den Beruf einsteigen könne. Als solcher ist man in Herrn Clausens Argumentation zu diesem Punkt mindestens im Alter von 25 bis 26 Jahren oder älter.

Herr Clausens hält mit Blick auf Lea-Marie fest: „die war eigentlich ganz gut so“. Demgegenüber wird gegenteilig entworfen, dass sie in enormem Ausmaß „gestresst“ gewesen war. Die Gründe für den Stress Lea-Maries findet Herr Clausens nicht in ihrer Person, sondern in der Praxis der anderen Kolleg\*innen. Von diesen wurde Lea-Marie stets und ständig „befragt“ und Herr Clausens lässt mit der Formulierung „und so weiter“ offen, welchen weiteren störenden Zugriffen Lea-Marie ausgesetzt gewesen war. Während die anderen so in ihrem Tun



als negative Gegenhorizonte auftreten, stellt Lea-Marie einen positiven Gegenhorizont dar. Was sie als diesen auszeichnet, wird im weiteren Verlauf der Passage deutlich.

In der jüngeren Vergangenheit hat es sich „ganz gut hingerüttelt“. Konkreter handelten die Kolleg\*innen der anderen zweiten Klasse nun als „Lehrtandem“. Vor dem Hintergrund dieser Etablierung hält Herr Clausens fest, dass „die das ganz gut hinbekommen haben“ und relativiert so die vorangegangene Bewertung dieser spezifischen Kolleg\*innen. Sie sind als Tandem zu eigenständigen und erfolgreichen Pädagog\*innen geworden, die keine Hilfen von außen einfordern. Hierin liegt dann die Homologie zu Lea-Marie und es dokumentiert sich erneut die habituelle *Orientierung an Souveränität* Herrn Clausens‘.

Die Fragilität des *Identitätsentwurf des erfahrenen Pädagogen* zeigt sich an dieser Stelle darin, dass Herr Clausens einigen Fällen zugestehen muss, dass die Kategorie der Berufserfahrung keine allzu verlässliche Größe ist. So ist ein souveränes pädagogisches Tun nicht immer an langjährige berufliche Erfahrung geknüpft. Herr Clausens spricht am Ende der Passage auch einer weiteren weniger erfahrenen „Quereinsteigerin“ zu: die „[macht das] ganz gut“.

#### 2.4.7 Biographischer Orientierungsrahmen: Erfahrung und Souveränität

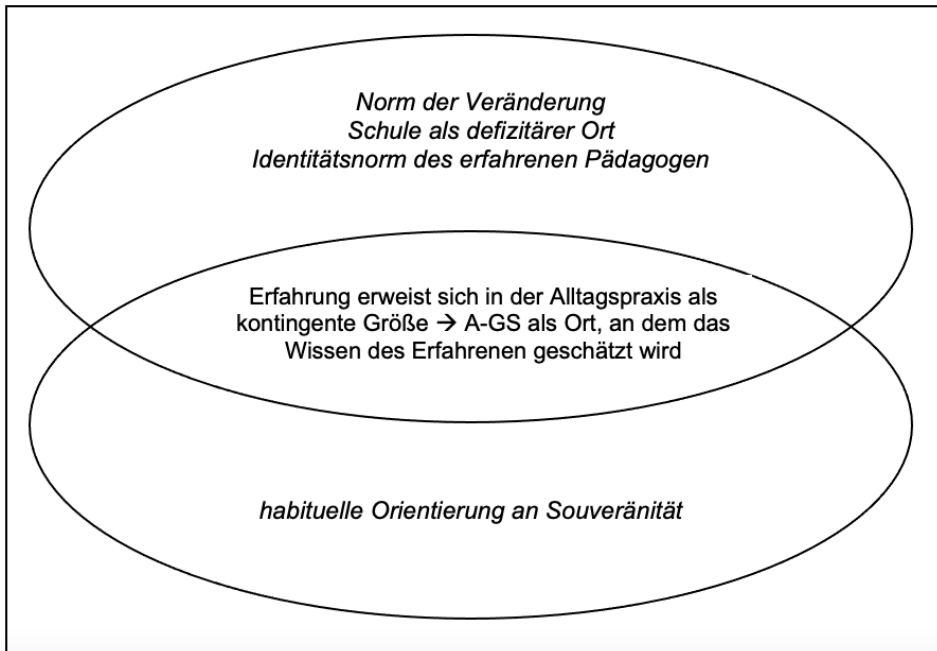


Abb. 4: Biographischer Orientierungsrahmen Eckfall Herr Clausens, eigene Darstellung (n. Bohnsack 2017, S. 103)

Die Lebensgeschichteerzählung Herrn Clausens‘ stellt den vierten Eckfall des Kernsamples dar. Trotz anfänglicher Irritation über den Erzählimpuls des Interviewers bringt er eine umfangreiche Erzählung hervor. Anders als Frau Reiser bemüht er dabei häufig apodiktische Setzungen über das Soziale. In ähnlicher Eindeutigkeit wie Frau Nolten konstruiert Herr Clausens so auf normativer Ebene das Spezifische von Schule. In seinem Fall wird *Schule als defizitärer Ort* entworfen, dem ein Mangel zu attestieren ist. Weniger eindeutig als Frau Nol-

ten nimmt er dabei Bezug auf die wahrgenommenen gesellschaftlichen Verhältnisse. Gleichsam tritt auf dieser Ebene eine *Norm gesellschaftlichen Wandels* hervor. Homolog zum Fall Frau Akgündüz bleibt die Norm auf gesellschaftlicher Ebene eher implizit, wohingegen Identitätsnormen auch im Fall Herr Clausens in aller Deutlichkeit aufgerufen werden. Er verweist auf den *Identitätsentwurf des erfahrenen Pädagogen*, den er selbst zur Performanz bringt.

Bereits zu einem frühen Punkt der freien Eingangserzählung zeichnet sich auf habitueller Ebene Herrn Clausens' *Orientierung an Souveränität* ab. Sie dokumentiert sich im familiären Erfahrungsraum vor dem positiven Gegenhorizont des Vaters, der in moralischer Überlegenheit gegenüber den gesellschaftlichen Verhältnissen auftritt. Als negativer Gegenhorizont tritt im Erfahrungsraum der Ausbildung bspw. der Lehrherr hervor, dessen körperlich gewaltvolles Tun die *Souveränität* seiner Untergebenen radikal einschränkte. Im Verlauf der Eingangserzählung bleibt die rekonstruierte *Orientierung an Souveränität* auch in beruflichen Erfahrungsräumen stabil. So werden die pädagogischen Akteur\*innen des ‚Behinderteninternats‘ zu denjenigen, die in Homologie zum Vater den problematisierten Lebensumständen ihrer Klient\*innen in ihrem Tun etwas entgegensetzen konnten. In Kontrast dazu werden im Sprechen über den Erfahrungsraum der A-Grundschule nahezu alle Kolleg\*innen in ihrem Tun zum negativen Gegenhorizont. Ihre Alltagspraxis begegnet den Unsicherheiten der pädagogischen Praxis eben nicht in *Souveränität*.

Das Spannungsvolle zwischen der normativen Ebene und der *Orientierung an Souveränität* des biographischen Orientierungsrahmens liegt darin, dass die *Identitätsnorm des erfahrenen Pädagogen* als äußerst fragil hervortritt. Herr Clausens nimmt diese an. Es gelingt dennoch nicht immer, souverän allen Unsicherheiten der pädagogischen Praxis zu begegnen. Vor dem Hintergrund sich stetig verändernder Verhältnisse im Sinn der *Norm des gesellschaftlichen Wandels* und dem wahrgenommenen *Defizitären von Schule* erhöhen sich die Unsicherheiten der pädagogischen Praxis. Die Kategorie der Erfahrung verliert zunehmend an Bedeutung. So muss Herr Clausens der jungen Kollegin Lisa-Marie beispielsweise eingestehen, pädagogisch erfolgreich zu handeln, obwohl sie keine Erfahrungen besitzt. Er stellt damit seinen *Identitätsentwurf des Erfahrenen* selbst infrage.

Dieses Spannungsverhältnis erfährt im Erfahrungsraum des A-Grundschule seine Bearbeitung. Die spezifische Einzelschule wird zu dem Ort, an dem Herrn Clausens' Erfahrungswissen geschätzt wird. Er kann dieses in besonderen pädagogischen Praktiken und spezifischen Settings (‚Klettern‘, ‚Aucouturier‘, ‚Raufen und Ringen‘) zur Performanz bringen und so situativ pädagogische Erfolge erleben. Der *Identitätsentwurf des Erfahrenen* erfährt im Erfahrungsraum der A-Grundschule den Zuspruch von Legitimität, was wiederum Herrn Clausens in seiner *Souveränität* bestätigt.

### 3 Relationale Typenbildung: Vier Ethos-Typen

Im ersten Teil des Ergebniskapitels wurde das Kernsample anhand der vier Eckfälle *Frau Reiser*, *Frau Nolten*, *Frau Akgündüz* und *Herr Clausens* aufgespannt. Dieses besteht aus den 11 Fällen der ‚inklusive‘ A-Grundschule und wird im dritten Teil des Ergebniskapitels um sieben weitere Fälle der zur A-Grundschule kontrastierenden ‚demokratischen‘ B-Grundschule erweitert. Im ersten Teil des Ergebniskapitels wurden die vier kontrastierenden *biographischen Orientierungsrahmen* der Eckfälle des Kernsamples herausgearbeitet. Im folgenden zweiten Teil des empirischen Teils werden die Ergebnisse einer relationalen Typenbildung von vier *Ethos-Typen* im Sinne alltagsmoralischer Milieus dargestellt, die unter Einbezug aller Fälle des Kernsamples Ergebnis eines abduktiven Schlusses ist.

Im Forschungsprozess ergab sich zunächst eine mehrdimensionale sinnngenetische Typologie, die schließlich in eine relationale Typologie überführt werden konnte. Die drei Dimensionen der sinnngenetischen Typenbildung stellen als *Tertia Comparationis* Typiken dar, die sich in unterschiedlichen Ausprägungen ausdifferenzieren lassen. Sie werden als *Traditions-*, *Kollegialitäts-* und *Abweichungstypik* bezeichnet. Ihre Ausprägungen stehen wiederum in spezifischen Relationen. Aus diesen idealtypischen Relationen ( $A + 1 + I$ ,  $B + 2 + II$ ,  $C + 3 + II$ ,  $D + 2 + I$ ) ergeben sich vier Idealtypen der Praxis. Folgendes Schaubild stellt die genannten Relationen schematisch dar, bevor die Typiken im Folgenden inhaltlich spezifiziert werden sollen.

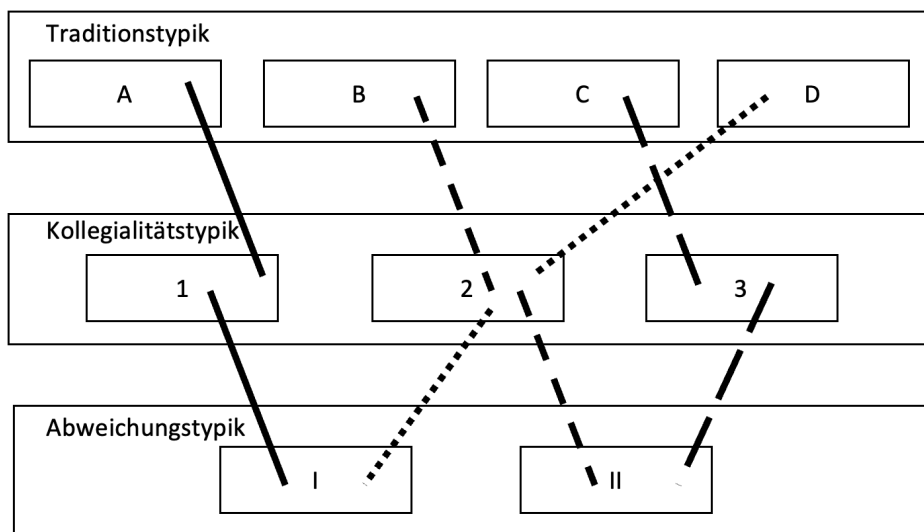


Abb. 5: Schematische Darstellung der relationalen Typenbildung, eigene Darstellung

Mit der relationalen Typenbildung geraten in Kontrast zum ersten Teil des empirischen Teils nicht weite habituelle Orientierungen in den Blick, sondern kleingeschnittene „Handlungsorientierungen“ (Asbrand 2008). So stellt in der *Traditionstypik* ein handlungsleitendes Wissen um das Verhältnis des Erfahrungsraums der A-Grundschule zu gesellschaftlichen und

schulischen Tradierungen eine erste „Orientierungsfigur“ (Bohnsack 2013, S. 250) dar. In der *Kollegialitätstypik* geht es um die Relation des im Selbst aufgehenden individuellen Tuns zum kollektiven Wir der Kolleg\*innen und in der dritten Typik, der *Abweichungstypik*, wird das, was als pädagogisches Handeln verstanden wird und das als ein zielgerichtetes pädagogisches Tun rekonstruiert werden kann, in ein Verhältnis zu abweichenden Schüler\*innen gesetzt.

Die vier Typen, die das Ergebnis der relationalen Typenbildung darstellen, können in einem doppelten Sinne als relational verstanden werden. Erstens ergeben sie sich anhand des methodischen Vorgehens aus den idealtypischen Relationen der Ausprägungen der *Traditions-, Kollegialitäts- und Abweichungstypik*. Zweitens sind diese Typiken in sich in einem relationalen Charakter der handlungspraktischen Verhältnissetzung zu verstehen, wobei der Eintritt in den Erfahrungsraum der A-Grundschule regelmäßig das zentrale Strukturierungselement dieser Verhältnissetzungen darstellt. Im Anschluss an den zu Beginn der Arbeit eingeführten Begriff des Ethos bei Bourdieu (s. I.3.1.1) sollen die vier rekonstruierten Typen als *Ethos-Typen* bezeichnet werden. Ihre Spezifizierungen als *Ethos des Harmonisierens*, *Ethos des Provozierens*, *Ethos des Adaptierens* und *Ethos des Monierens* erhalten sie wiederum mit dem Verweis auf einen idealtypischen, stark abstrahierten Modus Operandi, der sich in den Ausprägungen der Typiken niederschlägt und sich ebenso idealtypisch als Verbindendes finden lässt.

Im Folgenden werden die vier *Ethos-Typen des Harmonisierens* ( $A + 1 + I$ ), *des Provozierens* ( $B + 2 + II$ ), *des Adaptierens* ( $C + 3 + II$ ) und *des Monierens* ( $D + 2 + I$ ) im Detail erläutert. Dabei wird auf die im ersten Teil des Ergebniskapitels dargestellten Rekonstruktionsergebnisse zu den vier Eckfällen Bezug genommen und auf weitere Fälle dominanter Repräsentation des jeweiligen Typs verwiesen. Die 11 Fälle des Kernsamples fallen wie in folgender Tabelle dargestellt auf den jeweils im Einzelfall dominanten Typus aus, was nicht bedeutet, dass in der Praxis nicht auch mehrere Typen in einem Fall zu finden wären.

**Tab. 5:** Übersicht über die Repräsentation der Typen in den Fällen, eigene Darstellung

Ethos-Typus	Fälle dominanter Repräsentation des Typus
1. Ethos des Harmonisierens ( $A + 1 + I$ )	Frau Reiser, Frau Klingenberg, Frau Decker, Frau Haller
2. Ethos des Provozierens ( $B + 2 + II$ )	Frau Nolten, Frau Parsunke
3. Ethos des Adaptierens ( $C + 3 + II$ )	Frau Akgündüz, Frau Meister, Herr Rahmani
4. Ethos des Monierens ( $D + 2 + I$ )	Herr Clausens, Herr Thiel

### 3.1 Typ: Ethos des Harmonisierens

Der erste Typus des *Ethos des Harmonisierens* findet insbesondere im Eckfall Frau Reiser seine Repräsentation. Zudem ist seine Figur in drei weiteren Fällen als dominant rekonstruierbar. Frau Reiser, Frau Haller, Frau Klingenberg und Frau Decker sind zwischen Anfang und Mitte 30. Alle sind als Lehrerinnen in Klassenleitungsfunktionen an der A-Grundschule tätig. Während Frau Reiser, Frau Haller und Frau Decker seit der Gründung der Schule an dieser arbeiten, ist Frau Klingenberg zum Interviewzeitpunkt erst seit wenigen Monaten an der A-Grundschule beschäftigt. Die Personen unterscheiden sich mit Blick auf ihre formalen Qualifikationen. Frau Reiser ist studierte Grundschullehrerin und Frau Decker und Frau Haller sind studierte Sonderpädagoginnen, wobei die zweite den inklusionspädagogischen Schwerpunkt ihres Studiums betont. Frau Klingenberg ist Quereinsteigerin und absolviert zum Interviewzeitpunkt parallel zu ihrer Arbeit an der A-Grundschule den seminaristischen Teil einer Qualifizierungsmaßnahme. Zuvor war sie einige Jahre als studierte Pflegewissenschaftlerin im Qualitätsmanagement eines Krankenhauses in A-Stadt tätig gewesen.

In allen Fällen lässt sich mit Blick auf die Dimension der *Traditionstypik* das mit dem Eintritt in den Erfahrungsraum der A-Grundschule verbundene Moment des *Ausklammerns des Tradierten (A)* rekonstruieren. Dieses korrespondiert zweitens mit der Praxis des *Aufgehens des Selbst im kollektiven Wir (I)* als erste Ausprägung der Dimension der *Kollegialitätstypik*. Drittens stehen diese korrespondierenden Ausprägungen in einer idealtypischen Relation zur ersten Ausprägung der Dimension der *Abweichungstypik*, in der *abweichende Schüler\*innen als Herausforderung pädagogischen Handelns (I)* hervortreten. Im Folgenden wird den genannten Ausprägungen nachgegangen, um schließlich auf ihre überspannende Relation zu blicken, die in einem Modus Operandi des Harmonisierens aufgeht.

#### 3.1.1 Tradiertes ausklammern (A)

Mit Blick auf die Traditionstypik liegt im *Ethos des Harmonisierens* eine erste Ausprägung vor, in der das *Tradierte ausgeklammert wird (A)*. Im lebensgeschichtlichen Sprechen des Eckfalls Frau Reiser tritt mit Blick auf unterschiedliche biographische Erfahrungsräume eine gesellschaftliche *Norm des Einspurens* hervor. Die Erwartung, sich in das Vorgegebene widerstandslos einzufügen, wird insbesondere in schulischen Erfahrungsräumen als relevant konstruiert, in denen Verhaltenserwartungen sowohl an Schüler\*innen als auch an Pädagog\*innen gerichtet werden. Mit dem erwartungskonformen Annehmen eines hervortretenden *Identitätsentwurfs einer autoritären Lehrerin* wird die *Norm des Einspurens* von den Pädagog\*innen befolgt und wiederum schüler\*innenbezogen in der Alltagspraxis aufrechterhalten. In der Verkörperung des Identitätsentwurfs werden die Pädagog\*innen selbst zu Agent\*innen der *Norm des Einspurens*. Während Frau Reiser den *Identitätsentwurf der autoritären Lehrerin* zwar explizit zurückweist, bleibt die Ablehnung der identitätsbezogenen Norm dennoch einem wenig elaborierten sprachlichen Modus verhaftet. Im naiv anmutenden Sprechen bezeichnet Frau Reiser die beobachtete Praxis der italienischen Lehrer\*in, die den *Identitätsentwurf der autoritären Lehrerin* zur Performanz brachte, als „auch nicht schön wenn man die [Schüler\*innen] dann immer zusammenfaltet“ (Z. 246f).

Der lehrer\*innenbezogene Identitätsentwurf zeigt sich als trotz der Ablehnung durch Frau Reiser diachron stabil und tritt so als Tradiertes hervor. In der ablehnenden Selbstpositionierung Frau Reisers zu der Norm betrat sie im Erfahrungsraum eines Praktikums die vermeintlich erwartungsfreie Nische der Gruppe der Deutschlehrer\*innen, in der die *Identitätsnorm*

der autoritären Lehrerin als überwunden wahrgenommen wurde. Globaler wird im Verlauf der Lebensgeschichtserzählung Frau Reisers der Erfahrungsraum der A-Grundschule zu einer Nische erlebter Erwartungsfreiheit. In diesem Erfahrungsraum wird nicht nur die genannte *Identitätsnorm der autoritären Lehrerin* als von anderen nicht zur Performanz gebracht erlebt, darüber hinaus wird an Frau Reiser keinerlei normative Verhaltenserwartung gerichtet, selbst die Identitätsnorm zu erfüllen. Dies ermöglicht ihr schließlich ein Erleben von Zugehörigkeit. Der tradierte *Identitätsentwurf der autoritären Lehrerin* wird so im Erfahrungsraum der A-Grundschule ausgeklammert, ohne dass es eines konkreten Tuns Frau Reisers bedürfte, um ihn zu überwinden.

Eine ebensolche Bewegung des Ausklammerns des Tradierten findet sich im Fall Frau Haller. Die folgende Passage stammt aus dem immanenten Nachfrageteil des Interviews. In diesem nimmt der Interviewer die in der Eingangserzählung von der Befragten eröffnete Thematisierung „ältere[r] Lehrkräfte“ (Z. 301) auf und die Befragte beginnt mit ihrer Antwort auf die Frage, noch bevor der Interviewer diese beendet hat.

Interviewer: du hast angedeutet dass gerade ältere Lehrkräfte so ein biss-

Frau Haller: =genau=ne, also hier mit der Schule hat das tatsächlich gar nichts zu tun es ist egal wen ich hier treffe alle sind super @(.)@ alle sind äh super offen und äh:: geben sich total viel Mühe und sind auch bereit äh dazu zu lernen so. egal ob es jetzt Supervisionstermine sind oder ob man mit einzelnen irgendwie über irgendwas spricht=neue Impulse sich gegenseitig setzt. das klappt super. ne. ich hab tatsächlich über meine Mentorin im Ref gesprochen so die äh beiden=also es (.) waren zwei Sonderpädagoginnen. eine Quereinsteigerin und ich eben in dem Team //ja// und ähm: die beiden Sonderpädagoginnen waren so ein eingeschworenes Team. jahrelang zusammen gearbeitet sie haben ihre festen Routinen und jeder der (.) von außen versucht neue Impulse zu setzen wird gnadenlos abgeschmettert und hat gar keine Chance da irgendwie in das Team reinzukommen so. ähm: meine Kollegin=die Quereinsteigerin ist immer noch in der Klasse und hat genau die gleichen Probleme weiterhin auch. so einfach weil alles abgeschmettert wird jegliche (.) Innovations::versuche einfach gar nicht funktionieren so. ähm als Referendariat hat man natürlich ein Stück weit dieses Ding dass man es halt machen muss. weil eben Referendariat=und sie haben zugestimmt das ist halt ein Korsett //ja// da können sie auch nicht so viel machen aber gut fanden sie es nicht @(.)@ (Fr. Haller, Z. 476–496)

Unter dem Verweis auf den gegenwärtigen Erfahrungsraum der Tätigkeit an der A-Grundschule, der zuvor bereits eröffnet worden war, korrigiert Frau Haller ihre zunächst geäußerte Bestätigung der unterbrochenen Interviewerfrage. Mit der A-Grundschule habe das Thema, das der Interviewer mit dem Verweis auf „ältere Lehrkräfte“ im Ansatz zu reformulieren versucht, „tatsächliche gar nichts zu tun“. Überschwänglich beschreibt und bewertet die Befragte die Kolleg\*innen der A-Grundschule als „super offen“, bemüht und „bereit [...] dazuzulernen“. Sie mündet darin, diese Praxis des Dazulernens in unterschiedlichen Settings informellen und formalen Charakters zu verorten. Ihre anfangs geäußerte Verneinung der Interviewerfrage begründend, führt die Befragte sodann an, im Kontext der affirmierten vorangegangenen Thematisierung „ältere[r] Lehrkräfte“ über den Erfahrungsraum des Referendariats gesprochen zu haben. Als damals relevante Akteur\*innen des „Team[s]“ werden zwei Sonderpädagoginnen, eine Quereinsteigerin und Frau Haller selbst angeführt. Die beiden erstgenannten teilten nicht nur die Professionsbezeichnung, sondern waren „so ein eingeschworenes Team“. Aus der langen Zeit der Zusammenarbeit heraus hatten sich „ihre festen Routinen“ etabliert und in der Konsequenz eine bis in die Gegenwart reichende Immunität



gegenüber „jede[m] der von außen versucht neue Impulse zu setzen“ entwickelt. Diese\*r von außen Hinzukommende wird „gnadenlos abgeschmettert“ und findet sich in der Unmöglichkeit wieder, „irgendwie in das Team reinzukommen“. Diese angeführten Praktiken, die im argumentativ unterlegten Sprechen einen imaginativen Charakter erhalten, werden in ihrer Wahrhaftigkeit darin bestätigt, dass sie sich im Erleben der angeführten, in dem Setting verbliebenen Quereinsteigerin auch in der Gegenwart bestätigen. Nochmals fasst Frau Haller argumentierend zusammen, dass das negative Erleben der Kollegin sich in der aktiven Abwehr „jeglicher Innovationsversuche“ der anderen begründet. In Homologie zum Fall Frau Nolten stellt die Befragte sodann heraus, dass als innovativ gekennzeichnete Praktiken im Tun einer\*s Referendar\*in auch von den problematisierten pädagogischen Akteur\*innen akzeptiert werden müssten, sind solche im rollenförmigen „Korsett“ der zweiten Ausbildungsphase mit uneinschränkbarer Legitimität versehen. Frau Haller stellt heraus, dass sich die anderen folglich damals ihren innovativen Praktiken als Referendarin nicht verwehren konnten, diesen dennoch ablehnend gegenüberstanden. Der Interviewer stellt sodann eine weitere Rückfrage.

Interviewer: was war da so ne Situation?

Frau Haller: ja ähm: konkrete Situation ist immer schwierig=aber es ist immer=dieses=dieses sie haben ihr Regelsystem ähm::: und äh alles was irgendwie ähm=wenn man sagt okay man würde gerne mal was Neues ausprobieren. den Morgenkreis ein bisschen verändern zum Beispiel oder äh das=das Belohnungssystem dass man da das Gefühl hat okay das funktioniert irgendwie nicht so effektiv äh: sie haben das immer so gemacht. es wird so bleiben so die ganze Struktur. im Matheunterricht zum Beispiel ähm hatten sie jeweils die Halbgruppe geteilt ähm also da ist es an der Schule ist es so dass man immer zwei Klassenräume hat einen Differenzierungsraum meistens noch so nen kleinen Zwischenraum und irgendwie so den Klassenraum ähm und dann gabs eine gelbe und eine grüne Gruppe und ähm die mussten eben=also die sollten eben zwingend getrennt werden. meine Kollegin und ich fanden das beide ein bisschen (.) ähm (.) schwierig weil wir gerne gehabt hätten dass die Kinder sich selber aussuchen dürfen wo sie arbeiten damit sie einfach den Platz für sich wählen können der für sie einfach am besten geeignet ist so und von der dritten=vierten Klasse kann man das auch erwarten. die hätten das auch locker hingekriegt. aber ähm es mussten unbedingt diese gelben und grünen Gruppen sein. Wir konnten damit überhaupt nichts anfangen aber im Endeffekt man lässt sich dann auch irgendwann nicht mehr auf Diskussionen ein so. wenn man das das zwanzigste Mal angesprochen hat dann macht man es irgendwann einfach. aber das ist so ein Beispiel dafür dass ähm (.) Leute sagen hier mir ist aufgefallen=ich bin neu in der Klasse das funktioniert nicht so richtig oder das passt nicht zu meinen Überlegungen und zu dem was ich vorhabe ähm aber es wird dann eben trotzdem gemacht weil die Alten sagen ne das läuft schon seit 20 Jahren so. (Fr. Haller, Z. 501–545)

Die Frage des Interviewers nach einer beispielhaften „Situation“ weist Frau Haller zurück, beantwortet sie dann aber dennoch ausführlich. Theoretisierend stellt sie heraus: „sie haben ihr Regelsystem“. Die Ambitionen des Ausprobierens des Neuen im ritualisierten Moment des „Morgenkreis[es]“ oder im begründeten Verändern des „Belohnungssystem[s]“ wurden vor dem Hintergrund dieses „Regelsystem[s]“ im damaligen Erleben abgelehnt. Obgleich pädagogische Praktiken beobachtbar veränderungsbedürftig gewesen waren, wurden sie von den älteren Pädagoginnen nicht infrage gestellt, denn: „sie haben das immer so gemacht“ und deshalb gilt: „es wird so bleiben die ganze Struktur“. Schließlich stärker situationsbezogen, gleichsam den argumentativen Modus aufrechterhaltend, spricht Frau Haller über die im Setting der Referendariatsschule etablierte Praxis der Teilung der Lerngruppe. Das Tradierte dieses Tuns findet seine Materialisierung in der baulichen Gestaltung der Schule in einem „Differenzierungs[-]“ und einem „kleinen Zwischenraum“. Die Ambition Frau Hallers und

ihrer Kollegin, die Routine der räumlichen Trennung zu überwinden und an ihre Stelle ein individuelles Entscheiden der Schüler\*innen über den „Platz“ ihres Tuns treten zu lassen, stieß auf die Ablehnung der Älteren. Und das, obwohl mit Blick auf die Jahrgangsstufe der Schüler\*innen ein Erfolg einer Praxis des Einräumens der individuellen Entscheidung absehbar gewesen wäre. Stattdessen wurde die Lerngruppe weiterhin in „diese gelben und grünen Gruppen“ eingeteilt. Obgleich die jüngeren Pädagoginnen mit dieser Praxis „überhaupt nichts anfangen [konnten]“, erlosch mit der Zeit ihr Widerstand gegen diese. Die pädagogische Praxis der Trennung wird so als Tradiertes im Schulischen aufrechterhalten, obgleich die nachwachsende Generation an Pädagog\*innen ihr ablehnend gegenübersteht.

Frau Haller fasst zum Ende der Passage mit Blick auf die Stabilität des tradierten pädagogischen Tuns zusammen: „es wird dann eben trotzdem gemacht weil die Alten sagen[: Ne das läuft schon seit 20 Jahren so“. Homolog zum Eckfall Frau Reiser wird auch im Fall Frau Haller schließlich mit dem Eintritt in den Erfahrungsraum der ‚inkluisiven‘ A-Grundschule das Tradierte einer Bewegung des Ausklammerns unterzogen. So wird weniger explizit die im Erfahrungsraum der A-Grundschule erlebte Abwesenheit ablehnungswürdiger tradierter pädagogischer Praktiken oder die Bewegung der aktiven Überwindung dieser thematisiert, sondern das Tradierte tritt im Sprechen über den Erfahrungsraum – anders als in anderen schulischen Erfahrungsräumen – nicht mehr als relevante Größe auf. Zu Beginn der betrachteten Passage zeigt sich dies in dem expliziten Verweis Frau Hallers auf die Kolleg\*innenschaft der A-Grundschule, deren Wille und Praxis des Dazulernens sie in Distanz zu dem dem Tradierten verhafteten Team der Sonderpädagoginnen rückt, ohne dass das Tradierte an dieser Stelle explizit thematisiert werden würde.

Das Moment des Ausklammerns des Tradierten im Erfahrungsraum der A-Grundschule lässt sich nicht nur in der Konstruktion der Kolleg\*innen der A-Grundschule rekonstruieren, die in Kontrast zu denen stehen, die das Tradierte aufrechterhalten. Auch im Kontrast der baulichen Gegebenheiten, in denen sich im Sprechen über den Erfahrungsraum des Referendariats das Tradierte gewissermaßen materialisiert hatte, bestätigt sich die Irrelevanz des Tradierten im Erfahrungsraum der A-Grundschule. So wird das Unfertige des Gebäudes der A-Grundschule betont und gleichsam als nicht den Erfolg des pädagogischen Tuns beeinflussend herausgestellt. Selbst in der Anfangsphase, in der nur „der Rohbau“ (Z. 414) vorhanden und kurz vor Beginn des Schuljahres „alles voller Dreck“ (ebd.) gewesen war, fehlte es nicht an baulicher Substanz, um das Tradierte auszuklammern. Im Erfahrungsraum des Referendariats war der bauliche Mangel hingegen als Legitimation des Festhaltens am Tradieren erlebt worden.

Auch in den Fällen Frau Klingenberg und Frau Decker lässt sich das Moment des Ausklammerns des Tradierten rekonstruieren. Ihnen ist wie den Fällen Frau Reiser und Frau Haller gemein, dass das Tradierte im Erfahrungsraum der ‚inkluisiven‘ A-Grundschule nicht aktiv überwunden werden muss, sondern dass es schlichtweg nicht mehr als relevante Größe auftritt. So wird im biographischen Sprechen Frau Klingenbergs auf einen schulischen Mangel an Sportunterrichtsstunden verwiesen und eine tradierte Ignoranz schulischer Akteur\*innen gegenüber der Notwendigkeit dieses Fachs herausgestellt. Im Erfahrungsraum der A-Grundschule bestätigt sich diese Ignoranz nicht. Bereits bevor die Quereinsteigerin mit einer den Mangel an Sportunterrichtsstunden kompensierenden Unterrichtsverpflichtung an die Schule gekommen war, hatte die Schulleiterin ein „Bewegungskonzept“ (Z. 50) als zentrales Element des Schulkonzepts etabliert – so hatte es eine dritte Person Frau Klingenberg erzählt. Das Tradierte des Mangels an Bewusstsein für die Notwendigkeit des Sportunterrichts wurde

also nicht erst durch das Tun Frau Klingenbergs überwunden, sondern war schon vor ihrem Eintritt in den Erfahrungsraum in diesem ausgeklammert worden.

Im Fall der studierten Sonderpädagogin Frau Decker wiederum tritt als das Tradierte der schulischen Sphären eine *Identitätsnorm der aufopferungsvollen Pädagogin* hervor. Dieser Identitätsentwurf wird nicht per se infrage gestellt. Was vielmehr problematisiert wird, ist ein ihn aufrechterhaltender tradierter professionsbezogener Modus der Überhöhung des sonderpädagogischen Tuns als an altruistischer Selbstaufopferung orientiert. Im Erfahrungsraum der ‚inkluisiven‘ A-Grundschule und im Sprechen über diesen bringt Frau Decker die Legitimität eines Sprechens über den Beruf zur Performanz, das dessen finanzielle Vorzüge und die damit einhergehende berufliche Motivation sowie Belastungserfahrungen nicht leugnet. Das Tradierte eines in anderen schulischen Erfahrungsräumen erlebten zwanghaften Begründens einer Praxis im Sinne der *Identitätsnorm der aufopferungsvollen Pädagogin* über einen weltabgewandten Altruismus wird so im Erfahrungsraum der A-Grundschule einem Moment des Ausklammerns unterzogen. Es wird nicht nur möglich, die finanziellen Vorzüge der Tätigkeit als legitimen Grund für die Berufswahl zu benennen, sondern ebenso berufliche Belastungserfahrungen zu verbalisieren.

Mit Blick auf die *Traditionstypik* lässt sich im erste relationalen *Ethos-Typus des Harmonisierens* eine Bewegung des Ausklammerns des Tradierten rekonstruieren. In den Fällen Frau Reiser und Frau Decker treten im Erfahrungsraum der ‚inkluisiven‘ A-Grundschule Identitätsnormen in den Hintergrund, die in anderen schulischen Erfahrungsräumen als Tradiertes aufrechterhalten worden waren. Im Fall Frau Haller findet sich das Moment des Ausklammerns des Tradierten mit Blick auf ablehnungswürdige pädagogische Praktiken eines innovationsfaulen Teams älterer Pädagog\*innen. Im Erfahrungsraum der A-Grundschule sind solche pädagogischen Praktiken und darüber hinaus die Logik eines geschlossenen, sich nicht verändernden Teams keine relevanten Größen mehr. Im Fall Frau Klingenberg sind es Tradierungen einer Marginalisierung des Sportunterrichts in schulischen Erfahrungsräumen, die im Erfahrungsraum der A-Grundschule auch ohne das aktive Zutun der Befragten keine Gültigkeit mehr besitzen.

Im Folgenden soll auf die erste Ausprägung der *Kollegialitätstypik* geblickt werden, die zu dem betrachteten Moment des *Ausklammerns des Tradierten (A)* als erste Ausprägung der *Traditionstypik* in Relation steht.

### 3.1.2 Aufgehen im kollektiven Wir (1)

Mit dem Eintritt in den Erfahrungsraum der ‚inkluisiven‘ A-Grundschule wird im Typus des *Ethos des Harmonisierens* nicht nur das Tradierte nicht mehr als relevante Größe aufgerufen, zudem kommt es mit Blick auf das Verhältnis zu den Kolleg\*innen zu einer erfahrungsraum-spezifischen Bewegung: dem *Aufgehen des Selbst im kollektiven Wir* (1) als erste Ausprägung der *Kollegialitätstypik*.

Während sich Frau Reiser in anderen Erfahrungsräumen als mit kaum erfüllbaren Verhaltenserwartungen anderer konfrontiert erleben musste und das Erleben verwehrter Zugehörigkeit bisweilen zum strukturierenden Moment der Lebensgeschichteerzählung wird, ändert sich dies mit dem Eintritt in den neuen beruflichen Erfahrungsraum der A-Grundschule. So tritt auch in der performativen Performanz des Sprechens über den Erfahrungsraum das in den vorangegangenen Passagen der Lebensgeschichteerzählung dominante Personalpronomen ‚ich‘ hinter die Verwendung des Pronomens ‚wir‘ zurück. Das Wir der Kolleg\*innen wird im Fall Frau Reiser als eines entworfen, das ein kollektives Gedächtnis teilt und stets in großer

Einigkeit handelt. Am Beispiel des zunächst banal anmutenden Themas des „Kopierer[s]“ (Z. 879) wird dies deutlich. So wird die Praxis des Ausdrucks von Unterrichtsmaterialien trotz ihrer Verortung in die individuellen häuslichen Sphären der Akteur\*innen als kollektive Belastungserfahrung entworfen. Die Kolleg\*innen hätten sich nicht explizit darüber verständigen müssen. Die Belastungserfahrung stellt vielmehr ein konjunktives Erleben dar. Gleichsam bestand ebenso die kollektiv geteilte, implizite Einigkeit darüber, dass die Möglichkeit, die belastenden Praktiken des Ausdrucks mit dem Aufsuchen der benachbarten weiterführenden Schule zu überwinden, keine Handlungsoption darstellte. Die Geschlossenheit des kollektiven Wir bestätigend, wird so ein individuelles Verlassen des konjunktiv geteilten Erfahrungsraums – trotz des potenziell belastenden Charakters seiner materiellen Gegebenheiten – ausgeschlossen. Die schließlich erfolgte Anschaffung eines eigenen Kopierers wurde rückblickend ebenso zum konjunktiv geteilten Erleben eines Befreiungsmoments. Dass das Selbst Frau Reisers in dem kollektiven Wir der Kolleg\*innenschaft im Erfahrungsraum der A-Grundschule schließlich beinahe rückstandslos aufgeht, dokumentiert sich beispielhaft in ihrem Sprechen über einen spezifischen Schüler und dessen abweichendes Verhalten. Im Sprechen über das Kind, in dessen „Fall“ (Z. 328) es dem kollektiven Wir fraglich erschien, „wie er [der Schüler] zur Schule steht“ (Z. 329), macht es zunächst den Anschein, als habe Frau Reiser selbst mit ihm in einem Interaktionsverhältnis gestanden und mit anderen Kolleg\*innen den Fall besprochen. Im Verlauf der Passage zeichnet sich jedoch ab, dass die Interaktion mit dem Schüler weniger eine selbst real erlebte gewesen war als eine aus der Nacherzählung anderer gespeiste, fiktiven Charakters. Im Sprechen über das imaginierte Tun des Schülers wird ihm unterstellt, trotz seines Verschlafens die Absicht gehabt zu haben, unter enormen Anstrengungen pünktlich zur Schule zu kommen. Dies wird pathetisch als „enormes Feedback [...] dass man hier so mit dem was man so täglich hier veranstaltet [...] was Gutes tut“ (Z. 341) gedeutet. Dabei spielt es keine Rolle, ob und wie Frau Reiser als individuelle Einzelne in realer Interaktion mit dem thematisierten Schüler gestanden hatte. Das dem Schüler unterstellte Loben wird zu einem, das für das kollektive Wir im Gesamten gilt. Im Fall Frau Klingenberg lässt sich ebenso das Moment eines *Aufgehens des Selbst im kollektiven Wir* (1) rekonstruieren, wenngleich dieses weniger rückstandslos als im Fall Frau Reiser ist und eher zum zu erreichenden Ziel wird, als dass es bereits Gegenwart des Erfahrungsraums wäre. Auch im Fall Frau Klingenberg wird in der performativen Performanz des Sprechens über den Erfahrungsraum der A-Grundschule ein lebensgeschichtliches ‚Ich‘ von der dominanten Verwendung des Pronomens ‚wir‘ abgelöst. Gleichzeitig positioniert sich Frau Klingenberg anders als Frau Reiser in ihrer sich selbst zugesprochenen Rolle der Quereinsteigern, die zu Beginn ihrer Zeit als pädagogisch Tätige „in ein Becken geworfen wurde[,] als ob man schwimmen lernen müsste“ (Z. 322) und die auch gegenwärtig noch „ganz neu in diesem System Schule“ (Z. 514) ist. Sie verortet sich in Distanz zu grundständig ausgebildeten Lehrer\*innen. Diese Distanzierung findet ihre Auflösung zu Gunsten der genannten Figur des Aufgehens im kollektiven Wir, wenn im lebensgeschichtlichen Sprechen schließlich der Erfahrungsraum der A-Grundschule in die Nähe zum biographisch früheren Erfahrungsraum des Turnvereins gerückt wird. Das Erleben der Unterstützung durch den Verein in der Ermöglichung des Erlangens kleinerer formaler Qualifikationen zur Anleitung von Jugendgruppen, mit welcher die bedingungslose Hingabe für das Turnen und das ehrenamtliche Engagement im Verein honoriert worden waren, steht in der Nähe zu der Erfahrung, sich selbst in der A-Grundschule als pädagogisch Wirksame zu erleben. So nahmen Kolleg\*innen, die zu der in Distanz positionierten Gruppe der grundständig ausgebildeten

Lehrer\*innen zählten, Frau Klingenberg als Quereinsteigerin im Erfahrungsraum der A-Grundschule bedingungslos auf, ermöglichten ihr ein eigenverantwortliches unterrichtliches Tun und stellten ihre Mitgliedschaft zum Kollegium nicht infrage. Sie durfte wider Erwarten nicht nur Sport, sondern nach kurzer Zeit auch Mathematik unterrichten. Das Zugeständnis der gegenwärtig uneingeschränkten Zugehörigkeit zum Kollektiv der Pädagog\*innen wird als sich nicht zuletzt darin materialisierend entworfen, dass sich alle Kolleg\*innen im „großen Mitarbeiteraum“ zusammenfinden. Es wird nicht wie in – eher fiktiven als realen – anderen organisationalen Erfahrungsräumen zwischen einem „Lehrerzimmer und ein[em] Zimmer für die pädagogischen Mitarbeiter und ein[em] Zimmer für die Schulsozialarbeiter“ (Z. 612) unterschieden. In Homologie zum Erfahrungsraum des Turnvereins bewegt das Erleben der Unterstützung durch die anderen Frau Klingenberg dazu, sich selbst in die Position zu begeben, sich zu bemühen, aus einem eigenen Tun heraus an sie gerichtete Verhaltenserwartungen wahrzunehmen und zu erfüllen. Sie stellt ihre Bemühungen heraus, im Kollektiv der Kolleg\*innen aufzugehen und in uneingeschränkter Loyalität zur A-Grundschule und ihren Akteur\*innen den Neubau des Schulgebäudes und „auch diesen Weg dorthin zu begleiten[,] daran mitarbeiten zu können das alles mit aufzubauen“ (Z. 712).

Während in den Fällen Frau Reiser und Frau Klingenberg das Selbst in einem eher diffusen Wir der kollegialen Gesamtheit der A-Grundschule aufgeht, ist in den Fällen Frau Haller und Frau Decker das Kollektiv der Teamkolleg\*innen der gemeinsamen Klassenleitung von zentraler Bedeutung. So beschreibt Frau Haller in Antwort auf die immanente Nachfrage die als Team getroffenen Vorbereitungen der Einschulung.

wir haben gedacht wie sollen wir hier drei Tage später Kinder einschulen, die sich hier wohlfühlen sollen so,=wir haben wirklich teilweise bis abends um halb 6 hier gegessen und vorbereitet und gemacht dass die Einschulung schön wird. (.) aber wir waren dann auch echt stolz auf uns dass das alles so gut geklappt hat und dass man von Anfang an hier gut lernen konnte. (Fr. Haller, Z. 522–526)

Das Charakteristikum früherer berufsbiographischer Erfahrungsräume findet Frau Haller in der Eingangserzählung des Interviews immer wieder in einem Mangel des Gemeinsamen. Im rückblickenden Sprechen über dem Eintritt in den Erfahrungsraum der A-Grundschule vorangegangene Etappen beruflicher Tätigkeiten erweitert die Befragte das didaktische Konzept vom Lernen am „gemeinsamen Gegenstand“ (u. a. Z. 179), auf das sie im Interview häufig explizit rekurriert, über dessen Schüler\*innenbezug hinaus. Sie knüpft das Herausfordernde der Umsetzbarkeit des genannten didaktischen Konzepts eher implizit als explizit an einen erlebten Mangel an kollegialer Gemeinschaftlichkeit. Dass dieser Mangel im Erfahrungsraum der A-Grundschule Kompensation erfährt und dabei ein Moment des Aufgehens des Selbst im kollektiven Wir nachgezeichnet werden kann, wird in der angeführten Passage exemplarisch deutlich. Als kollektives Wir gelang es in der gemeinsamen Praxis, die Unmöglichkeit des Wohlfühlens an der A-Grundschule zu überwinden. Unter der Bedingung entgrenzter, gleichsam kollektiv akzeptierter Arbeitszeiten „bis abends um halb 6“ konnten gemeinsam die Vorbereitungen getroffen werden, die den Mangel an schulischen Ressourcen in der Anfangszeit der Schulneugründung kompensierten. So konnte dem Anspruch gerecht werden, „dass die Einschulung schön wird“. In dem Moment des gemeinsamen Empfindens, „echt stolz auf uns [gewesen zu sein]“ und in dem Erfolg des kollektiven Tuns, das dem weiteren gemeinsamen Anspruch, den Schüler\*innen vom ersten Tag an zu ermöglichen, „gut lernen [zu können]“, gerecht geworden war, ist es die Kollektivität des Wir des Klassenteams, die zum

Modus der erfolgreichen pädagogischen Praxis wird. In dieser verschwindet das individuelle Selbst hinter dem Kollektiv.

Im Fall Frau Decker ist es die Dyade eines Wir aus der Befragten selbst und der formal gleichrangigen Pädagogin, in dessen Kontext das Moment des Aufgehens des Selbst im Wir affirmiert wird. Anders als in den anderen angeführten Fällen ist diese Bewegung des Aufgehens eine, die noch nicht erreicht ist resp. deren Ermöglichung gegenwärtig verwehrt wird. Sie ist also kein Sein, sondern ein zu erreichendes Sollen. In der folgenden Passage aus dem immanenten Nachfrageteil, in dem zuvor von dem Interviewer auf die von der Befragten eröffnete Thematisierung der Anfangszeit an der A-Grundschule abgestellt worden war, spricht die Befragte ohne weitere Rückfragen über die Gegenwart ihres pädagogischen Tuns und die Zusammenarbeit mit der Kollegin Frau Nolten, die hier mit ihrem Vornamen benannt wird.

ich hab auch immer noch Tage wo die Klasse total unruhig ist oder Andrea ist Konrektorin natürlich oft auch weg ist, dann fühl ich mich manchmal so: oh heute steh ich alleine mit allem da. //ja// ähm gerade in der Parallelklasse die arbeiten total super zusammen sind (natürlich beide auch voll hier (macht rhythmische Handkantenschläge auf den Tisch)) ähm: seh ich dann oft so nach Schulschluss. die besprechen sich jeden Tag so fest zusammen und Andrea ist dann häufig=wo sie ja selbst nichts für kann. nicht da: da hab ich schon manchmal so puh:: (.) und ich bin alleine hier mit allen. (Fr. Decker, Z. 812–818)

Das Gelegentliche und gleichsam Regelmäßige von „Tage[n,] wo die Klasse total unruhig [ist,]“ problematisierend, rückt die Befragte dieses Erleben in die sequenzielle Nähe zu der häufigen Abwesenheit der mit dem Vornamen benannten Kollegin Andrea. Sie wird in ihrer organisationalen Rolle als „Konrektorin“ benannt. In dieser Rolle ist ihre angeführte Abwesenheit im Kontext der Zusammenarbeit mit Frau Decker erwartbar und führt gleichsam zu dem von der Befragten explizit gemachten Gefühl gelegentlicher Einsamkeit. Eine mit diesem Gefühl verbundene Erfahrung gewisser Handlungsunfähigkeit, die auch an anderen Stellen des Interviews zum Ausdruck gebracht wird, tritt hier in der Formulierung „heute steh ich allein mit allem da“ hervor. Als Kontrast zum eigenen Erleben von Einsamkeit wird das Klassenteam der „Parallelklasse“ aufgerufen. Aus der Distanz der Beobachterin heraus wird dessen pädagogischen Akteur\*innen in überschwänglicher Bewertung eine erstrebenswerte Zusammenarbeit als Kollektiv zugesprochen. Performativ unterstützt die Befragte, die ihre Lebensgeschichteerzählung vornehmlich in einem eher diskreten sprachlichen Modus der Zurückhaltung hervorbringt, mit rhythmischen Handkantenschlägen auf den Tisch. Sie bringt die Beobachtung zum Ausdruck, dass die Kolleg\*innen des Teams der Parallelklasse – anders als die Kollegin des eigenen Teams – „voll hier [sind]“. Die eigene Beobachter\*innenperspektive explizit machend, beschreibt Frau Decker sodann die Sichtbarkeit der täglichen Besprechung der anderen. Sie wird in einem Interaktionsmodus vollzogen, der als „so fest zusammen“ bezeichnet wird. Währenddessen ist – wie bereits zu Beginn der Passage veranschlagt – mit Blick auf die Interaktion mit der Kollegin Andrea deren angedeutete Abwesenheit kontrastierend zu bemängeln. Vor dem Hintergrund ihrer eingangs herausgestellten Rolle als Konrektorin spricht die Befragte der Kollegin zu, dass „sie ja selbst nichts für kann“. Wenngleich das Problematisierte somit seinen Ursprung nicht in der Person Andreas selbst, sondern in ihrer organisationalen Rolle findet, schmälert dies das Herausfordernde des Erlebens der Befragten nicht. Zum Ende der Passage stellt sie nochmals heraus, allein zu sein. Hier nun nicht „mit allem“ wie am Anfang der Passage, sondern in sich abzeichnendem Schüler\*innenbezug „mit allen“. Die verwehrt Erfahrung der Möglichkeit als Selbst im



kollektiven Wir der Zusammenarbeit mit der Kollegin aufzugehen – wie sie am Beispiel des Teams der Parallelklasse beobachtet werden kann – wird so von Frau Decker bemängelt und gleichsam als solche wie in den anderen Fällen, in denen der betrachtete Typus hervortritt, als Möglichkeit des Erfahrungsraums der A-Grundschule affirmiert. An einer späteren Stelle des Interviews formuliert die Befragte in diesem Sinne die Zukunftsperspektive der Entwicklung eines Moments des Aufgehens des Selbst im kollektiven Wir: „gemeinsam eine Sache so durchzuziehen, das müsste sich in unserer Klasse nochmal mehr so entwickeln“ (Z. 712). In den angeführten Fällen, in denen der Typus des *Ethos des Harmonisierens* dominant ist, liegt die *Kollegialitätstypik* in einer ersten Ausprägung vor, die als ein *Aufgehen des Selbst in einem kollektiven Wir (I)* beschrieben werden kann. Im Eckfall Frau Reiser mündet diese Bewegung in einem restlosen Verschwinden des Selbst, wobei die Grenzen zwischen individuellem und jedem (fiktiven) kollektiven Erleben aufgelöst werden. Im Fall Frau Klingenberg ist es die Erfahrung des bedingungslosen Angenommenseins, die sie zu einem eigenen Tun im Sinne des Aufgehens im Wir verpflichtet. In den Fällen Frau Haller und Frau Decker ist das kollektive Wir stärker auf die Teamarbeit mit Akteur\*innen der Klassenleitung bezogen. So wird im ersten Fall auf ein Erleben einer konjunktiven Empfindung von Stolz gegenüber dem Erfüllen des eigenen Anspruchs im kollektiven Tun der Akteur\*innen der Klassenleitung verwiesen. Im Fall Frau Decker wird die Möglichkeit der Kollektivität als Erstrebenswertes entworfen und zeichnet sich im Erfahrungsraum der A-Grundschule als Zukunftsperspektive für das eigene Tun ab. Die dargestellte Ausprägung der *Kollegialitätstypik* steht in Relation zur ersten Ausprägung der *Abweichungstypik*, die im folgenden Abschnitt betrachtet wird.

### 3.1.3 Abweichende Schüler\*innen als Herausforderung pädagogischen Handelns (I)

In der *Abweichungstypik* geht es als zentrale Orientierungsfigur um die Relationierung des (eigenen) pädagogisch zielgerichteten Tuns zur Klient\*innenschaft; insbesondere zu solchen Schüler\*innen, die als abweichende charakterisiert werden. Die Typik tritt in zwei Ausprägungen hervor, wobei dem Typus des *Ethos des Harmonisierens* die erste Ausprägung zuzurechnen ist. In dieser treten *abweichende Schüler\*innen als Herausforderung pädagogischen Handelns (I)* auf.

Mit Blick auf den Eckfall Frau Reiser wird der Schüler, den die Befragte als „mein ADHS-Kind“ (Z. 1230) bezeichnet, essentialisierend als Abweichender identifiziert. Als „Zappelphilipp“ (Z. 1240) wird ihm auf der einen Seite entproblematisierend zugesprochen, sein abweichendes Verhalten im Morgenkreis nicht absichtsvoll zur Performanz zu bringen. Auf der anderen Seite stellen sein Verhalten und die Verwendung des technischen Hilfsmittels des „Vibrationsding[s]“ (Z. 1235), dem explizit im Sinne der erfahrungsraumspezifischen *Norm der Unterstützung* Legitimität beigemessen wird, implizite Herausforderungen an das Tun der Befragten und ihre unterrichtliche Praxis. Die Gründe für diese Herausforderungen liegen schließlich argumentativ weniger in dem Schüler selbst als in der Reaktion der anderen, nicht abweichenden Schüler\*innen. Ihnen wird ein moralisches Unvermögen zugesprochen, das abweichende Verhalten des Jungen zu akzeptieren. Aus den konstruierten schüler\*innenbezogenen Zuschreibungen, die einerseits die Irrationalität des Abweichenden betonen und andererseits auf die moralische Unzulänglichkeit der Konformen abstellen, ergibt sich im Fall Frau Reiser ein Grundmodus der pädagogischen Praxis des Herausgefordertseins. Während ein solcher Charakter explizit als Erwartbarkeit eines schulischen Settings im Anspruch der Inklusion relativiert wird, wird es implizit zum zentralen Charakteristikum des Erfahrungsraums der A-Grundschule. Wird dieser Erfahrungsraum – wie im Kontext der Darstellungen

zur *Traditionstypik* aufgegriffen – zwar als einer erlebt, in dem anders als in anderen beruflichen Erfahrungsräumen keine normativen Verhaltenserwartungen an die Pädagogin gerichtet werden, stellt nun die Konstruktion der Schüler\*innenschaft des Erfahrungsraums das pädagogische Tun infrage. Dass die eigene Praxis schließlich im Sinne neuer Strategien des Umgehens mit dem Herausfordernden auf Verhaltensänderungen des abweichenden Schülers und die Unterstützung durch Kolleg\*innen zurückgreifen kann, macht den herausfordernden Charakter der Praxis in der Argumentation Frau Reisers bearbeitbar. Diese Strategien sind jedoch der Willkürlichkeit der Änderung des Verhaltens des Schülers unterworfen und von einem Zugriff von außen abhängig, der sich einem Erwartungscharakter nicht erwehren kann. Dieser schien im Erfahrungsraum der A-Grundschule eigentlich überwunden. So tritt im erzählenden Sprechen Frau Reisers das plötzliche Einspüren des Jungen in die schulische Ordnung, in dem er statt „im Karree [zu springen]“ (Z. 1271) plötzlich mit „Kehrblech und Feger [...] dann da einfach da rumgeft [hatte]“ (Z. 1278f) eher als Zufälligkeit hervor, als dass es auf ein vorangegangenes pädagogisches Handeln rückführbar wäre, das den herausfordernden Charakter der Praxis nachhaltig bearbeiten würde. Es bestätigt sich schließlich die Fragilität der Bearbeitungsstrategien des Umgehens mit dem herausfordernden Charakter der Praxis und damit die Stabilität eines an das Tun des abweichenden Schülers geknüpften Herausforderungscharakters des pädagogischen Handelns.

Auch im Fall Frau Haller wird ein Junge thematisiert, der als abweichender Schüler hervortritt, welcher das pädagogische Handeln der Befragten herausfordert. Homolog zum Eckfall Frau Reiser wird der Schüler in der freien Eingangserzählung des Interviews pathologisierend als „das autistische Kind“ (Z. 194) benannt und von der Gesamtheit der „normalen Kinder[]“ (Z. 196) abgegrenzt. Mit Blick auf den gemeinsamen Deutschunterricht hält Frau Haller fest: „die normalen Kinder lernen=die äh bekommen halt diese Anlauttabelle wie sie eben vorgegeben ist“ (Z. 196f). Für den verbesonderten Jungen hingegen wird diese als unpassend charakterisiert. Ihm wurde folglich von der Befragten eine individuelle Anlauttabelle „mit Automarken“ (Z. 195) vorgelegt. Der Schüler sei „großer Fan von Autos“ (Z. ebd.) und könne sich mit Mantren von „A wie Alfa Romeo B wie BMW und so. am besten identifizieren“ (Z. 198f). Die fehlende Passung von konventionellem Material und abweichendem Schüler wird im Sprechen Frau Hallers zur Herausforderung des pädagogischen Handelns, denn „es erfordert schon echt einiges an Kreativität um da auf solche Lösungen zu kommen“ (Z. 200f). Explizit wurde der ausgeführte Herausforderungscharakter von der Befragten schon in dem das Thema einleitenden Verweis relativiert, in dem sie festhält: „ich hab Gott sei Dank das Glück[,] dass ich mich für relativ kreativ halte so“ (Z. 193). Die sich andeutende Fragilität dieser Aussage, in der Kreativität als Zufälligkeit entworfen wird, findet ihren Widerhall schließlich in der das Thema des Kindes mit diagnostiziertem Autismus abschließenden Subsumtion.

ich mein natürlich gibt es Tage wo man nach Hause geht und sich denkt puh. also heute (.) @ hätte ich sie alle an die Wand klatschen können.@ aber es gibt auch viele schöne Tage äh wo man nach Hause geht und denkt ja heute hab ich bei den Kindern wirklich was bewegt. (Fr. Haller, Z. 204–207)

In Homologie zum Fall Frau Reiser, in dem der an einen verbesonderten Schüler geknüpfte Herausforderungscharakter des pädagogischen Tuns im Erfahrungsraum der A-Grundschule zwar explizit relativiert wird, aber keine nachhaltige Bearbeitung erfährt, wird das Herausfordernde in der angeführten Passage als erwartbare Regelmäßigkeit und in gleichsam nicht

absehbarer Zufälligkeit veranschlagt. Während im vorangegangenen Sprechen die Herausforderungen des eigenen pädagogischen Handelns eng an den abweichenden Schüler geknüpft worden waren, reicht Frau Hallers Sprechen nun über diesen hinaus. Lachend ihre Aussage relativierend, hält sie mit Blick auf eine diffuse Gesamtheit die eigene Empfindung fest, „alle an die Wand klatschen [zu können]“. Dieser, den klient\*innenbezogenen Herausforderungscharakter des pädagogischen Settings explizit machenden Formulierung stellt die Befragte sodann die ebenso regelmäßige gegenteilige Empfindung entgegen, bei den Schüler\*innen „wirklich was bewegt [zu haben]“. So wird das in Nähe zu dem abweichenden Schüler stehende Herausfordernde relativiert. Gleichsam zeichnet es sich als immer wieder zu erwarten ab.

In den Fällen Frau Klingenberg und Frau Decker tritt ebenso die erste Ausprägung der *Abweichungstypik* hervor. In Kontrast zu den anderen beiden Fällen, in denen sich der Typus des *Ethos des Harmonisierens* dominant zeigt, ist es in ihrem Sprechen nicht ein einzelner Schüler, der als abweichend identifiziert wird, sondern vielmehr wird eine Gesamtheit von Schüler\*innen als abweichend konstruiert, woraus sich der Herausforderungscharakter des pädagogischen Handelns ergibt. Im immanenten Nachfrageteil des Interviews mit Frau Klingenberg, in dem vom Befragten das Thema der bereits in der Eingangserzählung als besonders entworfenen Klient\*innenschaft ihrer Klasse aufgenommen wird, führt die Befragte das Thema weiter aus. Sie verweist dabei auf unterrichtliche Alltäglichkeiten im Morgenkreis und stellt Bezüge zu herkunftsbezogenen Dispositionen der Schüler\*innen her. Sie stellt heraus, dass lediglich eine geringe Zahl an Schüler\*innen den Kindergarten besucht hatte und findet darin argumentativ den Grund dafür, warum auch mit Blick auf die Gegenwart eine große Zahl an Schüler\*innen die Verhaltenserwartungen „einfach in diesem Kreis zu sitzen und zuzuhören“ (Z. 678) nicht erfüllen kann. Die Vielzahl an Schüler\*innen, die nicht im Kreis sitzen bleiben und sich stattdessen abweichend verhalten, werden zur Herausforderung für die Pädagog\*innen. Das Abweichende stellt das gesamte „Sozialgefüge“ (Z. 679) der Klasse infrage. Das Abweichende der Schüler\*innenschaft ist im Fall Frau Klingenberg anders als in den anderen bisher angeführten Fällen kein individuelles, sondern ein kollektives. In herkunftsbezogenen Dispositionen liegen die Gründe für das Unterlaufen von schüler\*innenbezogenen Verhaltenserwartungen. In Homologie zu den anderen Fällen zeichnen sich die genannten Anstrengungs- resp. Belastungserfahrungen, die an das Abweichende der Klient\*innenschaft geknüpft sind, in ihrer Alltäglichkeit als stabil ab.

In Homologie zum Fall Frau Klingenberg ist im Fall Frau Decker das Abweichende als Kollektives zu verstehen. So braucht die gesamte Schüler\*innenschaft ihrer Klasse einerseits „total viel auch so Beziehung [...] also so Aufmerksamkeit“ (Z. 798), worin sie herkunftsbezogen von anderen normalisierten Kindern abweicht. Einen zweiten Ansatz der Verortung des Abweichenden findet Frau Decker wie Frau Klingenberg sodann darin, dass „97 Prozent“ (Z. 802) der Schüler\*innen ihrer Klasse „Deutsch als Zweitsprache“ (ebd.) sprechen. Die „Problematik“ (Z. 805) der Abweichung – im Sinne einer Herausforderung des pädagogischen Handelns – findet im Fall Frau Decker ihre Bearbeitung im Überwinden eines entemotionalisierten, rein rollenförmigen Tuns. Ihr persönliches „Naturell“ (ebd.), das dem Nähebedürfnis der Kinder entspreche, erlaube ihr dies. Dass auch diese Bearbeitungsstrategie des mit dem Abweichenden in Relation stehenden Herausforderungscharakters des pädagogischen Handelns wie in allen anderen Fällen eine gewisse Fragilität besitzt, zeigt sich im Fall Frau Decker dann, wenn einbezogen wird, dass sie an anderen Stellen des Interviews einen *Identi-*

tätsentwurf der aufopferungsvollen Pädagogin zurückweist, den sie hier gewissermaßen selbst proklamiert.

Die erste Ausprägung der *Abweichungstypik* – *abweichende Schüler\*innen als Herausforderung pädagogischen Handelns (I)* – des Typus *Ethos des Harmonisierens* tritt in den Fällen Frau Reiser und Frau Haller als an einen spezifisch verbesonderten Schüler gebunden hervor. In beiden Fällen wird ein männliches Kind mit diagnostischem Vokabular identifiziert, dessen von anderen Schüler\*innen beobachtbar abweichendes Verhalten seine Verbesonderung legitimiert. Auch wenn die Schüler und ihr Verhalten explizit entproblematisiert werden, stellt ihr Tun in beiden Fällen Herausforderungen an das pädagogische Handeln. In den Fällen Frau Klingenberg und Frau Decker ist es hingegen die Gesamtheit nahezu aller ihrer Schüler\*innen, die mit Blick auf herkunftsbezogene Dispositionen als abweichend von impliziten kindheitsbezogenen Normen wie einem Mindestmaß an Deutschkenntnissen, dem Erleben familiärer Fürsorge und dem Aufführen eines konformen klassenöffentlichen Verhaltens konstruiert werden, die wiederum Herausforderungen an das pädagogische Handeln stellen. In den Fällen Frau Reiser und Frau Klingenberg sind es eher diffuse, vom Tun anderer bedingte Zufälligkeiten, die Herausforderungen bearbeitbar machen. In den Fällen Frau Haller und Frau Decker sind es individuelle Dispositionen der Lehrerinnen von Kreativität und von Fürsorglichkeit, die mit den Herausforderungen umgehen lassen. In allen Fällen treten die Herausforderungen des pädagogischen Handelns, die sich aus den abweichenden Schüler\*innen im Erfahrungsraum der A-Grundschule ergeben, explizit als Bearbeitbares hervor, bestätigen sich jedoch implizit in Stabilität. Sie werden zur Infragestellung der jeweiligen Praxis der Lehrer\*innen. In der Folgenden Zusammenfassung soll nun der Relation der dargestellten Ausprägungen der Typiken in einem Modus Operandi des Harmonisierens nachgegangen werden.

### 3.1.4 Zusammenfassung

Im *Ethos des Harmonisierens* stehen die Ausprägung der *Traditionstypik* des *Ausklammerns des Tradierten (A)*, das Moment des *Aufgehens des Selbst im kollektiven Wir (1)* der *Kollegialitätstypik* und die erste Ausprägung der *Abweichungstypik*, in der das *pädagogische Handeln von abweichenden Schüler\*innen herausgefordert (I)* wird, in einer idealtypischen Relation.

Mit Blick auf die erste Typik lässt sich festhalten, dass das, was als Tradiertes schulischer Erfahrungsräume im eigenen Erleben der pädagogischen Akteur\*innen als Schüler\*innen und als Berufstätige erlitten werden musste, im Erfahrungsraum der A-Grundschule keine Bedeutsamkeit mehr besitzt. Die Disqualifizierung des Tradierten geschieht im Erfahrungsraum der A-Grundschule ohne ein aktives individuelles Zutun und bestimmt diesen in seinem freiheitlichen Charakter als ablehnungswürdigen schulischen und auch gesellschaftlichen Normen und Praktiken überlegen. Das Moment des Harmonisierens liegt innerhalb der ersten Ausprägung der Traditionstypik in einer individuell erlebten Widerstandsfreiheit, die in anderen Erfahrungsräumen nicht erlebt und nicht hergestellt werden konnte. Im Erfahrungsraum der A-Grundschule tritt sie ohne Anstrengungen als Gegebenes hervor.

Mit Blick auf die *Kollegialitätstypik* wird eine Bewegung des Aufgehens des Selbst im kollektiven Wir zu einer singulären beruflichen Erfahrung. Die in lebensgeschichtlich früheren beruflichen Erfahrungsräumen erlebte Distanz zu anderen Kolleg\*innen wird in Radikalität überwunden oder zumindest zur anzustrebenden Möglichkeit des Erfahrungsraums der A-Grundschule. Indem das Selbst mit dem Kollektiv der anderen harmonisiert und damit gleichsam hinter diesem verschwindet, wird eine besondere Form pädagogischer Handlungs-

fähigkeit erlebt. Die Relation zur ersten Ausprägung der *Traditionstypik* liegt darin, dass die im Erfahrungsraum der A-Grundschule erlebte Überwindung tradierter Erwartungen an das individuelle pädagogische Tun die Bedeutsamkeit des Individuellen so weit in den Hintergrund treten lässt, dass dessen Aufgehen im kollektiven Wir im Sinne der ersten Ausprägung der *Kollegialitätstypik* überhaupt erst ermöglicht wird.

Die *Abweichungstypik* tritt im *Ethos des Harmonisierens* im Sinne ihrer ersten Ausprägung – der *Herausforderung pädagogischen Handelns durch abweichende Schüler\*innen (I)* – hervor. Im Erfahrungsraum der A-Grundschule wird die Konfrontation des pädagogischen Tuns mit abweichenden Schüler\*innen harmonisierend entproblematisiert. Abweichendes Schüler\*innenverhalten wird explizit als legitim veranschlagt. Implizit zeigt sich jedoch gleichsam die sich aus den Abweichungen ergebende Stabilität des Herausforderungscharakters der pädagogischen Praxis. In Relation zur *Kollegialitätstypik* liegt die Stabilität des Herausforderungscharakters in dem Herausgefordertsein eines individuellen Tuns, das im Sinne der Bewegung des Aufgehens im kollektiven Wir im Erfahrungsraum der A-Grundschule Auflösung erfahren hatte und in seiner Relevanz in den Hintergrund getreten war. Abstrakter wird in der Konfrontation des pädagogischen Tuns mit der Handlungs herausforderung abweichender Schüler\*innen das Widerstandsfreie, das mit Blick auf die *Traditionstypik* den Erfahrungsraum der A-Grundschule von anderen abgrenzt, infrage gestellt und bestätigt somit das Herausfordernde.

Im Typus des *Ethos des Harmonisierens* zeichnet sich der Erfahrungsraum der A-Grundschule als einer aus, der in starkem Kontrast zu anderen schulischen und lebensgeschichtlichen Erfahrungsräumen steht. In ihm findet die biographische Konstante des Erleidens Überwindung und die Lebensgeschichtserzählung erfährt eine harmonisierende Wendung. Gleichsam zeichnet sich das Aufrechterhalten des Harmonischen in der pädagogischen Alltagspraxis als fragil ab.

### 3.2 Typ: Ethos des Provozierens

Der zweite Typus kann als *Ethos des Provozierens* bezeichnet werden. Er findet seine dominante Repräsentation im Eckfall Frau Nolten sowie im Fall Frau Parsunke. Die erste ist die stellvertretende und die zweite die hauptamtliche Schulleiterin der A-Grundschule, die nach eigenen Ausführungen eng im Team zusammenarbeiten. Während Frau Nolten gleichsam Teil des Klassenleitungsteams einer zweiten Klasse ist, ist Frau Parsunke nur in wenigen Einzelstunden als zusätzliche Kraft im Unterricht dieser zweiten Klasse anwesend. Frau Nolten ist studierte Grundschullehrerin und Frau Parsunke studierte Sonderpädagogik mit inklusionspädagogischer Schwerpunktsetzung. Sie sind beide Anfang 30. Frau Parsunke ist seit einem frühen Zeitpunkt in den Prozess der Neugründung der A-Grundschule involviert und Frau Nolten ist zum Interviewzeitpunkt seit etwa einem Jahr an dieser tätig, nachdem sie zuvor bereits an einer anderen Grundschule als stellvertretende Schulleiterin tätig gewesen war. Die Dimension der *Traditionstypik* liegt im *Ethos des Provozierens* in einer Ausprägung vor, in der das *Tradiertere zur Kontrastfolie (B)* zur Praxis des Erfahrungsraums der A-Grundschule wird. Diese Ausprägung steht in einer ersten idealtypischen Relation zur zweiten Ausprägung der *Kollegialitätstypik*, in der das individuelle *Selbst über den anderen (2)* der Kolleg\*innenschaft positioniert wird. Die *Abweichungstypik* liegt im betrachteten Typus in einer Ausprägung vor, in der *abweichende Schüler\*innen zur Bestätigung des pädagogischen Handelns (II)* werden.

### 3.2.1 Tradiertes als Kontrastfolie (B)

Im bereits dargestellten *Ethos des Harmonisierens* wird als erste Ausprägung der *Traditionstypik* das Tradierte schulischer Erfahrungsräume im Erfahrungsraum der A-Grundschule zur irrelevanten Größe. Das Tradierte tritt im ersten Typus als ein Wissen um spezifische schulische, insbesondere unterrichtliche Praktiken hervor, die trotz ihrer Ablehnungswürdigkeit in der Routine ihrer Weitergabe aufrechterhalten werden. Diese Weitergabe wird im Erfahrungsraum der A-Grundschule unterbrochen, indem er als frei von dem Tradierten erlebt wird. So wie im *Ethos des Harmonisierens* im Erfahrungsraum der A-Grundschule das Tradierte im Sinne einer Bewegung des Ausklammerns als überwunden erlebt wird, ist im hier betrachteten zweiten *Ethos des Provozierens* das Überwinden des Tradierten ebenso bedeutsam. Allerdings liegt die diesbezüglich mit dem Eintritt in den Erfahrungsraum der A-Grundschule vollzogene Bewegung nicht in einem Moment des Ausklammerns, sondern vielmehr in einem Moment der konfrontativen Auseinandersetzung darin, dass das Tradierte zur Kontrastfolie wird. Vor dieser tritt die Praxis des Erfahrungsraums der A-Grundschule als eine hervor, die in der Überwindung des Tradierten den Praxen anderer schulischer Erfahrungsräume überlegen ist. In Kontrast zu den Fällen des Typs des *Ethos des Harmonisierens* liegt das Tradierte im Eckfall Frau Nolten als Repräsentant des *Ethos des Provozierens* zunächst explizit auf einer gesellschaftlichen Ebene und findet sodann seinen Niederschlag in schulischen Erfahrungsräumen. Frau Nolten benennt im Sinne der wahrgenommenen *Norm der Ausgrenzung* „Diskriminierung“ und „Stigmatisierung“ (Z. 103f) als gesellschaftliche Tatbestände und als Konstituenten des Schulischen. Im eigenen Erleben stehen herabwürdigende Praktiken als Tradiertes erster Ordnung in Kontrast zu biographischen Etappe des Lebens auf der norddeutschen „kleinen Insel“ (Z. 13) und dem dortigen Besuch des Kindergartens. Mit dem Eintritt in den urbanen schulischen Erfahrungsraum trat das Erleben von Idylle hinter das Erleben von tradierten Praktiken der Distinktion zurück, die Frau Nolten ausführlich theoretisierend darstellt. Sie konstruiert sich als diejenige, die das Leid der Ausgegrenzten, das von den Praktiken der „viele[n] gut situierte[n] Familien“ (Z. 24f) ausgelöst worden war, als Kind antizipierte, obgleich nicht selbst von diesen betroffen gewesen zu sein. In Erfahrungsräumen der eigenen Berufstätigkeit wird das Tradierte von anderen schulischen Akteur\*innen beobachtbar in der frontalunterrichtlichen und wettbewerbsorientierten Routine der unterrichtlichen Praxis aufrechterhalten. Auch dann, wenn organisationale Bedingungen von „Klassenfamilien“ (Z. 126) und jahrgangsgemischten Gruppen mit dem programmatischen Impetus verbunden sind, abwertende unterrichtliche Praktiken zu überwinden oder bereits überwunden zu haben, setzt sich das Tradierte als inkorporiertes Wissen der pädagogischen Akteur\*innen immer wieder durch. Mit dem Eintritt in den Erfahrungsraum der ‚inklusiven‘ A-Grundschule wird das Tradierte nicht rückstandslos und selbstläufig aus diesem suspendiert. Es wird zur Kontrastfolie zum eigenen Tun bzw. zum Kontrast zu einer zu erreichenden Praxis im Erfahrungsraum der ‚inklusiven‘ A-Grundschule. Dieser kontrastive Charakter findet seinen Ausdruck im Fall Frau Nolten insbesondere in der Person einer Schulleiterin einer anderen Grundschule, der es im selbstgestellten Anspruch „inklusiv [zu] sein“ (Z. 187) nicht gelingt, das Tradierte zu überwinden. Und das, obwohl die Schule mit einem renommierten „Schulpreis“ (Z. 164) ausgezeichnet worden war. In ihrem eigenen Tun hält die Schulleiterin dieser Schule an wettbewerbsbezogenen unterrichtlichen Praktiken fest. Die Schulleiterin widersetzt sich der Veränderung des Tradierten trotz des eigenen inklusiven Anspruchs. In der dieses falsche Bewusstsein aufzeigenden Provokation, die Frau Nolten während ihrer Tätigkeit an der genannten Schule damit initiierte, den Konflikt mit der Schulleiterin zu suchen, trat



eine habituelle Inkongruenz zwischen ihr und der Schulleiterin hervor. Diese verunmöglichte schließlich die Verständigung über eine Praxis, die dem eigenen Anspruch, inklusiv zu sein, gerecht werden könnte. Das Tradierte wird im Fall Frau Nolten des Weiteren innerhalb des Erfahrungsraums der A-Grundschule immer wieder zum Kontrast zu einer wahrhaftig inklusiven Praxis. „Berufsanfänger“ (Z. 235) tragen mit unerklärlichen „persönlichen Einstellungen [...] diese Stigmatisierung“ (Z. 236ff) in den Erfahrungsraum der A-Grundschule hinein. Ihr Tun fordert einen „Prozess“ (Z. 242) ein, der eine Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis provozieren soll.

Auch im Fall Frau Parsunke wird das Tradierte zur Kontrastfolie. Es besteht wie im Fall Frau Nolten nicht nur in der Routine ablehnungswürdiger Praktiken selbst, sondern vielmehr tritt die Notwendigkeit der Überwindung dieser als ein allgemeingültiges Wissen hervor. Im Fall Frau Parsunke wird ein Wissen um die Notwendigkeit eines inklusiven Selbstanspruchs von zahlreichen schulischen Akteur\*innen geteilt. Dieses wird schließlich deshalb zur Kontrastfolie, weil der vermeintlich progressive Anspruch der anderen mit einem falschen Bewusstsein verbunden ist. Von diesem grenzt sich Frau Parsunke in ihrem Tun ab. So möchte sie sich mit ihrer Schule nicht zu der Vielzahl selbsterklärter „Leuchtturmschule[n]“ (Z. 1378) zählen. Diese formulieren ihren programmatischen Anspruch, inklusiv zu sein, in elaborierter Weise. Im schüler\*innenbezogenen Tun bleibt aber auch an diesen Schulen die Beharrlichkeit von degradierenden Praktiken bestehen. In der folgenden Passage aus der freien Eingangserzählung spricht Frau Parsunke über die ergebnislose Suche nach einem „Role Model“ (Z. 401) für die eigene Praxis als Schulleiterin und berichtet schließlich über von ihr gemachte Beobachtungen an einer Grundschule mit inklusiver Programmatik.

dann guckt man=und guckt man=und guckt man und denkt ja. ne. eine Schulpreisschule=dies- Robert Bosch.=pff guck ich mir gar nicht mehr an. Jakob Muth nochmal eher dass mir da eine übern Weg läuft (.) ähm (2) der ein oder andere Schulleiter oder Schulleiterin ja. (.) ja okay. aber es fehlte mir **immer**=ich kann das gar nicht beschreiben=**das letzte Bisschen** //mmh// selbst wenn die noch so gut waren es fehlte mir immer. (2) dann hab ich gedacht ja, ihr habt ne gute Schulorganisation und wenn ich dann in den Unterricht=ich hospitiere in einer Klasse und die Kinder mit geistiger Behinderung gehen zum besonderen Singen und denk mir das=das=das ist doch **schei::ße**. (.) dann saß ich da mit fünf Kindern und vier Erwachsenen und hab irgendwelche Tücher geschwungen und das soll Unterricht sein, ich (.) war bedient. ich hab die abgebrochen die Hospitationen teilweise weil ich gesagt hab das guck ich mir nicht an (.) und ich ha- weiger mich auch son Unterricht anzugucken. ich weiger mich auch (.) i=wir sind **auch nicht**=also das (.) wir sind=wir sind überhaupt nicht **weiter**. aber ich weiß dass wenn Kinder vor ihren Arbeitsblättern sitzen dass das nicht das ist was inklusiver Unterricht ist. manchmal ist es (.) im Moment nicht anders möglich weil das=da fehlen die Ideen da fehlt die Umsetzung aber (.) ich verkauf das auch nicht als wenn ich=dass ich sage ja das ist jetzt hier das ist das was wir äh inklusiv nennen. ist es nicht. (.) weiß ich auch. also das ist ein Baustein von vielen und wie gesagt ein Arbeitsblatt hat keine Magie. (Fr. Parsunke, Z. 405–430)

Frau Parsunke zeichnet zu Beginn der angeführten Passage eine Suchbewegung in der performativen Performanz repetitiven Sprechens nach. Die zunächst bejahte, dann korrigierend endgültig verneinte Suchbewegung mündet in der Darstellung ihrer erlebten Ergebnislosigkeit. Im Anschluss an vorangegangene Ausführungen zur Suche nach einer vorbildlichen Schule, die ihren Selbstanspruch erfüllen würde, inklusiv zu sein, bringt Frau Parsunke ihre damalige Suchstrategie nach einer solchen zum Ausdruck und stellt diese gleichsam infrage. „[E]ine Schulpreisschule“ sowie gleichrangig dazu mit dem „Robert[-]Bosch[-]Preis“ ausgezeichnete Schulen werden aus der Suchstrategie nach einer vorbildlichen Schule erfahrungs-

basiert ausgeschlossen. Schulen, die in die Kategorie „Jakob Muth“ eingeordnet werden, werden weniger radikal ausgeschlossen. Ebenso wird auf die Möglichkeit verwiesen, dass ein\*e vereinzelte\*r „Schulleiter oder Schulleiterin“ in das Blickfeld der Suche nach dem Vorbildlichen gerät. Gleichsam fällt die positive Bewertung solcher Suchergebnisse nur in einem mediokren Charakter aus. Auch in diesen Fällen fehlte im bisherigen Erleben Frau Parsunkes „immer [...] das letzte Bisschen“. Als Unbeschreibbares veranschlagt Frau Parsunke dieses in seiner Bedeutsamkeit. Sie führt dann im Sinne des Ansatzes einer negativen Definition weiter aus, dass damit nicht „ne gute Schulorganisation“ gemeint ist, die im Einzelfall durchaus anzuerkennen sei. Sie spricht dann über beobachtete unterrichtliche Praktiken. Als Hospitantin im Unterricht einer Schule, wobei die angeführte Situation beispielhaft in die Nähe der angeführten Suche nach einer Schule mit Vorbildcharakter gerückt wird, musste Frau Parsunke beobachten, wie die „Kinder mit geistiger Behinderung“ als verbesonderter Teil einer Schulklasse „zum besonderen Singen“ gingen. Die damalige Ablehnung des Beobachteten und die Bewertung als „scheiße“ finden ihre Begründung in den anschließenden Ausführungen. Frau Parsunke fand sich beobachtend in einem Setting mit „fünf Kindern“ und „vier Erwachsenen“ wieder und hatte „irgendwelche Tücher geschwungen“. Den an das Setting gestellte Anspruch, „Unterricht“ zu sein, stellt Frau Parsunke infrage und äußert rückblickend ihre damalige Empfindung: „ich war bedient“. Weiter mit Blick auf das damals Erlebte führt die Befragte aus, die Hospitation sodann zumindest ein Stück weit „abgebrochen“ zu haben.

In Homologie zum provozierenden Herausfordern der Schulleiterin im Fall Frau Nolten stellt Frau Parsunke heraus, damals ihre Weigerung, „son Unterricht anzugucken“ formuliert zu haben. Daraufhin setzt sie das Dargestellte ins Verhältnis zur Gegenwart der A-Grundschule. Auch dieses sei im Vergleich zu dem Beobachteten „überhaupt nicht weiter“. Der Unterschied liege jedoch in einem Wissen Frau Parsunkes darum, „dass wenn Kinder vor ihren Arbeitsblättern sitzen[,] dass das nicht das ist was inklusiver Unterricht ist.“ Dass die Realität der Praxis im Erfahrungsraum der A-Grundschule gelegentlich dennoch so aussieht, wird als aus einem Mangel an „Ideen“ und „Umsetzung“ heraus als legitim veranschlagt. Was diese Praxis im Erfahrungsraum der A-Grundschule von anderen unterscheide sei, dass sie von Frau Parsunke nicht als Inklusion „verkauf[t]“ wird. Die Passage abschließend hält die Befragte mit Nachdruck fest, ein Wissen darum zu besitzen, dass die angeführte unterrichtliche Praxis nicht dem eigenen Anspruch gerecht wird. Sie verweist auf eine Vielzahl an „Baustein[en]“ und begründet das Defizitäre der angeführten Praxis: „ein Arbeitsblatt hat keine Magie“. In der betrachteten Passage des Falls Frau Parsunke wird nicht nur die tradierte unterrichtliche Praxis zur Kontrastfolie, vor der sich in ihrer Überwindung die Umsetzung des eigenen inklusiven Anspruchs abzeichnet. Vielmehr wird schließlich – wie es sich homolog bereits im Fall Frau Nolten abzeichnete – die Paradoxie der Aufrechterhaltung eines inklusiven Anspruchs trotz widersprechender unterrichtlicher Praktiken zur Tradierung, die in anderen schulischen Erfahrungsräumen dominant ist. Sie steht in Kontrast zu der Praxis im Erfahrungsraum der A-Grundschule, in der die Tradierung eines solchen falschen Bewusstseins Bearbeitung findet. Der Kontrast zu Erfahrungsräumen anderer Schulen mit inklusiver Programmatik bleibt folglich auch dann bestehen, wenn Tradierungen ablehnungswürdiger unterrichtlicher Praktiken im Erfahrungsraum der A-Grundschule (noch) nicht überwunden sind.

Im *Ethos des Provozierens* liegt die *Traditionstypik* in einer zweiten Ausprägung vor, in der das *Tradierte als Kontrastfolie (B)* aufgerufen wird. Als Tradierungen treten unterrichtliche Praktiken hervor, die in schulischen Erfahrungsräumen routiniert aufrechterhalten werden.

Gleichsam treten sie in einem ablehnungswürdigen degradierenden Charakter hervortreten. Eine abstraktere Tradierung stellt sodann ein falsches Bewusstsein dar, welches unter denjenigen verbreitet ist, die ihr Tun im Anspruch der Inklusion vollziehen. Es besteht als selbstläufig aufrechterhaltene Tradierung darin, dass an dem Glauben festgehalten wird, die degradierenden unterrichtlichen Praktiken schon dann überwunden zu haben, wenn auf einer programmatischen Ebene des organisationalen Erfahrungsraums dessen Wille zur Veränderung affirmiert worden ist.

Die inklusive A-Grundschule wird in den Fällen, in welchen das *Ethos des Provozierens* seine Repräsentanz findet, zu einem Erfahrungsraum, in dem ein solches tradiertes falsches Bewusstsein zur Kontrastfolie zum eigenen Tun wird. Es wird dabei aufgezeigt und deligitimiert. In dieser moralischen Überlegenheit gegenüber den anderen ist es dann auch temporär legitim, wenn man selbst unterrichtliche Praktiken noch nicht erneuert hat. Die etablierten Akteur\*innen des Erfahrungsraums der A-Grundschule provozieren sodann neu hinzukommende Pädagog\*innen zur Auseinandersetzung mit den eigenen Dispositionen.

Im *Ethos des Provozierens*, in dem das Tradierte zur Kontrastfolie zum eigenen individuellen Tun und zur organisationalen Praxis des Erfahrungsraums der A-Grundschule wird, steht die betrachtete Ausprägung der ersten Typik in idealtypischer Relation zur zweiten Ausprägung der *Kollegialitätstypik*, in der das *Selbst über den anderen* (2) steht. Diese soll im Folgenden betrachtet werden.

### 3.2.2 Das Selbst über den anderen (2)

Die *Kollegialitätstypik* liegt im Typus des *Ethos des Provozierens* in einer zweiten Ausprägung vor, in der das *Selbst über den anderen* (2) positioniert wird. Sie steht in maximalem Kontrast zu der Ausprägung, die im Typus des *Ethos des Harmonisierens* eine Bewegung des *Aufgehens des Selbst im kollektiven Wir* (1) beschreibt.

Mit Blick auf die *Traditionstypik* wurde bereits auf einen konfrontativen Interaktionsmodus zwischen Frau Nolten und beruflichen Noviz\*innen verwiesen. Dieser steht in Homologie zu wiederkehrenden Bewegungen der Selbstpositionierung in der Überlegenheit gegenüber Kolleg\*innen, die in allen beruflichen Erfahrungsräumen nachvollzogen werden können. Frau Nolten erlebte sich in dem frühen berufsbiographischen Erfahrungsraum des Referendariats als ihrer Mentorin überlegen, obgleich diese ihr formal-hierarchisch höhergestellt gewesen war. Zwar bedachte die Mentorin aus ihrer superioren Rolle heraus die Referendarin mit degradierenden Praktiken und lehnte deren Ambitionen des Ausprobierens innovativer unterrichtlicher Methoden machtvoll ab, allerdings trat eben darin die Mentorin als der Referendarin moralisch und pädagogisch unterlegen hervor. Auch im Sprechen über den Erfahrungsraum der Tätigkeit im Klassenteam an einer anderen Grundschule, an der Frau Nolten tätig gewesen war, nachdem sie ihr Referendariat abgeschlossen hatte, tritt zuvorderst dieses Team in seiner pädagogischen Praxis als anderen überlegen hervor. Auch wenn man „nicht immer ne Vorstellung [hatte,] wie inklusiver Unterricht aussieht“ (Z. 138f), war das Team anderen Pädagog\*innen überlegen. Während andere im Anspruch der Inklusion in unterrichtliche „Individualisierungsfalle[n]“ (Z. 146) tappten, erteilte Frau Nolten als Teil des Teams schnell die Einsicht in die Grenzen des eigenen Tuns. Diese ergaben sich allerdings nicht aus einem etwaigen pädagogischen Unvermögen, das die eigene Überlegenheit hätte infrage stellen können, sondern aus den mangelhaften organisationalen Bedingungen. Gleichsam fand innerhalb des Teams die Bewegung der Positionierung in individueller Überlegenheit gegenüber anderen seinen Niederschlag in den teamintern aufrechterhaltenen Rollen

der Mitglieder. Im Modus wechselseitiger Adressierungen nahm Frau Noltens die Position der leitenden Überlegenen und die Sonderpädagogin die Stellung der folgenden Unterstützten ein. Dass dann die Annahme einer Stelle als stellvertretende Schulleiterin vor dem Eintritt in den Erfahrungsraum der A-Grundschule explizit zum lebensgeschichtlich „größte[n] Fehler“ (Z. 169) wird, ist im Fall Frau Noltens nicht als zur Überlegenheitspositionierung in anderen Erfahrungsräumen gegenläufige Entwicklung zu lesen. Vielmehr lag das Scheitern in dieser Rolle nicht in der Person Frau Noltens selbst, die mit dem „Potenzial [...] mehr bewegen [zu können] gerade was [...] ne inklusive Haltung oder inklusive Beschulung angeht“ (Z. 171f) ausgestattet gewesen war, sondern in dem unterlegenen Unvermögen der anderen, das besondere Wissen Frau Noltens anzuerkennen. So wurde jeder durch Frau Noltens initiierte Versuch der „Kritik“ (Z. 191) – im Sinne einer rein sachlichen Provokation von Veränderungsprozessen – von der damaligen Schulleiterin als „persönlicher Angriff“ (Z. 195) fehlinterpretiert und abgewehrt. Im Erfahrungsraum der ‚inkluisiven‘ A-Grundschule behält die Bewegung der Selbstpositionierung in Überlegenheit gegenüber den anderen seine Bedeutsamkeit und erfährt eine besondere Wendung. Wie eingangs herausgestellt, wird diese insbesondere in Bezug auf das provokative Interaktionsgeschehen zwischen Frau Noltens und beruflichen Noviz\*innen in Anschlag gebracht. Im Kontext der Praxis des Großteams der Klassenleitung im Erfahrungsraum der A-Grundschule wird Frau Noltens schließlich selbst implizit provoziert, die Bewegung der Selbstpositionierung in Überlegenheit gegenüber den anderen zu überwinden. Einerseits wird die Überlegenheit der Schulleitung von den Kolleg\*innen, die „sehr auch nach Regeln aus [sind]“ (Z. 264) eingefordert. Im Team geteilter Verantwortlichkeit muss eine solche aber zu Gunsten von Hierarchiefreiheit andererseits nivelliert werden. In gewisser Paradoxie besteht Frau Noltens Überlegenheit gegenüber den anderen an dieser Stelle darin, die Notwendigkeit der Überwindung dieser Überlegenheitspositionierung zu erkennen. Gewissermaßen explizit macht Frau Noltens diese Paradoxie und die damit einhergehende Herausforderung, wenn sie auf ihre „Doppelrolle“ (Z. 313) von stellvertretender Schulleiterin und Mitgliedschaft im Klassenleitungsteam verweist.

Auch im Fall Frau Parsunke, in dem das *Ethos des Provozierens* repräsentiert wird, ist die Bewegung einer Selbstpositionierung *über den anderen* (2) als Ausprägung der *Kollegialitätstypik* dominant. Bereits im Sprechen über den vorberuflichen Erfahrungsraum des Sonderpädagogikstudiums werden die Kommiliton\*innen als Unterlegene entworfene, denen es an einer visionären Sicht auf Schule gefehlt hatte. Erst mit der Wahl eines inklusionspädagogischen Schwerpunkts fanden sich im Studium vereinzelt andere, mit denen sich in Gleichrangigkeit „Schule anders denken“ (Z. 69) ließ. Im ersten beruflichen Erfahrungsraum nach dem Referendariat waren es homolog dazu „einzelne[] Kollegen“ (Z. 156), die in Gleichrangigkeit zu Frau Parsunke hervortraten, während das Gros des Kollegiums als in „Verwaltungskategorien“ (Z. 158) denkend inkriminiert wird. In der Thematisierung des Einsatzes der Befragten gegen die „Abschiebung“ (Z. 230) einer Schülerin tritt das vereinfachende Weltbild der anderen als moralisch inferior hervor. Mit Blick auf den Erfahrungsraum der ‚inkluisiven‘ A-Grundschule hält Frau Parsunke auf kommunikativer Ebene fest, keine „Diktatur“ (Z. 450) ihrer Überlegenheit als Schulleiterin gegenüber den anderen Akteur\*innen des Kollegiums errichten zu wollen und in ihrer Praxis der Maxime „Werte anstatt Regeln“ (Z. 506) zu folgen. Im Sprechen über die Auseinandersetzung des Kollegiums mit dem Thema „Zucker gesunde Ernährung“ (Z. 507f) zum Ende der freien Eingangserzählung tritt sodann die Überlegenheit über den anderen erneut hervor.

also hatten wir gerade mit **Zucker**. gesunde Ernährung. //mmh// mein=ich möchte dass Kinder (.) ein Verständnis für Ernährung erlangen und dass sie wissen was tut meinem Körper gut. und was nicht=ich möchte aber nichts verbieten weil ich glaube dass Ver- durch Verbote noch keiner was gelernt hat. und ich möchte schon gar nicht die Doppelmoral fahren dass äh ich im Lehrer(.)zimmer oder Mitarbeiteraum Süßigkeiten reinstopfe und den Kindern nachher=(ist nicht gut (imitierend gesprochen)) und ihr dürft das alle nicht. (.) mach ich nicht. ich sag wir können Süßigkeiten verbieten dann für alle. @Thema war schnell vom Tisch weil das natürlich keiner will@ aber einfach um auch das Bewusstsein=und da bin ich dann auch rigoros. also da:: kann man sich dann auch an mir reiben glaub ich aber ich glaub vielleicht brauch es das auch ich weiß es nicht. (.) muss man auch lernen als Schulleitung dass man nicht hier sitzt nur um das man halt auch nicht immer (.) toll gefunden wird. oder dass man auch sich reibt und dass (.) manche Verhaltensweisen von mir oder Werte an anderen Stellen ganz gewinnbringend sind für die Kinder und für die Schule und an anderen Stellen vielleicht gar nicht so gewinnbringend sind und viel mehr @Konflikte auslösen als äh anderes@ aber (.) sich da immer wieder zu reflektieren und immer wieder auch mit sich ins=in den Prozess zu gehen das ist wirklich schwierig (.) also mh ja. (.) mal mehr mal weniger. (Fr. Parsunke, Z. 507–529)

Frau Parsunke eröffnet das Thema „Zucker gesunde Ernährung“. Im selbstbezüglichen Sprechen stellt Frau Parsunke ihren erklärten Willen heraus, dass „Kinder“ Wissen um das Verhältnis von Nahrung und körperlicher Gesundheit erlangen sollen. Gleichsam soll dies nicht in Nähe zu autoritativen Bezugnahmen stehen, denn das widerspräche Frau Parsunkes pädagogischer Maxime: „durch Verbote hat noch keiner was gelernt“. Mit dem Verweis auf schulische Sphären von „Lehrerzimmer oder Mitarbeiteraum“ und im imitierenden Sprechen auf die Kolleg\*innenschaft beziehend, stellt Frau Parsunke ihre Ablehnung einer „Doppelmoral“ heraus. Diese besteht im Anschluss an die geäußerte Ablehnung schüler\*innenbezogener Verbote darin, dass als Erwachsene\*r „ich [...] Süßigkeiten reinstopfe“ und den Konsum gegenüber Kindern als „nicht gut“ markiere und verbiete. In dem kürzlich Erlebten erteilte Frau Parsunke aus ihrer Rolle der Schulleiterin heraus die Order, dass man Süßigkeiten durchaus verbieten könne, dass das Verbot dann aber für alle Akteur\*innen der Schule zu gelten habe. Lachend stellt sie heraus, dass sich für die anderen die Frage nach dem schüler\*innenbezogenen Verbot mit diesem Einwurf erübrigt hatte, denn niemand wolle ein solch universales Verbot von Süßigkeiten. Ihre kolleg\*innenbezogenen Absichten weiter theoretisierend, deutet Frau Parsunke auf den Begriff des „Bewusstsein[s]“ hin, um dann elaborierter anzuführen, „rigoros“ zu sein. Mit Gewissheit hält sie fest, dass man als Schulleiterin qua organisationaler Rolle nicht nur stetige Zustimmung erwarten könne und dass man das gegenteilige Erleben „lernen“ muss. Mit Blick auf weitere eigene Entwicklungsleistungen, die sie persönlich vollziehen müsse, stellt Frau Parsunke zum Ende der Passage heraus, dass zwar „manche Verhaltensweisen von mir oder Werte [...] ganz gewinnbringend sind für die Kinder“, solchen aber in der Praxis der gegenteilige Effekt zuzuschreiben sei, wenn sie „viel mehr Konflikte auslösen als [...] anderes.“ Abschließend fasst sie ihre eigene Entwicklungsaufgabe nochmals zusammen. Sich stetig „zu reflektieren“ und „auch mit sich [...] in den Prozess zu gehen“, wird zur selbstgestellten Aufgabe. Das Erfüllen dieser Aufgabe bewertet Frau Parsunke zunächst als äußerst herausfordernd und relativiert dann das Erleben des Grades des angeführten Herausforderungscharakters als changierend.

Wie in der betrachteten Passage deutlich wird, befindet sich Frau Parsunke in Homologie zum Fall Frau Nolten gegenüber ihren Kolleg\*innen in einer Überlegenheitsposition. Diese ergibt sich nicht primär aus ihrer formal-hierarchisch höhergestellten Rolle der Schulleiterin, sondern aus einer moralischen Überlegenheit gegenüber den Kolleg\*innen. Wie im Fall Frau Nolten findet die überlegene Positionierung Frau Parsunkes im Erfahrungsraum der

A-Grundschule in Kontrast zu anderen Erfahrungsräumen eine besondere Wendung. In der Rolle der Schulleiterin der A-Grundschule sind schließlich das Herausstellen der eigenen moralische Überlegenheit gegenüber den anderen und das Beharren auf diese nur bedingt ein legitimes Motiv für die eigene Praxis. Nur ein Tun, das zwar den Konflikt mit den Kolleg\*innen nicht scheut, das Provozieren solcher aber gleichsam in einem eingehegten Maße vollzieht, besitzt Legitimität. Homolog zum Fall Frau Nolten zeichnet sich hier wiederum die Einsicht in die Notwendigkeit der Überwindung der eigenen Überlegenheitsposition gegenüber den anderen als das Moment ab, in dem eben diese Überlegenheit aufrechterhalten wird. Die *Kollegialitätstypik* liegt im zweiten Typus in einer zweiten Ausprägung vor, in der das *Selbst über den anderen* (2) positioniert wird. Die individuelle Überlegenheit tritt in alltagspraktischer Bedeutsamkeit immer wieder hervor und kann in einem moralischen Charakter beschrieben werden. Während die eigene Überlegenheit in beruflichen Erfahrungsräumen damit einhergeht, die Auseinandersetzung der anderen mit ihrer eigenen Praxis zu provozieren, erhält die Positionierung in Überlegenheit gegenüber den anderen im Erfahrungsraum der ‚inklusive‘ A-Grundschule eine andere Wendung. Mit Blick auf diesen zeichnen sich die Fälle, in denen der *Typus des Provozierens* Repräsentation findet, in ihrem Selbstanspruch aus, die eigene Überlegenheitsposition zu überwinden. In dem Erkennen der Notwendigkeit der Überwindung der eigenen Positionierung zeigen sie sich wiederum im Modus einer gesteigerten Fähigkeit expliziter Selbstbezugnahme als den anderen überlegen. Sie bestätigen in der Absicht der Überwindung ihrer Überlegenheit ihre superiore Positionierung. Die betrachteten Ausprägungen der *Tradierungstypik* und *Kollegialitätstypik* korrespondieren mit einer zweiten Ausprägung der *Abweichungstypik*. Diese wird im Folgenden betrachtet.

### 3.2.3 Abweichende Schüler\*innen als Bestätigung des pädagogischen Handelns (II)

Mit Blick auf die *Abweichungstypik* wurden im ersten Typus *abweichende Schüler\*innen zur Herausforderung* (I) des zielgerichteten pädagogischen Tuns. Im hier betrachteten *Ethos des Provozierens* ist die zweite Ausprägung der *Abweichungstypik* dominant. Sie steht in maximalem Kontrast zur ersten Ausprägung und zeichnet sich darin aus, dass *abweichende Schüler\*innen das Tun der pädagogischen Akteur\*innen bestätigen* (II).

Im Eckfall Frau Nolten wird bereits zu einem frühen Punkt der Lebensgeschichtserzählung theoretisierend die präferierte Klient\*innenschaft des eigenen pädagogischen Tuns entworfen. Der Gruppe der Schüler\*innen aus „sozialschwachen Familien“ (Z. 75) wird eine besondere Passung zur eigenen Praxis unterstellt, welche sich in den herkunftsbezogenen Dispositionen der Befragten selbst begründet. Eine solche Passung könne mit Blick auf die „verwöhnte[n] Kinder“ (Z. 71f) nicht erlebt werden. Im Erfahrungsraum der Tätigkeit an einer Grundschule mit inklusivem Selbstanspruch, an der Frau Nolten vor der Tätigkeit an der A-Grundschule gearbeitet hatte, tritt die oben bereits angeführte Kollegin der Schulleiterin als diejenige hervor, welche entgegen dem schulischen Selbstanspruch die *Norm des Wettbewerbs* aufrechterhält. Sie richtet ihr pädagogisches Tun an der Gruppe der „leistungsstarken Kinder“ (Z. 191) aus. In gegenteiliger Positionierung wird Frau Nolten zu derjenigen, die ihr pädagogisches Tun in die Nähe zu denen rückt, die dieser Gruppe nicht zugehörig sind. In dem von ihr gegen alle Widerstände der Schulleiterin in ihrer Klasse etablierten „Wochenplan“ (Z. 212) findet Frau Nolten die Möglichkeit, allen Schüler\*innen gerecht zu werden. Das an der Planarbeit ausgerichtete pädagogische Tun der Befragten findet schließlich in einer praktischen Klugheit der Methode seine Bestätigung. Sie nimmt in Selbstläufigkeit die Dispositionen der Schüler\*innen zum Ausgangspunkt und treibt ebenso selbstläufig auch bei



abweichenden Schüler\*innen individuelle Lernfortschritte voran. Schließlich sind es auch die Eltern der Schüler\*innen, die ihre auf Schule bezogenen Erwartungen verändern. Auch sie überwinden die von ihnen inkorporierte *Norm des Wettbewerbs* zugunsten des Zuspruchs zur Planarbeit. Der Erfahrungsraum der ‚inkluisiven‘ A-Grundschule wird schließlich zu einem, in dem Frau Nolten in Bezug auf ihre an der Planarbeit ausgerichtete Praxis keine Widerstände erfährt. Sie konstruiert mit Blick auf den Erfahrungsraum der A-Grundschule ansatzweise selbst die „Kinder mit GE“ (Z. 283) als von anderen Schüler\*innen abweichend. Aus dieser verbesonderten Klient\*innenschaft ergibt sich einerseits die herausfordernde Notwendigkeit der Zusammenarbeit im multiprofessionellen Großteam. Andererseits stellt die verbesonderte Gruppe der Schüler\*innen mit diagnostiziertem Förderschwerpunkt Frau Noltens pädagogisches Können nicht infrage, sondern bestätigt eher implizit als explizit ihr in anderen Erfahrungsräumen bereits zur Performanz gebrachtes unterrichtliches Tun. Die verbesonderte Schüler\*innenschaft bestätigt Frau Noltens Einsicht in die Notwendigkeit einer pädagogischen Praxis, die von den individuellen Dispositionen der Schüler\*innen ausgeht und die veranschlagte Selbstläufigkeit individueller Lernfortschritte ermöglicht.

Auch im Fall Frau Parsunke findet das eigene pädagogische Handeln in der Verhältnissetzung zu dem schüler\*innenbezogenen Besonderen seine Bestätigung. Allerdings ist im Fall Frau Parsunke das Besondere der Schüler\*innen nicht in ihnen selbst – beispielsweise in abweichenden Herkunftsdispositionen wie im Fall Frau Nolten – zu finden, sondern als das Verbesondernde treten die äußeren Umstände der Schulneugründung hervor. Dies wird in der folgenden Passage aus der freien Eingangserzählung deutlich, in der die Befragte die Vorgespräche mit den Schulanfänger\*innen der ersten Schüler\*innenkohorte der A-Grundschule thematisiert.

dann hab ich die Schulanmeldung gemacht drüben in äh in den Räumlichkeiten der weiterführenden Schule. und das war natürlich diese kleinen Stuppies dann da rein und das war alles (.) ich hab gedacht ja und ich hatte nix was ich den Kindern zeigen konnte geben konnte ich hatte ja nur mich. //mmh// und mich ja auch nicht richtig weil sie mich natürlich fragen ((sind sie dann die @Klassenlehrerin@) imitierend gesprochen) und so. und ich so ja kann ich ihnen nichts zu sagen. ich hoffe das sehr und so weiter ähm (.) ja und ich weiß dass ich den Kindern dann: man macht dann ja immer son bisschen=also son bisschen=man spricht ja mit den Kindern und=und versucht dass sie irgendwie ja auch was von sich erzählen oder irgendwas zum Ausdruck bringen. und ich weiß dass ich dann so bunte Stifte gekauft hab die so mehrfarbig sind und jedes Kind hat diesen Stift dann=diesen Stift mitbekommen und ich hatte die alle beklebt mit A-Grundschule. weil ich gedacht hab irgendwas // mmh// @irgend- ich kann ihnen kein Gebäude zeigen. ich kann ihnen=aber sie brauchen ja irgendwas Identitätstiftendes@ ja. und das war glaub ich dann ganz gut und da hat ich schon relativ wenig Abwahlen (.) obwohl es diese Schule ja noch nicht gab. da hab ich gesagt okay irgendwie (.) @scheint das gut zu sein.@ (Fr. Parsunke, Z. 329–350)

Frau Parsunke thematisiert „die Schulanmeldung“, die sie im Erfahrungsraum der Anfangszeit der Neugründung der A-Grundschule aufgrund fehlender baulicher Gegebenheiten in den Räumen der benachbarten weiterführenden Schule durchgeführt hatte. Die Klient\*innen verniedlichend als „diese kleinen Stuppies“ bezeichnend, verweist Frau Parsunke auf die Determiniertheit ihrer eigenen Handlungsmöglichkeiten. Sie bezieht sich auf das Fehlen an dem, „was ich den Kindern zeigen konnte“. Frau Parsunke führt aus: „ich hatte ja nur mich“. Imitierend spricht die Befragte die Frage der Klient\*innen nach, ob sie in Zukunft die „Klassenlehrerin“ sei. Sie stellt die damalige Betonung ihrer Hoffnung heraus, eben diese Rolle in Zukunft erfüllen zu können, und verweist gleichsam auf die damalige diesbezügliche Unwis-

senheit. Dann charakterisiert sie die Situation des Gesprächs mit den Schulanfänger\*innen. Dies findet seinen Kern schließlich darin, dass man in solchen Gesprächssituationen das Ziel verfolgt, von sich selbst ausgehend „irgendwas zum Ausdruck zu bringen“. Konkreter verweist Frau Parsunke auf die Notwendigkeit, „irgendwas Identitätsstiftendes“ zu geben. In Ermangelung an Artefakten eines solchen, hatte sie „so bunte Stifte gekauft die so mehrfarbig sind“. Die Stifte hatte Frau Parsunke in mühevoller Kleinarbeit mit dem Namen der A-Grundschule „beklebt“. Das schüler\*innenbezogene Tun Frau Parsunkes findet schließlich im Sinne der zweiten Ausprägung der *Abweichungstypik* Bestätigung. Sie hält fest: „das war glaub ich dann ganz gut“. Diese Wahrnehmung bestätigte sich dann objektiv in „relativ wenigen Abwahlen[,] obwohl es diese Schule ja noch nicht gab“.

Nicht nur das klient\*innenbezogene Setting, in dem die eigene pädagogische Praxis Bestätigung findet, ist im Fall Frau Parsunke ein gänzlich anderes als das, in dem Frau Nolten solche erlebt. Auch das die *Abweichungstypik* in ihren Ausprägungen ausmachende Abweichende der Klient\*innen ist im Fall Frau Parsunke weniger offensichtlich als im Fall Frau Nolten. Es findet sich nicht in der expliziten Bezugnahme auf verbesserte Schüler\*innen, sondern in dem Besonderen der Verhältnisse in der Anfangszeit der Schulneugründung. Frau Parsunke gelingt es sodann, den Erwartungen der Schüler\*innen mit einfachen, aber ambitionierten Mitteln zu entsprechen und die Unzulänglichkeiten der damaligen Verhältnisse in ihrem pädagogischen Tun zu kompensieren, ohne sie zu leugnen.

In beiden Fällen, in denen das *Ethos des Provozierens* seine Repräsentation findet, erfährt das pädagogische Handeln im Sinne eines zielgerichteten individuellen Tuns in der Konfrontation mit abweichenden Schüler\*innen im Sinne der zweiten Ausprägung der *Abweichungstypik* Bestätigung, wenngleich die situative Ausgestaltungen dieser Bewegung thematisch und rollenspezifisch in den beiden Fällen gänzlich unterschiedlich ist. Dass in beiden Fällen mit der Bestätigung des pädagogischen Handelns eine Form der Entproblematierung vollzogen wird, scheint vordergründig im Widerspruch zu einem Modus Operandi des Provozierens zu stehen, der namensgebend für den zweiten Ethos-Typus sein soll. Das provokative Moment der zweiten Ausprägung der *Abweichungstypik* als *Bestätigung des pädagogischen Handelns durch abweichende Schüler\*innen (II)* wird im Folgenden deutlich, wenn die idealtypischen Relationen der angeführten Ausprägungen der drei Typiken zusammenfassend betrachtet werden.

### 3.2.4 Zusammenfassung

Im *Ethos des Provozierens* stehen die Ausprägung der Traditionstypik, in der das *Tradierte als Kontrastfolie (B)* hervortritt, die Positionierung des *Selbst über den anderen (2)* der *Kollegialitätstypik* und die zweite Ausprägung der *Abweichungstypik*, in der das *pädagogische Handeln von abweichenden Schüler\*innen (II)* bestätigt wird, in einer idealtypischen Relation.

Wie im ersten Typus ist mit Blick auf die *Traditionstypik* die Überwindung unterrichtlicher Routinen im Erfahrungsraum der A-Grundschule von Bedeutsamkeit. In Kontrast zum ersten Typus liegt jedoch eine Ausprägung der *Traditionstypik* vor, in der das Tradierte im Erfahrungsraum der A-Grundschule nicht rückstandslos verschwindet. Es wird als das, was es zu überwinden gilt, zur Kontrastfolie zum eigenen Tun und zum Gegenentwurf der Praxis des Erfahrungsraums. Als Tradierungen werden ablehnungswürdige unterrichtliche Praktiken aufgerufen, die mit problematisierten Realitäten gesellschaftlicher Schließungsprozesse korrespondieren. Sie werden von anderen Akteur\*innen routinemäßig aufrechterhalten und zeigen sich als zeitlich stabil. Obgleich das eigene Tun und die klient\*innenbezogene

Praxis des Erfahrungsraum der A-Grundschule über die Abgrenzung von solchen Praktiken konstruiert wird, treten problematisierte schüler\*innenbezogene Praktiken in abgemilderter Form auch in diesem hervor. Ablehnungswürdige unterrichtliche Praktiken werden in Ermangelung an Kreativität von anderen pädagogischen Akteur\*innen reproduziert. Dies führt zu anderen Tradierungen, die ebenfalls zur Kontrastfolie werden. In der Beobachtung anderer Erfahrungsräume wird ein falsches Bewusstsein ihrer Akteur\*innen diagnostiziert. Dieses falsche Bewusstsein besteht darin, dass mit dem bloßen Selbstanspruch inklusiv zu sein, die Erwartung verbunden wird, die schulische Alltagspraxis in der Formulierung des Selbstanspruchs bereits einer ausreichenden Veränderung unterzogen zu haben. Die Tradierung dieses falschen Bewusstseins findet in inklusionsbezogenen Preisen und Auszeichnung eine Form der Institutionalisierung und wird im Typus des *Ethos des Provozierens* entschieden zurückgewiesen. Vielmehr wird für die eigene Praxis ein kontrastierendes Bewusstsein über die Unvollkommenheit des eigenen inklusionsorientierten Tuns reklamiert. Das provokative Moment des Typus liegt mit Blick auf die *Traditionstypik* darin, dass die Überwindung des Tradierten eine Auseinandersetzung mit diesem einfordert. Für das Überwinden des Tradierten wird die Auseinandersetzung der anderen mit ihren individuellen handlungsleitenden Dispositionen notwendig. Die Fälle, in denen der Typus dominant ist, regen andere im provokativen Modus der Konfrontation zu einer solchen Auseinandersetzung an.

In der bereits in der *Traditionstypik* deutlich werdenden Überlegenheit gegenüber anderen schulischen Praxen ist die Relation zu der Ausprägung der *Kollegialitätstypik* angelegt, in der das Selbst über den anderen positioniert wird. Während im ersten Typus im Erfahrungsraum der A-Grundschule eine Bewegung des Aufgehens im kollektiven Wir nachgezeichnet werden kann, erweist sich im *Ethos des Provozierens* eine grundsätzliche Differenz zwischen dem Selbst und den anderen in einer Überlegenheitspositionierung als stabil. In einem besonderen pädagogischen Wissen, in souveränen klient\*innenbezogenen Praktiken und insbesondere in einer mit diesen korrespondierenden moralischen Superiorität gegenüber den anderen begründete sich diese. Im Erfahrungsraum der A-Grundschule findet die Überlegenheitspositionierung schließlich eine besondere Wendung. Es kommt zu dem Erkennen, dass die Überlegenheit gegenüber den anderen zu Gunsten der relativen Gleichheit aller pädagogischer Akteur\*innen überwunden werden muss. Bemerkenswert ist, dass mit diesem Erkennen der Notwendigkeit der Überwindung der hierarchischen Positionierung das Selbst erneut in Überlegenheit gegenüber den anderen bestätigt wird, besitzt es doch eine höherstufige Rationalität als die anderen. Das provokative Moment liegt im Typus des *Ethos des Provozierens* an dieser Stelle darin, dass in der Überlegenheit des Selbst den anderen ihre Unterlegenheit vor Augen geführt wird. Die sich dabei bestätigende gesteigerte Handlungsfähigkeit ist es schließlich, welche die Relation zur dritten Typik bestimmt.

Mit Blick auf die *Abweichungstypik* treten abweichende Schüler\*innen als Bestätigung der pädagogischen Praxis hervor. Anders als im *Ethos des Harmonisierens*, in dem abweichende Schüler\*innen zur Herausforderung des zielgerichteten Tuns der Pädagog\*innen werden, findet die eigene Handlungsfähigkeit in der Konfrontation mit verbesorderten Schüler\*innen keine Einschränkung. Vielmehr wird die Konfrontation mit abweichenden Schüler\*innen zur Bestätigung der Richtigkeit des eigenen pädagogischen Tuns. Dabei unterscheidet sich der Charakter der Abweichung der Klient\*innenschaft, die mal an individuelle Dispositionen, mal an die Verhältnisse des Erfahrungsraums der A-Grundschule geknüpft wird. Das provokative Moment des Typus findet sich an dieser Stelle eben nicht in dem Verhältnis von Pädagog\*innen zu ihren Klient\*innen oder in der Abweichung dieser. Es liegt in Kontrast

zum *Ethos des Harmonisierens* darin, dass nicht wie in diesem das Abweichende explizit entproblematisiert wird und es dann doch implizit als Herausforderndes bestätigt wird. Vielmehr wird das Herausfordernde des Abweichenden nicht gelehnet und dennoch seine Bearbeitung handlungspraktisch als möglich aufgezeigt.

Wie im ersten Typus zeichnet sich im *Ethos des Provozierens* der Erfahrungsraum der A-Grundschule als einer aus, der in Kontrast zu anderen lebensgeschichtlichen Erfahrungsräumen steht. In Kontrast zum *Ethos des Harmonisierens* ist der Erfahrungsraum nicht fundamental neu, sondern einer, in dem Tradiertes weiter besteht. Gleichsam kann es dort überwunden werden. Mit Blick auf die *Kollegialitätstypik* bestätigt sich im Erfahrungsraum der A-Grundschule die Bewegung der Überlegenheitspositionierung des *Ich über den anderen*. Schließlich wird mit Blick auf die *Abweichungstypik* das *pädagogische Tun von abweichenden Schüler\*innen bestätigt*. Anders als im ersten Typus werden die Abweichenden im Erfahrungsraum der A-Grundschule nicht nur explizit entproblematisiert und implizit dennoch zur Herausforderung, sondern vollumfänglich zur Bestätigung des pädagogischen Tuns. Im Modus Operandi des Provozierens finden die Ausprägungen der drei Typiken ihre Relation zueinander. Er findet sich insbesondere in dem provokanten Moment der Konfrontation der anderen mit ihrem falschen Bewusstsein. Im Abstrakten liegt das Moment der Provokation im betrachteten Typus in einem richtigen Bewusstsein, das im Erfahrungsraum der A-Grundschule im überlegenen Erfolg des eigenen pädagogischen Tuns hervortritt.

### 3.3 Typ: Ethos des Adaptierens

Der dritte Typus kann als *Ethos des Adaptierens* bezeichnet werden. Er findet seine dominante Repräsentation im Eckfall Frau Akgündüz sowie in den Fällen Frau Meister und Herr Rahmani. Frau Akgündüz und Frau Meister sind in Klassenleitungsteams unterschiedlicher Jahrgangsklassen tätig. Darüber hinaus verbindet sie, dass sie beide Quereinsteigerinnen sind. Während Frau Meister in einer frühen Lebensphase nach dem literaturwissenschaftlichen Erststudium in den Beruf der Grundschullehrerin eingestiegen war, vollzog Frau Akgündüz den beruflichen Wechsel nach einer längeren lebensgeschichtlichen Etappe häuslicher *Care-Arbeit*. Frau Meister ist mit 25 Jahren die jüngste Kolleg\*in der A-Grundschule. Frau Akgündüz gehört mit 50 Jahren zu den ältesten. Beide sind seit etwa einem Jahr an der A-Grundschule tätig, wobei Frau Meister zuvor bereits für ein halbes Jahr an einer anderen Grundschule gearbeitet hatte. Ebenso lange arbeitet der 38 Jahre alte Herr Rahmani an der A-Grundschule. Er ist einer von zwei Schulsozialarbeiter\*innen. Seine schulischen Aufgaben beschreibt er selbst als von hoher Dynamik geprägt. Er „spring[t]“ (Z. 879) zwischen den Klassen hin und her. Außerdem betreibe er regelmäßig aufsuchende Elternarbeit und leite die wöchentlichen Klassenräte. Vor der Tätigkeit als Sozialarbeiter hatte Herr Rahmani Politikwissenschaften studiert und dies schließlich zugunsten eines Studiums der Sozialen Arbeit abgebrochen. Dieses schloss er erfolgreich ab. Vor seiner Tätigkeit an der A-Grundschule war Herr Rahmani bereits an einer weiterführenden Schule als Sozialarbeiter tätig gewesen. In allen Fällen lässt sich mit Blick auf die Dimension der *Traditionstypik* das mit dem Eintritt in den Erfahrungsraum der A-Grundschule verbundene Moment rekonstruieren, in dem *Tradiertes selektiv ausgewählt wird* (C). Dieser korrespondiert zweitens mit einer Positionierung in Gleichrangigkeit des *Selbst mit den anderen* (3) als dritte Ausprägung der Dimension der *Kollegialitätstypik*. Drittens stehen diese korrespondierenden Ausprägungen in einer idealtypischen Relation zur zweiten Ausprägung der Dimension der *Abweichungstypik*, in

der *abweichende Schüler\*innen als Bestätigung pädagogischen Handelns (II)* hervortreten. Im Folgenden wird den genannten Ausprägungen nachgegangen, um schließlich auf ihre überspannende Relation zu blicken, die in einem Modus Operandi des Adaptierens aufgeht.

### 3.3.1 Tradiertes selektiv auswählen (C)

Mit Blick auf die *Traditionstypik* liegt im *Ethos des Adaptierens* eine Bewegung vor, in der das *Tradierte im Erfahrungsraum der A-Grundschule selektiv ausgewählt* (C) wird. Anders als in den bereits betrachteten Typen wird das Tradierte also weder radikal ausgeklammert noch ausschließlich zur negativen Kontrastfolie zur eigenen Praxis.

Im Fall Frau Akgündüz tritt das Schulische als eine Sphäre hervor, die eine stabile normative Ordnung darstellt. Es gilt, sich in diese einzufügen. Beispielsweise wurde an sie und an andere Kinder aus migrantischen Herkunftsmilieus die Erwartung gerichtet, ein Mindestmaß an Deutschkenntnissen beim Eintritt in das institutionalisierte Ablaufmuster des Schulischen zu besitzen. Dass die Schüler\*innen diese Erwartung nicht erfüllen konnten, führte zu Sanktionierungen. Das Erleiden von sanktionierenden und degradierenden Praktiken wird im Verlauf der Lebensgeschichteerzählung zur schulischen Tradierung, die mit einer *Norm gesellschaftlicher Geschlossenheit* korrespondiert. Immer wieder steht Frau Akgündüz in ihrer Lebensgeschichteerzählung vor der Herausforderung, mit solchen Praktiken umzugehen, die ihr die vollumfängliche Zugehörigkeit zur normativen Ordnung des Schulischen verwehren. Ihren Gipfel finden die Praktiken in rassistischen Degradierungen. Das Tradierte tritt im Fall Frau Akgündüz in Homologie zu den Fällen, in denen sich der Typus des *Ethos des Provozierens* repräsentiert, zuvorderst als ablehnungswürdige schulische Praxis hervor. Auch im Fall Frau Akgündüz wird die Notwendigkeit affirmiert, solche Tradierungen zu überwinden. Gleichsam liegt in Kontrast zu den Fällen des Typus des *Ethos des Provozierens* ein Moment des selektiven Annehmens des Tradierten darin, dass die Legitimität einer stabilen schulischen Ordnung nicht grundsätzlich infrage gestellt wird. So wird einerseits im Erfahrungsraum der A-Grundschule die Tradition degradierender klient\*innenbezogener Praktiken disqualifiziert und überwunden. Andererseits wird an tradierten Verhaltenserwartungen des Einfügens in die schulische Ordnung festgehalten. Am Beispiel des Sprechens über die aufsuchende Elternarbeit und über die Auseinandersetzung mit der Mutter des Schülers Maxim wird dies deutlich. Maxims Mutter wird insofern problematisiert, als dass sie eine fiktive identitätsbezogene Opferrolle aufrechterhält. In der Intervention gegen eine solche Positionierung wird von den Pädagog\*innen die imaginierte Opferrolle zwar vehement zurückgewiesen, gleichsam gilt die Prämisse, die persönlichen Grenzen der Mutter nicht zu überschreiten. Dazu gehört es auch, ihre eigenlogische Konstruktion in ihrer Irrationalität zu respektieren. Andererseits wird im Erfahrungsraum der A-Grundschule das Tradierte insofern weitergeführt, als dass auch die A-Grundschule – wie Schule im Allgemeinen – eine statische normative Ordnung bleibt, in der jede\*r seinen vorgegebenen „Platz“ (Z. 268) zu besetzen hat. So ist es schließlich mit Blick auf das angeführte Beispiel legitim, dass an den Schüler Maxim spezifische Verhaltenserwartungen des Einfügens in die schulische Ordnung gestellt werden, solange diese nicht zu degradierenden Fremdidentifizierungen führen. Die Stabilität der Tradierung von Schule als normative Ordnung zeigt sich auch in dem eigenen Erleben Frau Akgündüz'. Für sie war der Eintritt in den Erfahrungsraum der A-Grundschule zunächst mit der Unsicherheit über die Rechtmäßigkeit ihrer Zugehörigkeit zur schulischen Sphäre verbunden gewesen, die sie in ihrem Tun unter Beweis stellen musste.

Auch im Fall Frau Meister wird das Tradierte mit dem Eintritt in den Erfahrungsraum der A-Grundschule einer selektiven Auswahl unterzogen. Schule tritt im lebensgeschichtlichen Sprechen als ein „krankes System“ (Z. 413) hervor, in dem es erschreckenderweise legitim ist, Praktiken der „Bestrafung“ (Z. 414) und „Demütigung“ (Z. 415) zur Performanz zu bringen. Frau Meister stellt ihr Unverständnis für diese schulische Tradition der Degradierung heraus, die sie am beobachteten Beispiel eines Kindes zum Ausdruck bringt. Dieses saß „mit sechs Jahren alleine vor der Klasse auf nem dunklen Flur und musste warten[,] wenn er weiß[,] alle anderen klatschen und singen gerade“ (Z. 416ff). Dass Lehrer\*innen dennoch erwarten, dass dieser Schüler gerne zur Schule kommt, wenn solche Praktiken die etablierte Routine des pädagogischen Tuns darstellen, kennzeichnet die Befragte als absurd. Die Routine der Degradierung wird als zu überwindende schulische Tradierung gekennzeichnet und steht in Kontrast zum eigenen Tun. An dieser Stelle steht Frau Meister in der Repräsentation des Typus des *Ethos des Adaptierens* noch in deutlicher Nähe zum Typus des *Ethos des Provozierens*. Im Fall Frau Meister treten sodann – als zur ersten Tradierung gegenläufige zweite Tradierung – immer wieder Einzelpersonen in schulischen Erfahrungsräumen auf, die nicht an der Routine der Demütigung festhalten. Hier unterscheiden sich die Typen dann dahingehend trennscharf voneinander, als dass im Typus des *Ethos des Provozierens* erst im Erfahrungsraum der inklusiven A-Grundschule nicht degradierende Praktiken möglich werden. Im Fall Frau Meister ist die Möglichkeit eines individuellen Tuns, das die Routine der Degradierung überwindet, bereits traditionell in Schule per se angelegt. Es bestätigt sich beispielsweise im Erleben der eigenen Schulzeit. Auch Akteur\*innen außerhalb des Erfahrungsraums der A-Grundschule wird zugestanden, sich von der Tradierung des Demütigens befreien zu können und Schule zu einem Ort zu machen, an dem die Schüler\*innen nicht bestraft, sondern befreit werden. Die Bewegung, die im betrachteten Fall als Repräsentant des Typus des *Ethos des Adaptierens* dann doch exklusiv mit dem Eintritt in den Erfahrungsraum der A-Grundschule vollzogen wird, ist eine, bei der mit Blick auf die eigene Praxis die zweite Tradierung nicht demütigenden Lehrer\*innenhandelns zu der wird, die als weiterzuführen ausgewählt werden kann. In Homologie zum Fall Frau Akgündüz wird so eine Tradierung degradierender Praktiken zu Gunsten einer zweiten gegenläufigen schulischen Tradierung ersetzt. Frau Meister stellt am Beispiel des Themas der Kommunikation mit den Eltern den Unterschied zwischen ihrem Tun, das sie im selektiven Umgang mit dem Tradierten im Erfahrungsraum der A-Grundschule aufführt, und einer Praxis heraus, die sich aus der ablehnungswürdigen Tradierung der Bestrafung konstituiert.

ich habe jetzt Zettel die ich hätte abgeben sollen bei Frau Parsunke ausversehen weggeschmissen, und musste noch mal allen nen **neuen** Zettel austeilen, und die Eltern lachen und sagen na klar unterschreiben wir das noch mal so. und ich denke einfach menschlich agieren und auch wertschätzend agieren. wenn ich schon immer das Gefühl hatte=oder eine Kollegin an der alten Schule, hat sich überlegt sie führt ein Postheft. find ich jetzt auch ne nette Idee um mit Eltern ko- zu kommunizieren. aber in einem Stadtteil der ähm (.) einfach auch Analphabeten hat oder Muttersprachler=Ara-bisch=Türkisch=Bulgarisch (.) funktioniert vielleicht ein deutsches Postheft mit deutschen Sätzen nicht. ähm (2) und sie hat sich überlegt sie führt dieses Postheft trotzdem ein und wenn (.) jemand nicht unterschreibt dass er die Nachricht gelesen hat oder nicht drauf antwortet dann kriegt er einfach nicht den nächsten Informationszettel (.) und das ist=das ist wie in einer Diktatur. dass hier jemand denkt er steht über dem Gesetz und er hat hier die Macht und dann funktioniert das System nicht dann arbeiten Eltern nicht gerne zusammen. (Fr. Meister, Z. 442–455)



Frau Meister führt an, soeben „Zettel“, die im Verlauf der Passage als von den Eltern unterschriebene Rückmeldungen lesbar werden, versehentlich entsorgt zu haben. Folglich musste sie den Prozess der Korrespondenz mit den Eltern wiederholen. Die imaginierten Eltern reagierten wohlwollend amüsiert auf diesen Umstand und brachten die Selbstverständlichkeit zum Ausdruck, nochmals Unterschriften zu leisten. Theoretisierend wird die Entproblematisierung der Praxis des eigenen Fehlers in der Elternkommunikation damit begründet, dass man als Lehrer\*in „einfach menschlich agieren und auch wertschätzend agieren muss“. Frau Meister kommt dann auf eine Lehrerin zu sprechen, die sie im beruflichen Erfahrungsraum vor der Zeit an der A-Grundschule kennengelernt hatte. Diese hatte ein „Postheft“ zur Kommunikation mit den Eltern etabliert und Frau Meister bringt ihre grundsätzliche Zustimmung zu einer solchen schriftlichen Kommunikationspraxis zum Ausdruck. Sodann relativiert sie ihre Zustimmung in den Konkretisierungen zu der genannten Praxis. Das Medium des Posthefts erwies sich „in einem Stadtteil[,] der [...] einfach auch Analphabeten hat“ sowie als multilingual charakterisiert werden kann, als offensichtlich dysfunktional. Die Lehrerin des früheren beruflichen Erfahrungsraums reagierte auf das Scheitern des Mediums, indem sie weiter an dem Postheft festhielt. Das Fehlen von zu leistenden Unterschriften und von erwarteten Antworten wurde mit dem Ausschluss der Klient\*innen aus der weiteren Kommunikation zwischen schulischer und häuslicher Sphäre sanktioniert. Theoretisierend kennzeichnet Frau Meister das explizit als machtvoll benannte Tun der anderen „wie in einer Diktatur, dass hier jemand denkt[,] er steht über dem Gesetz“. Die Passage abschließend, verweist Frau Meister auf die globale Dysfunktionalität des beispielhaft Dargestellten und auf die Konsequenz, dass die Eltern vor dem Hintergrund einer solchen Praxis den Willen zur Zusammenarbeit verlieren. Das Moment der selektiven Auswahl des Tradierten findet in der betrachteten Passage seinen Ausgangspunkt darin, dass Praktiken der Bestrafung abgelehnt werden, die in Nähe zu der schulischen Tradierung der Degradierung stehen. Die zweite Tradierung ist die Notwendigkeit des Etablierens und Aufrechterhaltens einer verlässlichen Kommunikation zwischen der schulischen Sphäre und der häuslichen Sphäre der Schüler\*innen. Diese Tradierung nimmt Frau Meister in ihrer Zustimmung zum „Postheft“ an, stellt sodann aber auch mit Blick auf diese den Bedarf ihrer Anpassung heraus. Die Tradierung der verlässlichen Kommunikation kann nur unter Rücksicht auf die Gegebenheiten des Milieus des Einzugsgebiets der Schule etabliert werden. In der eigenen Interaktion Frau Meisters mit den Eltern wird weniger die in der Praxis der anderen problematisierte Monolingualität der Kommunikation aufgegriffen, als dass eine Lockerheit des Umgangs mit eigenen Fehlern eine erfolgreiche Praxis ermöglicht. Abstrakter wird so an dieser Stelle im Fall Frau Meister die Tradierung einer an Autorität orientierten Lehrer\*innenrolle zurückgewiesen und gleichsam handlungspraktisch angepasst. Wie im Fall Frau Akgündüz wird handlungspraktisch das tradierte Ideal einer verlässlichen Lehrerin aufgerufen, die zwar in gewisser Überlegenheit gegenüber ihren Klient\*innen Einsicht in deren Lebensverhältnisse hat, ihre Machtposition aber nicht gegen die Klient\*innen ausspielt.

Auch im Fall des Schulsozialarbeiters Herr Rahmani lässt sich eine Bewegung nachvollziehen, in der das Tradierte selektiv ausgewählt wird. In Homologie zu den angeführten anderen Fällen, in denen sich der Typus des *Ethos des Adaptierens* repräsentiert, wird zunächst auf degradierende Praktiken verwiesen, die als Tradierung institutionalisierter Bildungseinrichtungen hervortreten. Wie im Fall Frau Akgündüz werden im Fall Herr Rahmani erlebte rassistische Bezugnahmen von Pädagog\*innen dargestellt. So sah sich der Befragte bereits zu einem frühen Zeitpunkt institutionalisierter Bildung als Kind im „Kindergarten“ (Z. 102) aufgrund

seiner „phänotypischen Merkmale[]“ (ebd.) mit degradierenden Praktiken konfrontiert. Solche Degradierungen bestätigten sich in allen weiteren Etappen institutionalisierter Bildung und insbesondere in schulischen Erfahrungsräumen. Während also zuvorderst degradierende Praktiken und die mit ihnen einhergehenden Fremdidentifizierungen als dominante Tradierungen des Schulischen hervortreten, wird im Fall Herr Rahmani homolog zu den anderen Fällen eine zweite schulische Tradierung aufgerufen. In Regelmäßigkeit bestehen in seinem lebensgeschichtlichen Sprechen einzelne Pädagog\*innen, die in ihrem individuellen Tun ebenso einen tradierten Gegenentwurf zu den degradierenden Praktiken anbieten. So traf Herr Rahmani als Grundschüler beispielsweise auf eine Lehrerin, deren Tun zwar nicht im Modus des *Laissez-faire* vollzogen worden war, die den Schüler aber eben auch nicht machtvoll verbesonderte. Rückblickend hält Herr Rahmani fest: „die hat jedes Kind gleichbehandelt=gleich streng. @2)@ und da hab ich mich sehr wohl gefühlt“ (Z. 219). Erst die Fremdidentifizierung durch die anderen Schüler\*innen hatte – im Sinne der ersten Tradierung des Schulischen – das positive Erleben wieder umgekehrt.

Im Erfahrungsraum der A-Grundschule kommt es schließlich auch im Fall Herr Rahmani zur Bewegung, in der das Tradierte selektiv ausgewählt resp. verändert wird. So wird die eigene Praxis als in Tradition zu denjenigen stehend entworfen, die sich als tradierte Gegenentwürfe einer nicht degradierenden Praxis zeigten. Im immanente Nachfrageteil des Interviews stellt Herr Rahmani heraus, dass degradierende Praktiken auch im Erfahrungsraum der A-Grundschule durch die Lehrer\*innen durchaus zu beobachten sind. Herr Rahmani bringt seine Ablehnung dieser zum Ausdruck und hält fest: „wenn ich jetzt Adorno seh[:] wir brauchen eine Erziehung an Schule die ein zweites Auschwitz nicht möglich macht=solche Gedanken hab ich dann in meinem Kopf[,] an die ich immer wieder denken muss“ (Z. 2362f). Andererseits wird ein Tun mit degradierendem Potenzial gleichsam als „manchmal auch wichtig und manchmal auch der Situation geschuldet“ (Z. 2370) gekennzeichnet. Aus der Ablehnung degradierender Praktiken auf der einen und dem gleichzeitigen Anerkennen ihrer Notwendigkeit auf der anderen Seite ergibt sich die pädagogische Aufgabe des Befragten. Er hält fest: „dann seh ich dann auch meine Rolle[,] das mit dem Kind zu reflektieren[,] warum das so in dem Moment war. damit das Kind nicht glaubt[,] dass es immer so sein muss[,] dass der Lautere oder Stärkere Recht hat oder behalten muss“ (Z. 2372ff). Die Eigenkonstruktion der Rolle des Befragten bewegt sich folglich zwischen dem Pol der Legitimierung der tradierten degradierenden Praktiken und dem Pol, zur Verhinderung der Reproduktion eines „autoritären Charakter[s]“ (Z. 2362) beizutragen. Die degradierenden Praktiken werden zwar gegenüber dem Kind gerechtfertigt, gleichsam wird ihnen im Tun Herrn Rahmanis als Bewegung der Veränderung des Tradierten handlungspraktisch die tradierte Selbstläufigkeit genommen. Die betrachtete dritte Ausprägung der Traditionstypik steht im Typus des *Ethos des Adaptierens* mit einer dritten Ausprägung der *Kollegialitätstypik* in idealtypischer Relation. In dieser wird das *Selbst mit den anderen* (3) in Gleichrangigkeit aller pädagogischer Akteur\*innen des Erfahrungsraums der A-Grundschule positioniert.

### 3.3.2 Das Selbst mit den anderen (3)

In den relationalen Typen des *Ethos des Harmonisierens* und des *Ethos des Provozierens* geht entweder das *Selbst rückstandslos im kollektiven Wir der Kolleg\*innen auf* (1) oder es wird *über den anderen positioniert* (2). Im dritten Typus des *Ethos des Adaptierens* steht das Selbst im Erfahrungsraum der A-Grundschule nun hingegen in interaktiver Gleichrangigkeit zu den

anderen und bleibt dabei in singulärer Individualität bestehen. Diese dritte Ausprägung der *Kollegialitätstypik* kann als das *Selbst mit den anderen* (3) bezeichnet werden.

Im Eckfall Frau Akgündüz, in dem sich das *Ethos des Adaptierens* dominant repräsentiert sieht, wird die Konstruktion der Lebensgeschichtserzählung zunächst von einer konstanten Erfahrung der Fremdheit zu anderen geprägt. Bereits in frühen Erfahrungsräumen der eigenen Schulzeit standen andere in Opposition zur Schülerin Frau Akgündüz. So bedachten Pädagog\*innen sie mit degradierenden Praktiken ob herkunftsbezogener Dispositionen. Die Distanz zu den anderen beschränkte sich in den frühen lebensgeschichtlichen Etappen der eigenen Schulzeit allerdings nicht nur auf die Lehrer\*innen in der Sphäre des Schulischen. Auch die eigenen Eltern stehen in ihrem Aufrechterhalten der *Identitätsnorm des ‚Gastarbeiters‘* der Tochter diametral entgegen. Die Distanz zu den eigenen Eltern geht so weit, dass deren Verkörperung des genannten und explizit zurückgewiesenen Identitätsentwurfs als ursächlich für die erlittenen Degradierungen durch Pädagog\*innen in der autochthonen Sphäre des Schulischen veranschlagt wird. Auch in der lebensgeschichtlich späteren Etappe der Zeit am Gymnasium wurden die anderen als in Distanz zum Selbst stehend erlebt. Nach der Entscheidung für das Tragen des *Hijab* wurde das Fragen der Mitschüler\*innen, warum Frau Akgündüz sich für den abweichenden Kleidungsstil entschieden habe, zwar als bloße Interessensbekundung entproblematisiert, gleichsam tritt ein erlebter Bekenntniszwang zum eigenen Abweichen von der autochthonen Kleidungsnorm hervor. Im Erfahrungsraum der Schulzeit in der Türkei sah sich Frau Akgündüz dann plötzlich mit einer „ganz anderen Kultur“ (Z. 101f) konfrontiert, was zu erneuten Erfahrungen der Fremdheit zu anderen führte. In frühen beruflichen Erfahrungsräumen tritt im Fall Frau Akgündüz dann ein Grundmodus der Fremdheit zu den anderen hervor, der mit Blick auf die Architekturbranche als dominanter Interaktionsmodus des „Ellenbogen raus“ (Z. 186) versprachlicht wird.

In der Thematisierung der Anfangszeit als Quereinsteigerin und als Tätige an der A-Grundschule wird zunächst die Positionierung des Selbst in Distanz zu den anderen aufrechterhalten. Frau Akgündüz erinnert sich: „ich wusste nicht wie das hier läuft ich wollte auch nicht so viel fragen. ja nicht auffallen“ (Z. 267f). Die Scham, die Logik der neuen beruflichen Sphäre nicht zu verstehen, ließ Frau Akgündüz zunächst selbst in ihrer Zurückhaltung die Distanz zu den anderen manifestieren. Mit Blick auf den weiteren Verlauf der Tätigkeit an der A-Grundschule veränderte sich die distanzierte Verhältnissetzung zu den anderen, die als stabile lebensgeschichtliche Konstante hervorgetreten war. Schließlich wird die angeführte Figur des *Selbst mit den anderen* (3) dominant, die das Erleben von Distanz und Fremdheit ablöst. Als erstes Moment einer veränderten Verhältnissetzung des Selbst zu den anderen führt Frau Akgündüz an, im Erfahrungsraum der A-Grundschule die Möglichkeit bekommen zu haben, zunächst nicht als alleinverantwortliche Lehrerin, sondern als „Doppelbesetzung“ (Z. 281) tätig zu sein. Ihre Erwartung, am eigenverantwortlichen Einspuren in die schulische Ordnung zu scheitern, wurde insofern gebrochen, als dass Frau Akgündüz ein sanfter Einstieg in die schulische Sphäre ermöglicht wurde. Dieser gelang in der erlebten Gleichrangigkeit zu anderen. Die Gleichrangigkeitspositionierung des *Selbst mit den anderen* (3) erweist sich im weiteren Verlauf des dargestellten Erlebens sodann als stabile Figur im Erfahrungsraum der A-Grundschule. In der Praxis multiprofessioneller Zusammenarbeit gelingt es dem Team gleichrangiger pädagogischer Akteur\*innen, die Alltagspraxis erfolgreich zu bestreiten. Frau Akgündüz erlebt sich als vollwertiger Teil des Teams und kennzeichnet alle anderen Akteur\*innen ebenso als konstitutive Teile. Dabei verschwindet die Individualität Frau Akgündüz' und die der anderen Mitglieder nicht hinter dem Kollektiv des Teams,

sondern individuelle Professionsgrenzen werden gezogen. Dabei werden diese Grenzen nicht hierarchisierend gedeutet. Im exmanenten Nachfrageteil verweist die Befragte in diesem Sinne in Antwort auf die Frage nach ihrem Verständnis von „Inklusion“ (Z. 699) auf ein spezifisches sonderpädagogisches Wissen, das sie nicht habe. Sie bringt vielmehr ihre große Bewunderung und ihren „Respekt“ (Z. 748) gegenüber den Professionellen zum Ausdruck, die dieses besitzen und anwenden können. Die respektable Leistung der Teamarbeit der Professionellen mit sonderpädagogischem Wissen tritt als Imagination einer vorbildlichen Praxis hervor und gerinnt implizit zum normativen Ideal gelungener multiprofessioneller Zusammenarbeit. In einer solchen bringt das individuelle Selbst des einzelnen Teammitglieds sein besonderes Wissen zur Performanz und alle Teammitglieder setzen sich in Gleichrangigkeit mit den Möglichkeiten ihres gemeinsamen Tuns auseinander.

Auch im Fall Frau Meister ist mit Blick auf die *Kollegialitätstypik* die Ausprägung des *Selbst mit den anderen* (3) dominant. Anders als im lebensgeschichtlichen Sprechen Frau Akgündüz tritt diese Figur nicht erst im Erfahrungsraum der A-Grundschule auf. Sie findet sich bereits in anderen außerschulischen beruflichen Erfahrungsräumen. Dass die Figur im Erfahrungsraum der A-Grundschule dann dominant werden kann, wird gleichsam als Besonderheit markiert. In ersten beruflichen Erfahrungsräumen außerschulischer Bildungs- und Kulturarbeit nach dem Abschluss des Literaturwissenschaftsstudiums hatte Frau Meister sich in Gleichrangigkeit mit älteren Kolleg\*innen erlebt. Wie diese entwickelte und koordinierte sie eigenverantwortlich außerschulische Bildungsangebote. Gleichsam konnte sie sich in der Zusammenarbeit mit den Kolleg\*innen auf deren Unterstützung verlassen. In Kontrast dazu erlebt Frau Meister den Eintritt in einen ersten schulischen beruflichen Erfahrungsraum vor der Zeit an der inklusiven A-Grundschule als einen, in dem die Dienstälteren von ihr erwarteten, sich ihnen unterzuordnen und ihr Tun nicht infrage zu stellen, in dem „alles immer über Strafe ging“ (Z. 408). Im Erfahrungsraum der A-Grundschule wird es dann als bemerkenswert gekennzeichnet, die Gleichrangigkeit des Selbst zu den anderen – auch zu Dienstälteren – wieder erleben zu können. Die anderen Kolleg\*innen, insbesondere der etwa doppelt so alte Teamkollege Herr Clausens, unterstützen Frau Meister und ermöglichen es der Quereinsteigerin: „dass ich multiprofessionell mit unterschiedlichen Institutionen Eltern und Kindern zusammenarbeite“ (Z. 460).

Im Fall des Sozialarbeiters Herr Rahmani scheint ebenso die Figur des *Selbst mit den anderen* (3) als dominante Ausprägung der *Kollegialitätstypik* im Erfahrungsraum der A-Grundschule auf. Mit Blick auf einen ersten beruflichen Erfahrungsraum des Schulischen als Praktikant an einer weiterführenden Schule ist im Fall Herr Rahmani allerdings zunächst zu beobachten, dass im Sprechen über diesen eine zum Typus des *Ethos des Provozierens* homologe Figur aufgerufen wird. In seinem akademischen Wissen um gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse, aber auch aus persönlichen Erfahrungen der rassistischen Degradierung als Schüler, begegnete Herr Rahmani dem Lehrer\*innenkollegium in moralischer Überlegenheit. Er beobachtete von dieser Überlegenheitsposition aus den Widerspruch der rassistischen Alltagspraxis der Lehrer\*innen zum Selbstanspruch der Schule, an welcher die Plakette zur Auszeichnung als „Schule ohne Rassismus [...] an den Haupteingang“ (Z. 1053f) montiert worden war. So hält Herr Rahmani im Nachfrageteil des Interviews fest, wie die Lehrer\*innen über Kinder mit Fluchterfahrungen sprachen:

(ja die brauchen das=diese Kinder brauchen das. die müssen erstmal lernen=die kennen doch keine Schule. (imitierend gesprochen)) also wirklich diese Stigmatisierende auch nochmal. im Kollegium haben die immer so gesprochen. so also dass sie diese Kinder nicht wollen und die Kinder wollen

ohne mit diesen Kinder=diese Kinder überhaupt kennengelernt zu haben. und wenn ich mich als Anwalt der Kinder sehe äh: sprech ich sowas natürlich auch an. (Hr. Rahmani, Z. 1074–1081)

Herr Rahmani imitiert das Sprechen der damaligen Kolleg\*innen, die zuvor als Lehrer\*innen der weiterführenden Schule eingeführt worden waren. In unumstößlicher Gewissheit hielten sie die Richtigkeit ihrer selektiven Praktiken im Umgang mit „diese[n] Kinder[n]“ fest, zu denen die Schüler\*innen mit Fluchterfahrungen werden. Den Kindern wird eine kulturelle Unkenntnis von „Schule“ unterstellt. Herr Rahmani benennt das im Rückblick imaginierte Sprechen der damaligen Kolleg\*innen als „dieses Stigmatisierende“ und reiht es in eine Tradition degradierender Praktiken ein. Er erinnert sich, dass ein solcher Modus des Sprechens die Routine der Alltagspraxis des damaligen Erfahrungsraums darstellte und führt weiter, dass die Kolleg\*innen aussprachen, „dass sie diese Kinder nicht wollen“. Den Rassismus der anderen entlarvend, stellt Herr Rahmani die Paradoxie heraus, dass die Kolleg\*innen diese Äußerung nicht auf reale Erfahrungen mit den Kindern stützen. Sie sprachen über die Schüler\*innen, ohne mit den Kindern bisher in Kontakt getreten zu sein. Vor diesem Hintergrund ist es mit gegenwärtiger Gültigkeit nur legitim, dass Herr Rahmani als „Anwalt der Kinder“ seine Kritik an solchen Beobachtungen zur Sprache bringt. Was hier als Bewegung der Positionierung des *Selbst über den andern* (2) anklingt, wird im weiteren Verlauf des Interviews schnell revidiert und eher zur Unterlegenheitspositionierung gegenüber den anderen. Zwar ließen die Kolleg\*innen die Kritik des Praktikanten ein Stück weit zu und signalisierten gemäß ihres antirassistischen Selbstanspruchs Offenheit gegenüber dieser. So sagten sie: „du kannst uns gerne sagen[,] wenn du noch irgendwelche Hinweise hast“ (Z. 1083f). Gleichsam wird Herrn Rahmanis Kritik, die ihn als den anderen überlegen kennzeichnete, in der Auseinandersetzung mit der damaligen Mentorin mit umgekehrten Vorzeichen versehen. Sie äußerte mit Blick auf seine Kritik an dem Tun der Kolleg\*innen:

ich versteh nicht warum du dich so bemüht. warum machst du das, du hast doch sowieso keine Zukunft an dieser Schule. die Sozialpädagogenstellen sind alle besetzt. du wirst hier keine Zukunft haben. warum bemüht du dich so sehr. (Hr. Rahmani, Z. 1085–1087)

Die Mentorin reiht Fragen aneinander, mit denen sie ihr Unverständnis über das kritische Engagement Herr Rahmanis zum Ausdruck bringt. Sie stellt heraus, dass er per se keine „Zukunft“ an der Schule haben werde, da keine freien Stellen in Aussicht seien. Sie kennzeichnet somit das antirassistische Engagement Herr Rahmanis einerseits als unverständlich. Andererseits unterstellt sie ihm, seine Praxis der Kritik nur aus zweckgebundenen individuellen Interessen der eigenen beruflichen Karriere zu vollziehen. In dem Unverständnis über das Tun Herr Rahmanis verliert seine moralische Überlegenheit an Bedeutung und wird in eine unterlegene Positionierung umgekehrt.

Mit dem Eintritt in den Erfahrungsraum der ‚inkluisiven‘ A-Grundschule wird letztlich die Veränderung der genannten Positionierung des Selbst zwischen moralischer Über- und hierarchischer Unterlegenheit zu Gunsten der Figur des *Selbst mit den anderen* (3) erlebt. Im theoretisierenden Sprechen über die Kollegin einer weiteren Schulsozialarbeiterin und dann mit Blick auf das Kollegium der A-Grundschule im Gesamten hält Herr Rahmani fest:

es gibt immer noch so ein paar Reibungspunkte immer wieder mal. das wird es auch in Zukunft geben. aber äh: wir kommen menschlich so gut miteinander aus dass wir das auch fachlich übertragen können. //mmh// und das war=hab ich zu Natascha gesagt ich glaub es ist ganz wichtig wenn wir inklusiv=äh oder Inklusion denken an unserer Schule so. dass wir den menschlichen Aspekt auch

untereinander als Kollegen niemals vernachlässigen. dass wir da beharrlich bleiben. das Menschliche immer im Fokus be- äh behalten. weil nur so: können wir das auch übertragen auf unsere Kinder. (Hr. Rahmani, Z. 2376–2382)

Herr Rahmani führt regelmäßige „Reibungspunkte“ mit der Kollegin einer weiteren Sozialarbeiterin an. Diese würden sich niemals auflösen lassen. Gleichzeitig verstünden sich die Kolleg\*innen „menschlich so gut miteinander“ und könnten die zwischenmenschliche Beziehung auch als positive Ressource für das „fachlich[e]“ Tun auf dieses „übertragen“. Herr Rahmani stellt heraus, wie er der mit dem Vornamen benannten Schulleiterin der A-Grundschule erklärt hatte, dass ein solches Verhältnis im Sinne des „menschlichen Aspekt[s]“ notwendige Voraussetzung für den Anspruch des kollektiven Wir der A-Grundschule ist, „Inklusion [zu] denken“. In der Interaktion mit den Kolleg\*innen wird es zur reziproken Aufgabe, das „Menschliche“ nicht zu vernachlässigen. Herr Rahmani argumentiert, dass ausschließlich so ein positiv konnotierter Effekt der Weitergabe an die Schüler\*innen erfolgen kann. Das Moment der Positionierung des Selbst in ein gleichrangiges Verhältnis zu den anderen liegt nun an dieser Stelle zuvorderst in der Verhältnissetzung des Selbst zu der direkten Kollegin der anderen Schulsozialarbeiter\*innen. Ihr und dem Selbst wird eine bisweilen konfligierende Unterschiedlichkeit zugesprochen und das Individuelle verschwindet nicht hinter dem Kollektiv der Zusammenarbeit. Gleichsam wird auch der vom Selbst abweichenden Position Legitimität beigemessen, ergibt sich aus der Auseinandersetzung mit dieser ein positiv konnotiertes Potenzial für das gemeinsame Tun. Mit Blick auf das gesamte Kollegium wird eine solche Praxis des Gemeinsamen bei gleichzeitiger Unterschiedlichkeit zur Voraussetzung und zum Vorbild zu dem, was den Schüler\*innen zu vermitteln ist. Dass Herr Rahmani diese Einsichten mit der Schulleiterin teilt, die als solche in ihrer formalen Rolle akzeptiert wird, die aber gleichsam in diskursiver Gleichrangigkeit zu Herrn Rahmani auftritt, bestätigt die Figur des *Selbst mit den anderen (3)* als im Erfahrungsraum der A-Grundschule dominant. Die betrachtete dritte Ausprägung der *Kollegialitätstypik*, die im Typus des *Ethos des Adaptierens* in Relation zu der dritten Ausprägung der *Traditionstypik* steht – dem *selektiven Auswählen des Tradierten (C)* – korrespondiert idealtypisch mit der zweiten Ausprägung der *Abweichungstypik*. In dieser werden *abweichende Schüler\*innen zur Bestätigung des pädagogischen Tuns (II)*. Diese Ausprägung der *Abweichungstypik* zeigte sich bereits im Typus des *Ethos des Provozierens* und soll im Folgenden mit Blick auf die Fälle betrachtet werden, in denen der Typus des *Ethos des Adaptierens* dominiert.

### 3.3.3 Abweichende Schüler\*innen als Bestätigung des pädagogischen Handelns (II)

Die bereits mit Blick auf den Typus des *Ethos des Provozierens* dargestellte Figur der zweiten Ausprägung der *Abweichungstypik*, bei der *abweichende Schüler\*innen zur Bestätigung des Handelns (II)* im Sinne eines zielgerichteten pädagogischen Tuns werden, findet sich auch in den Fällen, in denen der Typus des *Ethos des Adaptierens* dominiert. Sie steht in maximalem Kontrast zur ersten Ausprägung der *Abweichungstypik*, bei der *abweichende Schüler\*innen zur Herausforderung für das Handeln (I)* werden.

Mit Blick auf den Eckfall Frau Akgündüz lässt sich die genannte zweite Ausprägung der *Abweichungstypik* am Beispiel des Schülers Maxim nachvollziehen. Das Abweichende des Schülers ist eng an dessen herkunftsbezogene Disposition einer gewissermaßen vererbten Delinquenz gegenüber dem Schulischen geknüpft. Sie führt zu einem abweichenden Verhalten Maxims in der Interaktion mit den Mitschüler\*innen außerhalb des Unterrichts. Frau Akgündüz stellt pauschal die Gewalttätigkeit des Jungen heraus und hält fest: „irgendwelche



Kinder haut der immer über den Haufen“ (Z. 417f). Das Abweichende des Schülers tritt somit zunächst im Sinne der ersten Ausprägung der *Abweichungstypik* durchaus als herausfordernd für die pädagogische Praxis hervor. Was explizit problematisiert wird, findet dann aber in dem pädagogischen Tun Frau Akgündüz' seine Entproblematisierung und der Umgang mit dem abweichenden Schüler Maxim wird letztlich zur Bestätigung des Erfolgs der pädagogischen Praxis. Das konkrete pädagogische Tun im Umgang mit dem Abweichenden Maxims besteht in der Etablierung eines „Pausenplans“ (Z. 432). Dieser gewährt Maxim die besondere Möglichkeit, während der Pause sonst verschlossene Räume zu betreten und dort alleine zu spielen. Außerdem darf er in eingetragter Autonomie über die zeitliche Struktur seiner Pause entscheiden. In der Ermöglichung des Verlassens der außerunterrichtlichen Öffentlichkeit und in der Erfahrung, Eigenverantwortlichkeit für den Ausschluss aus der schulischen Öffentlichkeit zu erproben, gelingt es Maxim schließlich, „relaxter“ (Z. 433) zu sein. Sodann kann er in gewaltfreie Interaktion mit seinen Mitschüler\*innen treten. Mit einem Pathos des „Gute[n]“ (Z. 436) macht Frau Akgündüz schließlich den Erfolg der Intervention des Pausenplans deutlich. Gleichsam bleibt die pädagogische Intervention ein ergebnisoffener Versuch, dessen langfristiger Erfolg zwar erhofft, aber nicht abgesehen werden kann. Mit der Verhaltensänderung des Schülers Maxims als Ergebnis der pädagogischen Intervention des Pausenplans wird somit das Abweichende zwar bearbeitet, aber nicht als gänzlich überwunden gekennzeichnet. Vielmehr bleibt offen, ob nicht weitere angepasste Interventionen für das Umgehen mit dem Abweichenden notwendig sein werden. Eben in diesem eher impliziten als expliziten Bewusstsein über die etwaige Notwendigkeit der Anpassung des gegenwärtig Erfolgreichen liegt das Moment, welches das pädagogische Tun in der Konfrontation mit dem abweichenden Klienten im Sinne der zweiten Ausprägung der *Abweichungstypik* bestätigt. Das pädagogische Tun ist nicht nur situativ erfolgreich, sondern zeigt sich als dem Umgang mit dem Abweichenden langfristig gewachsen. Pädagogische Unsicherheiten werden nicht zur Herausforderung, sondern zum Erwartbaren, das situativ bearbeitet werden muss.

Auch im Fall Frau Meister liegt die zweite Ausprägung der *Abweichungstypik* vor. In ihrem Sprechen über den Erfahrungsraum der A-Grundschule wird zunächst die gesamte Klient\*innenschaft als abweichend charakterisiert. Die Abweichung liegt in einer fremdidentifizierenden Zuschreibung mit Blick auf ihr familiäres Milieu. Diffuse Dritten schreiben Frau Meisters Klient\*innen zu, „A-Stadtteilkinder“ (Z. 393) zu sein, die als Mitglieder vermeintlicher „kriminelle[r] Großfamilien“ (ebd.) inkriminiert werden. Vor dem Hintergrund ihrer besonderen Elternarbeit, die es in Kontrast zu anderen Lehrer\*innen eines früheren beruflichen Erfahrungsraums zulässt, dass Eltern sie auch am Wochenende auf ihrer privaten Handynummer per „WhatsApp“ (Z. 423) kontaktieren dürfen, ist Frau Meisters pädagogisches Tun von den aus der Sicht einer „Mittelstandsbrille“ (Z. 437) abweichenden Klient\*innen nicht herausgefordert. Ihre Praxis findet vielmehr darin Bestätigung, dass Kinder von Eltern, für welche die Haltung von Hunden als Haustier ein Tabu darstellt, die Erlaubnis bekommen, an der von Frau Meister geleiteten „Schulhund-AG“ (Z. 531) teilzunehmen. In der folgenden Passage wird die pädagogische Praxis Frau Meisters ebenso in der Konfrontation mit dem Abweichenden bestätigt. An dieser Stelle ist es nun nicht die diffuse Gesamtheit der Klient\*innenschaft, die zum Abweichenden wird. In Homologie zum Fall Frau Akgündüz wird vielmehr ein einzelner männlicher Schüler als abweichend aufgerufen. Die Passage stammt aus dem immanenten Nachfrageteil. Ihr ist die Rückfrage des Interviewers nach dem

Besonderen der „Anfangszeit“ (Z. 404) an der A-Grundschule vorangegangen, die ausführlich beantwortet wird.

wir hatten hier auch einen Schüler in meiner Klasse der hatte ne nicht so einfache Kindergartenzeit (2 (atmet tief ein)) mit vielen Problemen und (2 (atmet aus)) vielen Herausforderungen. und ja ich glaube seine autistischen Züge waren da einfach ein großes Problem=der wurde sehr gehänselt und geärgert. und das ist jetzt ein Kind=er wird freiwillig weil er das selber möchte hier im Ganzttag angemeldet so. ich denke da: darum geht's. nicht nur Lesen und Schreiben sondern kommst du auch wirklich gerne, und wenn nicht müssen wir kucken warum. (2) bei jedem Kind=jedes Kind brauch was anderes. jedes Kind wünscht sich was anderes. immer muss man anders mit den Eltern zusammenarbeiten aber am Ende sollen die Kinder ne tolle Grundschulzeit haben. (Fr. Meister, Z. 505–514)

Mit Blick auf die Vergangenheit wird ein einzelner „Schüler“ angeführt, mit dem ein kollektives Wir in Frau Meisters „Klasse“ konfrontiert gewesen war. Die eigene Affiziertheit zum Ausdruck bringend, charakterisiert Frau Meister den männlichen Schüler über sein Erleben einer „nicht so einfachen Kindergartenzeit“. Sie setzt dieses Erleben spekulativ in Relation zu den „autistischen Züge[n]“ des Jungen, die schlicht „ein großes Problem“ gewesen waren. Frau Meister führt nahtlos an, dass der Junge ob der genannten Dispositionen „sehr gehänselt und geärgert“ worden war, wobei dies nun nicht spekulativ, sondern in Gewissheit festgehalten wird. Mit Blick auf die Gegenwart setzt Frau Meister an, die auf das „Kind“ bezogene Veränderung im einordnenden Sprechen darzustellen, um dann den Ansatz der Ausführungen zu korrigieren. Was den Schüler gegenwärtig auszeichnet, ist, dass er aus seinem freien Willen heraus möchte, dass er „im Ganzttag angemeldet“ wird und dies auch geschieht. In pauschaler Evaluation hält Frau Meister die Bedeutsamkeit dessen fest. Sie führt über das Beispiel hinaus auf das pädagogische Tun im Allgemeinen deutend aus, dass in diesem „nicht nur Lesen und Schreiben“ affirmiert werden müssen, sondern auch die klient\*innenbezogene Frage gestellt werden muss: „Kommst Du auch wirklich gerne?“. Wird die Frage verneint, wird es zur Aufgabe eines erneut aufgerufenen kollektiven Wir, die Gründe dafür zu ersuchen. Nach einer kurzen Pause hält Frau Meister gewissermaßen die Prämissen ihrer Pädagogik fest. Sie liegen in den Einzigartigkeiten der Klient\*innen und der Individualität ihrer Bedürfnisse. Dazu zählt auch ein situativ angepasster Modus der Elternarbeit. Das Ziel liegt in aller Einfachheit darin: „am Ende sollen die Kinder ne tolle Grundschulzeit haben“. In den angeführten Beispielen findet das pädagogische Tun Frau Meisters in der Konfrontation mit abweichenden Klient\*innen seine Bestätigung im Sinne der zweiten Ausprägung der *Abweichungstypik*. Es wird eine pädagogische Praxis dargestellt, die erstens den Lehrer\*innenberuf in einem ganzheitlichen Charakter hervortreten lässt, indem sie die Grenzen des Privaten ein Stück weit aufweicht. Dies bedeutet gleichwohl nicht, dass die Grenzen nicht auch im angemessenen Sinne aufrechterhalten werden müssen. Zweitens ist die pädagogische Praxis in dem eröffneten Verständnis Frau Meisters' an den individuellen Dispositionen und den damit einhergehenden Erfahrungen des Kindes orientiert, die ein auf das Individuum abgestimmtes Tun einfordern. Die Bestätigung eines solchen Tuns durch diejenigen, die von anderen als abweichend inkriminiert werden oder besondere Erfahrungen gemacht haben, liegt in einem an den Schüler\*innen beobachtbarem positivem Erleben von Schule im Erfahrungsraum der A-Grundschule.

Auch im Fall Herr Rahmani tritt die zweite Ausprägung der Abweichungstypik hervor, in der *abweichende Schüler\*innen zur Bestätigung des pädagogischen Handelns (II)* werden. Bereits in einem frühen außerschulischen Erfahrungsraum der nebenberuflichen Tätigkeit in einer

Unterkunft für Geflüchtete konnte Herr Rahmani in der Konfrontation mit abweichenden Klient\*innen die Bestätigung seines Tuns erleben. Das Abweichende der Geflüchteten lag in der Zuschreibung der Sozialarbeiter\*innen der Einrichtung, dass sie per se die Arbeitsbedingungen der Alltagspraxis herausfordern würden. Obwohl es „die Rolle eigentlich des Betreuers“ (Z. 1243) gewesen wäre, hatte sich Herr Rahmani in seiner „untergeordneten Rolle“ (Z. 1240) mit viel Elan für die Belange Einzelner eingesetzt. Er hatte „Nachhilfe“ (Z. 1244) gegeben, „Behördengänge“ (ebd.) begleitet und „gedolmetscht“ (Z. 1245). So konnte dem Herausfordernden begegnet werden und Herr Rahmani erfuhr in der Readressierung durch seine Klient\*innen die Bestätigung seines Tuns. Insbesondere diejenigen ehemaligen Klient\*innen stellen gegenwärtig eine Bestätigung seiner damaligen Praxis dar, von denen er weiß, dass sie mittlerweile „Familie[n]“ (Z. 1250) in Deutschland gegründet und einen erfolgreichen „beruflichen Weg“ (ebd.) eingeschlagen haben. Die Figur der Bestätigung des eigenen Tuns durch Abweichende wird auch im Erfahrungsraum der A-Grundschule mit Blick auf die schulische Berufstätigkeit bestätigt. Aus dem Vorbildcharakter der eigenen pädagogischen Praxis heraus nehmen die Schüler\*innen der A-Grundschule andere Kinder, die an die Schule kommen, als „ein leeres Blatt“ (Z. 2383) wahr. In deren Sicht auf neue Mitschüler\*innen spielt „die körperliche Beeinträchtigung des Kindes keine Rolle. wie das Kind aussieht. wie das Kind sozioökonomisch=aus welchen Verhältnissen das Kind kommt“ (Z. 2383f). Das pädagogische Tun Herr Rahmanis findet in der Praxis der Kinder untereinander somit im Sinne einer Übertragung auf die Kinder Bestätigung.

Wie die dargestellten Ausprägungen der drei Typiken im dritten Ethos-Typus letztlich in einem Modus Operandi des Adaptierens in Relation stehen, soll in der folgenden Zusammenfassung betrachtet werden.

### 3.3.4 Zusammenfassung

Im *Ethos des Adaptierens* stehen die dritte Ausprägung der *Traditionstypik*, in der das *Tradierte selektiv ausgewählt wird* (C), mit der dritten Ausprägung der *Kollegialitätstypik*, in der das *Selbst mit den anderen* (3) in Gleichrangigkeit positioniert wird, und die zweite Ausprägung der *Abweichungstypik* einer *Bestätigung des pädagogischen Tuns* (II) in der Konfrontation mit dem Abweichenden in idealtypischer Relation. Diese Relation geht in einem überspannenden Modus Operandi des Adaptierens auf, der auch innerhalb der Ausprägungen der Typiken immer wieder aufsteht.

Mit Blick auf die *Traditionstypik* liegt das adaptive Moment in einem Auswählen aus unterschiedlich gelagerten schulischen Tradierungen. In allen drei Fällen, in denen der Typus dominant ist, lässt sich das Tradierte des Schulischen global als eine Tradition der Degradierung fassen. Erlebte und beobachtete abwertende Praktiken werden als Tradierungen in allen Fällen entschieden zurückgewiesen. Im Fall Frau Akgündüz tritt zu der zurückgewiesenen Tradierung der Degradierung als zweite Tradierung die Stabilität der schulischen Ordnung hinzu, in der es rollenspezifischen Verhaltenserwartungen zu folgen gilt. Anders als die erste wird diese zweite Tradierung angenommen. Das Moment des Adaptierens schlägt sich dabei auf die selektiv ausgewählte zweite Tradierung selbst nieder. So werden klient\*innenbezogene Verhaltenserwartungen zwar bestimmt aufrechterhalten und formuliert, ein Unterlaufen dieser durch die Schüler\*innen führt gleichsam nicht zu einer Degradierung durch die Lehrerin, stünden solche Praktiken in Nähe zu der abgelehnten ersten Tradition.

Wie oben genannt, wird auch in den Fällen Frau Meister und Herr Rahmani eine globale schulische Tradition der Degradierung entschieden zurückgewiesen. In beiden Fällen treten

als zweite Tradierung Personen einzelner Pädagog\*innen als regelmäßige Gegenentwürfe zum Degradierenden hervor. Während die erste Tradierung abgelehnt wird, wird diese zweite Tradierung herausragender Einzelfälle angenommen und in Relation zum eigenen Tun gesetzt. Im Fall Frau Meister tritt mit Blick auf das Thema der Elternarbeit ein Tun hervor, das in verlässlicher Rollenformigkeit die Kommunikation mit den Eltern aufrechterhält. Anders als Pädagog\*innen, die an der Tradierung der Degradierung festhalten, wird die in der Rollenformigkeit tradierte Überlegenheit gegenüber den Eltern dabei nicht machtvoll gegen die Klient\*innenschaft ausgespielt. Im Fall Herr Rahmani wird einerseits Strenge als pädagogisches Mittel durchaus legitim. Andererseits findet sich der Schulsozialarbeiter in einer Rolle wieder, in deren Verantwortung es liegt, Strenge so abzumildern, dass sie nicht zur Degradierung wird. Wenn es zu rabiatischen Bezugnahmen der Lehrer\*innen auf die Schüler\*innen kommt, die in Nähe der Tradition der Degradierung stehen, ist es an Herrn Rahmani gelegen, in seinem Tun dem Kind zu zeigen, dass ein Interaktionsmodus der Gleichrangigkeit einer degradierenden Praxis überlegen ist. Die Tradition des Degradierens, die Herr Rahmani explizit zurückweist, wird so einer Anpassung unterzogen, indem sie einerseits als rollenförmiges Lehrer\*innenhandeln legitimiert wird und andererseits in der Praxis des Schulsozialarbeiters Kompensation erfährt.

In Kontrast zu den bereits betrachteten Typen wird das Tradierte in seiner Bedeutsamkeit im Typus des *Ethos des Adaptierens* weder geleugnet noch pauschal zurückgewiesen. Das selektive Auswählen des Tradierten als dritte Ausprägung der *Traditionstypik* steht in diesem adaptiven Modus des Umgehens mit dem Bestehenden in Relation zu einer dritten Ausprägung der *Kollegialitätstypik*, die als Positionierung des *Selbst mit den anderen* (3) aufscheint. Mit Blick auf die vorliegende Ausprägung der *Kollegialitätstypik* liegt das adaptive Moment in einer Anpassung des Selbst. Es führt zu erlebten Gleichrangigkeiten der Pädagog\*innen, welche auch dann bestehen bleiben, wenn eine grundsätzliche Unterschiedlichkeit der anderen zum Selbst das gemeinsame Tun bestimmt. Im Fall Frau Akgündüz tritt als lebensgeschichtliche Konstante zunächst eine zum Miteinander gegenläufige Bewegung der Unterlegenheit gegenüber anderen im stetigen Erleben von Fremdheit und Distanz hervor. Diese Erfahrung schlägt sich auch im Eintritt in den Erfahrungsraum der A-Grundschule in Frau Akgündüz' Erwartung nieder, als illegitim in die schulische Sphäre Eintretende entlarvt zu werden. Schließlich wird diese Erwartung nicht erfüllt und im Erfahrungsraum der A-Grundschule tritt die Figur des *Selbst mit den anderen* (3) als dominant hervor. Sie äußert sich im Erleben von Unterstützung durch andere und in der Anerkennung als vollwertiges Mitglied des Kollegiums bei gleichzeitigem Aufrechterhalten individueller professionsbezogener Grenzen. Die Professionsgrenzen werden von Frau Akgündüz selbst affirmiert und dabei aber nicht hierarchisierend gedeutet. In Kontrast zum Eckfall Frau Akgündüz war im Fall Frau Meister die Figur des *Selbst mit den anderen* (3) bereits in anderen beruflichen Erfahrungsräumen erlebt worden. Dass sie im Erfahrungsraum der A-Grundschule schließlich auch als dominant erlebt werden kann, wird dennoch – homolog zum Fall Frau Akgündüz – als nicht zu erwartende Besonderheit der A-Grundschule markiert. In diesem Erfahrungsraum erlebt Frau Meiser die Gleichrangigkeit zu anderen Kolleg\*innen und gleichzeitig die aufrechterhaltene Bedeutsamkeit der eigenen Individualität. Konkreter erfährt Frau Meister die Gleichrangigkeit zu den anderen darin, dass dienstältere Kolleg\*innen, von denen eine Überlegenheitspositionierung gegenüber der Jüngeren zu erwarten wäre, ihr zugewandt und unterstützend begegnen. Im Fall Herr Rahmani findet sich ebenso die Selbstpositionierung in Gleichrangigkeit zu den anderen im Erfahrungsraum der A-Grundschule. In früheren beruflichen Etappen ist hingegen in Homo-

logie zu den Fällen des Typus des *Ethos des Provozierens* eine Überlegenheitspositionierung gegenüber den anderen dominant. Herr Rahmani ist den anderen aus einem spezifischen Wissen um die Widersprüchlichkeit ihres antirassistischen Anspruchs und ihres degradierenden Tuns heraus überlegen. Die anderen kehren dann in dem Moment seiner Kritik an ihren rassistischen Praktiken das Verhältnis um und machen ihn zum Unterlegenen. Das Verhältnis zu den anderen wird im Erfahrungsraum der A-Grundschule neu justiert. Mit Blick auf die kollegiale Zusammenarbeit mit der zweiten Schulsozialarbeiterin stellt Herr Rahmani zunächst die Stabilität eines grundsätzlich konflikthaften Interaktionsmodus fest. Aus den individuellen Erfahrungen der beiden Kolleg\*innen heraus stoßen ihre pädagogischen Praxen aufeinander. Gleichsam ergibt sich aus diesem Zusammenstoßen ein Modus des gemeinsamen Aushandelns, der zu einem erfolgreichen pädagogischen Tun führt resp. in seinem Vorbildcharakter selbst schon pädagogisch erfolgreich ist. Dieser Erfolg wird darin beobachtbar, dass sich in gewisser Selbstläufigkeit das erfolgreiche und friedfertige Umgehen der Kolleg\*innen auf die Interaktion der Schüler\*innen untereinander überträgt. Das adaptive Moment liegt mit Blick auf die *Kollegialitätstypik* in allen Fällen darin, dass das Selbst handlungspraktisch an die anderen angepasst wird und sich gleichsam der Erfahrungsraum der A-Grundschule insofern an das Selbst anpasst, als dass dem Selbst in der Gleichrangigkeit zu anderen individuelle Handlungsmöglichkeiten erschlossen werden.

Dies führt zu der *Abweichungstypik*, die im Typus des *Ethos des Adaptierens* in einer zweiten Ausprägung vorliegt, die bereits im Typus des *Ethos des Provozierens* als dominant dargestellt worden war. In ihr werden *abweichende Schüler\*innen, mit denen das pädagogische Tun konfrontiert ist, zu dessen Bestätigung (II)*. Im Eckfall Frau Akgündüz wird das eigene klient\*innenbezogene Tun im Sprechen über den abweichenden Schüler Maxim zum Thema. Das Abweichende liegt im Fall des Schülers in herkunftsbezogenen Dispositionen einer vererbten Delinquenz gegenüber dem Schulischen begründet. Dies mündet in gewaltvollen Praktiken Maxims gegenüber seinen Mitschüler\*innen. In der Konfrontation des pädagogischen Tuns mit diesem problematisierten Verhalten Maxims wird eine pädagogische Intervention etabliert, die von den herkunftsbezogenen Dispositionen des Schülers ausgeht. Sie ermöglicht es Maxim schließlich, in gewaltfreie Interaktion mit den Mitschüler\*innen zu treten und damit an ihn gerichtete Verhaltenserwartungen zu erfüllen. Hierin findet das pädagogische Tun seine Bestätigung, wobei das Abweichen des Schülers weiterhin trotz seiner Verhaltensänderung nicht nivelliert wird. Gleichsam wird das aufrechterhaltene Abweichende auch nicht zum Ausgangspunkt einer Fremdidentifizierung des Schülers, sondern zu einem Wissen der Pädagog\*innen darum, ihr pädagogisches Tun situativ an die Bedürfnisse des Schülers anpassen zu müssen. Im Fall Frau Meister findet das eigene pädagogische Tun ebenfalls in dem Abweichenden seine Bestätigung. Das Moment des Abweichens wird mit Blick auf die Gruppe der Eltern an Fremdidentifizierungen durch andere geknüpft, während es im Sprechen über einen spezifischen Schüler seine Begründung in seinen individuellen Dispositionen findet. Unabhängig von der Konstruktion des Abweichenden der Klient\*innen wird im Fall Frau Meister das pädagogische Tun an die individuellen Bedürfnisse der abweichenden Schüler\*innen geknüpft, die mit den bisherigen negativen schulischen Erfahrungen der Kinder korrespondieren. Die besondere Sensibilität der Lehrerin für die Bedürfnisse der Klient\*innen wird durch das Tun der Schüler\*innen bestätigt. Beobachtbar erleben sie Schule im Erfahrungsraum der A-Grundschule in einem positiven Sinne, was ihnen in anderen schulischen Erfahrungsräumen bisher verwehrt geblieben war. Die Schüler\*innen bringen dieses Erleben gegenüber der Lehrerin bestätigend zum Ausdruck.

Herr Rahmani steht als Schulsozialarbeiter in einem anderen formalen Verhältnis zu den Schüler\*innen als die Lehrerinnen Frau Akgündüz und Frau Meister, wenngleich er dieselben Aufgaben wie sie hat. Allerdings wird auch sein pädagogisches Tun im Schulischen durch Abweichende bestätigt. Damit wird eine außerschulische berufliche Erfahrung der Bestätigung der Richtigkeit der eigenen beruflichen Praxis in anderen sozialarbeiterischen Settings weitergeführt. In diesen arbeitete Herr Rahmani mit Menschen, die im doppelten Sinne als Abweichende konstruiert und identifiziert worden waren. Sie waren als erste Abweichung Klient\*innen der Sozialen Arbeit per se und wurden zweitens innerhalb dieser Sphäre als besonders herausfordernde Klientel konstruiert. Dass mit seinem Engagement handlungspraktisch die Zuschreibung des Herausforderungscharakters der Klient\*innen zurückgewiesen werden konnte und schließlich bis in die Gegenwart eine Annäherung ihrer Lebenswege an einen autochthonen biographischen Normalverlauf beobachtet werden kann, wurde und wird zur Bestätigung des Tuns Herr Rahmanis. Im schulischen Setting ist diese Figur der Bestätigung durch die Abweichenden anders gelagert. Die Richtigkeit des eigenen Tuns findet darin seine Bestätigung, dass die Schüler\*innen abweichenden Mitschüler\*innen in Offenheit begegnen und deren Abweichen nicht zum Ausgangspunkt von Degradierungen werden lassen. Damit spiegeln sie einen handlungspraktischen Modus, den Herr Rahmani im Umgang mit seiner Kollegin selbst zur Performanz bringt. Die Schüler\*innen bestätigen in dieser Spiegelung die pädagogische Richtigkeit seines vorbildlichen Tuns. Das Moment der Adaption liegt mit Blick auf die *Abweichungstypik* in allen Fällen darin, dass das zielgerichtete pädagogische Tun in der Handlungspraxis an die Bedarfe der Schüler\*innen angepasst wird. So ergibt sich im Fall Frau Akgündüz die Praxis einer ergebnisoffenen pädagogischen Intervention, die Verhaltensänderungen initiieren, aber auch auf solche reagieren kann. Im Fall Frau Meister ist es in diesem Sinne eine Praxis, die eine besondere Sensibilität für die Bedarfslagen ihrer Schüler\*innen hat und ihr Tun an diese anpasst. Im Fall Herr Rahmani wird eine vorbildliche Praxis, die in Selbstläufigkeit Einfluss auf das Interaktionsverhalten der Schüler\*innen nimmt, dem Bedürfnis der Schüler\*innen nach einem solchen Vorbild angepasst.

In Homologie zu den bereits betrachteten *Ethos-Typen des Harmonisierens* und *des Provozierens* zeigt sich der Erfahrungsraum der A-Grundschule im Typus des *Ethos des Adaptierens* als lebensgeschichtlich besonders. In Kontrast zum Typus des *Ethos des Harmonisierens* ist er dabei nicht ein Ort einer gänzlich anderen schulischen Praxis. Ebenso wenig ist er in Kontrast zum Typus des *Ethos des Provozierens* der Ort, dessen Praxis in der Abgrenzung zu anderen schulischen Erfahrungsräumen auf ein Soll des Schulischen verweist. Vielmehr ist die A-Grundschule im Typus des *Ethos des Adaptierens* der Ort, an dem die Praxis in Selbstläufigkeit situativ an die Klient\*innen und ihre Bedürfnisse angepasst wird. Ein selektives Umgehen mit dem Tradierten und die affirmierte Gleichzeitigkeit individueller Professionalität und gemeinschaftlicher Unterstützung eröffnen einen Pool an Handlungsoptionen, der diese Praxis möglich macht.



### 3.4 Typ: Ethos des Monierens

Einen vierten relationalen Typus stellt der Typus des *Ethos des Monierens* dar. Er findet seine dominante Repräsentation im Eckfall Herr Clausens und im Fall Herr Thiel. Herr Clausens ist mit 56 Jahren der älteste Kollege der A-Grundschule. Er ist ausgebildeter Erzieher, wenngleich er von den Schüler\*innen und in seiner klassenleitenden Funktion als Lehrer adressiert wird. Herr Thiel gehört mit 29 Jahren zu den jüngsten Kolleg\*innen und ist erst seit wenigen Monaten an der A-Grundschule tätig. Zuvor hatte er das Grundschullehramtsstudium abgeschlossen, das nach eigenen Angaben einen inklusionspädagogischen Schwerpunkt gehabt hatte (vgl. Z. 45). Er absolviert zum Interviewzeitpunkt das Referendariat an der A-Grundschule.

Im Typus des *Ethos des Monierens* liegt die *Traditionstypik* in einer vierten Ausprägung vor, in der ein *Mangel an Tradiertem (D)* aufgerufen wird. Diese Ausprägung steht in idealtypischer Relation zur zweiten Ausprägung der *Kollegialitätstypik*, die bereits in den Fällen des Typus des *Ethos des Provozierens* hervorgetreten war. In ihr wird das *Selbst über den anderen* positioniert (2). Dies steht wiederum in Relation zur ersten Ausprägung der *Abweichungstypik*, in der *abweichende Schüler\*innen als Herausforderung des pädagogischen Handelns (I)* hervorreten, wie sie auch im bereits betrachteten Typus des *Ethos des Harmonisierens* deutlich wird.

#### 3.4.1 Mangel an Tradiertem (D)

In allen bisher betrachteten relationalen Typen tritt als primäre Tradierung des Schulischen etwas Problematisches hervor. Es handelt sich dabei beispielsweise um Handlungsfreiheiten beschränkende Identitätserwartungen oder degradierende schüler\*innenbezogene Praktiken. Erst sekundär wird mitunter das Problematisierte durch anders gelagerte Tradierungen ergänzt – so im Typus des *Ethos des Adaptierens*. In Kontrast dazu tritt im Typus des *Ethos des Monierens* ausschließlich Positives als Tradiertes des Schulischen hervor. Sein gegenwärtiger Mangel wird in Bezug auf den Erfahrungsraum der A-Grundschule moniert. Diese Figur des Herausstellens eines *Mangels an Tradiertem (D)* stellt die vierte Ausprägung der *Traditionstypik* dar.

Im Eckfall Herr Clausens wird Schule zu dem Ort, der an Defiziten leidet. Selbstläufige gesellschaftliche Wandlungsprozesse bringen das Defizitäre hervor. Was im Fall Herr Clausens zum Tradierten wird, ist weniger das Defizitäre selbst als ein klient\*innenbezogenes Tun, das souverän mit den Defiziten der gegebenen Verhältnisse umgehen kann. So brachten in einem ersten beruflichen Erfahrungsraum beispielsweise die Mitarbeiter\*innen des „Behinderteninternat[s]“ (Z. 91) eine pädagogische Praxis zur Performanz, die sich darin auszeichnete, dass sie, obwohl es „noch keine Inklusion [gab]“ (Z. 97f), den Anspruch erfüllten, „den alles möglich zu machen[,] [...] was damals eben möglich zu machen war“ (Z. 100ff). Ebenso souverän tritt das Team hervor, dessen Teil Herr Clausens ist, das in einem späteren beruflichen schulischen Erfahrungsraum vor seiner Zeit an der A-Grundschule erfolgreich mit den Gegebenheiten der nahezu unbearbeitbaren Herausforderung der großen Zahl an Schüler\*innen einer „verlorenen Generation“ (Z. 229) an Kindern mit Fluchterfahrungen umzugehen weiß. Dabei tritt die Praxis des Teams hinter die individuelle Souveränität Herrn Clausens zurück, die er gewissermaßen von seinem Vater vererbt bekommen hatte. Mit Blick auf den Erfahrungsraum der A-Grundschule wird das Fehlen eines solchen Anknüpfens an die Tradition des souveränen pädagogischen Tuns moniert. Einerseits gelingt es Herrn Clausens, auch in diesem Erfahrungsraum in der Tradition der Souveränität des Umgehens mit dem

Herausfordernden entsprechende besondere pädagogische Praktiken in dem Setting „Ringen und Raufen“ (Z. 234) und in der „Kletterförderung“ (Z. 257) sowie mit Bezug auf „Aucourturier“ (Z. 274) zur Performanz zu bringen. Andererseits sind die anderen Pädagog\*innen nicht in der Lage, an die Tradition der Souveränität anzuknüpfen. Sie bestätigen das Bild, das sich Herr Clausens schon in einem früheren beruflichen Erfahrungsraum des Schulischen machen konnte, in dem Lehrer\*innen „nichts geschissen gekriegt haben und auch heute noch nichts geschissen kriegen“ (Z. 338ff). Das Fehlen tradiertter Souveränität in der Praxis der Lehrer\*innen findet nach Herrn Clausens nicht zuletzt in der „Angst[,] ma ein bisschen straighter zu sein“ (Z. 489f) seinen Ausdruck. Herr Clausens moniert, dass die anderen Pädagog\*innen des Erfahrungsraums der A-Grundschule der falsch verstandenen Prämisse der Gewaltfreiheit insofern folgen, als dass sie davon ausgehen: „ich darf ja kein Kind mehr anfassen“ (Z. 494f). Als zeitigsten „Quatsch“ (Z. 495) tut Herr Clausens dies ab und stellt sein tradiertes Erfahrungswissen um die Notwendigkeit des „[F]okussieren[s]“ (Z. 496) heraus. Dabei müsse immer die „Gratwanderung“ (Z. 499) zwischen gewaltsamen Praktiken und einem unverfänglichen „[F]esthalten“ (Z. 498) gelingen. Im Erfahrungsraum der A-Grundschule tritt einzig die junge Teamkollegin Lisa-Marie als diejenige hervor, der ein souveränes Tun im Sinne der aufgerufenen Tradition zugesprochen wird. Gleichsam muss sie erst in diese Tradition eingeführt werden, indem sie im Erfahrungsraum der Zusammenarbeit mit Herrn Clausens lernt, sich von den Verhaltenserwartungen der anderen Kolleg\*innen zu befreien und nicht mehr von diesen „gestresst“ zu sein (Z. 462).

Auch im Fall des Referendars Herr Thiel tritt das Tradierte in positiver Konnotation hervor, dessen Fehlen im Erfahrungsraum der A-Grundschule im Sinne der vierten Ausprägung der *Traditionstypik* bemängelt wird. Als Tradiertes von Pädagogik im Allgemeinen tritt im lebensgeschichtlichen Sprechen Herrn Thiels eine Praxis des selbstverständlichen Umgehens mit Kindern und Jugendlichen mit Behinderung hervor. In Homologie zum Fall Herr Clausens wird die Person des eigenen Vaters als eine markiert, der es in diesem Sinne gelang, ein souveränes Tun zur Performanz zu bringen. Der Vater wird als erfahrener Pädagoge konstruiert. Er „hat [...] 30 Jahre in einer Werkstatt mit geistig Beeinträchtigten gearbeitet“ (Z. 48) und hatte die Souveränität des Umgehens mit Menschen mit Behinderung insofern an den Sohn vererbt, als dass auch er „so ne gewisse Normalität“ (Z. 52) im kindlichen Blick auf Menschen mit Behinderung annahm. Die Souveränität der Handlungspraxis als Tradiertes des Pädagogischen bezieht sich – im Kontrast zum Fall Herr Clausens – im Fall Herr Thiel nicht auf die exterioren Verhältnisse im Allgemeinen, sondern auf die vulnerable Klient\*innenschaft. Auch in Herrn Thiels Sprechen über die eigene Schulzeit zeigt sich in Regelmäßigkeit das souveräne Umgehen von Pädagog\*innen mit Vulnerablen und bestätigt sich so als Tradiertes. Degradierende Praktiken in der Konfrontation mit verbesserten Schüler\*innen, wie sie in anderen Typen als dominante resp. primäre Tradierungen des Schulischen hervortreten, werden im lebensgeschichtlichen Sprechen über die eigene Schulzeit im Fall Herr Thiel nicht aufgerufen. Er führt dann mit Blick auf sein Lehramtsstudium das Format der „Lernreise[n]“ (Z. 233) an. Durch dieses wurde es ihm ermöglicht, während des Studiums an zahlreichen Schulen mit unterschiedlichen inklusionsorientierten Programmatiken und unterschiedlichen organisationalen Merkmalen zu hospitieren. Auch hier tritt in Regelmäßigkeit das souveräne Umgehen mit Menschen mit Behinderung zwar als Besonderheit des Beobachteten hervor, aber ebenso als ein alternativer „Prozess“ und „Weg“ (Z. 286) als zu erfüllende resp. durchaus erfüllbare Aufgabe des Schulischen im Sinne der Tradierung des souveränen Umgehens mit Menschen mit Behinderung. Während die A-Grundschule einer-

seits explizit in die Reihe von Schulen mit hervorzuhebenden Programmatiken eingereiht wird, tritt ein bemängeltes Fehlen an Tradiertem im Erfahrungsraum der A-Grundschule hervor. In der folgenden Passage aus dem immanenten Nachfrageteil wird dieses Monieren ein Stück weit explizit.

dieses selbstständige Arbeiten ist an diesen Schulen leichter und weitaus etablierter weil sie=glaube ich schon längere Erfahrung mit dieser Art von Arbeit haben ne, ich würde gerne sehen wenn die A-Grundschule diesen Weg so weiter geht wie sie in zehn Jahren aussieht ne, wenn sie ihren Schulbau hat. wenn sie in Clustern arbeitet und wenn sie diese Teamarbeit und diese Teamstruktur noch weiter fördern kann. (Hr. Thiel, Z. 402–407)

Im Anschluss an das Sprechen über weiterführende Schulen, die in der vorangegangenen Passage als in ihrem Selbstanspruch erfolgreich gekennzeichnet worden waren, wird die ebenfalls bereits zuvor aufgerufene Kategorie des „selbständige[n] Arbeiten[s]“ angeführt. In der vorangegangenen Passage war diese beobachtbare Praxis der Schüler\*innen als Bewertungsmerkmal dafür veranschlagt worden, ob die pädagogischen Akteur\*innen der Schule einen souveränen Umgang mit Menschen mit Behinderung besitzen. Hier wird nun dieses Bewertungskriterium im vergleichenden Sprechen als erfüllt gekennzeichnet. Sodann führt Herr Thiel nahtlos an, dass die „längere Erfahrung“ mit der spezifischen „Art von Arbeit“ den Grund für den herausgestellten Erfolg darstellt. Dann explizit über die A-Grundschule sprechend, stellt er im spekulativen zukunftsweisenden Blick heraus, sich für ihren Zustand in einem Jahrzehnt zu interessieren. Dann besitze die Schule „ihren Schulbau“, sie „[arbeitet] in Clustern“ und ihr werde ermöglicht, die „Teamarbeit und diese Teamstruktur“ zu forcieren. All die angeführten Merkmale des zukünftigen Erfahrungsraum der A-Grundschule verweisen somit auf einen gegenwärtigen Mangel an diesen, der in der eingangs eröffneten Kontrastierung zu den anderen weiterführenden Schulen hervortritt. In der betrachteten Passage wird schließlich einerseits ein Entwicklungsoptimismus mit Blick auf die A-Grundschule dominant, der in dem in die Zukunft gerichteten Sprechen darin zum Ausdruck kommt, dass mit dem Erfüllen spezifischer Merkmale in der Zukunft auch die Gleichrangigkeit zu anderen Schulen bestehen wird. Andererseits wird an späterer Stelle des Interviews auf die verzweifelte Hoffnung auf einen baldigen „Geldsegen für Bildung“ (Z. 512) verwiesen, der als Notwendigkeit affirmiert wird, damit sich Schule im Allgemeinen im Sinne des Tradierten zu einem Ort des souveränen Tuns in der Arbeit mit Menschen mit Behinderung entwickeln kann.

In beiden Fällen, in denen sich der Typus des *Ethos des Monierens* dominant zeigt, tritt das Wissen um das Tradierte und um den Mangel an diesem als ein individuelles hervor. Hierin liegt der Erklärungsansatz für die idealtypische Relation zwischen der betrachteten vierten Ausprägung der Traditionstypik und der zweiten Ausprägung der *Kollegialitätstypik*, in der das *Selbst über den anderen* (2) positioniert wird. Diese Ausprägung lag bereits im Typus des *Ethos des Provozierens* vor und soll mit Blick auf den Typus des *Ethos des Monierens* im Folgenden betrachtet werden.

### 3.4.2 Das Selbst über den anderen (2)

Mit Blick auf die *Kollegialitätstypik* tritt in den Fällen, in denen das *Ethos des Monierens* dominant ist, eine Figur hervor, in der das *Selbst über den anderen positioniert* (2) wird. Diese war bereits im Typus des *Ethos des Provozierens* hervorgetreten und steht in Kontrast zu posi-

tionierenden Bewegungen *des Aufgehens des Selbst im kollektiven Wir (1)* oder des *Selbst mit den anderen (3)*.

Im Eckfall Herr Clausens wird die Bewegung der Selbstpositionierung über den anderen insofern vollzogen, als dass der Erzieher mit Klassenleitungsfunktion als Einziger auftritt, der im Erfahrungsraum der A-Grundschule konstant ein souveränes Tun zur Performanz bringen kann, das mit den besonderen Verhältnissen der A-Grundschule umzugehen weiß. Das Wissen um die Bedeutsamkeit einer souveränen pädagogischen Praxis war bereits mit Blick auf die *Traditionstypik* hervorgetreten. In der Anfangszeit seiner Tätigkeit an der A-Grundschule äußerte sich die Überlegenheit Herrn Clausens gegenüber den anderen Kolleg\*innen darin, dass er ein dynamisches Tun zur Performanz brachte, das die pädagogische Ratlosigkeit der nicht souveränen Kolleg\*innen kompensieren konnte: „ich musste ganz viel mit in die Klassen springen“ (Z. 442f). Auch gegenwärtig findet sich das Selbst Herrn Clausens‘ im Erfahrungsraum der A-Grundschule in einer Überlegenheitspositionierung gegenüber den anderen Kolleg\*innen wieder. Dies äußert sich beispielsweise darin, dass Herr Clausens im Sprechen über die Praxis der anderen die überlegene Perspektive des Bewertenden einnimmt. Die Überlegenheit gegenüber den anderen kommt auch dann zum Ausdruck, wenn Herr Clausens mit Blick auf die Zukunft der A-Grundschule eher pessimistische Töne anschlägt. Anders als seine Kolleg\*innen gibt er sich nicht der naiven Illusion hin, mit der Zeit werde sich die Schule in Selbstläufigkeit im Sinne ihres Selbstanspruchs entwickeln. Aus der für seine Überlegenheit relevanten Kategorie seiner „jahrelange[n] pädagogische[n] Erfahrung“ (Z. 444) heraus kann er absehen, dass „wir es [...] irgendwann nicht mehr schaffen werden“ (Z. 409f), wenn die Schule größer geworden ist. Gleichsam verrät Herr Clausens in moralischer Überlegenheit trotz dieses Wissens den Anspruch der Inklusion nicht, sondern verteidigt „Inklusion an sich“ (Z. 399) dennoch als „richtig mega geil“ (ebd.).

Auch im Fall Herr Thiel tritt die Positionierung des *Selbst über den anderen (2)* als relevante Figur mit Blick auf die *Kollegialitätstypik* hervor. Anders als im Fall Herr Clausens tritt seine Überlegenheit dabei weniger explizit als eine über die konkreten Kolleg\*innen der A-Grundschule hervor. Sie zeigt sich vielmehr als eine stärker implizite Positionierung in der Überlegenheit einer an das Selbst gebundenen imaginativen sozialen *Identität des selbstkritischen männlichen Grundschullehrers* über die abstrakte Weiblichkeit des Grundschullehrer\*innenberufs. Diese Positionierung wird in der folgenden Passage aus dem immanenten Nachfrage-Teil des Interviews deutlich. In Antwort auf die Rückfrage nach der zu Beginn der Eingangserzählung durch den Befragten konstatierten eigene „Sensibilisierung von Männerrollen“ (Z. 9) hebt Herr Thiel auf eine Initiative ab, die explizit männliche Grundschullehrer\*innenstudierende angesprochen hatte, AGs an Grundschulen anzubieten. Daraufhin thematisiert er ein in diesem Zusammenhang realisiertes „Rap-Projekt“ (Z. 411) mit Grundschüler\*innen.

ein Kommilitone=oder ein Freund von mir wurde=hat das gemacht. und kam dann an ne Schule und wurde irgendwie=und hat gesagt okay ich hab ne AG gemacht und da ein Hiphop-Projekt irgendwie gestartet=oder ein Rap-Projekt und: Hiphop=ich hör gerne Hiphop=bin gar nicht so musikalisch aber er meinte ja hast du nicht einfach Lust mitzumachen. und dann hab ich gesagt ja warum nicht so, Arbeiten in Schule ist cool. äh Hiphop macht mir Spaß. ich kann bestimmt auch noch was lernen und dann haben wir dieses Rap-Projekt irgendwie zusammen dann da zusammen in der Schule gemacht und von der Schule bin ich dann nicht mehr weggekommen. das war sozusagen mein Einstieg im dritten Semester in die Schule ähm: (2) und ohne irgendwie vertraglich an dieses Projekt irgendwie angebunden zu sein war ich Teil dieses Projekts. also wir haben Fortbildungen zu Männerbildern gemacht. wir haben uns mit Themen wie Missbrauch auseinandergesetzt. und haben

da natürlich drüber diskutiert was könnten denn Folgen sein wenn so wenige Männer in Kita und Schule sind, (.) angenommen ich hab=bin ne=haben ne alleinerziehende Mutter. hab weder in Kita noch in Grundschule irgendwie ein männliches Vorbild. (.) also ich kann jetzt nicht wissenschaftlich fundiert sagen was das macht. aber man kann sich ja ausprägen sozusagen dass da: Vorbilder einfach fehlen. (Hr. Thiel, Z. 490–508)

Herr Thiel führt zu Beginn der Passage einen befreundeten männlichen Mitstudierenden an. Dieser war in die genannte Initiative eingebunden gewesen, die männliche Grundschullehrer als AG-Leiter an Grundschulen vermittelt hatte. Mit Blick auf das Tun des Freundes wird unter mehrmaligem Ansetzen dieses in die Nähe zu einem „Hiphop-Projekt“ oder „Rap-Projekt“ verortet, das er initiiert hatte. Während Herr Thiel mit Blick auf sich selbst herausstellt, „nicht so musikalisch zu sein“, bringt er mit seiner Differenzierung zwischen „Hiphop“ und „Rap“ performativ das eigene besondere Wissen um das Genre hervor. Dieses macht er dann insofern explizit, als dass er festhält: „ich hör gerne Hiphop“. Seine Beteiligung an der AG begründete sich neben dem „Spaß“ an der Musik in der Überzeugung: „Arbeiten an Schule ist cool“. Explizit stellt Herr Thiel knapp seinen damaligen Gedanken heraus, sicherlich selbst noch etwas zu „lernen“. Die AG wird zum „Einstieg“ in die berufliche Tätigkeit im Schulischen, wobei Herr Thiel darstellt, diesen somit während des Studiums vollzogen zu haben. Nach einer kurzen Pause führt Herr Thiel seine damalige Praxis als nicht vertraglich geregelt und sich selbst als „Teil dieses Projekts“ an, wobei hier über die konkrete AG auf die Initiative der Vermittlung von Männern an Grundschule im Allgemeinen hinausgedeutet wird. Es deutet sich an, dass die Selbstläufigkeit des Einstiegs in das berufliche Feld und die unregulierte Gewährung der Zugehörigkeit zu dem „Projekt“ gewissermaßen zur Bestätigung seiner pädagogischen Praxis wurden. Er thematisiert dann, dass man im Kontext des Angeführten kollektiv „Fortbildungen zu Männerbildern gemacht“ und sich „mit Themen wie Missbrauch auseinandergesetzt [hatte]“. Diese kollektive Praxis wird in die Nähe zu der gemeinsam erörterten Frage gerückt, die als in dem eröffneten Kontext erwartbar markiert wird: „Was könnten denn Folgen sein[,] wenn so wenige Männer in Kita und Schule sind?“. In einem Entwurf der Antwort auf diese Frage führt Herr Thiel das imaginierte Beispiel einer „alleinerziehende Mutter“ an. Ihre Kinder hätten „weder in Kita noch in Grundschule ein männliches Vorbild.“ Auch wenn Herr Thiel herausstellt, „jetzt nicht wissenschaftlich fundiert“ sprechen zu können, hält er mit Gewissheit das vermeintlich Offensichtliche fest: „dass da sozusagen Vorbilder einfach fehlen“.

Die Figur der Positionierung des Selbst über den anderen tritt in der betrachteten Passage des Falls Herr Thiel weitaus impliziter hervor als im Fall Herr Clausens. Im Sprechen über das konkrete Beispiel der alleinerziehenden Mutter wird gleichsam der imaginierte *Identitätsentwurf des männlichen Pädagogen*, der im Fall Herr Thiel von diesem selbst im gesteigerten Sinne des gendersensiblen männlichen Grundschullehrers personifiziert wird, als überlegen markiert. Zuvorderst ist er einer fiktiven Weiblichkeit überlegen, die Grundschule dominiert. Er kompensiert das Fehlen männlicher „Vorbilder“. Ebenso liegt die Überlegenheit des *Identitätsentwurfs des selbstreflexiven männlichen Grundschullehrers* folglich in der kompensatorischen Qualität gegenüber den Lebensverhältnissen seiner Klient\*innen. Das Verhältnis zu den anderen Kolleg\*innen wird mit Blick auf den Erfahrungsraum der A-Grundschule im Fall Herr Thiel kaum ein Thema. Die Figur der Positionierung des Selbst über den anderen zeichnet sich lediglich an einer Stelle der Eingangserzählung als auch in diesem Erfahrungsraum stabil ab. An dieser thematisiert Herr Thiel den Erstkontakt mit Kolleg\*innen der A-Grundschule. Wider Erwarten „war [es] gar nicht so[,] dass ich mich vorgestellt habe[,] son-

dern die Schule hat sich sozusagen (.) angepriesen und hat erzählt was sie macht“ (Z. 178f). Mit dem Eintritt in den Erfahrungsraum der A-Grundschule wurde die vorangegangene Erwartung Herrn Thiels‘ gebrochen, als Unterlegener um Zugehörigkeit zur Sphäre der A-Grundschule bitten zu müssen. Vielmehr buhlten die schulischen Akteur\*innen um ihn und versetzten ihn so in die Position des Überlegenen.

In den Fällen Herr Clausens und Herr Thiel, in denen das *Ethos des Monierens* dominant ist, tritt die *Kollegialitätstypik* in einer Ausprägung der Positionierung des *Selbst über den anderen* (2) hervor. Im ersten Fall ist das Selbst den anderen Kolleg\*innen, die als Unerfahrene entworfen werden, in seiner unerschütterlichen praktischen Souveränität überlegen. Im Fall Herr Thiel ist es stärker implizit ein von ihm zur Performanz gebrachter *Identitätsentwurf des selbstreflexiven männlichen Grundschullehrers*, der ihn in Überlegenheit gegenüber der fiktiven Weiblichkeit des Grundschulischen im Allgemeinen positioniert, was sich ansatzweise auch mit dem Blick auf den Erfahrungsraum der A-Grundschule bestätigt. Das Moment des Monierens liegt innerhalb der betrachteten Ausprägung der *Kollegialitätstypik* in einer durch die Überlegenheitspositionierung affirmierten Unterlegenheit der anderen. In ihnen liegt das Defizitäre, das die Überlegenheit der einen gegenüber den anderen erst notwendig macht, um die pädagogische Praxis gelingen zu lassen. Hier wird die Homologie zum Typus des *Ethos des Provozierens* deutlich, in dem die zweite Ausprägung der *Kollegialitätstypik* ebenfalls dominant ist. In Kontrast zum *Ethos des Provozierens* führt die Überlegenheit gegenüber den anderen im Typus des *Ethos des Monierens* nicht zu Praktiken, welche die anderen mit ihrem Unvermögen konfrontieren wollen und die Absicht haben, Verhaltensänderungen anzuregen. Mit Blick auf die *Abweichungstypik* tritt im betrachteten Typus die erste Ausprägung hervor, in der *abweichende Schüler\*innen zur Herausforderung des pädagogischen Handelns werden* (I). Sie ist bereits als im ersten relationalen Typus des *Ethos des Harmonisierens* dominant dargestellt worden und wird im Folgenden mit Blick auf den hier betrachteten Typus des *Ethos des Monierens* betrachtet.

### 3.4.3 Abweichende Schüler\*innen als Herausforderung des pädagogischen Handelns (I)

In den Fällen Herr Clausens und Herr Thiel, in denen sich das *Ethos des Monierens* repräsentiert sieht, treten *abweichende Schüler\*innen als Herausforderung des pädagogischen Handelns* (I) hervor. Wie bereits oben dargestellt, tritt diese erste Ausprägung der *Abweichungstypik* auch im relationalen Typus des *Ethos des Harmonisierens* auf und steht in Kontrast zu der zweiten Ausprägung, in der das *pädagogische Handeln in der Konfrontation mit dem Abweichenden Bestätigung erfährt* (II).

Im Eckfall Herr Clausens wird die grundsätzliche Souveränität seines individuellen pädagogischen Tuns auch dann nicht infrage gestellt, wenn sie sich mit abweichenden Klient\*innen konfrontiert sieht. Die Abweichenden sind es, die einerseits einen spezifischen Herausforderungscharakter der Praxis bestimmen und gleichsam tritt andererseits in der handlungspraktischen Konfrontation mit diesem überhaupt erst Herrn Clausens‘ Souveränität hervor. Die erfolgreiche individuelle pädagogische Praxis wird somit eng an die Abweichenden geknüpft. Sie bleibt dabei trotz des individuellen Erfolgs des Tuns Herrn Clausens‘ in ihrem Herausforderungscharakter im Sinne der ersten Ausprägung der *Abweichungstypik* stabil. In einem dem Erfahrungsraum der A-Grundschule lebensgeschichtlich vorangegangenen Erfahrungsraum werden Schüler\*innen mit Fluchterfahrungen zur Herausforderung der pädagogischen Praxis. Insbesondere im individuellen pädagogischen Tun konnte Herr Clausens damals in Souveränität an sein Erfahrungswissen anknüpfen und besondere pädagogische Settings



schaffen, in denen die abweichenden Dispositionen der Schüler\*innen Bearbeitung fanden. So wurde beispielsweise die diffuse Gewalttätigkeit der Kinder, die als „größte Kracher[]“ (Z. 230) und „Rädelsfüh[rer]“ (Z. 231) auftraten, in eine pädagogisierte Form der körperlichen Auseinandersetzung im Setting „Ring und Raufen“ (Z. 234) überführt. Trotz des Erfolgs solcher Praktiken bleiben die abweichenden Schüler\*innen mit flucht- und mit migrationsbezogenen Erfahrungen als den Herausforderungscharakter Bestimmende bestehen. Herr Clausens hält in aller Pauschalität explizit fest, dass ein langfristig erfolgreiches Umgehen mit den Abweichenden „niemals zu leisten ist“ (Z. 192).

Auch im Erfahrungsraum der A-Grundschule wird das Abweichen von Schüler\*innen über deren Migrations- und Fluchterfahrungen konstruiert. Es findet seinen vermeintlich objektiven Ausdruck in fehlenden Sprachkenntnissen des Deutschen und in einer von der autochthonen Normalbiographie abweichenden Sozialisation. Der Besuch der Kita wird mit Blick auf das Milieu der Schüler\*innen als nicht selbstverständlich markiert. Der Anspruch, dass die Kinder nicht „extern“ (Z. 382), sondern in den „Klassenverbände[n]“ (Z. 383) mit pädagogischen Zuwendungen gemäß ihren individuellen Bedürfnissen bedacht werden sollen, kann in der Gegenwart des Erfahrungsraums aufgrund des gegebenen Personalschlüssels noch erfüllt werden. Dies zeigt sich aber mit Blick auf die Zukunft als fragil und bestätigt die abweichenden Schüler\*innen als Herausforderung des pädagogischen Tuns. Gleiches gilt im Erfahrungsraum der A-Grundschule für die Schülerin Luisa, die als „das mehrfachbehinderte Kind“ (Z. 412) eingeführt wird. Was gegenwärtig in der auf sie bezogenen Praxis gelingt, wird mit Blick auf die Zukunft zur Unmöglichkeit. Der Anspruch, mit der Schülerin „was Vernünftiges zu machen“ (Z. 413f), wird absehbar zur Herausforderung werden, denn „das bindet ja schon Kräfte“ (Z. 414), die bereits gegenwärtig rar sind. In Gewissheit hält Herr Clausens fest, dass die Zahl abweichender Klient\*innen in absehbarer Weise unverhältnismäßig zu der Zahl der Pädagog\*innen der A-Grundschule wachsen wird, was folglich den Herausforderungscharakter vergrößern und stabilisieren wird, der schon gegenwärtig in der Konfrontation der pädagogischen Praxis mit den Abweichenden hervortritt.

Auch im Fall Herr Thiel tritt die erste Ausprägung der *Abweichungstypik* hervor. In der folgenden Passage macht Herr Thiel die Schüler\*innen seiner Klasse zum Thema und die abweichenden Schüler\*innen werden zur Herausforderung des pädagogischen Tuns.

ich muss sagen (.) meine Klasse ist sehr=sehr aufregend in der ich bin. und ich behaupte: dass ich für meinen (.) Studium doch relativ viel Erfahrung in Schulen sammeln konnte. weil ich (.) ich glaub seit meinem: dritten Bachelorsemester immer irgendwas in der Schule zu tun hatte. also ich war=seitdem hab ich=ich weiß nicht wie viele verschiedene AG::s. Zweitbetreuung, was auch immer gemacht habe ähm (.) Praktikas et cetera. (.) ich hatte noch nie: so ne Klasse die so (3) a=aufregend ist wo: so viele: ja: ich sag auch mal Hitzköpfe drinne sind ohne=ohne ihnen zu nahe zu kommen. und es wurde auch schon schnell deutlich woher irgendwie dieses Verhalten kommt was sozusagen die Begründungen sind was vielleicht auch alles Zuhause passiert (.) ist. ähm: und auf jedes ähm (.) also auf jedes Fehlverhalten wurde aber begründet und es wurde. (.) es war so nicht der Schüler ist schuld sondern er kann eigentlich auch nichts dafür was er gerade tut. ähm (.) es (.) es war so ein=dass ich versucht habe das Bild was äh: vermittelt wird auf die Kinder=ähm natürlich ist man sauer wenn de::r Schüler X sich schon wieder nicht benimmt oder schon wieder Kinder provoziert. oder äh (.) natürlich nimmt man ihm das dann auch kurz krumm. aber keiner von uns sagt de::r (.) scheiß Schüler schon wieder. der schon wieder. der schon wieder. sondern es ist schon klar ja (2) es ist schon immer das Kind=aber es hat auch einen Grund warum das so ist. (Hr. Thiel, Z. 193–210)

Herr Thiel hält die Notwendigkeit fest, seine Schulklasse als äußerst „aufregend“ zu charakterisieren. Er beschreibt sie dann als Ort seiner Positionierung im Erfahrungsraum der A-Grundschule. Herr Thiel führt an, dass er bereits „relativ viel Erfahrung sammeln konnte“. Der Grund für dieses Erfahrungswissen liegt in einer Vielfalt bereits ausgeführter Tätigkeiten im Schulischen. Als Beispiele einer offenen Liste an solchen führt Herr Thiel „AGs“, „Zweitbetreuung“ und „Praktika“ an. Vor dem Hintergrund dieser angeführten Vielzahl an pädagogischen Erfahrungen legitimiert sich seine Aussage über die gegenwärtige Klient\*innenschaft, in der das eingangs eingeführte Vokabular aufgenommen wird. Niemals zuvor war eine Klasse „so aufregend“ gewesen wie die jetzige. Herr Thiel charakterisiert die Lerngruppe als eine, „wo so viele ja. ich sag auch mal Hitzköpfe drinne sind.“ Der Referendar erwehrt sich im gleichen Atemzug eines despektierlichen Charakters seines Sprechens. Weiterführend werden die Gründe für das abweichende Verhalten der „Hitzköpfe“ explizit als außerhalb ihrer individuellen Verantwortlichkeit liegend konstruiert. Die „Begründungen“ sind in Offensichtlichkeit in der häuslichen Sphäre des familiären Milieus der Klient\*innen zu suchen. Dabei wird das, was in der häuslichen Sphäre passiert, als problematisch benannt und gleichsam als außerhalb des eigenen Erfahrungswissens liegend verortet. Hierin liegt das Abweichende seiner Schüler\*innen. Herr Thiel erklärt das Umgehen mit ihrem „Fehlverhalten“. Es wurde dementsprechend keine Praxis vollzogen, die individuellen Klient\*innen die persönliche „[S]chuld“ für ihr Tun zusprechen würde, der\*die Einzelne „kann eigentlich auch nichts dafür[,] was er gerade tut“. Aus einer diffusen pädagogischen Perspektive wird angeführt, dass „man sauer“ ist, wenn ein beispielhaft imaginerter, anonymisierter „Schüler X“ sich erneut „nicht benimmt“ und den Konflikt mit den Mitschüler\*innen heraufbeschwört. Die affektive Regung, dem Schüler ein solches Tun „kurz krumm“ zu nehmen, wird erneut als Selbstverständlichkeit legitimiert. Mit Blick auf das kollektive Wir der A-Grundschule stellt Herr Thiel heraus, dass dort niemand in ein degradierendes Sprechen verfallen würde, das die Erwartbarkeit des problematischen Verhaltens des „scheiß Schüler[s]“ betonen würde. Im Gegenteil muss die kollektiv geteilte Gewissheit darüber, dass es einen externen „Grund“ für das Verhalten des Kindes gibt, im Erfahrungsraum des kollektiven Wir der A-Grundschule nicht verhandelt werden. Während in der betrachteten Passage zwar einerseits das Tun des pädagogischen Kollektivs – in Homologie zum individuellen Tuns Herrn Thiels – in der Souveränität moralischer Richtigkeit hervortritt und die Ursachen für abweichendes Verhalten von Schüler\*innen in deren Lebensumständen findet, bleibt der Herausforderungscharakter bestehen, mit dem die Konfrontation der pädagogischen Praxis mit dem Abweichenden belegt ist. Das konkrete Herausfordernde liegt weniger in den abweichenden Klient\*innen selbst, sondern darin, dass das Wissen um die primordialen Gründe für das abweichende Verhalten der Schüler\*innen voraussetzungsvoll ist. Es bleibt im Fall Herr Thiel selbst ein diffuses, das außerhalb seiner Erfahrungen liegt.

In den Fällen Herr Clausens und Herr Thiel tritt das *Abweichende als Herausforderung des pädagogischen Handelns (I)* als Ausprägung der *Abweichungstypik* hervor. Die abweichenden Schüler\*innen können die Souveränität der Handlungspraxis der Pädagogen nicht infrage stellen. Andererseits ist mit unumstößlicher Gewissheit absehbar, dass langfristig die pädagogische Praxis im Erfahrungsraum der A-Grundschule an der Konfrontation mit der Herausforderung der Abweichenden scheitern wird. Hier wird dann im Fall Herr Clausens insbesondere die Kategorie Behinderung als Abweichendes aufgerufen. Im Fall Herr Thiel zeigen sich die Lebensverhältnisse der abweichenden Schüler fremd und diffus. Sie zu erkennen und zu verstehen, wird gleichsam als bedeutsam gekennzeichnet. Dies gelingen zu lassen,

stellt sich als pädagogische Herausforderung dar. Das Moment des Monierens liegt an dieser Stelle in beiden Fällen in dem mit Blick auf das individuelle Tun aufrechterhaltenen Herausforderungscharakter der mit dem Abweichenden konfrontierten Praxis, welcher in zukunftsweisender Stabilität hervortritt.

#### 3.4.4 Zusammenfassung

Im vierten relationalen Typus des *Ethos des Monierens* stehen die vierte Ausprägung der *Traditionstypik*, in der ein *Mangel an Tradiertem (D)* konstatiert wird, mit der zweiten Ausprägung der *Kollegialitätstypik*, in der das *Selbst über den anderen (2)* in Überlegenheit positioniert wird, und die erste Ausprägung der *Abweichungstypik* der *Herausforderung des pädagogischen Tuns (1)* in der Konfrontation mit dem Abweichenden in idealtypischer Relation. Diese Relation geht in einem überspannenden Modus Operandi des Monierens auf.

Mit Blick auf die *Traditionstypik* tritt im *Ethos des Monierens* ein *Mangel an Tradiertem (D)* hervor. Die Fälle Herr Clausens und Herr Thiel unterscheiden sich dahingehend von allen anderen Fällen und Typen, als dass als primäre Tradierung des Schulischen etwas Positives hervortritt. In den anderen Fällen und Typen wird das Tradierte primär negativ bewertet. In den Fällen des Typus des *Ethos des Monierens* kann von einer Tradition pädagogischer Souveränität gesprochen werden, die sich fallspezifisch ausdifferenzieren lässt. Im Fall Herr Clausens stellt das souveräne Umgehen mit den defizitären Verhältnissen des Schulischen im Allgemeinen eine Tradierung dar. Im Fall Herr Thiel wird eine Souveränität im konkreteren pädagogischen Tun mit Kindern und Jugendlichen mit Behinderung zur Tradition des Pädagogischen im Allgemeinen. Im Fall Herr Clausens wird der Mangel an der Tradition der Souveränität im Erfahrungsraum der A-Grundschule an das Unvermögen der anderen Pädagog\*innen gebunden. Während der Befragte selbst in seinem unerschütterlichen Tun an die Tradition der Souveränität anknüpfen kann, fehlt es den anderen an beruflichen Erfahrungen, um ihm dies gleichzutun. Auch im Fall Herr Thiel steht das eigene Tun in der Nähe zur Tradition der Souveränität, hatte er doch bereits als Kind die moralisch richtige Interaktion mit Kindern und Jugendlichen mit Behinderung vom Vater vorgelebt bekommen. Dass ein Mangel an dieser Tradition im Erfahrungsraum der A-Grundschule herauszustellen ist, liegt nicht wie im Fall Herr Clausens in den defizitären Dispositionen der Kolleg\*innen begründet, sondern ergibt sich aus den strukturellen Bedingungen des Grundschulischen im Allgemeinen. Konkreter bestehen zudem Entwicklungsbedarfe der A-Grundschule mit Blick auf den Schulneubau und in Bezug auf die Etablierung von Strukturen multiprofessioneller Zusammenarbeit. Anders als Herr Clausens besitzt Herr Thiel mit Blick auf die Zukunft einen gewissen Optimismus der Überwindung des *Mangels an Tradiertem (D)*.

Die vierte Ausprägung der *Traditionstypik* korrespondiert mit der zweiten Ausprägung der *Kollegialitätstypik*, in der das *Selbst über den anderen (2)* positioniert wird. Im Eckfall Herr Clausens wird die bereits mit Blick auf die *Traditionstypik* relevante Kategorie der Souveränität auch an dieser Stelle bedeutsam. Im Erfahrungsraum der A-Grundschule ist Herr Clausens der einzige, dessen Praxis als souverän mit den Verhältnissen umgehend hervortritt, was ihn in die Überlegenheitsposition gegenüber den andere bringt. Aus dieser herausgehobenen Stellung kann Herr Clausens langfristig das Scheitern der A-Grundschule an ihrem eigenen Anspruch absehen. Gleichsam hält er explizit an der Richtigkeit des inklusiven Anspruchs fest. Er steht in Homologie zu den Fällen, in denen sich der Typus des *Ethos des Provozierens* und damit auch die betrachtete Ausprägung der *Kollegialitätstypik* repräsentiert sehen, in moralischer Überlegenheit über anderen. Auch im Fall Herr Thiel wird das *Selbst über den an-*

deren (2) positioniert. Es steht dabei nicht zuvorderst über den konkreten anderen des Erfahrungsraum der A-Grundschule, sondern ist einer fiktiven Weiblichkeit des Grundschulischen überlegen. Herr Thiel bringt den imaginativen *Identitätsentwurf des selbstreflexiven männlichen Grundschullehrers* zur Performanz. Als solcher kompensiert er nicht nur den Mangel an Männlichkeit, wie er mit Blick auf die Lebensverhältnisse der Klient\*innen implizit hervortritt, sondern auch das Fehlen an männlichen Vorbildern in der Schule. Die Stabilität dieser Überlegenheitspositionierung zeigt sich im Erfahrungsraum der A-Grundschule ansatzweise in dem Buhlen der Schule um den Referendar.

Während im Typus des *Ethos des Provozierens* die Figur der Positionierung des *Selbst über den anderen* (2) als zweite Ausprägung der *Kollegialitätstypik* mit der ersten Ausprägung der *Abweichungstypik* korrespondierte, in der das *pädagogische Handeln von abweichenden Schüler\*innen bestätigt wird* (I), liegt im Typus des *Ethos des Monierens* die zweite Ausprägung der *Abweichungstypik* vor. Sie kann als Figur der *Herausforderung des pädagogischen Handelns durch das Abweichende* (II) beschrieben werden. Im Fall Herr Clausens stellen die Abweichenden die Souveränität seines pädagogischen Tuns nicht infrage. Schüler\*innen mit Flucht- und Migrationserfahrungen werden explizit verbesondert und in ihrem Verhalten problematisiert. Gleichwohl gelingt es Herrn Clausens aus seinem Erfahrungswissen heraus, besondere Setting zu schaffen, die mit den Dispositionen der Schüler\*innen umzugehen wissen und Verhaltensänderungen anregen. Mit spezifischem Blick auf den Erfahrungsraum der A-Grundschule tritt zu der Abweichung qua Flucht- und Migrationserfahrungen auch das Abweichen auf Grund von Behinderung hervor. Die Schülerin Luisa wird dementsprechend exemplarisch angeführt. Auch wenn es gegenwärtig gelingt, dem eigenen Anspruch im pädagogischen Tun mit ihr gerecht zu werden, wird die Konfrontation mit dem Abweichenden – wie es Luisa zugeschrieben wird – mit Blick auf die Zukunft zur unüberwindbaren Herausforderung. Ein Mangel an personellen Ressourcen macht diesen Herausforderungscharakter absehbar. Im Fall Herr Thiel wird ebenso das Abweichende zur Herausforderung des pädagogischen Tuns. Das Abweichende an sich wird in Homologie zum Fall Herr Clausens explizit entproblematisiert. Im Sinne des *Identitätsentwurf des selbstreflexiven männlichen Grundschullehrers* wird ein Wissen um die Gefahr degradierender Fremdidentifizierungen, die um Herkunftseffekte vergessen wären, zur Darstellung gebracht. Gleichsam wird in den weiteren Ausführungen Herrn Thiels die handlungspraktische Umsetzung eines nicht degradierenden Tuns dennoch zur Herausforderung in der Konfrontation der pädagogischen Praxis mit dem Abweichenden. Die affektive Regung der Abwertung im Falle des delinquenten Verhaltens eines exemplarisch imaginierten Schülers auszuklammern, zeigt sich als voraussetzungsvoll. Ebenso bleibt das als bedeutsam veranschlagte Wissen um die Lebensverhältnisse der Schüler\*innen, welches das Abweichende in seiner Kausalität erklärbar machen würde, ein vages, das außerhalb des eigenen Erfahrungswissens Herrn Thiels liegt. Dieses Wissen zu erlangen, macht das Abweichende herausfordernd.

Auch im *Ethos des Monierens* stellt der Erfahrungsraum der A-Grundschule einen lebensgeschichtlich herausgehobenen Raum dar. Während in den anderen drei Typen des *Ethos des Harmonisierens*, des *Provozierens* und des *Adaptierens* der Erfahrungsraum der A-Grundschule seine Besonderheit darin findet, dass er zum Ort wird, der eng an Erfahrungen oder Möglichkeiten von Veränderung geknüpft wird, wird er im Typus des *Ethos des Monierens* zu einem Ort der Stabilität. In ihm bestätigt sich das aus vorangegangenen Erfahrungen gespeiste Wissen um Schule und die damit verbundene stetige Richtigkeit des individuellen pädagogischen Tuns in der Überlegenheit gegenüber anderen. Bemerkenswert ist dabei, dass mit Blick auf

die *Abweichungstypik* abweichende Klient\*innen trotzdem eher zur Herausforderung und weniger zur Bestätigung des pädagogischen Tuns werden.

Im Folgenden werden die Ergebnisse des beiden vorangegangenen Unterkapitels in ein Verhältnis zueinander gesetzt, um auf Fragen der Professionalisierung zu blicken.

## 4 Differenzierungen zur Professionalisierung der Ethos-Typen

Im Folgenden wird die Frage nach den Graden der Professionalisierung der vier rekonstruierten *Ethos-Typen* in den Fokus gerückt. Zu ihrer Beantwortung werden zwei Schritte der Differenzierung gegangen. Eine erste Differenzierung besteht in dem gradierenden Vergleich der interaktiven Handlungspraxen der Akteur\*innen mit ihren Schüler\*innen im Erfahrungsraum der A-Grundschule. Hierbei wird in den Blick genommen, inwiefern es gelingt, die wahrgenommenen Programmatiken der A-Grundschule, organisationale Rollenbeziehungen und die interaktive Praxis in einen konjunktiven Erfahrungsraum zu überführen und in diesem eine konstituierende Rahmung der interaktiven Praxis zu etablieren (4.1). Als Ergebnis dieser ersten Gradierung treten zwei *Ethos-Typen* als mehr und zwei als weniger resp. kaum professionalisiert hervor. Die zwei eher professionalisierten Typen gilt es im Schritt der zweiten Differenzierung zu gradieren (4.2). Hierzu wird das Kernsample der Fälle der A-Grundschule um die Fälle der B-Grundschule ergänzt. So lässt sich im Vergleich der Schulen auf organisationale Prinzipien einer ‚praktischen Diskursethik‘ schließen. Die beiden verbleibenden *Ethos-Typen* werden mit Blick auf diese abschließend verglichen. Schließlich tritt der Typus des *Ethos des Adaptierens* als professionalisiertes alltagsmoralisches Milieu hervor (4.3).

### 4.1 Erste Differenzierung: Gradierender Vergleich der interaktiven Praxen

Im Schritt der ersten Differenzierung werden die interaktiven Handlungspraxen der pädagogischen Akteur\*innen mit den Schüler\*innen der A-Grundschule in den Fokus gerückt, wie sie im biographischen Sprechen über den organisationalen Erfahrungsraum der A-Grundschule hervortreten. Zur Annäherung an die Antwort auf die Frage nach Graden der Professionalisierung der vier *Ethos-Typen* werden die interaktiven Handlungspraxen in den sich organisational verdoppelnden notorischen Spannungsverhältnissen zwischen interaktiver Praxis und rahmenden handlungs- sowie identitätsbezogenen Normen zueinander ins Verhältnis gesetzt. Dabei treten Momente der Beharrlichkeit und Bewegung auf der Ebene des individuellen Habitus hervor, die mit dem Eintritt in den organisationalen Erfahrungsraum der A-Grundschule verbunden sind. Sie machen die Konstitution der *Ethos-Typen* verstehbar, welche die Beharrlichkeiten und Bewegungen auf habitueller Ebene gleichzeitig überhaupt erst ermöglichen. Unter Bezugnahme auf die Kategorie der konstituierenden Rahmung als Prozessstruktur der interaktiven Praxis wird eine erste Gradierung der alltagsmoralischen Milieus der vier *Ethos-Typen* mit Blick auf ihre Professionalisierung vollzogen.

#### 4.1.1 Die interaktive Praxis im Ethos des Harmonisierens

Im ersten relationalen Typus des *Ethos des Harmonisierens* tritt mit Blick auf den organisationalen Erfahrungsraum der A-Grundschule auf der Ebene handlungsbezogener Normen der spezifische Anspruch der Schule hervor, ein *vorurteilsfreier Raum* zu sein. Auf kommunikativer Ebene wird veranschlagt, dass alle Schüler\*innen in ihm so angenommen werden, wie sie sind. Auf identitätsbezogener normativer Ebene sehen sich die Professionellen mit einem stärker implizit bleibenden imaginativen *Identitätsentwurf der\*des Erfolgreichen* konfrontiert. Das Spannungsvolle zur handlungsbezogenen *Norm der Vorurteilsfreiheit* liegt darin, dass Erwartungen an die Klient\*innen zwar suspendiert werden, die Professionellen aber umso



mehr unter der Erwartung des erfolgreich Tuns stehen. So werden berufliche Belastungserfahrungen und Momente des persönlichen Scheiterns im klient\*innenbezogenen Tun explizit entproblematisiert. Das notorische Spannungsverhältnis zwischen der identitätsbezogenen *Norm der\*des Erfolgreichen* und der interaktiven Praxis mit den Klient\*innen liegt jedoch darin, dass der Erfolg des pädagogischen Tuns handlungspraktisch als zufällig hervortritt. Er ist abhängig von der Unterstützung durch andere. Diese wird nur bedingt angenommen, wohnt der Hilfe von außen doch die Tendenz inne, das Erfüllen der erfolgsbezogenen Identitätsnorm infrage zu stellen.

In der Bearbeitung dieses Spannungsverhältnisses werden mit Blick auf die Klient\*innen neue Essentialismen und bisweilen identitätsbezogene Zuschreibungen von den Professionellen hervorgebracht. In diesen finden sie die außerhalb ihres eigenen Tuns liegenden, vermeintlich objektiven Erklärungen für ihren persönlichen Misserfolg. So wird in der interaktiven Praxis keine konstituierende Rahmung etabliert. Der normative Anspruch der A-Grundschule, ein *vorurteilsfreier Raum* zu sein, wird in der interaktiven Praxis nicht erfüllt. In dieser werden vielmehr Vorurteile hervorgebracht und es kommt im Unterlaufen des eigenen Anspruchs zu einem organisationalen Rahmungsverlust.

Mit Blick auf die Einzelfälle fällt die habituelle Stabilität ihrer biographischen Orientierungsrahmen auf, die sich im Eckfall Frau Reiser im lebensgeschichtlichen Sprechen beispielsweise als stabile habituelle *Orientierung an Zugehörigkeit* rekonstruieren lässt. Sie wird auch mit dem Eintritt in den Erfahrungsraum der A-Grundschule aufrechterhalten. In den anderen Fällen des Typus des *Ethos des Harmonisierens* zeigen sich homologe habituelle Orientierungen, die ebenso mit dem Eintritt in den Erfahrungsraum der A-Grundschule stabil bleiben. Diese Stabilität verhindert im *Ethos des Harmonisierens* die Etablierung eines konjunktiven Erfahrungsraums der interaktiven Praxis. Die Unsicherheiten der pädagogischen Praxis schüren die Sorge, keine Zugehörigkeit zu den anderen Kolleg\*innen erleben zu können. Dies lässt Schüler\*innen als Hervorbringende pädagogischer Herausforderungen stets als Antipoden des pädagogischen Tuns erleben. Sie werden nicht zu Akteur\*innen eines interaktiven Erfahrungsraums einer gemeinsam vollzogenen Praxis.

Das schüler\*innenbezogene Tun des alltagsmoralischen Milieus des *Ethos des Harmonisierens* tritt im Modus der Willkür hervor. In der Stabilität habitueller Orientierungen wird das *Aufgehen im kollektiven Wir* (I) als erste Ausprägung der *Kollegialitätstypik* zur einzigen Handlungsmöglichkeit im Erfahrungsraum der A-Grundschule. Dass die oben angeführte Kontingenz des normativ erwarteten pädagogischen Erfolgs im Erfahrungsraum der A-Grundschule dazu führt, dass das alternativlose Aufgehen des Selbst im kollektiven Wir von anderen wiederum infrage gestellt werden kann, führt mit Blick auf die *Abweichungstypik* zu einem stabilen *Herausforderungscharakter der mit den Abweichenden konfrontierten Praxis* (II). Dies findet in der Konsequenz seine dargestellte Bearbeitung in dem Hervorbringen neuer Essentialismen. Dieses Hervorbringen von Bezugnahmen auf die Schüler\*innen in einem Charakter bisweilen totalen Identifizierens wird dabei möglich, weil auf der Ebene der *Traditionstypik* in der Bewegung des *Ausklammerns des Tradierten* (A) im Erfahrungsraum der A-Grundschule ein normatives Vakuum entstanden ist. Dieses kann mit neuen normativen Konstruktionen beliebig gefüllt werden.

Schon bevor die anderen *Ethos-Typen* vergleichend hinzugezogen werden, kann das alltagsmoralische Milieu des *Ethos des Harmonisierens* in seiner fremdidentifizierenden Willkürlichkeit so als kaum professionalisiert bewertet werden.

#### 4.1.2 Die interaktive Praxis im Ethos des Provozierens

Im zweiten Typus des *Ethos des Provozierens* wird als überspannende handlungsbezogene Norm im organisationalen Erfahrungsraum der A-Grundschule der normative Anspruch aufgerufen, als *Schule ein gelungener Gegenentwurf* zu grundschulischen Normalitäten zu sein. Zu diesem tritt der imaginative *Identitätsentwurf der\*des Mahnenden* als identitätsbezogene Norm hinzu, der\*die in moralischer Überlegenheit andere auf ihr pädagogisches Unvermögen hinweist.

Zwischen der handlungsleitenden *Norm des gelungenen Gegenentwurfs* und der identitätsbezogenen *Norm der\*des Mahnenden* besteht ein Spannungsverhältnis. So findet die mit der Identitätsnorm verbundene moralische Überlegenheit gegenüber anderen zwar auf kommunikativer Ebene ihre Legitimität in dem handlungsbezogenen Anspruch der A-Grundschule, gleichsam zeigt sich in der Handlungspraxis selbst der Anspruch der A-Grundschule als (noch) unerreicht. Dies stellt wiederum tendenziell die tatsächliche moralische Überlegenheit der Professionellen infrage. Das Spannungsvolle zwischen der *Identitätsnorm der\*des Mahnenden* und der interaktiven Praxis zwischen Professionellen und Klient\*innen liegt sodann darin, dass die mit dem Identitätsentwurf verbundene moralische Überlegenheit die Professionellen tendenziell auch zu ihren Schüler\*innen in eine hierarchische Distanz setzen kann. Eine solche gilt es im Anspruch des handlungsleitenden Anspruchs der A-Grundschule zu überwinden, ist sie doch ein Artefakt ablehnungswürdiger grundschulischer Normalitäten. Der Umgang mit dieser Spannung gelingt in der Praxis der Professionellen in einer radikal schüler\*innenbezogenen pädagogischen Praxis, die in großer Kreativität und in dem Wissen um neue didaktische Methoden zur Performanz gebracht wird. So wird eine konstituierende Rahmung der interaktiven Praxis etabliert. Im Eckfall Frau Nolten kommt dies in der Affirmation der ‚Planarbeit‘ deutlich zum Ausdruck. Die Verlässlichkeit des klient\*innenbezogenen Tuns liegt in einem dem Neuen innewohnenden Überwinden von schüler\*innenbezogenen Zuschreibungen. An deren Stelle tritt der Fokus auf individuelle Dispositionen der Schüler\*innen – bei gleichzeitigem Zugestehen davon unabhängiger Entwicklungsfähigkeiten der\*des Einzelnen. In der Neuheit des klient\*innenbezogenen Tuns liegt ein Moment stetiger Selbstüberprüfung, ob das Tun tatsächlich in diesem Sinne gelingt. Der *Identitätsentwurf der\*des Mahnenden* tritt so in der klient\*innenbezogenen Praxis in den Hintergrund und bleibt vornehmlich im kolleg\*innenbezogenen Tun als relevante Größe bestehen.

In der interaktiven Praxis kann in den Fällen, in denen das *Ethos des Provozierens* dominant ist, sowohl ein konjunktiver Erfahrungsraum zwischen Professionellen und Klient\*innen entstehen als auch eine konstituierende Rahmung einer verlässlichen klient\*innenbezogenen Praxis etabliert werden. Anders als im *Ethos des Harmonisierens* tritt das *Ethos des Provozierens* als eines hervor, in welchem der handlungsbezogene organisationale Anspruch handlungspraktisch auch erfüllt wird – hier nun der Anspruch, ein Gegenentwurf zu grundschulischen Normalitäten zu sein. Das Spannungsvolle zwischen den beiden normativen Ebenen findet in der interaktiven Praxis seine Bearbeitung. In dieser wird das Unvermögen der eigenen Praxis nicht geleugnet, sondern zum Ausgangspunkt, der es notwendig macht, das pädagogische Tun stets zu prüfen und zu aktualisieren. So bestätigt sich die infrage gestellte Überlegenheit gegenüber den anderen eher im Sinne einer höherstufigen Rationalität eines Wissens um die Kontingenz des eigenen Tuns, als dass das eigene Unvermögen die Legitimität der *Rolle der\*des Mahnenden* infrage stellen würde.

Mit Blick auf die Einzelfälle, in denen das *Ethos des Provozierens* dominant ist, fällt auf, dass mit dem Eintritt in den Erfahrungsraum der A-Grundschule eine lebensgeschichtlich rele-

vante Bewegung vollzogen wird. Im Fall Frau Nolten wurde in anderen Erfahrungsräumen ihre *Orientierung an Familiarität* deutlich. Im Erfahrungsraum der A-Grundschule wird ein Erleben von widerstandsfreier Harmonie und Vertraulichkeit in seiner Bedeutsamkeit zugunsten einer erwartungs- und damit hierarchiefreien Interaktion mit anderen ein Stück weit eingeklammert. So wird es überhaupt erst möglich, im Sinne der vorliegenden Ausprägung der Kollegialitätstypik als Mahnende\*r in Überlegenheit *über den anderen* (2) aufzutreten. In der *Abweichungstypik*, in der *Abweichende zur Bestätigung* (II) werden, liegt wiederum das Potenzial zur Anregung und Stabilisierung von Reflexionsmomente, zeigt sich in den abweichenden Klient\*innen doch die Notwendigkeit und die Möglichkeit eines pädagogischen Tuns, dem es gelingt, sich von grundschulischen Normalitäten abzugrenzen. Ebenso liegt ein Reflexionspotenzial in der korrespondierenden Ausprägung der *Traditionstypik*, in welcher das *Traditierte zur Kontrastfolie* (B) wird, der folglich der evaluative Kontrast zum Eigenen eingeschrieben ist.

Hierbei ist die empirische Tendenz zu verzeichnen, dass es eher Momente expliziter Selbstreflexivität sind als Momente impliziter Reflexion auf habitueller Ebene. In Kontrast zum *Ethos des Harmonisierens* kann der Typus des *Ethos des Provozierens* gleichwohl als in hohem Maße professionalisiert bezeichnet werden. In Momenten der Reflexion gelingt es, das Spannungsverhältnis zwischen der interaktiven klient\*innenbezogenen Praxis, den Sach-Programmatiken sowie den Rollenbeziehungen der Organisation zu bewältigen. Der normative Anspruch der A-Grundschule, ein *Gegenentwurf zu grundschulischen Normalitäten* zu sein, wird dabei erfüllt und mitunter in einen konjunktiven Erfahrungsraum der pädagogischen Praxis überführt.

#### 4.1.3 Die interaktive Praxis im Ethos des Adaptierens

Mit Blick auf den dritten Typus des *Ethos des Adaptierens* tritt im organisationalen Erfahrungsraum der A-Grundschule auf der Ebene handlungsbezogener Normen der schulische *Auftrag der Verbesserung der Lebensumstände* der Schüler\*innen hervor. Stärker implizit bleibt die identitätsbezogene Norm eines *Identitätsentwurfs der\*des Autoritären*. Diese Identitätsnorm besitzt einen imaginären Charakter und steht damit in Kontrast zu den Identitätsentwürfen, die in den anderen Typen im organisationalen Erfahrungsraum der A-Grundschule aufgerufen werden. Dort besitzen die wahrgenommenen Identitätsentwürfe einen imaginativen Charakter, wird doch auf ihre Performanz abgezielt. Der *Identitätsentwurf der\*des Autoritären* tritt im *Ethos des Adaptierens* zwar mit normativer Kraft auf, wird aber eher zurückgewiesen. Diese Zurückweisung bringt das Spannungsverhältnis zwischen den beiden normativen Ebenen zum Ausdruck, kann ein degradierender Zugriff auf die Klient\*innen – wie er einer Praxis im Sinne des *Identitätsentwurf der\*des Autoritären* erwartbar eingeschrieben ist – nicht als Verbesserung der bereits von Degradierungen geprägten Lebensverhältnisse der Schüler\*innen verstanden werden.

Der Identitätsentwurf steht ebenso in einem notorischen Spannungsverhältnis zur interaktiven Handlungspraxis. Diese erhält sich dahingehend selbst, als dass der *Identitätsentwurf der\*des Autoritären* zur Vermeidung degradierender Praktiken in der klient\*innenbezogenen Praxis nicht einfach ausgeklammert werden kann, sondern von Stimmen aus Milieus der Klient\*innen heraus – konkreter von den Eltern der Schüler\*innen – eingefordert wird.

Sodann wird im *Ethos des Adaptierens* eine interaktive Praxis zur Performanz gebracht, die an die Klient\*innen spezifische Verhaltenserwartungen richtet. Gleichsam ermöglichen die Professionellen es den Schüler\*innen, in der interaktiven Praxis des organisationalen Erfah-

rungsraums diverse Mittel und Wege zum Erfüllen der Erwartungen zu nutzen. Die Professionellen passen diese so an, dass das Ziel der Verhaltensänderung von den Schüler\*innen aus dem eigenen Tun heraus erreicht werden kann. In der ermöglichenden Praxis selbst erleben sich die Klient\*innen als freiheitliche Akteur\*innen. Der *Identitätsentwurf der\*des Autoritären* wird dabei in einem adaptierten Modus zur Performanz gebracht.

Die mit dem Identitätsentwurf verbundene rollenspezifische Machtposition wird so einerseits angenommen und ermöglicht überhaupt erst ein Tun im organisationalen Erfahrungsraum der A-Grundschule, das über die Handlungsmöglichkeiten der Schüler\*innen entscheiden und solche eröffnen kann. Andererseits wird die Machtposition mit Blick auf die Bewertung des langfristigen Erfolgs der eigenen Praxis wieder verlassen. Die pädagogische Praxis wird in Homologie zum Typus des *Ethos des Provozierens* nicht präskriptiv als erfolgreich gesetzt, sondern situativen Prüfungen und Anpassungen unterzogen. Sie entzieht sich so einem Modus, der die Absehbarkeit des Schüler\*innenverhaltens affirmiert, welchem wie im Typus des *Ethos des Harmonierens* die Tendenz innewohnen würde, klient\*innenbezogene Femdidensifizierungen hervorzubringen. In dem Annehmen einer adaptierten Form der *Identitätsnorm der\*des Autoritären* werden die Bedürfnisse der diesen Einfordernden befriedigt und auch das Spannungsverhältnis zwischen den beiden normativen Ebenen findet Bearbeitung. Die eingehegte und kontrollierte Autorität der\*des Lehrer\*in ermöglicht den Schüler\*innen ein Erleben von Handlungsmöglichkeiten, die in ihren bisherigen Lebensverhältnissen verschlossen geblieben sind. In Homologie zum *Ethos des Provozierens* gelingt es im *Ethos des Adaptierens* einen konjunktiven Erfahrungsraum der interaktiven Praxis zu eröffnen und eine konstituierende Rahmung zu etablieren.

Mit Blick auf die Fälle, in denen sich der Typus repräsentiert sieht, ist eine deutliche Bewegung auf habitueller Ebene nachzuvollziehen, die mit dem Eintritt in den lebensgeschichtlichen Erfahrungsraum der A-Grundschule vollzogen wird. So verschiebt sich im Eckfall Frau Akgündüz ihre habituelle *Orientierung an Eigenverantwortlichkeit* hin zu einer *Orientierung an differenzierter Verantwortlichkeit*. Auch in den anderen Fällen lässt sich eine solche Bewegung im Sinne von Momenten impliziter Reflexion nachvollziehen. Das alltagsmoralische Milieu des *Ethos des Adaptierens* korrespondiert insofern mit dieser Bewegung, als dass in ihm Möglichkeiten einer veränderten Handlungspraxis angelegt sind. So liegt die Ausprägung der *Kollegialitätstypik* vor, in der das *Selbst mit den anderen* (3) in Gleichrangigkeit steht. Diese Figur hält eine individuelle rollenförmige Praxis als Handlungsmöglichkeit aufrecht und gleichzeitig wird die individuelle Praxis im Fall ihres Scheiterns nicht zur Infragestellung der generellen Handlungsfähigkeit. Im Fall des Scheiterns wird das Erleben von Unterstützung durch Kolleg\*innen möglich. So wird es nicht notwendig, die Gründe für das Scheitern der interaktiven Praxis in den abweichenden Schüler\*innen zu suchen, wie es sich idealtypisch in dem Vorliegen der zweiten Ausprägung der *Abweichungstypik* (II) bestätigt. Die globale Rahmung der alltagsmoralischen Praxis des *Ethos des Adaptierens* stellt ein Modus dar, in dem auf der Ebene der *Traditionstypik* das *Traditione selektiv ausgewählt* (C) wird. Dies ermöglicht das für das Aufrechterhalten der konstituierenden Rahmung notwendige Auswählen aus dem Bestehenden und dessen Anpassung.

Auch im *Ethos des Adaptierens* gelingt es, in Homologie zum *Ethos des Provozierens*, die interaktive Praxis zwischen Professionellen und Klient\*innen in einen Erfahrungsraum zu überführen, in dem das Spannungsverhältnis zwischen der interaktiven Praxis und den Sach-Programmatiken auf der einen und den Rollenbeziehungen der Organisation auf der anderen Seite handlungspraktische Bewältigung findet. Zudem kann eine konstituierende Rahmung

der interaktiven Praxis etabliert werden. Dies geschieht in Momenten impliziter Reflexion und weniger in expliziter Selbstreflexivität. Wie der Typus des *Ethos des Provozierens* kann der Typus des *Ethos des Adaptierens* somit als in einem hohen Maße professionalisiert verstanden werden.

#### 4.1.4 Die interaktive Praxis im Ethos des Monierens

Als handlungsbezogene Norm des organisationalen Erfahrungsraums der A-Grundschule wird im Typus des *Ethos des Monierens* ein Anspruch wahrgenommen, der *Schule als Ort der Expertise* des Umgangs mit abweichenden Schüler\*innen hervortreten lässt. Stärker implizit wird auf identitätsbezogener Ebene der imaginative *Identitätsentwurf der\*des Souveränen* aufgerufen. Die handlungsbezogene *Norm der Expertise* und der normative *Identitätsentwurf der\*des Souveränen* scheinen zunächst in Harmonie zueinander zu stehen. Das gleichsam Spannungsvolle zwischen ihnen liegt in den unterschiedlichen Wissensformen, die mit ihnen verknüpft sind. Das theoretische Wissen der Expertise steht vor der Herausforderung, in das atheoretische Wissen der\*des souveränen Praktiker\*ins übersetzt zu werden – und umgekehrt. Das notorische Spannungsverhältnis zwischen der *Identitätsnorm des Souveränen* und der interaktiven Praxis liegt darin, dass in der Konfrontation mit der abweichenden Klient\*innenschaft das bisher für das pädagogische Tun genutzte individuelle Erfahrungswissen als limitiert aufscheint. Hier besteht eine Homologie zum Typus des *Ethos des Harmonisierens*. Gleichwohl wird in Kontrast zu diesem das Scheitern der pädagogischen Praxis an den Klient\*innen im Typus des *Ethos des Monierens* eher als Zukünftiges denn als Gegenwärtiges entworfen.

In der interaktiven Praxis zwischen Professionellen und Klient\*innen wird im *Ethos des Monierens* auf besondere pädagogische Settings und Praktiken verwiesen, die sich von unterrichtlichen Alltäglichkeiten unterscheiden. In diesen Situationen gelingt es, das Spannungsverhältnis zwischen dem *Identitätsentwurf der\*des Souveränen* und der herausfordernden Klient\*innenschaft in der interaktiven Praxis temporär zu bearbeiten. Gleichsam bleibt die langfristige Routinisierung einer solchen Praxis aus. Die problematisierte Zukunftsdimension des Spannungsverhältnisses zwischen Identitätsnorm und interaktiver Praxis kann so nicht bewältigt werden.

Das pädagogische Tun, das den wahrgenommenen Anspruch des *Identitätsentwurfs der\*des Souveränen* erfüllt, kann situativ nur dann in eine theoretische Expertise übersetzt werden, wenn die Schüler\*innen essentialisierend konstruiert werden. In der interaktiven Praxis kann dabei durchaus ein konjunktiver Erfahrungsraum etabliert werden, in dem eine konstituierende Rahmung hergestellt wird. Sie ist gleichsam an die stetige Identifikation der Schüler\*innen als defizitär geknüpft. Die Schüler\*innen können dieser Identifikation nichts entgegensetzen und so tritt die interaktive Praxis des Typus des *Ethos des Monierens* in einem machtvollen Modus hervor.

Mit Blick auf die Fälle des *Ethos des Monierens* ist in Homologie zum *Ethos des Harmonisierens* die Beharrlichkeit auf habitueller Ebene herauszustellen, die auch mit dem Eintritt in den lebensgeschichtlichen Erfahrungsraum der A-Grundschule nicht überwunden wird. So bleibt im Eckfall Herr Clausens die habituelle *Orientierung an Souveränität* stabil. Das alltagsmoralische Milieu des *Ethos des Monierens* korrespondiert insofern mit dieser habituellen Beharrlichkeit, als dass in der Ausprägung des *Selbst über den anderen (2)* der *Kollegialitätstypik* eine jede Veränderung der eigenen Handlungspraxis zur potenziellen Infragestellung der Überlegenheit gegenüber den anderen wird. Im *Ethos des Monierens* tritt die *Abweichungstypik*

in ihrer ersten Ausprägung auf, in der *Abweichende zur Herausforderung des pädagogischen Handelns (I)* werden. In diesem stabilen Herausforderungscharakter ergibt sich die Legitimität, die Schüler\*innen stets als defizitär zu identifizieren. Es wird somit im *Ethos des Monierens* keine Suche nach neuen Handlungsmöglichkeiten begonnen, welche dann auch die Überlegenheitspositionierung über den anderen als zu Überwindendes auftreten lassen würde. In der vierten Ausprägung der *Traditionstypik* wird in globaler Rahmung im *Ethos des Monierens* der *Mangel an Tradiertem (D)* herausgestellt. Er verweist auf einen Versuch des Konservierens des Gegenwärtigen, in dem das eigene Erfahrungswissen zumindest situativ noch Gültigkeit besitzt. Ein langfristiger Blick auf neue Handlungsmöglichkeiten bleibt so auch auf dieser Ebene versperrt.

Im *Ethos des Monierens* gelingt es nur in der essentialisierenden Bezugnahme auf das Defizitäre der Schüler\*innen, die interaktive Praxis zwischen Professionellen und Klient\*innen in einen konjunktiven Erfahrungsraum zu überführen, in dem das Spannungsverhältnis zwischen der interaktiven klient\*innenbezogenen Praxis und den Sach-Programmatiken auf der einen und den Rollenbeziehungen der Organisation auf der anderen Seite handlungspraktische Bewältigung findet. Die interaktive Praxis zwischen Professionellen und Klient\*innen wird in einen Modus der Macht überführt. In diesem ist das pädagogische Tun mitunter situativ erfolgreich. Es tritt aber nicht in langfristiger und stabiler Perspektive als das hervor, was im Sinne des handlungsleitenden Anspruchs der A-Grundschule als eine Expertise des Umgehens mit abweichenden Schüler\*innen bezeichnet werden könnte. Wie das *Ethos des Harmonisierens* kann das *Ethos des Monierens* somit als kaum professionalisiert verstanden werden. Im Folgenden werden die interaktiven Praxen der Ethos-Typen zusammenfassend verglichen.

4.1.5 Zusammenfassender Vergleich der interaktiven Praxen der Ethos-Typen

In folgender Tabelle werden die alltagsmoralischen Milieus der vier *Ethos-Typen* mit Blick auf die Professionalisierung ihrer interaktiven Praxen zwischen Professionellen und Klient\*innen überblicksartig dargestellt. In der ersten Zeile werden die handlungsbezogenen und in der zweiten die identitätsbezogenen Normen abgebildet, mit denen die interaktive Praxis in einem Spannungsverhältnis steht. In der dritten Zeile wird auf das Spannungsverhältnis zwischen Normen und Praxis eingegangen, um in der letzten Zeile die im vorangegangenen Abschnitt herausgearbeitete Klassifikation der ersten Gradierung der interaktiven Praxen zusammenzufassen. Die Tabelle wird sodann ausführend erläutert.

Tab. 6: Übersicht zur 1. Gradierung der interaktiven Praxen der Typen, eigene Darstellung

Ethos des Harmonisierens	Ethos des Provozierens	Ethos des Adaptierens	Ethos des Monierens
norm. Anspruch der A-GS als vorurteilsfreier Raum	norm. Anspruch der A-GS als Gegenentwurf zu grundschul. Normalitäten	norm. Auftrag zur Verbesserung der Lebensumstände der Schüler*innen der A-GS	A-GS als norm. Ort der Expertise im Umgang mit Abweichenden
imaginativer Identitätsentwurf der*des Erfolgreichen	imaginativer Identitätsentwurf der*des Mahnenden	imaginärer Identitätsentwurf der*des Autoritären	imaginativer Identitätsentwurf der*des Souveränen



<p>Die Kontingenztz des erfolgreichen pädagogischen Tuns führt zu neuen Schüler*innenbezogenen Essentialismen und fremdidentifizierenden Zuschreibungen totalen Charakter.</p> <p>→ insb. ermöglicht durch Ausklammern des Tradierten (A)</p>	<p>In Momenten expliziter Selbstreflexion wird die eigene Überlegenheitsposition verlassen und bisweilen zu Gunsten einer veränderten interaktiven Praxis infrage gestellt.</p> <p>→ insb. ermöglicht durch Bestätigung des päd. Handelns durch Abweichende (II)</p>	<p>In Momenten impliziter Reflexion gelingt es, in der interaktiven Praxis die Erwartung des Identitätseurwurfs der*des Autoritären zu bedienen, ohne sein Degradierungspotenzial zur Performanz zu bringen.</p> <p>→ insb. ermöglicht durch Selbst mit den anderen (3)</p>	<p>Neue Handlungsmöglichkeiten zur langfristigen Anpassung des klient*innen-bezogenen Tuns werden vor dem Hintergrund der Kategorie der Selbstsicherheit nicht eröffnet. → insb. verhindert durch das Konstatieren eines Mangels an Tradiertem (D)</p>
<p>kein konj. Erfahrungsraum, keine kons. Rahmung</p> <p>→ <b>Willkür</b></p>	<p>konst. Rahmung u. konj. Erfahrungsraum</p> <p>→ <b>eher professionalisiert</b></p>	<p>konst. Rahmung u. konj. Erfahrungsraum</p> <p>→ <b>eher professionalisiert</b></p>	<p>konst. Rahmung u. konj. Erfahrungsraum</p> <p>→ <b>Macht</b></p>

Im ersten Teil des dritten empirischen Unterkapitels wurden die vier *Ethos-Typen* als professionelle Milieus betrachtet. Mit Blick auf den Erfahrungsraum der A-Grundschule wurde auf die interaktiven Handlungspraxen zwischen Professionellen und Klient\*innen geblickt, die im notorischen Spannungsverhältnis zu wahrgenommenen normativen Programmatiken der A-Grundschule sowie zu identitätsbezogenen Normen des Lehrer\*innenhandelns stehen. In den Typen des *Ethos des Provozierens* und des *Ethos des Adaptierens* gelingt es, die normativen Anforderungen und Entwürfe der Organisation in einen konjunktiven Erfahrungsraum zu integrieren. In der interaktiven Praxis wird dabei eine konstituierende Rahmung der Praxis im Sinne einer verlässlichen Prozessstruktur etabliert. Diese als stärker professionalisiert zu bezeichnenden Praxen zeichnen sich mit Blick auf die lebensgeschichtliche Relevanz des Eintritts in den Erfahrungsraum der A-Grundschule darin aus, dass es mit diesem möglich wird, neue Handlungsoptionen zu affirmieren und habituelle Orientierungen in Momenten der Reflexion in Bewegung zu versetzen.

Im Typus des *Ethos des Provozierens* zeigt sich die idealtypisch vorliegende zweite Ausprägung der *Abweichungstypik* empirisch gegenüber den korrespondierenden Ausprägungen der *Traditions-* und *Kollegialitätstypik* dominant. In der lebensgeschichtlich bedeutsamen Erfahrung der *Bestätigung der pädagogischen Handlungsfähigkeit (II)* in der Konfrontation mit abweichenden Schüler\*innen tritt die Ermöglichung von Reflexionsmomenten hervor. In der konstanten Erfahrung der *Bestätigung des individuellen pädagogischen Tuns (II)* in der erfolgreichen Interaktion mit abweichenden Klient\*innen wird es möglich, die Überlegenheitspositionierung des *Selbst über den anderen (2)* der *Kollegialitätstypik* zu verlassen. Neue Handlungsoptionen können erschlossen werden, ist doch aus den Erfahrungen des erfolgreichen Interagierens mit den Abweichenden heraus ein grundsätzlicher Optimismus ihres Erfolgscharakters dominant. Dieser lässt die Überlegenheit des eigenen Tuns gegenüber den anderen in den Hintergrund treten. Momente des Scheiterns, die dem Erproben des Neuen unweigerlich eingeschrieben sind, werden folglich entproblematisiert. Das Erproben von neuen Handlungsoptionen findet mit Blick auf die Ebene der *Traditionstypik* in der veranschlagten Überwindung der negativen *Kontrastfolie des Tradierten (B)* seine stetige Kontrolle.

Auch im *Ethos des Adaptierens* ist die Erfahrung der Bestätigung des eigenen pädagogischen Tuns durch die Abweichenden nachvollziehbar. Maßgeblich ist dabei die Erfahrung der pädagogischen Handlungsfähigkeit als individuelles Selbst bei gleichzeitiger Verlässlichkeit der Unterstützung durch andere. Diese ist im Sinne der dritten Ausprägung der *Kollegialitätstypik* als das *Selbst mit den anderen* (3) erstrangig. Die Erfahrung der Gleichzeitigkeit von individueller Handlungsfähigkeit und verlässlicher Unterstützung durch andere ermöglicht das Erproben neuer Handlungspraktiken. Der Erfolg der Praxis lässt sich wiederum an der *Bestätigung durch die Abweichenden* (II) bemessen. Das pädagogische Tun findet seine Ressourcen dabei mit Blick auf die *Traditionstypik* in Momenten des selektiven *Auswählens des Tradierten* (C) und der damit einhergehenden Möglichkeit des Anpassens von etablierten pädagogischen Routinen und Artefakten.

Die Typen des *Ethos des Harmonisierens* und des *Monierens* bilden in ihrem maximal kontrastierenden Charakter auf den Ebenen der *Traditions-* und der *Kollegialitätstypik* die Ränder der Typologie der *Ethos-Typen*. In ihnen kann eine kaum professionalisierte interaktive Praxis herausgestellt werden. Im *Ethos des Harmonisierens* eröffnet die empirisch gegenüber den Ausprägungen der anderen Typiken dominante Bewegung des *Ausklammerns des Tradierten* (A) auf der Ebene der *Traditionstypik* die Möglichkeit, neue Essentialismen und fremdidentifizierende Zuschreibungen totalen Charakters hervorzubringen. In dem degradierenden Fremdidentifizieren der Abweichenden werden sie und ihr Tun als unberechenbar gekennzeichnet. So tritt die Figur hervor, in der *Abweichende als Herausforderung* (I) markiert werden. Das individuelle pädagogische Scheitern begründet sich sodann in den Schüler\*innen selbst. So scheint es möglich, die durch Momente des pädagogischen Scheiterns provozierte Distanz zu den anderen Kolleg\*innen zu überwinden. Die Bewegung des *Aufgehens des Selbst im kollektiven Wir* (1) wird somit aufrechterhalten. Es kommt in der interaktiven Praxis des *Ethos des Harmonisierens* zu einem organisationalen Rahmungsverlust und mit den als abweichend entworfenen Schüler\*innen kann kein konjunktiver Erfahrungsraum etabliert werden. Ein Modus der Willkür tritt hervor.

Im *Ethos des Monierens* ist es die Ausprägung der *Traditionstypik*, in der ein *Mangel an Tradiertem* (D) konstatiert wird, die sich empirisch als dominant gegenüber den Ausprägungen der anderen Typiken zeigt. Sie versperrt den Blick auf neue, zukunftsweisende Handlungsoptionen. Gleichsam wird so mit dem Verharren in der Gegenwart die langfristig absehbare Infragestellung der eigenen Selbstsicherheit durch die abweichenden Klient\*innen im Sinne der ersten Ausprägung der *Abweichungstypik* ausgeklammert. Eine etwaige Unterstützung durch andere Kolleg\*innen als Zukunftsperspektive wird vor dem Hintergrund der stabilen Überlegenheitspositionierung des *Selbst über den anderen* (2) als Option suspendiert. Die interaktive Praxis kann zwar situativ in konjunktive Erfahrungsräume überführt werden, es kann aber keine konstituierende Rahmung der Handlungspraxis etabliert werden. Diese konjunktiven Erfahrungsräume sind dabei stets an die Fremdidentifikation der Schüler\*innen gebunden. Sie müssen immer wieder als Delinquente bestätigt werden, um die Legitimität besonderer pädagogischer Praktiken aufrechtzuerhalten. So erhält die interaktive Praxis des *Ethos des Monierens* einen machtvollen Charakter.

#### 4.2 Zweite Differenzierung: Zur Rekonstruktion des Prinzips einer ‚praktischen Diskursethik‘

Um nun die beiden in der ersten Gradierung als stärker professionalisiert hervortretenden Typen des *Ethos des Provozierens* und des *Ethos des Adaptierens* einer zweiten Gradierung zu unterziehen, soll auf die Prinzipien einer ‚praktischen Diskursethik‘, welche sich aus der Handlungspraxis selbst ergibt, zurückgegriffen werden.<sup>12</sup> Zu diesem Zweck wird das Kernsample der Fälle der A-Grundschule (11 Interview) um die Fälle der B-Grundschule (7 Interviews mit ‚Mitarbeiter\*innen‘; davon 1 weiblich\* und 6 männlich\*) ergänzt (s. III.1). Zudem wird die Analyseperspektive insofern neu justiert, als dass in diesem dritten Analyseschritt schließlich nicht eine einzelne Lebensgeschichtserzählung den Einzelfall darstellt, sondern diese zu Fallgruppen der A- und der B-Grundschule zusammengefasst werden. Dies wird in der folgenden Grafik schematisch dargestellt. Der Vergleich der Fallgruppen dient dabei weniger der weiterführenden Abstraktion der rekonstruierten *Ethos-Typen* an sich. Vielmehr eröffnet der aspekthafte Vergleich zur B-Grundschule auf einer überspannenden Sinnenebene die Möglichkeit, zu erkennen, was als überspannendes Prinzip die Fälle der A-Grundschule verbindet. Schließlich kann dann gefragt werden, in welchem Typus sich dieses Prinzip am deutlichsten realisiert sieht.

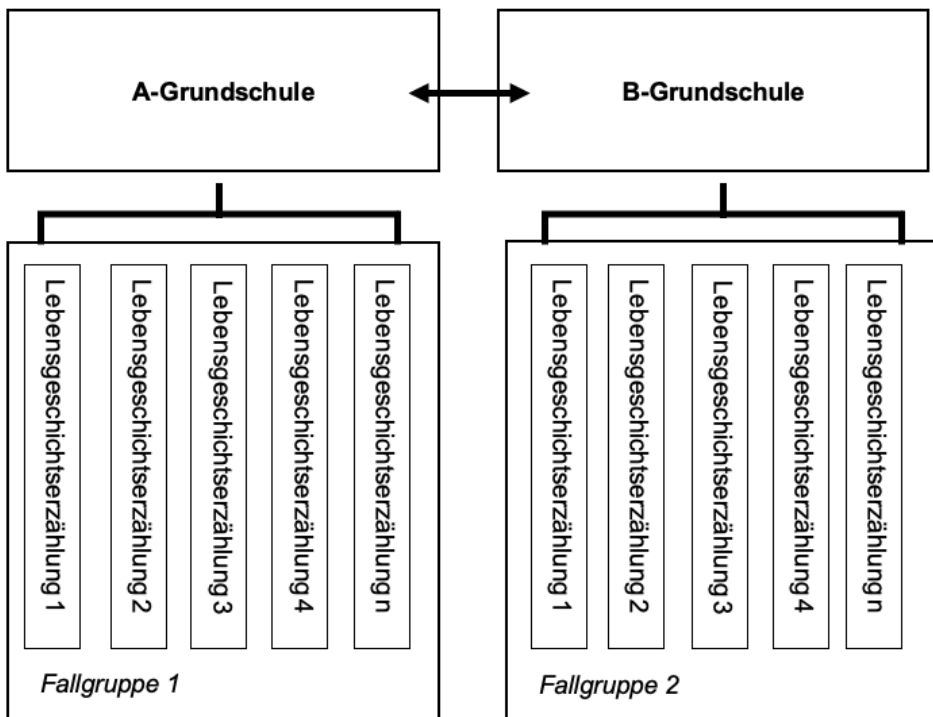


Abb. 6: Schema des Fallgruppenvergleichs, eigene Darstellung

<sup>12</sup> Zum Begriff der ‚praktischen Diskursethik‘ wie ihn Bohnsack (2020) im Anschluss an Habermas entwickelt s. I.2.3.4 sowie I.2.4.

Die A- und die B-Grundschule stehen in den *biographischen Orientierungsrahmen* ihrer Akteur\*innen in exponierter Stellung. Alle Fälle kennzeichnen den Eintritt in die jeweilige Schule mit ihrem besonderen Selbstanspruch als bedeutsam. In dem Vergleich der Praktiken des Sprechens über die lebensgeschichtliche Bedeutsamkeit der Organisationen tritt ihr Gemeinsames und Trennendes hervor. Aus dieser Komparation lässt sich dann das zentrale Prinzip einer ‚praktischen Diskursethik‘ der jeweiligen Organisation ableiten.

Dies macht es schließlich möglich, den Typus des *Ethos des Provozierens* und den Typus des *Ethos des Adaptierens* nach den in ihrer Praxis eingelagerten diskursethischen Niveaus zu befragen. Es kann betrachtet werden, inwiefern die Typen dem rekonstruierten impliziten diskursethischen Prinzip der A-Grundschule gerecht werden. Zunächst werden die A- und die B-Grundschule auf deskriptiver Ebene verglichen. Dem folgen Darstellungen der Rekonstruktionsergebnisse des Vergleichs der Fallgruppen der A- und B-Grundschule. Schließlich werden das *Ethos des Provozierens* und *des Adaptierens* vor dem Hintergrund der Frage nach ihrer Professionalisierung erneut gradiert.

#### 4.2.1 Die ‚inklusive‘ A-Grundschule und die ‚demokratische‘ B-Grundschule im deskriptiven Vergleich

Bevor auf die Rekonstruktionsergebnisse des Vergleichs der kontrastierenden Fallgruppen der A- und der B-Grundschule geblickt wird, sollen die Organisationen auf einer deskriptiven Ebene verglichen werden. Einige Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden in der folgenden Übersicht dargestellt und daraufhin erläuternd ausgeführt.

**Tab. 7:** Übersicht zum deskriptiven Vergleich der A- und der B-Grundschule, eigene Darstellung

A-Grundschule	B-Grundschule
‚Inklusive Schule‘ als programmatischer Selbstanspruch	‚Demokratische Schule‘ als programmatischer Selbstanspruch
untergebracht in Temporärbauten, Planung des Schulneubaus abgeschlossen	untergebracht in Temporärbauten, Suche nach langfristigem Gebäude abgeschlossen
‚Inklusion‘ als bildungspolitische Vorgabe des Bundeslandes	‚Inklusion‘ als bildungspolitische Vorgabe des Bundeslandes
Regelschule in depriviertem Einzugsgebiet	Schule in freier Trägerschaft ohne spezifisches Einzugsgebiet
zweizügige Jahrgangsklasse (zum Interviewzeitpunkt zwei 1. und zwei 2. Klassen)	offene Settings, die von den Schüler*innen interessengeleitet initiiert werden (ca. 80 Schüler*innen)
Schüler*innen mit und ohne diagnostizierte Förderbedarfe	Schüler*innen mit und ohne diagnostizierte Förderbedarfe
multiprofessionelle Klassenleitungsteams aus Regel- und Sonderpädagog*innen sowie weiterem päd. Personal	keine festen Teams, spontane Arrangements von gleichrangigen ‚Mitarbeiter*innen‘

Eine zentrale Gemeinsamkeit der A- und der B-Grundschule liegt in der offensiven Kommunikation ihrer programmlichen Selbstansprüche, die in ihren veröffentlichten Leitbildern, auf den Schulwebsites, im programmatischen Sprechen spezifischer Akteur\*innen und auch in der Berichterstattung der Lokalpresse deutlich wird. Während die A-Grundschule ihren Selbstanspruch explizit darauf bezieht, eine ‚inklusive Schule‘ zu sein, versteht sich die B-Grundschule als ‚demokratische Schule‘. Die programmatischen Selbstansprüche treten inhaltlich in einer gewissen Familienähnlichkeit hervor.

Die A-Grundschule kommuniziert den pädagogischen Anspruch, eine Schule für ‚alle‘ Kinder zu sein, unabhängig von deren individuellen Dispositionen (vgl. Leitbild A-Grundschule). Auch die B-Grundschule formuliert diesen Anspruch und verweist dabei wie die A-Grundschule explizit auf den Begriff der ‚Inklusion‘ (vgl. Leitbild B-Grundschule). Anders als die A-Grundschule macht die B-Grundschule in ihrer Programmatik jedoch den Begriff des ‚Demokratischen‘ gegenüber dem der ‚Inklusion‘ erstrangig (vgl. ebd.). Die Ermöglichung des ‚Demokratischen‘ soll innerhalb der Organisation der B-Grundschule in einer Pädagogik radikaler Mit- und Selbstbestimmung der Schüler\*innen gelingen. Dies wird in der Programmatik der B-Grundschule explizit zur Voraussetzung für ein pädagogisches Tun im Anspruch der ‚Inklusion‘.

Neben der Familienähnlichkeit ihrer Programmatiken ähneln sich die A- und B-Grundschule in den architektonischen Ausgangslagen ihrer Gebäude zum Zeitpunkt der Interviews. Beide Schulen sind in temporären Bauten untergebracht, die den Eindruck des Vorläufigen vermitteln (vgl. Beobachtungsprotokolle #1 u. #14). Ebenso sei in beiden Fällen der Umzug in Schulgebäude mit langfristiger Nutzungsperspektive absehbar (vgl. Schulwebsites A- und B-Grundschule). Im Fall der A-Grundschule ist dies an den Neubau eines Schulgebäudes geknüpft, dessen Planung zum Zeitpunkt der Interviews weitestgehend abgeschlossen ist und dessen Finanzierung gesichert sei. Die Bauarbeiten sollen zeitnah beginnen. Im Fall der B-Grundschule steht an der Stelle des Schulneubaus die Suche nach einem bereits bestehenden Gebäude. Diese Suche sei zum Interviewzeitpunkt weitestgehend erfolgreich abgeschlossen. Fragen der Finanzierung seien hingegen noch klärungsbedürftig (vgl. Interview Detlef, Z. 34).

Auch mit Blick auf die bildungspolitischen Vorgaben, mit denen die A- und die B-Grundschule in den Bundesländern ihrer Standorte konfrontiert sind, bestehen Gemeinsamkeiten (vgl. Rahmenpläne A- und B-Bundesland). In beiden Ländern wird ‚Inklusion‘ im Anschluss an die UN-Behindertenrechtskonvention als bildungspolitische Maßgabe formuliert. Neben dem an die grundschulische Alltagspraxis gerichteten Auftrag, diese zu erfüllen, wird der Inklusionsbezug der Bildungspolitik als Argument für die Aufweichung der Grenzen zwischen Regel- und sonderpädagogischen Einrichtungen resp. für die Legimitation des voranschreitenden Abbaus sonderpädagogischer Einrichtungen veranschlagt. Beide Grundschulen nehmen in ihren programmatischen Ansprüchen die bildungspolitischen Vorgaben auf, indem sie ihren Willen explizieren, Schüler\*innen mit diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarfen aufzunehmen (vgl. Leitbilder A- und B-Grundschule). Im Fall der A-Grundschule wird in diesem Zusammenhang auf die eigene sonderpädagogische Expertise verwiesen, während im Fall der B-Grundschule der Wille zum Aufnehmen von Schüler\*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen nicht weiter ausgeführt wird.

Im deskriptiven Blick auf die Klient\*innenschaft im Allgemeinen lässt sich im Fall der A-Grundschule ihr Einzugsgebiet als depriviert kennzeichnen. Die A-Grundschule ist in einem Stadtteil situiert, in dem die relative Armut im Vergleich zu anderen Stadtteilen A-Stadts

hoch ist (vgl. Daten der Bildungsadministration). Darüber hinaus liegt das Deprivierte des Stadtteils in der Regelmäßigkeit medialer Berichterstattungen über ihn, welche die Lebensverhältnisse seiner Einwohner\*innen skandalisieren.

Während der A-Grundschule als Regelschule ein spezifisches Einzugsgebiet in zentraler Lage im A-Stadtteil zuzusprechen ist, ist dieses im Fall der B-Grundschule weniger eindeutig abgesteckt. Auch sie liegt zum Interviewzeitpunkt in einem Stadtteil B-Stadts, der stärker armutsbetroffen ist als andere. Als Schule in privater Trägerschaft rekrutiert sich ihre Klient\*innen-schaft jedoch aus diversen Stadtteilen B-Stadts.

Die A- und die B-Grundschule unterscheiden sich maßgeblich in ihren organisationalen Strukturen. In der A-Grundschule werden die Schüler\*innen in Jahrgangsklassen unterrichtet. Zum Zeitpunkt der Interviews bestehen zwei erste und zwei zweite Klassen (vgl. Beobachtungsprotokoll #6). Die Leitung wird von ‚Teams‘ übernommen, die aus Grundschullehrer\*innen, Sonderpädagog\*innen und weiterem pädagogischen Personal bestehen. In den Interviews zeigt sich, dass die zugewiesenen professionellen Funktionen im Team nicht zwangsläufig mit den formalen Qualifikationen ihrer Träger\*innen deckungsgleich sind. In den Klassen sind Schüler\*innen mit und ohne diagnostizierten Förderbedarfen koanwesend. Auch auf Nachfrage wird der Unwille zur statistischen Aufschlüsselung des zahlmäßigen Verhältnisses der einen zu den anderen signalisiert (vgl. Beobachtungsprotokoll #1). Ebenso wird zum Ausdruck gebracht, dass die diagnostizierten Förderbedarfe der Schüler\*innen nicht bürokratisch klassifiziert werden würden. Dass auch Schüler\*innen mit ‚schweren‘ Behinderungen an der Schule unterrichtet werden, wird gleichsam als Alleinstellungsmerkmal der A-Grundschule im programmatischen Sprechen der Personen ihrer Leitung formuliert (vgl. ebd).

An der B-Grundschule bestehen in Kontrast zur A-Grundschule keine Klassenstrukturen. In radikaler Offenheit wird an die Schüler\*innen die Erwartung gestellt, auf die Pädagog\*innen zuzukommen und aus dem eigenen Interesse an einem Gegenstand heraus, pädagogische Settings einzufordern. Wie diese dann aussehen und ob weitere Schüler\*innen hinzukommen, wird als fakultativ veranschlagt (vgl. Beobachtungsprotokoll #16). Die Pädagog\*innen der B-Grundschule bezeichnen sich selbst als Mitarbeiter\*innen und werden von den Schüler\*innen mit ihren Vornamen angesprochen. Professionsbezogene Kategorien und formale Qualifikationen werden im programmatischen Sprechen über die B-Grundschule als obsolet gekennzeichnet. In diesem wird auch auf die vermeintlich hohe Zahl an Schüler\*innen mit diagnostizierten Förderbedarfen verwiesen. Den meisten von ihnen sei die Diagnose ‚Autismus‘ gestellt worden (vgl. Interview Detlef, Z. 177ff).

Im deskriptiven Vergleich von A- und B-Grundschule tritt die Familienähnlichkeit ihrer Selbstansprüche hervor, die offensiv und ambitioniert kommuniziert werden. Sie unterscheiden sich in dem Alleinstellungscharakter des ‚Inklusiven‘ im Fall der A-Grundschule und der Nachrangigkeit von ‚Inklusion‘ in der Programmatik der ‚demokratischen‘ B-Grundschule. Die Schulen ähneln sich deutlich mit Blick auf ihre architektonischen Ausgangslagen, der Affirmation eines baldigen Umzugs an einen langfristigen Standort und in der Konfrontation mit bildungspolitischen Vorgaben. In allen anderen organisationalen Bedingungen unterscheiden sie sich deutlich. An der A-Grundschule unterrichten multiprofessionelle Teams Jahrgangsklassen und an der B-Grundschule treten Mitarbeiter\*innen in nivellierter Bedeutsamkeit etablierter Professionen in situativ unterschiedlicher Interaktion mit den Schüler\*innen auf.



Mit Blick auf die Klient\*innenschaft der Schulen wird im programmatischen Sprechen auf die Koedukation von Schüler\*innen mit und ohne diagnostizierte Förderbedarfe verwiesen. Im programmatischen Sprechen der Akteur\*innen der A-Grundschule wird einerseits auf das Überwinden sonderpädagogischer Kategorien abgehoben und andererseits die gegenwärtige und zukünftige Schüler\*innenschaft mit ‚schweren‘ Behinderung zum Alleinstellungsmerkmal der Schule. An der B-Grundschule wird als ein solches auf die Vielzahl an Schüler\*innen mit der pauschalen Diagnose ‚Autismus‘ verwiesen.

#### 4.2.2 Zwischen der Imagination des Schulischen und der Praxis der Organisation: ‚Immanente‘ und ‚exmanente‘ Kritik

In den Interviews, die mit den Professionellen der A- und der B-Grundschule geführt worden sind, wird der Eintritt in den gegenwärtigen beruflichen Erfahrungsraum in besonderer Bedeutsamkeit markiert. Vergleicht man die gruppierten Lebensgeschichtserzählungen der Akteur\*innen der A-Grundschule mit der entsprechenden Fallgruppe der B-Grundschule, tritt diese Bedeutsamkeit in deutlicher Homologie in beiden Gruppen hervor.

Mit Blick auf die A-Grundschule ist dies bereits im ersten Unterkapitel des empirischen Teils an den *biographischen Orientierungsrahmen* der vier Eckfälle deutlich gemacht worden. Frau Reiser erlebt mit dem Beginn ihrer Tätigkeit an der A-Grundschule erstmalig vollumfängliche Zugehörigkeit zu einer Gruppe von Professionellen (s. III.2.1) und Frau Nolten kann die unterrichtlichen Handlungspraktiken zur Performanz bringen, die ihr in anderen beruflichen Erfahrungsräumen gewissermaßen verboten gewesen waren (s. III.2.2). Im Eckfall Frau Akgündüz vollzieht sich mit dem Eintritt in den Erfahrungsraum der A-Grundschule eine Bewegung auf habitueller Ebene weg von der impliziten Affirmation von Eigenverantwortlichkeit für das individuelle Tun hin zu einem Modus differenzierter Verantwortlichkeit (s. III.2.3). In der Lebensgeschichtserzählung Herrn Clausens wird mit dem Eintritt in den Erfahrungsraum der A-Grundschule die unerschütterliche Richtigkeit der eigenen pädagogischen Praxis und die damit verbundene Überlegenheit gegenüber anderen im eigenen Tun bestätigt (s. III.2.4).

Genauso ist in den Lebensgeschichtserzählungen der Fallgruppe der pädagogischen Akteur\*innen der B-Grundschule der Eintritt in den Erfahrungsraum dieser Organisation von lebensgeschichtlicher Relevanz. Für den Mitarbeiter Patrick wird der Eintritt in den Erfahrungsraums beispielsweise zu einem Moment, in dem sich der berufsbiographische Selbstzweifel auflöst, ob er trotz seiner „Legasthenie“ (Z. 654) Lehrer sein könne. Wider Erwarten wird er im Erfahrungsraum der B-Grundschule schließlich nicht nur als Pädagoge, sondern sogar als Deutschlehrer vollumfänglich anerkannt. Auch im Fall Mareike stellt der Eintritt in den Erfahrungsraum der B-Grundschule einen lebensgeschichtlich bedeutsamen „Glücksfall“ (Z. 34) dar. Sie hat mit ihm eher zufällig einen Ort gefunden, an dem es gelingt – anders als in der familiären Sphäre – das eigene „Selbstwertgefühl“ (Z. 40) nicht mehr von „akademischen Abschlüssen“ (ebd.) abhängig machen zu müssen.

Im Sinne einer basistypischen *Orientierungsfigur* lässt sich die in beiden Fallgruppen die Markierung der Bedeutsamkeit des jeweiligen organisationalen Erfahrungsraums als handlungspraktische Verhältnissetzung zwischen einer *Imagination des Schulischen im Allgemeinen* und der *organisationalen Praxis im Besonderen* rekonstruieren. In allen Lebensgeschichtserzählungen wird mit dem Eintritt in den als besonders markierten organisationalen Erfahrungsraum an das erinnert, was Schule im eigenen Erleben resp. Erleiden in lebensgeschichtlich früheren Erfahrungsräumen der eigenen Schulzeit oder der vorangegangenen Berufstätigkeit

ausgezeichnet hatte. Es wird ein *Gedächtnis* aufgerufen, das eng an das eigene Erleben der Handlungspraxis anderer schulischer Akteur\*innen geknüpft wird. Es wird dabei explizit als konjunktives Gedächtnis veranschlagt, folgt aber vornehmlich einer propositionalen Logik. Es wird ein Bild von dem gezeichnet, was die Grundschule generell ausmacht.

Diese Imagination des Schulischen im Allgemeinen mündet in allen Fällen in Verweisen auf Ermöglichungen und Beschränkungen, die Schule leistet oder leisten kann. Hier lassen sich keine Unterschiede zwischen den Fallgruppen der A- und der B-Grundschule erkennen. Im Sinne des Ermöglichungscharakters von Schule hebt Frau Meister explizit darauf ab, dass Schule mehr sei als „Bildungspläne[] und Arbeitsaufträge[] und Dienstanweisungen“ (Z. 204f) und wahrhaftige Identitätsentwicklung ermöglichen könne. Homolog verweist Frau Parsunke in der Affirmation der Möglichkeit der „Magie“ (Z. 430) unterrichtlicher Praktiken darauf, dass Schule im Allgemeinen ihre Schüler\*innen begeistern und anregen könne. Frau Akgündüz verweist mit Blick auf Schule – trotz erlebter Degradierungen als Schülerin – auf die Möglichkeit sozialen Aufstiegs durch Schule. Der Mitarbeiter der B-Grundschule Patrick kennzeichnet Schule ebenso im Sinne eines Ermöglichungscharakters. Konkreter benennt er den „Lehrerberuf [als] den irgendwie=den idealsten Beruf[,] den man machen kann und den wichtigsten Beruf für eine Gesellschaft“ (Z. 667). Lehrer\*innen im Allgemeinen werden auf kommunikativer Ebene als die Agent\*innen von „Bildung als Medium wo halt Fortschritt möglich ist (.) wo man Menschen helfen kann=und wo der gesellschaftliche Zusammenhalt [hergestellt wird]“ markiert (Z. 672f).

Beschränkungen durch Schule im Allgemeinen stellt beispielsweise in der Fallgruppe der A-Grundschule Herr Clausens mit dem Handlungsmöglichkeiten limitierenden Charakter von Schule heraus und im Fall Frau Nolten ist Schule im Allgemeinen mit der Erfahrung des Ausschlusses verbunden. In der Fallgruppe der B-Grundschule stellt die Mitarbeiterin Mareike die eigene Freude am „akademischen Lernen“ (Z. 130) heraus, das an Schule im Allgemeinen dominant sei, bemängelt aber gleichsam das schulische Verhindern von konträr entworfenem „lebenspraktischem Lernen“ (Z. 132).

Mit der Markierung der lebensgeschichtlichen Bedeutsamkeit des Eintritts in den besonderen organisationalen Erfahrungsraum geht in beiden Fallgruppen einher, dass die *Imagination des Schulischen* in ein Verhältnis zur Handlungspraxis im organisationalen Erfahrungsraum gesetzt wird. Diese Praxis steht selbst in einem Spannungsverhältnis zu wahrgenommenen Normen und Programmatiken des organisationalen Erfahrungsraums. Mit Blick auf die interaktive Praxis der Typen des Kernsamples konnte die damit einhergehende Verdopplung von handlungs- und identitätsbezogenen Normen im Schritt der ersten Gradierung nachgezeichnet werden (s. III.4.1). Hier tritt nun mit Blick auf den lebensgeschichtlich besonderen Moment des Eintritts in den organisationalen Erfahrungsraum der A- oder der B-Grundschule im Vergleich der Fallgruppen die Gemeinsamkeit hervor, dass der Eintritt in den jeweiligen besondere organisationalen Erfahrungsraum an eine organisationale Erfolgserzählung geknüpft wird. Diese Praxis der Erfolgserzählung steht in einem Spannungsverhältnis zu der *Imagination des Schulischen* im Allgemeinen.

Im Vergleich der Fallgruppen fällt auf, dass dieses Spannungsverhältnis zwischen Allgemeinem von Schule und Besonderem der Organisation in beiden Gruppen in einem Modus der Kritik Bearbeitung findet. Dieser besteht auch dann, wenn die *Imagination des Schulischen* an einen positiv konnotierten Ermöglichungscharakter geknüpft wird. Dann sind es diejenigen regelmäßigen schulischen Akteur\*innen, welche die Performanz dieses Charakters verhindern, die in den Blick der Kritik geraten. Dabei unterscheiden sich die Fallgruppen der

A- und der B-Grundschule in dem spezifischen Charakter des Modus dieser Kritik. Die Fallgruppe der B-Grundschule fokussiert in ihrer Kritik aus einer Beobachter\*innenperspektive die *Imagination des Schulischen*. In der Kritik grenzt sie sich von der aufgerufenen *Imagination von Schule* vehement ab. Sie stellt somit die Erfolgserzählung der eigenen organisationalen Praxis als von der *Imagination von Schule* im Allgemeinen unberührt heraus.

Beispielsweise werden im Fall des Mitarbeiters Patrick zwei Schüler\*innen thematisiert, die in der innerorganisationalen Institution der „Rechtsversammlung“ (Z. 750) einen Mitschüler angeklagt hatten, er habe ihr Eigentum zerstört. Sie hatten Luftballons auf dem Schulhof gewinnbringend verkauft und dabei hatte der Mitschüler einen dieser versehentlich kaputt gemacht, der folglich nicht mehr verkauft werden konnte. Patrick kritisiert rückblickend, dass ein anderer Mitarbeiter in der ‚Rechtsversammlung‘ gefordert hatte, dass den Geschädigten Recht zu geben sei. Patrick kritisiert die hypothetische Erwartung, dass der Verursacher des Schadens „arbeiten gehen muss“ (Z. 756), um den geforderten Betrag von zwei Euro zahlen zu können, der sein Taschengeld übersteigt. Die Schadenssumme ergab sich dabei nicht nur aus dem Kaufpreis des Luftballons, sondern umfasste eben auch den veranschlagten Verkaufspreis. Mit Blick auf die oben herausgestellte *Imagination von Schule*, die im Fall Patrick eine ist, in welcher der Lehrer\*innenberuf mit der Ermöglichung einer solidarischen Gesellschaft verbunden wird, wird der Kollege als innerorganisationales Beispiel für die Verhinderung des Ermöglichungscharakters von Schule im Allgemeinen herausgestellt.

Obwohl so explizit eine situative Praxis innerhalb der eigenen Organisation kritisiert wird, stellt dies die Erfolgsgeschichte des organisationalen Tuns langfristig nicht infrage. Die „Rechtsversammlung“ entschied schließlich gegen den „liberalen=kapitalistischen Geist“ (Z. 760) des Kollegen zu Gunsten des angeklagten Schülers, der beinahe „in die Spirale der Schulden schon als Kind [reingestoßen]“ (Z. 758f) worden wäre. Darüber hinaus wird an anderer Stelle explizit der Erfolg der innerorganisationalen Institution der ‚Rechtsversammlung‘ hervorgehoben. In ihr werden schon Vierjährige, die schon „etwas früher“ (Z. 587) an der B-Grundschule eingeschult worden sind, als demokratische Subjekte bestätigt.

Auch im Fall der Mitarbeiterin Mareike wird zwar explizit starke Kritik an Schule im Allgemeinen geübt, die Erfolgserzählung der organisationalen Praxis der B-Grundschule wird davon jedoch nicht berührt. Ihre *Imagination von Schule* als Institution lebensferner Wissensvermittlung mündet in der Kritik an der Exklusivität von Schule im Allgemeinen. Schule wird in diesem Zusammenhang als Ort entworfen, an dem abweichende Schüler\*innen auf Grund der sich selbst erhaltenden Dominanz des „Akademischen“ (Z. 72) ausgeschlossen werden. Dass auch an der B-Grundschule Schüler\*innen, die als Abweichende auftreten, bisweilen ausgeschlossen werden, gerät sodann nicht in den Fokus Mareikes Kritik.

Zu Beginn der freien Eingangserzählung antwortet sie zunächst nicht auf den Impuls des Interviewers, sondern bittet ihn, seine institutionelle universitäre Anbindung detaillierter offenzulegen. Der Verweis auf die universitäre Verortung in der „Inklusionsforschung“ (Z. 12) nimmt die Befragte auf, um über das Thema Inklusion und den Selbstanspruch der B-Grundschule zu sprechen. Bereits an dieser frühen Stelle des Interviews zeigt sich die Unberührtheit der organisationalen Praxis von der eigenen Kritik an der Selektivität des Schulischen.

man kann diese Bedürfnisse der Kinder nicht so gut kategorisieren aber es gibt natürlich auch Kinder ohne einen inklusiven Hintergrund die auch spezielle Bedürfnisse haben. oder andere Bedürfnisse haben. weißt du, //mmh// und ich glaube=da würde ich eher ansetzen so. und das ist glaub ich=ich weiß also: (.) an meiner=jetzt an der freien Schule=jetzt hier an der demokratischen B-Grundschule. ich glaub wir haben jetzt auch ne Inklusions-AG: da bin ich auch Teil davon. nur leider bin ich

da nicht so ganz aktiv gerade und krieg davon nicht so viel mit. (2) genau. wir machen uns jetzt schon vermehrt Gedanken über das Thema Inklusion auf jeden Fall aber ja. ich würd des glaub ich tatsächlich mit diesen Bedürfnissen ähm: definieren. und gucken dass man halt das schafft ne, oder zum Beispiel muss halt man dann auch gucken ne, können dann die Bedürfnisse an meiner Schule erfüllt werden, und manchmal muss man dann auch halt sagen nein. und dann muss man sagen okay wir können dieses Kind gerade nicht aufnehmen. aber dann per se zu sagen dass wir keine inklusive Schule sind=ist auch wiederum schwierig. weiß du, dann=man kann das gar nicht. also was=die Frage ist ja wo fängt Inklusion an. fäng Inklusion an wenn ein Kind ne Diagnose hat, **oder was**, (.) und dann ist es inklusiv, o- das ist finde ich ganz schwierig da die Grenze zu ziehen. (Mareike, Z. 15–26)

Die Befragte knüpft assoziativ theoretisierend an die Positionierung des Interviewers an und hält in diesem Zusammenhang fest, dass man spezifische „Bedürfnisse der Kinder nicht so gut kategorisieren [kann]“. Sie führt weiter theoretisierend aus, dass selbstredend „Kinder ohne einen inklusiven Hintergrund“ existieren, die „spezielle Bedürfnisse“ haben. Die Befragte korrigiert sodann den verbesondernden Charakter des Speziellen und spricht von „andere[n] Bedürfnisse[n]“. Nach der direkten Adressierung des Interviewers, der mit einem Hörsignal Zustimmung zum Gesagten ausdrückt, kennzeichnet Mareike das Dargestellte als in ihrem Individuellen verortet, um dann auf die B-Grundschule zu blicken. Die Organisation wird zunächst mit besitzanzeigendem Pronomen, dann als „freie“ und final als „demokratische“ Schule benannte.

Zunächst in spekulativem Charakter wird das Vorhandensein einer „Inklusions-AG“ an der B-Grundschule angeführt, wobei dann deren Existenz mit dem Verweis Mareikes darauf, selbst Teil dieser zu sein, bestätigt wird. Sie bedauert, in der Arbeitsgemeinschaft gegenwärtig „nicht so aktiv“ zu sein. Nach einer kurzen Pause bestätigt Mareike zunächst noch einmal selbst das Gesagte, um dann eine gegenwärtige kollektive Praxis herauszustellen: „wir machen uns jetzt schon vermehrt Gedanken über das Thema Inklusion“. Sodann hebt sie wieder auf die zuvor eröffnete individuelle Positionierung zu diesem Gegenstand ab. Sie stellt die Notwendigkeit einer Begriffsbestimmung heraus, die an den Begriff der „Bedürfnisse“ geknüpft ist. Als Antwort auf die Selbstbefragung, welche schüler\*innenbezogenen Bedürfnisse man in Schule befriedigen könne: „muss man dann auch halt sagen nein.“

Was Mareike in aller Eindeutigkeit festhält, führt sie sodann in leicht abgeschwächter Form nochmal aus. Das Eingeständnis, dass man ein spezifisches „Kind“ vor dem entworfenen Hintergrund seiner Bedürfnisse aus dem Schulischen ausgrenzen muss, wird ansatzweise als nur temporäre Notwendigkeit abgemildert. Dass der Ausschluss von Einzelnen vor dem Hintergrund des Wissens um ihre Bedürfnisse bisweilen dazu führt, dass mit dieser Praxis einhergeht, dass der B-Grundschule das Inklusive abgesprochen wird, weist Mareike problematisierend zurück. In Ansätzen der Rechtfertigung mündet sie final in der Ausführung, dass die entscheidende „Frage“ darin bestehe, zu fragen: „Wo fängt Inklusion an[?]“. In Anknüpfung an den Beginn der Passage stellt Mareike die kategorisierende Praxis der „Diagnose“ infrage. Diese Praxis wird in die Nähe zu denjenigen gerückt, die der B-Grundschule das Inklusive absprechen. Mareike verweist auf ein problematisches Ziehen von „Grenzen“.

Im Sprechen über die organisationale Praxis tritt im Fall Mareike die Kritik am Ausgrenzen von Schule im Allgemeinen nicht auf, die an anderer Stelle geübt wird. Die bisweilen ausgrenzende Praxis der B-Grundschule findet vielmehr darin eine Legitimierung, das Ergebnis eines starken Bezugs auf die Bedürfnisse der Klient\*innen im wahrhaftig inklusiven Sinne zu sein. Die Inkriminierung des organisationalen Tuns von außen, welche der B-Grundschule den Status der ‚inklusive Schule‘ abspricht, wird somit zu einer, die der Praxis der

B-Grundschule unterlegen ist. Die kritischen Stimmen scheinen den radikalen Klient\*innenbezug nicht zu teilen, der notwendigerweise so tiefe Einsichten hervorbringt, dass der Ausschluss einzelner als unvermeidlich erkannt werden kann. Dass innerhalb der Organisation der B-Grundschule eine Praxis des Ausschlusses von Kindern vollzogen wird, wird im Fall Mareike somit trotz der Kritik an der Selektivität und Exklusivität von Schule als allgemeine Imagination nicht zum Gegenstand der Kritik an der Praxis der spezifischen Organisation. Alle Mitarbeiter\*innen der B-Grundschule äußern in aller Deutlichkeit explizit ihre Kritik an dem, was als *Imagination des Schulischen* im Allgemeinen hervortritt. Die Mitarbeiter\*innen der B-Grundschule stehen dabei selbst in Distanz zu dem Gegenstand der Kritik und halten diese in der Praxis des kritischen Sprechens aufrecht. Aus ihrer Kritik ergibt sich keine Konsequenz für das eigene Tun, weshalb dieser Modus als *exmanente Kritik* bezeichnet werden kann. Im Vergleich der Fallgruppen der A- und der B-Grundschule fällt auf, dass die Professionellen der A-Grundschule nicht in einen solchen Modus *exmanenter Kritik*, sondern in einen Modus *immanenter Kritik* eintreten, um das Verhältnis zwischen der eigenen Praxis der Erfolgserzählung innerhalb der Organisation der A-Grundschule und der *Imagination von Schule* zu bearbeiten. So müssen die Professionellen der A-Grundschule die Erfolgsgeschichten ihrer organisationalen Praxis – in einem nicht intentionalen Sinne – an der eigenen Kritik an Schule messen (lassen). Das ist selbst dann der Fall, wenn der eigene handlungspraktische Erfolg explizit als über alle Zweifel erhaben markiert wird – wie es im Sprechen Herrn Clausens‘ der Fall ist. Auch er kritisiert explizit Schule im Allgemeinen. Ihre pädagogischen Akteur\*innen besäßen aufgrund eines mangelhaften pädagogischen Wissens, aufgrund fehlender Erfahrungen und in zeitgeistiger Verwirrung nur limitierte Handlungsfähigkeiten (s. III.2.4). Explizit stellt Herr Clausens seine klient\*innenbezogene Praxis hingegen als uneingeschränkt handlungsfähig heraus. Auf handlungspraktischer, impliziter Ebene tritt jedoch in Auseinandersetzung mit dem Zukünftigen hervor, dass seine Handlungspraxis selbst limitiert ist. Sie weiß auf zukünftige Herausforderungen keine Antwort und die Kritik am Mangelhaften des Schulischen im Allgemeinen wird zur *immanenten Kritik* am eigenen Tun. Die Modi *exmanenter* und *immanenter Kritik* treten in der Komparation der Fallgruppen der A- und der B-Grundschule als Bearbeitungsweisen des Spannungsverhältnisses zwischen der *Imagination des Schulischen* im Allgemeinen und der Erfolgserzählung über das eigene Tun im organisationalen Erfahrungsraum hervor. Der Modus der *immanenten Kritik* soll als zentrales Prinzip einer ‚praktischen Diskursethik‘ des Erfahrungsraums der A-Grundschule verstanden werden. Es wird im Folgenden an die Ergebnisse der ersten Gradierung rückgebunden.

#### 4.3 Rückbezug des Prinzips der ‚immanenten Kritik‘ auf das Kernsample: Das Ethos des Adaptierens als professionalisiertes alltagsmoralisches Milieu

Als dem Erfahrungsraum der A-Grundschule vorbehaltene Form der Praxis kann der Modus *immanenter Kritik* als zentrales Prinzip einer ‚praktischen Diskursethik‘ gefasst werden. In der ersten Gradierung der alltagsmoralischen Milieus der vier *Ethos-Typen* traten der Typus des *Ethos des Provozierens* und des *Ethos des Adaptierens* in Kontrast zu den anderen *Ethos-Typen* als deutlich professionalisierter hervor. Ihnen gelingt es, organisationale Programmatiken und Rollenbeziehungen in einen konjunktiven Erfahrungsraum der interaktiven Praxis zu überführen und diese dabei einer Verlässlichkeit erzeugenden konstituierenden Rahmung zu unterziehen. Die beiden anderen *Ethos-Typen des Harmonisierens* und *des Monierens* sind im Schritt der ersten Gradierung bereits als kaum professionalisiert klassifiziert worden, weil

ihnen eine solche Praxis nicht oder nur im Modus machtvoller Bezugnahmen auf die Schüler\*innen gelingt.

Vor dem Hintergrund der Rekonstruktion des Prinzips der *immanenten Kritik* lassen sich nun die beiden stärker professionalisierten *Ethos-Typen* dahingehend vergleichen, in welchem eröffneten Erfahrungsraum der interaktiven Praxis sich dieses Prinzip stärker handlungspraktisch repräsentiert sieht. Das Prinzip *immanenter Kritik* ist dabei als Besonderheit des organisationalen Erfahrungsraums der A-Grundschule grundsätzlich in allen alltagsmoralischen Milieus der *Ethos-Typen* angelegt. Auch in den bereits als weniger resp. nicht professionalisiert klassifizierten Typen scheint es auf. Wie es oben mit dem Bezug auf den Fall Herr Clausens gezeigt werden konnte, ist in ihnen allerdings keine Stabilität der interaktiven Praxis vorhanden, auf die das Prinzip der *immanenten Kritik* als langfristiger handlungspraktischer Selbstbezug aufbauen könnte. Es kann so nicht zum grundsätzlichen Strukturierungsmerkmal der Praxis werden.

In den *Ethos-Typen des Provozierens* und *des Adaptierens* ist diese Stabilität grundsätzlich gegeben. Es findet sich in diesen beiden Typen ein starkes Moment der Kritik, das an die in beiden Typen rekonstruierten Reflexionsmomente geknüpft ist. So wird in beiden Typen das eigene Tun in der Konfrontation mit abweichenden Klient\*innen als anpassungsbedürftig erkannt. Es wird so angepasst, dass eine Praxis stabilisiert wird, in der Abweichendes nicht zum Handlungsproblem wird. Das Abweichende wird im Sinne der von beiden Typen geteilten zweiten Ausprägung der *Abweichungstypik* zur *Bestätigung der Praxis (II)*. Das Unterschiedliche zwischen dem *Ethos des Provozierens* und dem *Ethos des Adaptierens* findet sich sodann auf den Ebenen der *Traditions-* und *Kollegialitätstypik*.

Im *Ethos des Adaptierens* wird die interaktive Praxis schließlich überhaupt erst bearbeitbar, weil auf Ebene der *Kollegialitätstypik* das individuelle *Selbst mit den anderen* (3) in Gleichrangigkeit erlebt werden kann. Die Kolleg\*innen und das Selbst besetzen in Verlässlichkeit abgegrenzte Rollen spezifischer Professionen, auf deren individuelles Handlungswissen zurückgegriffen werden kann. Die Kolleg\*innen bestätigen dabei das Selbst unabhängig von seinem pädagogischen Erfolg als Mitglied des Kollegiums. In der erlebten kollegialen Verlässlichkeit wird es mit Blick auf die Ausprägung der *Traditionstypik*, in der das *Tradiertere selektiv angenommen wird (C)*, möglich, das Bestehende an schulischen Traditionen, klient\*innenbezogenem Wissen und vorhandenen Artefakten zu nutzen und situativ anzupassen. Im *Ethos des Provozierens* ist die Ausprägung der *Traditions-* der *Kollegialitätstypik* in ihrem handlungsleitenden Charakter überlegen. So wird damit, dass das *Tradiertere als Kontrastfolie (B)* aufgerufen wird, die Möglichkeit eröffnet, neues pädagogisches Wissen von außen in den Erfahrungsraum der interaktiven Praxis hereinzuholen. In der zweitrangigen Ausprägung des *Selbst über den anderen* (2) legitimiert sich dieses Hinzuziehen von Neuem überhaupt erst und zeigt sich an dem Unvermögen der anderen als notwendig.

Sowohl im Typus des *Ethos des Provozierens* als auch im *Ethos des Adaptierens* ist ein Moment der Kritik in der interaktiven Praxis bedeutsam. In ihm wird handlungspraktisch das eigene Tun als anpassungsbedürftig erkannt. Das ‚diskursethische Prinzip‘ der Organisation der A-Grundschule, das als *immanente Kritik* in dem Vergleich der A- mit der B-Grundschule hervortritt, wird so in beiden *Ethos-Typen* zur Performanz gebracht.

Wie der Vergleich der *Ethos-Typen* sodann zeigt, wird das Moment der Immanenz im *Ethos des Adaptierens* jedoch deutlich stärker handlungspraktisch betont und aufrechterhalten als im *Ethos des Provozierens*. Während im *Ethos des Provozierens* das Moment der *immanenten Kritik* in der Distanz zu den Kolleg\*innen und im Hinzuziehen von Neuem, das außerhalb



der Sphäre der A-Grundschule liegt, hervortritt, wird im *Ethos des Adaptierens* eine Binnenperspektive aufrechterhalten, in der die bestehenden kollegialen, wissensbezogenen und materiellen Ressourcen des organisationalen Erfahrungsraums genutzt und angepasst werden. Folglich erfüllt das *Ethos des Adaptierens* stärker den Anspruch der Immanenz, wie ihn das ‚diskursethische Prinzip‘ der *immanenten Kritik* einfordert. Dies spiegelt sich auch darin wider, dass im *Ethos des Adaptierens* deutlicher implizite Reflexionsmomente einer Bewegung auf habitueller Ebene rekonstruiert werden können. Die Reflexionsmomente des *Ethos des Provozierens* bleiben stärker auf einer programmatischen Ebene, die der Handlungspraxis exterior ist. Das *Ethos des Adaptierens* kann so im Kontrast zu den anderen *Ethos-Typen* als am stärksten professionalisiert klassifiziert werden. Zusammenfassend folgt eine tabellarische Übersicht über die Typen.

Sodann werden im folgenden letzten Kapitel der Arbeit die zentralen Ergebnisse der Studie weiterführend diskutiert.

**Tab. 8:** Übersicht über die normativen Problemdimensionen und Ethos-Typen, eigene Darstellung

<b>Norm. Problemdim.</b> / <b>Typus</b>	<b>Ethos des Harmonisierens</b>	<b>Ethos des Provozierens</b>
<b>Zum Umgang mit schulischen Tradierungen (Traditionstypik)</b>	Alle ablehnungswürdigen schulischen Tradierungen werden in der ‚inkluisiven‘ A-Grundschule restlos überwunden.	Ablehnungswürdige schulische Tradierungen können in der ‚inkluisiven‘ A-Grundschule überwunden werden. Gleichsam werden sie von anderen immer wieder aufrechterhalten.
<b>Zum Verhältnis des pädagogischen Selbst zu den Kolleg*innen (Kollegialitätstypik)</b>	Die Individualität des pädagogischen Selbst geht in dem Kollektiv der Kolleg*innen auf.	Das pädagogische Selbst ist den anderen überlegen. Es tritt mit ihnen in Konflikt und weist sie auf ihr Unvermögen hin.
<b>Zur Handlungsfähigkeit in der Konfrontation mit dem Abweichenden (Abweichungstypik)</b>	Die essentialisierende Konstruktion abweichender Schüler*innen erklärt Momente des Scheiterns und die Unsicherheiten des pädagogischen Tuns.	Die Richtigkeit des eigenen Tuns bestätigt sich in der Konfrontation mit dem Abweichenden. Es wird explizit entproblematisiert. Implizit wird es als relevante Kategorie aufrechterhalten.
<b>Relationierungen</b>	Die ‚inklusive‘ A-Grundschule zeigt sich als lebensgeschichtlich herausgehobener Ort. Dort gelten nicht die ablehnungswürdigen Tradierungen des Schulischen, sondern das pädagogische Selbst erlebt sich als Teil eines verschworenen Kollektivs, das Schule neu gestaltet. Wird dieser Modus der Harmonie gestört und kommt es zu pädagogischem Scheitern, werden die Gründe für dieses in der Konstruktion abweichender Schüler*innen gefunden.	Die ‚inklusive‘ A-Grundschule ist der Ort, an dem in einem provokanten Modus das überlegene individuelle Tun zur Performanz gebracht werden kann. In diesem Modus wird es möglich, sich der Gefahr des Aufrechterhaltens ablehnungswürdiger schulischer Tradierungen entgegenzustellen. Dabei werden schüler*innenbezogene Abweichungen explizit entproblematisiert und stellen gleichsam eine essentielle Größe zur Legitimation der Überlegenheit des eigenen Tuns dar.
<b>Zum Grad der Professionalisierung</b>	Die Ethos-Form tritt als nicht professionalisiert hervor. In der Bearbeitung der Professionalisierungsaufgabe kann keine Stabilität im schüler*innenbezogenen Tun etabliert werden. Die Dynamik des Schulentwicklungsprozesses verstärkt pädagogische Unsicherheiten und führt zum willkürlich essentialisierenden Aufrechterhalten der Konstruktion des Abweichenden.	Die Ethos-Form tritt als eher professionalisiert hervor. In der Bearbeitung der Professionalisierungsaufgabe kann in der Erneuerung unterrichtlicher Praktiken Stabilität im schüler*innenbezogenen Tun etabliert werden. Der Dynamik des Schulentwicklungsprozesses wird im stetigen Anregen von Momenten der Reflexion und des gemeinsamen Aushandelns begegnet. Die Tendenz, damit den Konflikt mit anderen zu provozieren, zeichnet sich als herausfordernd ab.

Ethos des Adaptierens	Ethos des Monierens
<p>In der ‚inklusive‘ A-Grundschule werden tradierte pädagogische Praktiken und Wissensbestände auf Legitimität geprüft, situativ angepasst und ausgewählt.</p>	<p>Die ‚inklusive‘ A-Grundschule ist der Ort, dem es an verlässlichen pädagogischen Tradierungen fehlt.</p>
<p>Das pädagogische Selbst ist Teil des Kollegiums und bleibt dabei in seiner Individualität bestehen.</p>	<p>Das pädagogische Selbst ist den anderen in dem Wissen um das Defizitäre der ‚inklusive‘ A-Grundschule überlegen.</p>
<p>Abweichende Schüler*innen werden als Herausforderung benannt. Das pädagogische Tun kann im Fall von Unsicherheiten auf einen Pool an Handlungsmöglichkeiten zurückgreifen, was das Abweichende handlungspraktisch entproblematisiert.</p>	<p>Die individuelle Handlungsfähigkeit wird explizit als unerschütterlich entworfen. Das Abweichende kann diese dennoch infrage stellen und besitzt einen handlungspraktischen Herausforderungscharakter.</p>
<p>Der Anspruch der A-Grundschule fordert es ein, dass pädagogische Praktiken und Wissensbestände situativ angepasst und dabei auf ihre Legitimität hin befragt werden. Die Möglichkeit des Rückgriffs auf einen Pool an Bestehendem und auf das individuelle Wissen der Kolleg*innen ermöglicht die Praxis des <i>Trial-and-Error</i>. In dieser adaptiven Handlungspraxis der Auseinandersetzung mit dem Bestehenden wird das handlungsleitende Wissen mitunter ebenso Adaptionen unterzogen.</p>	<p>Die A-Grundschule wird als Ort des Defizitären erlebt. In einem Modus des Monierens wird der Mangel an Tradiertem herausgestellt. In dem Wissen um diesen ist das pädagogische Selbst den Kolleg*innen überlegen. Kommt es zu pädagogischem Scheitern, werden die Gründe für dieses in der Konstruktion abweichender Schüler*innen gefunden.</p>
<p>Die Ethos-Form tritt am deutlichsten als professionalisiert hervor. Die Praxis des <i>Trial-and-Error</i> stellt eine verlässliche Strategie im Umgang mit pädagogischen Unsicherheiten dar und stabilisiert das schüler*innenbezogene Tun. Dass dabei das pädagogische Selbst und die Kolleg*innen miteinander interagieren, regt zur Aushandlung des Gemeinsamen in der Dynamik des Schulentwicklungsprozesses an.</p>	<p>Die Ethos-Form tritt als nicht professionalisiert hervor. Stabilität kann im schüler*innenbezogenen Tun nur in außerunterrichtlichen, nicht alltäglichen Situationen hergestellt werden. Die Dynamik des Schulentwicklungsprozesses stellt den Erfolg dieses Tuns zunehmend infrage. Dies führt zu essentialisierenden Konstruktionen des Abweichenden, mit denen der machtvoll Zugriff auf die Schüler*innen legitimiert wird.</p>

IV Diskussion

Tab. 9: Struktur Kapitel IV, eigene Darstellung

I	II	III	IV.1 Diskussion der rekonstruierten Typen als alltagsmoralische Milieus im Anspruch der Inklusion
			IV.2 Diskussion der in den alltagsmoralischen Milieus eingeschriebenen Verhältnisse von Stabilität und Dynamik
			IV.3 Fazit: Das Ethos des Adaptierens als professionalisierter Modus der alltagsmoralischen Übersetzung inklusionsbezogener Normativitäten
			IV.4 Limitationen der Befunde
			IV.5 Ausblick

Im letzten Kapitel sollen die empirischen Befunde zur weiterführenden Diskussion gestellt werden. Zunächst werden die rekonstruierten Typen als alltagmoralische Milieus abstrahiert und diskutiert (IV.1). Sodann wird diskutiert, inwiefern sich in diesen Milieus Momente von Stabilität und Dynamik der Praxis zeigen, deren Gleichzeitigkeit im theoretischen Teil der Arbeit als zentrales Moment der Bearbeitung der aufgeworfenen Professionalisierungsaufgabe identifiziert worden ist, die Normativität der Inklusion in die Alltagspraxis zu übersetzen (IV.2). Dabei kann dargestellt werden, inwiefern das rekonstruierte *Ethos des Adaptierens* eine professionalisierte Alltagsmoral der Inklusion darstellt. Dies wird sodann im Fazit präzisiert (IV.3). Daraufhin werden die Limitationen der Befunde diskutiert (IV.4). Den Abschluss der Arbeit bildet der Ausblick auf weiterführende Perspektiven (IV.5).

1 Diskussion der rekonstruierten Typen als alltagsmoralische Milieus im Anspruch der Inklusion

Leitend für das Erkenntnisinteresse dieser Studie ist die Annahme, dass sich für die grundschulpädagogische Praxis im Anspruch der Inklusion die Aufgabe stellt, die mit diesem Anspruch verbundene(n) Normativität(en) in die Eigenlogik der Handlungspraxis zu übersetzen (s. I.2.4). Dabei wird von einer grundlegenden (analytischen) Trennung zwischen einer theoretischen Logik, der ethische Diskurse und Bezugnahmen im Feld der Inklusion folgen, und einer praktischen Logik, der habituelle, verkörperte axiologische Systeme pädagogischer Akteur\*innen unterliegen, ausgegangen (s. I.3.1). Die mit dem Anspruch der Inklusion verbundenen normativen Fragestellungen, Themen und Bezugspunkte sind vor diesem Hintergrund nicht ausschließlich als der Handlungspraxis exteriore Diskurse zu verstehen, sondern als sich vornehmlich der expliziten Verhandlung des schulischen Anspruchs der Inklusion entziehend. Sie wurden in dieser Studie als normative Problemdimensionen zum Gegen-

stand der Rekonstruktion (s. II.2.3). Konkreter ergaben sich drei Dimensionen, die im biographischen Sprechen pädagogischer Akteur\*innen, deren Tun im Anspruch der Inklusion steht, in dieser Bearbeitung finden müssen (s. III.3). Dieser erste Befund stellt die Antwort auf die erste Forschungsfrage dar (s. I.3.2.1). Sie lautet: *a) Welche Normativitäten werden in Praktiken des Sprechens über das pädagogische Selbst und sein Tun von Grundschullehrer\*innen im Anspruch der Inklusion aufgerufen und hervorgebracht?* Zusammenfassend kann diese erste Frage wie folgt beantwortet werden:

1. In allen Fällen des Kernsamples geht mit dem erinnerten Eintritt in den organisationalen Erfahrungsraum, in dem der Anspruch der Inklusion formuliert wird, die implizite Verhandlung der Frage einher, inwiefern pädagogische Tradierungen in diesem noch Bestand haben können, sollen oder gar müssen. Als Tradierungen treten dabei alle möglichen Praktiken, Artefakte und Wissensbestände hervor, die sich in der pädagogischen Praxis etabliert haben (bspw. das Arbeitsblatt, frontalunterrichtliche Praktiken, Gruppentrennung, Identitätsnormen des autoritären Lehrer\*innensubjekts usw.).
2. Ebenso wird in allen Fällen mit dem erinnerten Eintritt in den organisationalen Erfahrungsraum, in dem der Anspruch der Inklusion formuliert wird, implizit die Frage verhandelt, in welchem Verhältnis das pädagogische Selbst zu den Kolleg\*innen stehen muss, will es mit seiner Praxis dem Anspruch der Inklusion genügen. Die Ausprägungen der Beantwortung dieser Frage bewegen sich zwischen den Polen eines kollegialen Corpsgeist eines verschworenen kollegialen Wir oder einer kritischen Distanz zwischen den Individuen des Kollegiums.
3. Drittens stellt sich in allen Fällen mit dem Eintritt in den organisationalen Erfahrungsraum, in dem der Anspruch der Inklusion formuliert wird, die implizite normative Frage, inwiefern individuelle pädagogische Handlungsfähigkeit in der Konfrontation mit dem Abweichenden begrenzt oder eröffnet wird. Damit geht die Konstruktion dessen einher, was überhaupt als abweichendes Schüler\*innenverhalten resp. abweichendes Schüler\*innensubjekt verstanden wird. Aufbauend auf dieser Konstruktion wird das eigene pädagogische Tun zu dem Abweichenden relationiert. Dabei stehen explizite Entproblematisierungen oder – im anderen Extrem – Skandalisierungen des Normabweichenden mitunter im Widerspruch zu dem, was implizit als Enaktierungspotenzial von (neuen) Handlungsmöglichkeiten aufgerufen wird.

Im Folgenden sollen nun die im Ergebniskapitel dargestellten rekonstruierten Ethos-Typen, in denen spezifische Ausprägungen der genannten drei normativen Problemdimension in typisierbaren Relationen zueinander stehen, diskutiert werden. Dabei gilt es, die Ethos-Typen als Ausdrucksformen spezifischer, bisweilen konfligierender alltagsmoralischer Milieus einer Grundschule zu fassen, die in ihrer Selbstbeschreibung offensiv den Anspruch der Inklusion formuliert. Die im Folgenden diskutierten Befunde stellen die zusammenfassende Antwort auf die zweite Forschungsfrage dar (s. I.3.2.1). Sie lautet: *b) Auf welche Regelmäßigkeiten unterschiedlicher inkorporierter Ethos-Formen von Grundschullehrer\*innen, deren Tun im Anspruch der Inklusion steht, deuten die in Antwort auf a) rekonstruierten Normativitäten hin?*

### 1.1 Das alltagsmoralische Milieu des Ethos des Harmonisierens

Der erste Typus wurde als *Ethos des Harmonisierens* bezeichnet (s. III.3.1). Im Sprechen der pädagogischen Akteur\*innen, in denen sich dieser Typus repräsentiert sieht, tritt ein alltagsmoralisches Milieu hervor, das mit dem Anspruch der Inklusion eine vordergründig konfliktfreie Praxis verbindet, in der in gewisser Selbstläufigkeit all das Defizitäre schulischer Ordnungen überwunden wird, das in anderen schulischen Erfahrungsräumen erlebt wurde und bisweilen selbst erlitten werden musste.

So wird in diesem alltagsmoralischen Milieu schon das offensive Aufrufen des Anspruchs der Inklusion zu dem, was pädagogische Tradierungen überwinden lässt. Als solche treten dabei insbesondere degradierende Praktiken hervor, die mitunter eng an einen normativen Identitätsentwurf autoritären Lehrer\*innenhandelns geknüpft sind. Im organisationalen Erfahrungsraum pädagogischer Praxis im Anspruch der Inklusion lösen sich solche Degradierungen auf. Ohne jeden Widerstand treten an ihre Stelle neue pädagogische Praktiken und Identitätsnormen des zugewandten, empathischen und unterstützenden Lehrer\*innensubjekts.

Die erlebte Harmonie eines schulischen Erfahrungsraums, der frei von degradierenden Praktiken ist, findet dabei in dem alltagsmoralischen Milieu des *Ethos des Harmonisierens* auch und insbesondere im Verhältnis des pädagogischen Selbst zu den Kolleg\*innen seinen Widerhall. Ebenso widerstandslos und selbstläufig geht das Selbst im Kollektiv der Kolleg\*innen auf. Als harmonisch ist dabei nicht nur die erlebte Abwesenheit kollegialer Konflikte zu beschreiben. Darüber hinaus verlieren die Individuen des Kollegiums an Kontur und harmonisieren sich zu einem Wir, das gemeinsam handelt, ein gemeinsames Gedächtnis zu besitzen scheint und sich als verschworene Gemeinschaft gegenüber anderen zeigt.

Das alltagsmoralische Milieu des *Ethos des Harmonisierens* zeichnet sich – den Modus der Konfliktfreiheit weiterführend – zudem darin aus, dass abweichendes Schüler\*innenverhalten explizit entproblematisiert wird. Zwar werden Schüler\*innen, die in ihrem Tun von der Norm der Mehrheit der Schüler\*innenschaft abweichen als solche identifiziert, gleichsam wird das bloße Zulassen dieses Abweichenden als das herausgestellt, was das Erfüllen des Anspruchs der Inklusion bestätigt. Obgleich abweichendes Schüler\*innenverhalten explizit entproblematisiert wird, tritt in der Rekonstruktion des Sprechens über das Abweichende auf impliziter Ebene hervor, dass mit ihm die Limitation von Handlungsmöglichkeiten einhergeht. Die Konfrontation des pädagogischen Selbst mit dem Abweichenden lässt dieses gewissermaßen in Passivität verharren. Abweichendes Verhalten wird als unproblematisch akzeptiert und dabei werden keine neuen Handlungsmöglichkeiten des Umgangs mit ihm entworfen. Dies führt schließlich zu einem Modus schüler\*innenbezogenen Tuns, der im Lichte der eingangs dargestellten professionstheoretischen Überlegungen als *Willkür* bezeichnet werden kann und im Kontrast zu den anderen rekonstruierten Typen als kaum professionalisiert zu gradieren ist. Worin sich dieser Modus schüler\*innenbezogener Praxis begründet, wird deutlich, wenn die dargestellten Ausprägungen der drei normativen Problemdimensionen in Relation zueinander gesetzt werden.

Im alltagsmoralischen Milieu des *Ethos des Harmonisierens* ist das explizite Entproblematisieren abweichenden Schüler\*innenverhaltens die logische Konsequenz aus einer allgemeinen Konfliktfreiheit, die innerhalb des organisationalen Erfahrungsraums dominiert und das Kollektiv der Kolleg\*innen in seiner Verschworenheit als solches auszeichnet. Mit einem etwaigen Problematisieren des Abweichenden würde dann die potenzielle Gefahr des Ausschlusses



aus dem kollegialen Wir einhergehen, widerspräche man doch der das Wir konstituierenden, harmonisch geteilten Einsicht in das Unproblematische abweichenden Schüler\*innenverhaltens. Damit verschließt sich auch die Möglichkeit, das Abweichende als Herausforderndes vor den Kolleg\*innen zu benennen. In anderen Typen macht eben dies es möglich, neue Handlungsoptionen zu erkunden und zu erproben. Wie oben genannt ist im alltagsmoralischen Milieu des *Ethos des Harmonisierens* Schule im Anspruch der Inklusion frei von jeglichen Tradierungen etablierter grundschulischer Praktiken, Artefakte und Wissensbestände. Zunächst trifft dies Tradierungen degradierender Praktiken, die so vehement als dem Anspruch der Inklusion widersprechend erkannt werden können und aus der schulischen Ordnung verbannt werden. Gleichsam führt diese Vehemenz dazu, dass auch nicht – wie es in einem anderen Typus gelingt – auf solche Praktiken, Artefakte und Wissensbestände zurückgegriffen werden kann, die unter Umständen als etablierte und erfolgreiche Kontinuitäten grundschulischer Praxis im Anspruch der Inklusion Bestand haben könnten.

Zusammenfassend kann folglich in der Konfrontation mit dem Abweichenden im alltagsmoralischen Milieu des *Ethos des Harmonisierens* erstens nicht auf den produktiven Diskurs mit den Kolleg\*innen vertraut werden, in dem neue Handlungsmöglichkeiten ergründet werden könnten. Zweitens besteht kein Pool an tradierten Handlungsoptionen auf die zurückgegriffen werden könnte. Dieser Mangel an Möglichkeiten der Etablierung neuer Handlungsoptionen in der Konfrontation mit dem Abweichenden begründet die Passivität, die das schüler\*innenbezogene Tun in den oben genannten Modus der *Willkür* übersetzt.

Mit Blick auf die Soziogenese dieses alltagsmoralischen Milieus, welche in dieser Studie nicht im Fokus stand und für deren Rekonstruktion es weiterführender Analysen und Vergleiche bedürfte, deutet sich an, dass insbesondere unbearbeitete Erfahrungen individuellen Scheiterns in frühen beruflichen Erfahrungsräumen Einfluss auf das dargestellte Milieu nehmen. Alle Fälle, in denen es sich repräsentiert sieht, teilen solche und berichten von ihnen. Im Anspruch der Inklusion erhöht sich nun die Gefahr, in der Konfrontation des pädagogischen Selbst mit dem Abweichenden erneut zu scheitern – im Sinne eines Scheiterns an dem wahrgenommenen Anspruch, die Konfrontation mit dem Abweichenden nicht als Herausforderndes erleben zu dürfen. Um die Wiederholung von Erfahrungen des Scheiterns zu vermeiden, wird dem Abweichenden – und hierin liegt die Paradoxie dieses alltagsmoralischen Milieus – nicht mit der Suche nach neuen Handlungsoptionen des eigenen pädagogischen Tuns begegnet, sondern mit dem Versuch, die eigene Handlungsunfähigkeit zu kaschieren und als Lockerheit in der Konfrontation mit dem Abweichenden gegenüber sich selbst und anderen umzudeuten.

## 1.2 Das alltagsmoralische Milieu des Ethos des Provozierens

Der zweite Typus wurde als *Ethos des Provozierens* bezeichnet (s. III.3.2). Im Sprechen der pädagogischen Akteur\*innen, in denen sich dieser Typus repräsentiert sieht, tritt ein alltagsmoralisches Milieu hervor, das mit dem Anspruch der Inklusion eine progressive Praxis verbindet, die Pädagog\*innen zur Auseinandersetzung mit sich selbst und zur Infragestellung etablierter schulischer Ordnungen provoziert.

So werden pädagogische Tradierungen zur Kontrastfolie, vor deren Hintergrund die Progressivität des eigenen Tuns hervortritt. Dabei werden in diesem alltagsmoralischen Milieu insbesondere unterrichtliche Praktiken und Artefakte, die als antiquiert gelten als solche identifiziert. Ob das eigene Tun nun faktisch das Tradierte überwunden hat, ist schließlich weniger

relevant als die individuelle Fähigkeit, das Tradierte als rückwärtsgewandt zu erkennen. In diesem Wissen kann die eigene Praxis unabhängig von ihrem tatsächlichen Vollzug als progressiver als das Alte gekennzeichnet werden.

In dem Erkennen dessen, was als Tradiertes ablehnungswürdig ist, begründet sich auch die Positionierung des pädagogischen Selbst über den anderen, die als Ausprägung der zweiten normativen Problemdimension das alltagsmoralische Milieu des *Ethos des Provozierens* auszeichnet. Diejenigen, die ein Wissen über das Ablehnungswürdige der tradierten Praktiken der anderen besitzen und sich mitunter gleichsam selbst als solche zeigen, denen in gesteigerter Selbstreflexivität die Inferiorität des eigenen Tuns bewusst ist, werden zu den Überlegenen. Die Unterlegenen können dabei die Individuen sein, die ein solches Bewusstsein nicht besitzen, was der diffusen Mehrheit von Pädagog\*innen zugeschrieben wird. Auch können mitunter ganze schulische Organisationen als solche gekennzeichnet werden. Nicht nur die offensive Kritik an den Unterlegenen, sondern auch das dem Anspruch der Progressivität verhaftete Tun der Vertreter\*innen dieses alltagsmoralischen Milieus selbst, wird sodann zum Provokationsmoment. Es irritiert die Praxis der anderen und regt sie zur Auseinandersetzung mit dieser und mit sich selbst an.

Dass das Tun der Vertreter\*innen des alltagsmoralischen Milieus des *Ethos des Provozierens* anderen überlegen ist, ist nicht nur eine individuelle Einsicht seiner Vertreter\*innen. Ganz deutliche Bestätigung erfährt es in der Konfrontation mit abweichendem Schüler\*innenverhalten. Wie im zuvor dargestellten alltagsmoralischen Milieu des *Ethos des Harmonisierens* werden abweichende Schüler\*innen und ihr Verhalten explizit entproblematisiert. Anders als im vorangestellten Milieu wird das abweichende Tun jedoch nicht zur Belastungserfahrung für die pädagogische Praxis, sondern bestätigt implizit unerschütterliche Handlungsfähigkeit. Worin sich dieser Modus schüler\*innenbezogener Praxis begründet, wird deutlich, wenn die dargestellten Ausprägungen der drei normativen Problemdimensionen, wie sie sich in dem alltagsmoralischen Milieu dieses Typus finden, in Relation zueinander gesetzt werden. Das stetige Abarbeiten an dem, was als pädagogisch Tradiertes wahrgenommen wird, eröffnet die Möglichkeit der fortlaufenden Suche nach neuen Ressourcen, die Handlungsmöglichkeiten erweitern und erneuern. Die damit verbundene Einsicht in die Defizite der Praxis der anderen, aber auch in das, was in der eigenen Praxis noch überwunden werden muss, bringt die Individuen dieses alltagsmoralischen Milieus in eine Überlegenheitsposition gegenüber anderen. Diese Position ermöglicht es, anderen in einem provokativen Modus aufzuzeigen, inwiefern sie in ihrem Tun dem Anspruch der Inklusion entgegenstehen. Diese Position mündet in einem Modus expliziter Reflexivität, der die Praxis immer wieder der Prüfung unterzieht, ob sie dem Anspruch der Inklusion gerecht wird.

Zusammenfassend können im alltagsmoralischen Milieu des *Ethos des Provozierens* die pädagogische Praxis und ihre Akteur\*innen der konstanten (Selbst-)Befragung ob der Erfüllung des Anspruchs der Inklusion unterzogen werden. Dies ermöglicht eine handlungspraktische Selbstsicherheit, die das Abweichende nicht zum Irritierenden werden lässt. So kann das alltagsmoralische Milieu des *Ethos des Provozierens* als deutlich professionalisierter bezeichnet werden als das des *Ethos des Harmonisierens*. Gleichsam konnte im Ergebniskapitel gezeigt werden, dass die Praxis des alltagsmoralischen Milieus des *Ethos des Provozierens* letztlich einen Diskurs hervorbringt, in dem gewissermaßen eine Außenperspektive auf die Praxis eingenommen wird (s. III.4.2.2). Dies widerspricht dem selbstgestellten Anspruch, aus der Praxis heraus für die Umsetzung des Anspruchs der Inklusion zu argumentieren.

Mit Blick auf die Soziogenese dieses alltagsmoralischen Milieus, welche in dieser Studie nicht im Fokus stand und für deren Rekonstruktion es weiterführender Analysen und Vergleiche bedürfte, deutet sich an, dass insbesondere Individuen, die formale Leitungsrollen innerhalb der schulischen Ordnung innehaben, diesem Milieu zugeneigt sind. Dabei scheint primär die wahrgenommene Aufgabe, vor anderen zu erklären, warum die Praxis der eigenen Schule zwar einen inklusiven Anspruch besitzt, diesem aber nicht immer gerecht werden kann, als bedeutsamer Faktor für die Herausbildung dieses Milieus auf.

### 1.3 Das alltagsmoralische Milieu des Ethos des Adaptierens

Der dritte Typus wurde als *Ethos des Adaptierens* bezeichnet (s. III.3.3). Im Sprechen der pädagogischen Akteur\*innen, in denen sich dieser Typus repräsentiert sieht, tritt ein alltagsmoralisches Milieu hervor, das sich weniger explizit am Anspruch der Inklusion abarbeitet als das Milieu des *Ethos des Provozierens*. Gleichsam tritt auch in den Fällen, die ihm zuzuordnen sind, der Eintritt in einen beruflichen Erfahrungsraum, in dem der Anspruch der Inklusion gilt, als lebensgeschichtlich bedeutsam hervor.

Auch im alltagsmoralischen Milieu des *Ethos des Adaptierens* wird die Tätigkeit im Anspruch der Inklusion als (berufs-)biographisch besonders gekennzeichnet. Dieses Besondere liegt dabei weder wie im *Ethos des Harmonisierens* darin, dass im beruflichen Erfahrungsraum im Anspruch der Inklusion alles anders wäre als an anderen Schulen und alle pädagogischen Tradierungen überwunden würden. Noch ist Schule im Anspruch der Inklusion – wie es im *Ethos des Provozierens* der Fall ist – der Ort, an dem konfliktreich die Veränderung des Schulischen erkämpft werden würde. Vielmehr ist die Grundschule im Anspruch der Inklusion ein Ort, an dem Momente des Anpassens und Verschiebens des Bestehenden vollzogen werden können. So wird in einer Aushandlungspraxis das Tradierte unterrichtlicher Praktiken und Wissensbestände im Anspruch der Inklusion zu dem, was implizit situativ auf seine Gültigkeit geprüft werden muss. Dabei schließt sich das Etablierte nicht aufgrund seiner Historizität per se aus, sondern kann sich mitunter unter den Gegenwartsbedingungen als im Anspruch der Inklusion legitim erweisen. Dass in einer unhinterfragten Weitergabe des ungeprüften Tradierten Potenziale liegen, Schule als ablehnungswürdigen Raum aufrecht zu erhalten, der sich über gesellschaftliche Degradierungsmomente konstituiert (insb. von Rassismus und Diskriminierung), wird dabei nicht geleugnet.

Mit Blick auf die normative Frage nach dem Verhältnis des pädagogischen Selbst zu den Kolleg\*innen wird im alltagsmoralischen Milieu des *Ethos des Adaptierens* einerseits wie im *Ethos des Harmonisierens* auf starke kollegiale Bande gegenseitiger Solidarität und Unterstützung verwiesen. Die Zugehörigkeit zu den anderen erweist sich dabei jedoch anders als in dem ersten alltagsmoralischen Milieu als unabhängig von dem Erfolg oder Misserfolg des individuellen pädagogischen Tuns. Dabei geht das Selbst andererseits nicht rückstandslos im Kollektiv der Kolleg\*innen auf, sondern bleibt wie im *Ethos des Provozierens* in seiner Individualität bestehen und grenzt sich von den anderen ab. Das Gemeinsame wird in Praktiken der Auseinandersetzung mit den Individuen des Kollektivs immer wieder neu hergestellt. Es konstituiert sich in der Akzeptanz der Limitiertheit des eigenen Könnens und Wissens sowie in der Einsicht, dass andere ein Tun zur Performanz bringen können, das die eigenen Defizite kompensieren mag.

So ergibt sich die Möglichkeit, abweichende Schüler\*innen nicht als Herausforderung des eigenen Tuns zu betrachten, auch wenn das Abweichende explizit problematisiert wird. Selbst

dann, wenn eigene Handlungsmöglichkeiten in der Konfrontation mit dem Abweichenden als beschränkt hervortreten, kann auf einen großen Pool an kollegialer Unterstützung zurückgegriffen werden. Dies ermöglicht es, schüler\*innenbezogene Praktiken zur Performanz zu bringen, in denen das Moment des Scheiterns in der Konfrontation mit dem Abweichenden verhältnismäßig unproblematisch ist. Im Wissen darum, dass andere helfend zur Seite stehen können, werden sodann Vollzüge einer schüler\*innenbezogenen Praxis des *Trial-and-Error* möglich. Die Konfrontation mit dem Abweichenden wird auch dann nicht zum Moment finaler Passivität, wenn Handlungsmöglichkeiten ausgeschöpft scheinen. Immer wieder ergeben sich neue Möglichkeiten, die ausprobiert, geprüft und angepasst werden können. Im Lichte eingangs gemachter professionstheoretischer Überlegungen und im Vergleich der Typen tritt diese schüler\*innenbezogene Praxis am deutlichsten als professionalisiert hervor.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass im alltagsmoralischen Milieu des *Ethos des Adaptierens* anders als im *Ethos des Harmonisierens* in dem Akt des Hilfesuchens nichts liegt, was die Zugehörigkeit zum Kollektiv der Kolleg\*innen infrage stellen würde. In der schüler\*innenbezogenen Praxis werden im Anspruch der Inklusion etablierte Praktiken, Artefakte und Wissensbestände situativ erprobt und dabei handlungspraktisch auf ihre Angemessenheit geprüft. Bei Bedarf können sie angepasst werden. Der Erfolg dieses adaptiven Aushandelns des eigenen schüler\*innenbezogenen Tuns bestätigt sich in der Konfrontation mit dem Abweichenden als erfolgreich. Die Möglichkeit, auf etablierte Wissensbestände, Praktiken und Artefakte zurückgreifen zu können, die nicht per se als ablehnungswürdige Tradierungen im Anspruch der Inklusion aus dem Schulischen ausgeschlossen werden, eröffnet darüber hinaus eine Vielfalt an Ressourcen, auf die zurückgegriffen werden kann.

Mit Blick auf die Soziogenese dieses alltagsmoralischen Milieus, welche in dieser Studie nicht im Fokus stand und für deren Rekonstruktion es weiterführender Analysen und Vergleiche bedürfte, deutet sich an, dass individuelle Erfahrungen des Anerkanntseins als Professionelle\*r im Anspruch der Inklusion einen bedeutsamen Faktor für die Ausbildung dieses alltagsmoralischen Milieus darstellen. In allen Fällen wird von einer mit Eintritt in den beruflichen Erfahrungsraum, in dem der Anspruch der Inklusion formuliert wird, verbundenen Überraschung berichtet, in diesem – im Kontrast zu anderen beruflichen Kontexten – als Könnende\*r und Wissende\*r adressiert zu werden.

#### 1.4 Das alltagsmoralische Milieu des *Ethos des Monierens*

Der vierte Typus wurde als *Ethos des Monierens* bezeichnet (s. III.3.4). Im Sprechen der pädagogischen Akteur\*innen, in denen sich dieser Typus repräsentiert sieht, tritt ein alltagsmoralisches Milieu hervor, das zwar dem Anspruch der Inklusion zustimmt, seine langfristige Umsetzbarkeit aber infrage stellt. In ihm wird die erlebte Praxis im Anspruch der Inklusion zum Defizitären.

Mit Blick auf die erste normative Dimension der rekonstruierten Praxis wird im *Ethos des Monierens* ein Mangel an tradierten Wissensbeständen und Praktiken herausgestellt. Der Grundschule im Anspruch der Inklusion fehlt es in der Perspektive dieses alltagsmoralischen Milieus an verlässlichem Wissen und etablierten Handlungsrouninen, die den Umgang mit den Unsicherheiten pädagogischer Praxis ermöglichen würden.

Wie im *Ethos des Provozierens* findet sich das pädagogische Selbst in einer Überlegenheitsposition gegenüber den anderen pädagogischen Akteur\*innen wieder. Im *Ethos des Monierens* besteht der Wissensvorsprung gegenüber den anderen nun nicht in dem Wissen um die Gefahr

des Aufrechterhaltens schulischer Tradierungen, sondern in der Einsicht in einen Mangel an solchen tradierten Wissensbeständen und Praktiken.

Mit Blick auf die dritte normative Dimension der Praxis tritt hervor, dass im *Ethos des Monierens* das Abweichende zur Herausforderung des individuellen pädagogischen Tuns wird. Obgleich in den Fällen, in denen sich das alltagsmoralische Milieu des *Ethos des Monierens* repräsentiert sieht, von einer Überlegenheit gegenüber anderen pädagogischen Akteur\*innen in dem Wissensvorsprung um den Mangel an dem Tradierten ausgegangen wird, zeigt sich die konkrete schüler\*innenbezogene Praxis in der Konfrontation mit Abweichungen als stetig herausgefordert. In dieser muss auf spezifische individuelle Wissensbestände zurückgegriffen werden, die sich unter Bezug auf Ressourcen außerhalb des pädagogischen Felds aufwändig angeeignet werden müssen. Die sich in dem Wissensvorsprung zementierende Überlegenheit gegenüber anderen lässt sodann – anders als *Ethos des Adaptierens* – Hilfe und Unterstützung durch Kolleg\*innen im Fall des situativen Herausgefordertseins nicht zu. Bisweilen führt der Herausforderungscharakter der Praxis zu machtvollen Bezugnahmen auf die Schüler\*innen, was in Ermangelung an Handlungsalternativen als einzige Option des pädagogischen Tuns aufscheint. Im Lichte eingangs gemachter professionstheoretischer Überlegungen und im Vergleich der Typen tritt diese schüler\*innenbezogene Praxis als kaum professionalisiert hervor.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass im alltagsmoralischen Milieu des *Ethos des Monierens* das Abarbeiten an dem als naiv wahrgenommenen Anspruch, neue pädagogische Praktiken, Artefakte und Wissensbestände zu etablieren, damit einhergeht, dass das, was in dem eigenen Tun zur Performanz gebracht werden kann, äußerst limitiert bleibt. Die mit der Einsicht in den Mangel an pädagogischen Tradierungen verbundene Überlegenheitspositionierung gegenüber anderen verunmöglicht dabei das Eingestehen dieser Limitiertheit. In der Konfrontation mit dem Abweichenden wird das Fehlen von Handlungsoptionen sodann nicht als eigenes Scheitern umgedeutet, sondern birgt die Gefahr, in machtvollen Bezugnahmen auf die Schüler\*innen zu münden.

Mit Blick auf die Soziogenese dieses alltagsmoralischen Milieus, welche in dieser Studie nicht im Fokus stand und für deren Rekonstruktion es weiterführender Analysen und Vergleiche bedürfte, deutet sich an, dass insbesondere die Fälle ihm zufallen, in denen – bisweilen aus einer stereotyp ‚männlichen‘ Haltung heraus – pädagogische Praxis im gesamten beruflichen Verlauf als ein Tun erlebt worden war, in dem von Pädagog\*innen keine Unsicherheiten eingestanden werden dürfen. So wird im Sprechen derer, in denen sich das alltagsmoralische Milieu des *Ethos des Monierens* repräsentiert sieht, jeder Moment objektiver beruflicher Herausforderungen zur Erfolgsgeschichte umgedeutet, was kein Sprechen über Scheitern zulässt. Im Vergleich der alltagsmoralischen Milieus der vier rekonstruierten Typen tritt das Milieu des *Ethos des Adaptierens* als am deutlichsten professionalisiert hervor. Um weiterführend abstrahieren zu können, was dieses Milieu figuriert, soll im Folgenden auf die Verhältnisse von Stabilität und Dynamik geblickt werden, wie sie sich in den rekonstruierten Typen zeigen. Die im Folgenden dargestellten Befunden beantworten zusammenfassend die dritte Forschungsfrage (s. I.3.2.1): c) *Wie zeigt sich das Verhältnis von Stabilitäten und Dynamiken normativer Praktiken in den unterschiedlichen Ethos-Formen mit Blick auf die Bearbeitung der Professionalisierungsaufgabe der Übersetzung inklusionsbezogener Normativität(en) in die Eigenlogik der Handlungspraxis?*

## 2 Diskussion der in den alltagsmoralischen Milieus eingeschriebenen Verhältnisse von Stabilität und Dynamik

Im theoretischen Teil dieser Studie wurde die Bedeutsamkeit von Momenten der Gleichzeitigkeit von Stabilität und Dynamik herausgearbeitet (s. I.2.4). Sie kann als Konstitutionsbedingung der Bewältigung der Professionalisierungsaufgabe veranschlagt werden, in einem professionalisierten Sinne die Übersetzung inklusionsbezogener Normativitäten in die Eigenlogik der Handlungspraxis zu vollziehen. Momente von Stabilität und Dynamik zeigen sich in allen rekonstruierten Ethos-Typen, die oben als alltagsmoralische Milieus beschrieben worden sind. Sie beschreiben also den Vollzug der Praxis der impliziten Aushandlung normativer Fragen und stellen gleichsam generative Prinzipien ihrer Hervorbringung dar.

### 2.1 Ethos des Harmonisierens: Beharrliche Stabilität und unberechenbare Dynamik

Im *Ethos des Harmonisierens* besitzt die Gemeinschaft der Kolleg\*innenschaft für die Grundschule im Entwicklungsanspruch der Inklusion einen hohen Stellenwert. In der Gemeinschaft gestaltet man das Neue und überwindet kollektiv all das, was die Grundschule in ihrem reformbedürftigen Charakter auszeichnet. Die Selbstläufigkeit der vom Kollektiv der Pädagog\*innen hervorgebrachten Praxis ist eng daran geknüpft, dass das individuelle pädagogische Selbst in der Gemeinschaft aufgeht. Im Anspruch der Inklusion verschwimmen die Grenzen des professionellen Individuums vor dem Hintergrund der Zugehörigkeit zur Gruppe der pädagogischen Akteur\*innen der Schule. Als kollektives Wir gestaltet man Schule neu und ist sich stets einig über die richtige Art und Weise des Vollzugs des gemeinsamen Tuns im Anspruch der Inklusion. Gerade weil die Zugehörigkeit zu der Gemeinschaft der Kolleg\*innen im Entwicklungsanspruch der Inklusion so bedeutsam ist, stellt der Ausschluss aus dieser für den\*die pädagogische\*n Akteur\*in eine enorme Gefahr dar. Jedes Zeichen von Unsicherheit – insbesondere im Umgang mit abweichenden Schüler\*innen – birgt die Gefahr des Ausschlusses. Es zeigt sich als gewisse Paradoxie der Praxis, dass ein erfolgreiches schüler\*innenbezogenes Tun im Anspruch der Inklusion die Zugehörigkeit zum Kollektiv der Kolleg\*innen voraussetzt, jede Unsicherheit des individuellen pädagogischen Tuns aber genau diese Zugehörigkeit infrage stellen kann.

Im *Ethos des Harmonisierens* zeigen sich Momente von Stabilität und Dynamik; allerdings im umgekehrten Sinne der eingangs entworfenen Professionalisierungsaufgabe. Der Anspruch der Inklusion zeigt sich eng an die Notwendigkeit eines verschworenen und geschlossenen Kollektivs der pädagogischen Akteur\*innen geknüpft. Dieses Kollektiv zeigt sich als stabil und stellt selbst die Stabilität einer gegen alle Widerstände erhabenen Alltagspraxis her. Im *Ethos des Harmonisierens* zeigt sich der Anspruch der Inklusion nicht als mit Momenten einer dynamischen Praxis des Aushandelns verbunden. Gleichsam besteht die Sorge, aus dem Kollektiv der Pädagog\*innen ausgeschlossen zu werden, wenn sich das individuelle Tun als eben nicht souverän erweist. Dieses von Sorgen des Scheiterns getragene pädagogische Tun zeigte sich im dritten Kapitel in einem Modus der *Willkür*. Das schüler\*innenbezogene Tun kann folglich in seiner situativen Unkalkulierbarkeit als von Momenten unberechenbarer Dynamik getragen verstanden werden.



Im *Ethos des Harmonisierens* gelingt es nicht, die aufgerufene alltagsmoralische Professionalisierungsaufgabe so zu bearbeiten, dass ein Verhältnis von Dynamik und Stabilität hergestellt werden würde, in dem gleichzeitig das erste Moment auf die Aushandlung des Anspruchs der Inklusion zutreffen würde und das zweite eine professionalisierte schüler\*innenbezogene Praxis routinieren könnte.

## 2.2 Ethos des Provozierens: Störanfällige Gleichzeitigkeit von Stabilität und Dynamik

Im *Ethos des Provozierens* stellt sich das Verhältnis von Momenten der Stabilität und der Dynamik anders als im *Ethos des Harmonisierens* dar. Der Anspruch der Inklusion ist eng mit Momenten der Dynamik verknüpft. Das *Ethos des Provozierens* lässt kein Verharren in der Stabilität des Etablierten zu. Es fordert zur ständigen Selbstbefragung und zur stetigen Infragestellung des Tuns der anderen auf, um das zu überwinden, was dem Anspruch der Inklusion gegenläufig ist. Das *Ethos des Provozierens* knüpft Momente der Stabilität eng an das schüler\*innenbezogene Tun. Es gelingt ihm – in stetiger Erneuerung unterrichtlichen Wissens und Praktiken – die Praxis dem inklusionsorientierten Anspruch zu verschreiben. Gleichsam kann es in der Offenheit für unterrichtliche Innovationen für die Schüler\*innen die Verlässlichkeit herstellen, dass ihre Bedarfe fokussiert werden. Anders als im *Ethos des Harmonisierens* stehen im *Ethos des Provozierens* also Momente von Stabilität und Dynamik in einem angemessenen Verhältnis zum Anspruch der Inklusion und zur schüler\*innenbezogenen Praxis.

Die Professionalisierungsaufgabe, die Normativität der Inklusion in die eigenlogische Alltagsmoral zu übersetzen, verweist auf die Notwendigkeit der Gleichzeitigkeit von Stabilität und Dynamik. Eine solch herzustellen, deutet sich im *Ethos des Provozierens* gleichwohl als herausfordernd an. Die mit der Dynamik einhergehende, das eigene Tun ständig rationalisierende Selbstbefragung steht der Überführung der Momente der Stabilität der schüler\*innenbezogenen Praxis in habituelle Routinen entgegen. Ebenso nimmt die dauerhafte Vehemenz der Infragestellung der anderen das stetige Hervortreten von Konflikten in Kauf, was die Dynamik des Aushandelns des Anspruchs der Inklusion schnell in eine Dynamik der stetigen Hervorbringung widerstreitender Positionen wandeln kann. Die Herausforderung, mit einer solchen Dynamik umzugehen und dabei Kapazitäten der Etablierung unterrichtlicher Innovationen zu eröffnen, macht die Herstellung der Gleichzeitigkeit von Dynamik und Stabilität zu einem fragilen Unterfangen.

Im *Ethos des Provozierens* ist die Bewältigung der Professionalisierungsaufgabe der Übersetzung der Normativitäten der Inklusion in die Alltagspraxis formal gelungen. Momente der Dynamik werden im Kontext des Anspruchs der Inklusion aufrechterhalten und Stabilitäten werden im schüler\*innenbezogenen Tun zum Charakteristikum der Praxis. Die Herstellung der notwendigen Gleichzeitigkeit von Dynamik und Stabilität scheint hingegen als fragil und äußerst störanfällig auf.

## 2.3 Ethos des Adaptierens: Dynamische Anpassungen an situative Unsicherheiten und stabile Handlungssicherheit

Auch im *Ethos des Adaptierens* findet sich ein Verhältnis von Stabilität und Dynamik, das auf das Bestehen der formalen Bedingungen hindeutet, die eine professionalisierte Bewältigung

der Aufgabe der Übersetzung inklusionsbezogener Normativitäten in die Alltagspraxis ermöglichen. Mit Blick auf den Anspruch der Inklusion zeigen sich im *Ethos des Adaptierens* Momente der Dynamik. Das Kollektiv der pädagogischen Akteur\*innen und das individuelle pädagogische Tun im Anspruch der Inklusion sind im *Ethos des Adaptierens* eng aufeinander bezogen, bilden gleichzeitig eigenständige Entitäten. Dies ermöglicht, dass das eine das andere immer wieder anregt, auszuhandeln, was Inklusion sein könne und wie eine ‚inklusive‘ Praxis aussehen muss. Dieses dynamische Aushandeln ist nicht als rationales Handeln zu verstehen. Es geschieht vielmehr in dem Vollzug der Handlungspraxis selbst und bringt diese hervor. Die Grenzen des individuellen Könnens des Individuums werden im pädagogischen Tun deutlich. In der Anerkennung der anderen als ebenso um begrenztes individuelles Wissen und Können begabt, werden sie zur Ressource des gemeinsamen Tuns. Dabei treten die Individuen in einen handlungspraktischen Austausch und bringen das Gemeinsame hervor, das im Anspruch der Inklusion steht. Anders als in den anderen beiden genannten Ethos-Formen zeigt sich keine der beiden Seiten von Gemeinschaft und Individualität in der dynamischen Bezogenheit aufeinander als der jeweils anderen überlegen.

Mit Blick auf die schüler\*innenbezogene Praxis treten im *Ethos des Adaptierens* Stabilitäten hervor. Das bedeutet nicht, dass Momente der Unsicherheit und des potenziellen Scheiterns ausgeklammert werden würden. Vielmehr wird den alltagspraktischen Herausforderungen in einer routinierten Weise des Aushandelns des situativ Angemessenen begegnet. So kann jede Herausforderung in der Konfrontation mit dem Abweichenden bearbeitet werden, indem das *Ethos des Adaptierens* auf einen Pool an etabliertem Wissen und Praktiken zurückgreifen und sich dabei auf das Können der anderen Pädagog\*innen verlassen kann. Der Rückgriff auf das Bekannte und Gegebene schafft wiederum in der interaktiven Handlungspraxis Erwartbarkeiten des Lehrer\*innenhandelns für die Schüler\*innen.

Wie im *Ethos des Provozierens* gelingt es dem *Ethos des Adaptierens* Momente der Dynamik im Anspruch der Inklusion hervorzubringen und Stabilitäten in der schüler\*innenbezogenen Praxis zu etablieren. Anders als in der vorangegangenen Ethos-Form wird es letztlich im *Ethos des Adaptierens* deutlich widerstandsfreier möglich, Dynamik und Stabilität in Gleichzeitigkeit zu leitenden Momenten der Praxis werden zu lassen. Aus den Dynamiken der Gemeinschaft der Kolleg\*innen, die im gemeinsamen Tun den Anspruch der Inklusion in die Praxis übersetzen, ergeben sich neue Handlungsmöglichkeiten, das Bestehende situativ anzupassen. Das Moment der Anpassung wird dabei als generatives Prinzip der Praxis selbst zur stabilen Routine. Die hervortretende Möglichkeit, die Gleichzeitigkeit von Stabilität und Dynamik aufrechtzuerhalten, verweist auf eine professionalisierte Bearbeitung der Aufgabe der Übersetzung der Normativität der Inklusion in die Alltagspraxis.

## 2.4 Ethos des Monierens: Fehlende Dynamik und bisweilen machtvolle Stabilität

Im *Ethos des Monierens* zeigen sich Momente von Dynamik und Stabilität deutlich weniger ausgeprägt als in den anderen Ethos-Formen. In der Überlegenheit über den anderen und in der stetigen Praxis des Bemängelns wird sich der Zugehörigkeit zu einem Kollektiv entzogen, welches im gemeinsamen Tun den Anspruch der Inklusion aushandeln könnte. Im *Ethos des Monierens* entstehen so kaum Momente von Dynamik, die im Sinne der aufgerufenen Professionalisierungsaufgabe mit Blick auf den Anspruch der Inklusion notwendig wären. Stabilität im schüler\*innenbezogenen Tun herzustellen gelingt – im Sinne der zweiten Anforderung der genannten Professionalisierungsaufgabe – zumindest situativ. So kann in als be-

sonders markierten Situationen – insbesondere in außerunterrichtlicher Interaktion mit den Schüler\*innen – eine gewisse Routine des Lehrer\*innenhandelns aufrechterhalten werden. Dieses Tun ist an ein besonderes Wissen geknüpft, das situativ pädagogische Unsicherheiten bearbeitbar macht. Gleichzeitig gelingt es nicht, dieses Wissen über spezifische Situationen hinaus auf das schüler\*innenbezogene Tun zu übertragen. Das Herstellen von interaktiver Stabilität gelingt im *Ethos des Monierens* nur in Sondersituationen und unter bisweilen machtvollen Bezugnahmen auf die Schüler\*innen.

Im *Ethos des Monierens* kann die Bearbeitung der Professionalisierungsaufgabe der Übersetzung der Normativitäten der Inklusion in die Alltagspraxis dementsprechend als gescheitert gekennzeichnet werden. Das *Ethos des Monierens* lässt keine Dynamiken zu und zeigt sich nicht als globales Prinzip, das über Einzelsituationen hinaus die schüler\*innenbezogene Praxis im Anspruch der Inklusion stabilisieren könnte.

### 3 Fazit: Das *Ethos des Adaptierens* als professionalisierter Modus der alltagsmoralischen Übersetzung des kontrafaktischen Sprachspiels der Inklusion

Im Vergleich der Ethos-Formen tritt das *Ethos des Adaptierens* am deutlichsten als professionalisierter Modus der alltagsmoralischen Übersetzung inklusionsbezogener Normativitäten hervor. Es gelingt in ihm, mit den rekonstruierten normativen Aushandlungen von Tradierungen, der Auseinandersetzung mit den Kolleg\*innen und des schüler\*innenbezogenen Tuns im Lichte der Konfrontation mit Abweichendem so umzugehen, dass die aufgeworfene Professionalisierungsaufgabe erfolgreich bearbeitbar wird. Dabei gelingt es auch, eine Gleichzeitigkeit zwischen praktischen Momenten der Dynamik und Momenten der Stabilität herzustellen. So wird einerseits die ergebnisoffene Aushandlung des Anspruchs der Inklusion möglich. Andererseits können die Träger\*innen des *Ethos des Adaptierens* Stabilitäten schüler\*innenbezogener Routinen etablieren, die eine professionalisierte interaktive Praxis ermöglichen. Als alltagsmoralisches Prinzip zeigt sich das *Ethos des Adaptierens* dem Hervorbringen einer Praxis im Anspruch der Inklusion zuträglich, in welcher Wandel und Routine nicht in Widerspruch zueinander stehen. Eingangs wurde Inklusion als *kontrafaktisches Sprachspiel* bestimmt. Im Ethos des Adaptierens gelingt es also, dieses Sprachspiel und die ihm eingeschriebenen Normativitäten in einem professionalisierten Sinne auszuhandeln. Im Folgenden soll zusammengefasst werden, wie dies gelingt.

In der vornehmlich quantitativ ausgerichteten Studie Felsers (2019) zu Werthaltungen von Grundschullehrer\*innen wird als bedeutsam herausgestellt, dass sich innerhalb eines Kollegiums ganz unterschiedliche individuelle axiologische Überzeugungen messen lassen (vgl. ebd., S. 231). Im Lichte der vorliegenden Studie ist ein solcher Befund weniger verwunderlich, als dass schon theoretisch davon ausgegangen worden ist, dass sich innerhalb einer Organisation unterschiedliche organisationale Milieus ausbilden. Gleichzeitig bestätigt sich in der vorliegenden Studie die implizite Auseinandersetzung mit normativen Fragen als signifikantes Moment der Unterscheidung und Vergemeinschaftung innerhalb der Organisation der Grundschule; hier nun die Herausbildung trennscharfer alltagsmoralischer Milieus. In ihnen wird der Herausforderung, die Normativität der Inklusion in die Eigenlogik einer praktischen Alltagsmoral zu übersetzen, ganz unterschiedlich begegnet.

Dabei bestätigt sich innerhalb der grundschulischen Einzelorganisation der gesamtgesellschaftlich messbare Trend einer grundsätzlichen Zustimmung zu Inklusion und zu anderen holistischen Werten (vgl. Hess et al. 2019, S. 8; Drahmman, Cramer & Merk 2020). Keine\*r der Befragten und keines der rekonstruierten organisationalen Milieus steht dem Inklusionsbegriff vehement feindselig entgegen. Ob sich dies unter den Bedingungen der Corona-Pandemie grundlegend geändert hat, kann die vorliegende Arbeit nicht endgültig beantworten. Interpretationen quantitative Befunde suggerieren dies, wenn sie auf die hohe Zustimmungswerte von Lehrer\*innen verweisen, wenn es um die Frage geht, ob die Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie für Inklusion einen „Rückschritt“ bedeutet hätten (Forsa 2020, S. 36). Die Kontrastfälle der B-Grundschule, welche anders als die Fälle der A-Grundschule alle unter den Bedingungen der Frühphase der Pandemie erhoben worden sind, deuten nicht auf grundlegende axiologische Neujustierungen hin, die mit den Pandemiebedingungen in Zusammenhang gebracht werden könnten.

Die Befunde der vorliegenden Studie bestätigen die Einsichten älterer Studien, dass die Frage nach der bloßen Zustimmung oder Ablehnung von Grundschullehrer\*innen gegenüber dem Begriff der Inklusion wenig aussagt (vgl. Moser et al. 2014, S. 675). Die Normativität der Inklusion bestätigt sich als äußerst komplex und über etablierte ethische Kategorien hinausdeutend. Ein professionalisierter Umgang mit den rekonstruierten normativen Dimensionen findet sich wie gesagt im *Ethos des Adaptierens*. Die in anderen Studien herausgestellte Bedeutsamkeit der Unterscheidung zwischen unterschiedlichen Graden von Behinderung der Schüler\*innenschaft für die Einschätzung der Handlungsfähigkeit von Lehrer\*innen im Anspruch der Inklusion (vgl. Langner 2015, S. 159; Heyl & Seifried 2014) wird im *Ethos des Adaptierens* als professionalisierte Form der Praxis überwunden. Zwar wird die Frage nach dem Abweichenden virulent, gleichsam geht es dabei eher um ein Aushandeln, wie mit diesem umzugehen wäre als um eine Gradierung von mehr oder weniger Abweichendem. Die rekonstruierte Figur des *Ethos des Adaptierens* verweist darauf, dass nicht nur der Blick auf die Schüler\*innen für das pädagogische Tun im Anspruch der Inklusion von Relevanz ist. Die Möglichkeiten und Grenzen des schüler\*innenbezogenen Blicks ergeben sich vielmehr überhaupt erst daraus, wie man den anderen normativ relevanten Dimensionen der Verhältnissetzung des pädagogischen Tuns und des Selbst zu Traditionen und den Kolleg\*innen begegnet. In ihrer quantitativen Studie verweist Langer (2015) auch darauf, dass der Arbeitsplatz keinen Einfluss auf inklusionsbezogene Überzeugungen von Grundschullehrer\*innen hätte. Dem kann aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit widersprochen werden. Die einzel-schulische Organisation zeigt sich als bedeutsamer Ort des Erlebens von Möglichkeiten und Grenzen des Umgehens mit schulischen Tradierungen und als Ort des Aushandelns der Beziehung zu den Kolleg\*innen, woraus sich erst die Möglichkeit ergibt, den Umgang mit dem Abweichenden als selbstverständliche Aufgabe grundschulischer Praxis zu fassen.

In der vorliegenden Studie konnte zudem gezeigt werden, dass das eigene Erleben von Schule und das gegenwärtige pädagogische Tun eng aufeinander bezogen sind, wenn es um den zukunftsweisenden Blick einer Praxis im Schulentwicklungsanspruch der Inklusion geht. Hier deuten sich Homologien zu den Rekonstruktionen Te Poels (2020) an, die auf die Bedeutsamkeit des individuellen Erlebens von Schule für ein anerkennendes Lehrer\*innenhandeln verweisen. Der rekonstruierte handlungspraktische Modus des *Ethos des Adaptierens*, welcher auf ein solches hindeutet, steht dabei in Nähe zu anderen Befunden der Lehrer\*innenforschung. Kompetenztheoretisch gewendet, geht mit ihm eine Positionierung zu abweichenden Schüler\*innen einher, die als „Heterogenitätssensibilität“ (Welskop & Moser 2020, S. 27) beschrieben werden kann. Dass dabei ein situatives Anpassen an die Gegebenheiten sich verändernder pädagogischen Praxen notwendig wird, stützt Befunde, welche die Bedeutsamkeit der Kategorie der Adaption im Kontext der Inklusion betonen (vgl. Frohn, Schmitz & Pant 2020). Die Praxis des *Ethos des Adaptierens* zeichnet sich darin aus, dass das Individuum souverän handelt und gleichsam auf das Wissen und Können der anderen angewiesen ist. Dass mit Inklusion ein solches Akzeptieren von Hilfe und Unterstützung grundlegend ist, zeigen Bender und Dietrich (2019) in ihren Rekonstruktionen auch auf der kleingeschnittenen Ebene des Unterrichts auf.

Im *Ethos des Adaptierens* wird die Aufgabe, die Normativität der Inklusion in die Praxis zu übersetzen, in einem professionalisierten Sinne vollzogen. Dabei wird Inklusion nicht zum offensiven Ausdruck einer vermeintlich höherstufigen Fähigkeit zur Reflexion als „Steigerungsformel“ (Reh 2004) des eigenen Tuns. Hierzu neigt hingegen der Typus des *Ethos des Provozierens*. Auch wird Inklusion nicht etwa gegenteilig zu dem, was die praktische „Erwar-

tungslast“ (Terhart 2014), die an den Grundschullehrer\*innenberuf gerichtet wird, zwangsläufig erhöhen würde. Der Umgang mit dem Anspruch der Inklusion wird nicht per se als herausfordernd skandalisiert, wie es im *Ethos des Monierens* passiert. Im *Ethos des Adaptierens* gelingt es, im impliziten Aushandeln des Anspruchs der Inklusion kleine Verschiebungen der Praxis anzuregen und dabei das zu nutzen, was bereits vorhanden und zugänglich ist. Dabei besteht keine Sorge vor Veränderung – wie sie hingegen im *Ethos des Harmonisierens* – hervortritt. Schulentwicklung im Anspruch der Inklusion zeigt sich demnach in einem wortwörtlich „professionssensible[n]“ Sinne (Heinrich 2021) als eng an einen professionalisierten Umgang pädagogischer Akteur\*innen mit der Aufgabe verbunden, die Normativität des Sprachspiels der Inklusion in die Praxis zu übersetzen. Die professionalisierte Praxis des Übersetzens der Normativität der Inklusion in die Alltagspraxis ist im *Ethos des Adaptierens* ein Aushandlungsprozess, der das Neue erst ermöglicht. Umgekehrt regt das Neue im *Ethos des Adaptierens* immer wieder an, in Aushandlungsprozesse einzutreten, die bisweilen auf Ebene individueller Habitus Bewegungen anregen.

Weiterführend die rekonstruierte alltagsmoralische Figur des *Ethos des Adaptierens* abstrahierend, fällt auf, dass der Vollzug von drei Bewegungen, die als dialektisch bezeichnet werden können, das Milieu auszeichnen. Dabei ist an dieser Stelle mit Dialektik ein Bewegungsprinzip gemeint, in dem der Umgang mit Widersprüchlichem das Neue hervorbringt. Im Folgenden geht es dabei nicht in einem rationalistischen Sinne um das Abwägen von Gegensätzen und Diskrepanzen, die im Anspruch der Inklusion verhandelt werden könnten, sondern in einem praxeologischen Sinne um drei implizite Bewegungen, welche die Widersprüchlichkeiten der pädagogischen Praxis bearbeiten und so eine erneuerte Praxis hervorbringen.

### 3.1 Pädagogische Tradierungen zur Ressource werden lassen

Erstens wird im *Ethos des Adaptierens* die Organisation der Grundschule zunächst als statische Ordnung erlebt (s. III.3.3.1). Sie ist getragen von Tradierungen, die auf das pädagogische Selbst einwirken und an dieses spezifische Verhaltenserwartungen richten. Das pädagogische Selbst muss sich in das Bestehende einfügen und mit den Tradierungen an grundschulischem Wissen, Praktiken und Artefakten umgehen. Dies negiert die Handlungsfreiheit eines autonomen pädagogischen Selbst, das unabhängig von den äußeren und innerorganisationalen Umständen sowie den strukturellen Bedingungen des Schulischen wäre. Gleichzeitig besitzt das *Ethos des Adaptierens* ein implizites Bewusstsein über die Kontingenz des Sozialen, welches das Tradierte der Grundschule hinterfragbar werden lässt. Im *Ethos des Adaptierens* zeigt sich das Bestehende in Schule als gewissermaßen zufällig und damit als veränderbar. Grundschulische Tradierungen verlieren schließlich ihren zwingenden Charakter. Es gelingt, im *Ethos des Adaptierens* – in einem ersten impliziten Moment normativen Aushandelns – das kontrafaktische Sprachspiel der Inklusion so zu übersetzen, dass auf der faktischen Ebene der Alltagspraxis tradierte Wissensbestände und Praktiken zur Ressource werden. Sie müssen für eine Praxis im Anspruch der Inklusion nicht radikal aus dem Schulischen ausgegrenzt werden. Auf sie kann bei Bedarf zurückgegriffen werden. Gleichsam erfahren pädagogische Tradierungen keine naive Weiterführung. Tradiertes wird zu fluiden Praktiken, Artefakten und Wissensbeständen, die je nach Bedarf verändert und angepasst werden können. So wird das Tradierte zur Ressource neuer Handlungsmöglichkeiten.



### 3.2 Individuelles Wissen und Können der Kolleg\*innen nutzen

Zweitens wird im *Ethos des Adaptierens* die Erfahrung gemacht, dass Kolleg\*innen erwarten, dass das pädagogische Selbst sich in die schulische Ordnung einfügt und diffusen normativen Verhaltenserwartungen des Lehrer\*innenhandelns entspricht (s. III.3.3.2). Diese Erwartungen sind vielfältig und werden von den Kolleg\*innen an das pädagogische Selbst gerichtet. Mit der Erwartungshaltung der anderen geht ein Moment sozialer Kontrolle einher, die das Potenzial hat, das pädagogische Selbst in seinem Tun zu beschränken. In einem handlungspraktischen Modus, der akzeptiert, dass die Kolleg\*innen unterschiedliche Positionen vertreten, kann jedoch im *Ethos des Adaptierens* der hohen und gleichsam diffusen Erwartungslast offensiv begegnet werden. Es wird möglich, den zwingenden Charakter der Erwartungen der anderen zu negieren. Die Vielfalt an Erwartungen, die andere an das pädagogische Selbst richten, wird damit weniger zu dem, an dem man sich abarbeiten müsste. Vielmehr bestätigen die vielfältigen Erwartungen der anderen diese selbst als individuell unterschiedlich. Das pädagogische Selbst akzeptiert im *Ethos des Adaptierens* gewissermaßen handlungspraktisch die Unmöglichkeit, allen individuellen Erwartungen der anderen gerecht werden zu können. Vielmehr nutzt es die Einsicht in die Unterschiedlichkeit der Kolleg\*innen als Wissen um das individuelle Wissen und Können der anderen. In ihren diffusen Erwartungshaltungen zeigen sich die anderen als Individuen, an die nun vom pädagogischen Selbst die Erwartung gestellt werden kann, Quellen individuellen Wissens und Könnens zu sein, das das Selbst nicht hat. Es gelingt, im *Ethos des Adaptierens* – in einem zweiten impliziten Moment normativen Aushandelns – das kontrafaktische Sprachspiel der Inklusion so zu übersetzen, dass auf der faktischen Ebene der Alltagspraxis die anderen zu denen werden, auf die verlässlich zurückgegriffen werden kann. Weder werden die anderen zu denen, die das Selbst sozial kontrollieren, noch verliert es selbst in der Interaktion mit den anderen an Individualität.

### 3.3 Abweichendes Schüler\*innenverhalten als Aufgabe annehmen

Die Alltagspraxis im Anspruch der Inklusion wird im *Ethos des Adaptierens* drittens als eine erlebt, in der das pädagogische Handeln sich mit dem Abweichenden konfrontiert sieht (s. III.3.3.3). Es ist alltägliche Normalität, dass sich die Unsicherheiten des pädagogischen Tuns erhöhen. In ganz unterschiedlichem Ausmaß und auf Grund unterschiedlicher Dispositionen unterlaufen Schüler\*innen die an sie gerichteten Verhaltenserwartungen. Dieses Abweichen besitzt insofern einen herausfordernden Charakter, als dass ihm das Potenzial innewohnt, die Handlungsmöglichkeiten des pädagogischen Selbst zu begrenzen. In einem handlungspraktischen Modus der Improvisationsfähigkeit wird diesem Herausfordernden begegnet. Es wird nicht als die Handlungsmöglichkeiten beschränkend hingenommen, sondern als neue Möglichkeiten des eigenen Tuns eröffnend. Es gelingt, im *Ethos des Adaptierens* – in einem dritten impliziten Moment normativen Aushandelns – das kontrafaktische Sprachspiel der Inklusion so zu übersetzen, dass auf der faktischen Ebene der Alltagspraxis das Abweichende zu dem wird, das anregt, eine Selbstverständlichkeit im Hinblick auf das Erproben und Entwickeln neuer Handlungsoptionen zu etablieren.

Dies wird wiederum erst möglich, weil auf Ressourcen des individuellen Wissens und Könnens anderer zurückgegriffen werden kann, was in der zweiten dialektischen Bewegung normativen Aushandelns hervorgetreten war. Außerdem wird dieses schüler\*innenbezogene Tun möglich, weil die Grundschule als solche als Veränderbares verstanden wird – wie in der

ersten dialektischen Bewegung normativen Aushandelns erkannt worden ist. Die drei dargestellten Bewegungen des *Ethos des Adaptierens* bringen so eine Praxis hervor, der es gelingt, Stabilität in der schüler\*innenbezogenen Praxis zu etablieren, die getragen ist von der stetigen Möglichkeit, Neues zu erkunden. Dabei steht die Dynamik, die für die Aushandlung des Anspruchs der Inklusion notwendig ist, nicht im Widerspruch zu dieser Stabilität, sondern ermöglicht sie.

## 4 Limitationen der Befunde

Abschließend soll auf die Limitationen der Befunde der Studie eingegangen werden. Erstens unterliegen die dargestellten Befunde einer gewissen Limitation auf Grund der Grenzen des Samples. In der Studie wird zwischen einem Kernsample und einem erweiterten Sample unterscheiden (s.III.1). Das Kernsample setzt sich aus den pädagogischen Akteur\*innen der A-Grundschule, die den Anspruch der Inklusion formuliert, zusammen. So kann – die Realität pädagogischer Praxis abbildend – einerseits eine Vielzahl unterschiedlicher (berufs-)biographischer Wege, die in das Lehramt führen, abgebildet werden. Andererseits nimmt die Studie die Eigenlogik der Praxis eines einzigen organisationalen Erfahrungsraums in den Blick. Es wird denkbar, dass an anderen Schulen der Anspruch der Inklusion anders ausgedeutet wird. Im Forschungsprozess hat es sich vor diesem Hintergrund als notwendig erwiesen, das Sample zu erweitern. Es wurden Fälle der B-Grundschule, die einen anderen, wenngleich zu Inklusion familienähnlichen Selbstanspruch ausdeutet, hinzugezogen. So konnten Differenzen zwischen den Fallgruppen der ‚inkluisiven‘ A- und der ‚demokratischen‘ B-Grundschule rekonstruiert werden, die sich auf die Art und Weise der Ausdeutung ihrer jeweiligen Selbstansprüche beziehen. Um weiterführend absichern zu können, dass die Befunde, die auf das pädagogische Tun im Anspruch der Inklusion bezogen sind, von diesem Anspruch und nicht durch andere Faktoren und Größen bedingt sind, bedürfte es weiterführender Vergleiche mit den Fällen der B-Grundschule und weiterer Kontrastierungen. So könnten andere mögliche Einflussgrößen wie bspw. die sozialräumliche Lage der Schule oder organisationale Eigenheiten in ihrer Relevanz für die Praxis überprüft werden.

Zweitens sind die Befunde gewissen Limitationen unterworfen, weil die Frage nach der Soziogenese der rekonstruierten Praxis nur angerissen werden konnte. Zum einen begründet sich dies in forschungspragmatischen Entscheidungen, mit denen der Fokus auf die Rekonstruktion der Komplexität der Praxis des Sprechens über das Tun und das Selbst im Anspruch der Inklusion – und weniger auf das Verstehen ihrer sozialen Genese – gelegt worden ist. Zum anderen stellt die rekonstruierte Praxis des Sprechens über das pädagogische Tun im Anspruch der Inklusion die Herausforderung dar, dass sie noch nicht final sozial sedimentiert ist. Um letztlich tragfähige Rückschlüsse auf die Soziogenese ziehen zu können, müsste der Prozess der fortlaufenden Aushandlung des Anspruchs der Inklusion in seiner diachronen Dynamik rekonstruiert werden. Erst so könnte die Fluidität oder Stabilität der rekonstruierten alltagsmoralischen Milieus der Ethos-Typen verstanden und identifiziert werden, welche bestehenden sozialen Dimensionen letztlich Einfluss auf die Momente nehmen, in denen sich Beharrlichkeit oder Veränderung durchsetzt.

Drittens sind die Befunde der vorliegenden Arbeit limitiert, weil sich zwangsläufig die Frage aufwirft, in welchem Verhältnis das rekonstruierte Sprechen über die Praxis zum tatsächlichen, beobachtbaren Vollzug der Praxis steht. Zwar ist davon auszugehen, dass sich im erinnernden Sprechen über die Praxis Erlebtes spiegelt, gleichsam stellt sich bspw. die Frage, ob die handlungspraktischen Potenziale, die im *Ethos des Adaptierens* für die Praxis im Anspruch der Inklusion erkennbar wurden, im alltäglichen Tun tatsächlich enaktiert werden.

Bei allen Limitationen der Befunde ist es – so die Hoffnung des Autors – der vorliegenden Studie gelungen, ein Angebot zu machen, wie die Praxis im Anspruch der Inklusion resp. das Sprechen über diese als impliziter normativer Aushandlungsprozess abstrahiert werden kann. Wie weiterführende Forschung daran anschließen könnte, soll im folgenden Ausblick andiskutiert werden.

## 5 Ausblick

Die Diskussion der Ergebnisse der rekonstruktiven Studie wirft die Frage auf, wie an die betrachteten Befunde in weiterführender Forschung angeschlossen werden könnte.

In der vorliegenden Studie bestätigt sich die implizite Auseinandersetzung mit normativen Fragen als signifikantes Moment der Unterscheidung und Vergemeinschaftung innerhalb der Organisation der Grundschule; hier nun die Herausbildung trennscharfer alltagsmoralischer Milieus. In ihnen wird der Herausforderung, die Normativität der Inklusion in die Eigenlogik einer praktischen Alltagsmoral zu übersetzen, ganz unterschiedlich begegnet. Erstens könnte weiterführende Forschung also dem nachgehen, wie sich diese Milieus stabilisieren oder dynamisieren, wenn Schulentwicklungsprozesse im Anspruch der Inklusion voranschreiten. Leitend könnte dabei die Frage sein, welche alltagsmoralische Auseinandersetzung mit Inklusion sich letztlich als am durchsetzungsstärksten erweist.

Die Befunde der vorliegenden Studie bestätigen die Einsichten älterer Studien, dass die Frage nach der bloßen Zustimmung oder Ablehnung von Grundschullehrer\*innen gegenüber dem Begriff der Inklusion wenig Erkenntnis über die Praxis generiert (s. I.2.3.2). Ein professionalisierter Umgang mit den rekonstruierten normativen Dimensionen abseits von bloßer Zustimmung oder Ablehnung von Inklusion findet sich im *Ethos des Adaptierens*. Weiterführende Forschung könnte zweitens fragen, welche sozialen Faktoren für die Herausbildung eines solchen *Ethos des Adaptierens* verantwortlich sind. Hierzu müsste das Sample der vorliegenden Studie um weitere Kontrastfälle ergänzt werden. Durch das Hinzuziehen von Fällen von Sekundarschulen könnte zudem rekonstruiert werden, ob das *Ethos des Adaptierens* eines ist, das ausschließlich der grundschulischen Praxis vorbehalten ist.

Wie schon mit Blick auf die Limitationen der Arbeit festgehalten, stellt sich drittens für weiterführende Forschung die Frage, in welchem Verhältnis die in dieser Studie vollzogenen Rekonstruktionen des Sprechens über die Praxis zum tatsächlichen Vollzug der Praxis stehen. Es wäre zu erkunden, inwiefern das alltagsmoralische Milieu des *Ethos des Adaptierens*, das als am deutlichsten professionalisiert hervorgetreten ist, es schafft, die Übersetzung der Normativität(en) der Inklusion auch beobachtbar in der unterrichtlichen Handlungspraxis zu vollziehen.

Trotz der Limitationen der Befunde der Studie kann sie zeigen, dass eine Praxis im Anspruch der Inklusion vor der Herausforderung steht, auszuhandeln, wie mit pädagogischen Traditionen umzugehen ist, wie das pädagogische Selbst zu den Kolleg\*innen stehen muss und soll und wie in der Konfrontation mit dem Abweichenden das pädagogische Tun Begrenzungen oder Ermöglichungen neuer Handlungsoptionen erfahren darf und kann. Dies könnte zum Ausgangspunkt der Diskussion über ein neues pädagogisches Selbstverständnis des Grundschullehrer\*innenhandelns im Anspruch der Inklusion werden. Es wäre wünschenswert, dass sich dem ebenso die Diskussion anschließt, ob und wie die genannten Momente impliziter normativer Aushandlungen im Kontext einer inklusionsorientierten Lehrer\*innenbildung zum Gegenstand der Vermittlung werden können.

## Literaturverzeichnis

- Abbot, A. (1981). Status and Status Strain in the Professions. *American Journal of Sociology*, 86, 819-835.
- Ahrbeck, B. (2014). *Inklusion: Eine Kritik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2014). Inklusive Schulentwicklung in der aktuellen Diskussion. Internationale Trends und regionale Herausforderungen. *Lernende Schule*, 17(67), 4-7.
- Artiles, A. J. & Dyson, A. (2009). Inclusive education in the globalization age: The promise of comparative cultural-historical analysis. In D. Mitchell (Hrsg.), *Contextualising inclusive education: Evaluating old and new international perspectives* (S. 37-62). London: Routledge.
- Asbrand, B. (2008). Globales Lernen aus der Perspektive qualitativ-rekonstruktiver Forschung: Wie erwerben Jugendliche Wissen und Handlungsorientierungen in der Weltgesellschaft? *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 31(1), 4-8.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ashton, P. T. (2015). Historical Overview and Theoretical Perspectives of Research on Teachers' Beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (S. 31-47). New York: Routledge.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational need in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293.
- Balzer, N. (2014). *Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Barlösius, E. (2012). Wissenschaft als Feld. In S. Maasen, M. Kaiser, M. Reinhart & Sutter, B. (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftssoziologie*. Wiesbaden: Springer: VS.
- Barsch, S. (2013). *Geistig behinderte Menschen in der DDR. Erziehung – Bildung – Betreuung* (2. Aufl.). Oberhausen: Athena.
- Barz, H. (2012). Der PISA-Schock. Über die Zukunft von Bildung und Wissenschaft im Land der „Kulturnation“. In G. Besier (Hrsg.), *20 Jahre neue Bundesrepublik. Kontinuitäten und Diskontinuitäten* (S. 215-237). Berlin: LIT.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Kraus & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29-53). Münster: Waxmann.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In I. Gogolin, H. Kuper, H.-H. Krüger & J. Baumert (Hrsg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 277-337). Wiesbaden: Springer.
- Baur, N. & Knoblauch, H. (2018). Die Interpretativität des Quantitativen. oder: Zur Konvergenz von qualitativer und quantitativer empirischer Sozialforschung. *Soziologie*, 47(4), 439-461.
- Beck, E.; Baer, M.; Guldemann, T.; Bischoff, S.; Brühwiler, C. & Müller, P. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderung und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Beck, I. & Greving, H. (Hrsg.). (2012). *Lebenslage und Lebensbewältigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Beer, R. (2020). Überzeugungen von Pädagoginnen und Pädagogen als Gelingensbedingung inklusiver Bildungsprozesse. Eine empirisch-quantitative Studie zu inklusiven Einstellungen und Haltungen von Lehramtsstudierenden in der neuen inklusiven Lehrerbildung an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten. //journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/896 [letzter Abruf: 02.03.2023].
- Bender, S. & Dietrich, F. (2019). Unterricht und inklusiver Anspruch. Empirische und theoretische Erkundungen zu einer strukturaltheoretischen Perspektivierung. *Pädagogische Korrespondenz*, 60, 28-50.
- Benner, D. (2009). Moralische Erziehung und Bildung der Moral. *TOPOLOGIK*, 6, 114-121.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2003). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit* (19. Aufl.). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Bielefeldt, H. (2009). *Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. Online: [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/Essay/essay\\_zum\\_innovationspotenzial\\_der\\_un\\_behindertenrechtskonvention\\_aufgabe3.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Essay/essay_zum_innovationspotenzial_der_un_behindertenrechtskonvention_aufgabe3.pdf) [letzter Abruf: 06.03.2023]
- Biermann, J. & Powell, J. J. W. (2014). Institutionelle Dimensionen inklusiver Schulbildung – Herausforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention für Deutschland, Island und Schweden im Vergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 679-700.
- Blömeke, S. (2005). Das Lehrerbild in Printmedien. Inhaltsanalyse von „Spiegel“- und „Focus“-Berichten seit 1990. *Die Deutsche Schule*, 97(1), 24-39.

- Blömeke, S. (2010). Zur Bedeutung der Wertebasierung von Lehrkräften für deren Professionalität aus Sicht der Lehrerprofessionsforschung. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 9(1), 210-220.
- Blömeke, S.; Müller, C. & Felbrich, A. (2007). Empirische Erfassung des professionellen Ethos von zukünftigen Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25(1), 86-97.
- Boger, M.-A. (2022). Risse in der Landschaft der Inklusionsforschung, Aktuelle Entwicklungen und offene Fragen. In B. Schimek, G. Kreamsner, M. Proyer, R. Grubich, F. Paudel & R. Grubich-Müller (Hrsg.), *Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung* (S. 43-58). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bogner, A. & Rosenthal, G. (2018). *KindersoldatInnen im Kontext. Biographien, familien- und kollektivgeschichtliche Verläufe in Norduganda*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. aktual. Aufl., S. 241-270). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9., überarb. und erw. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. & Nohl, A.-M. (2001). Ethnisierung und Differenzierung. Fremdheit als alltägliches und als methodologisches Problem. *ZBBS (Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung)*, 1, 15-36.
- Bohnsack, R. & Nohl, A.-M. (2013). Exemplarische Textinterpretation: Die Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. aktual. Aufl., S. 325-329). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R.; Bonnet, A. & Hericks, U. (Hrsg.). (2022a). *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, R.; Bonnet, A. & Hericks, U. (2022b). Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Rahmung und Erträge einer feldübergreifenden Perspektive. In Dies. (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 13-30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, R.; Hoffmann, N. F. & Nentwig-Gesemann, I. (2019). Typenbildung und Dokumentarische Methode. In S. Amling, A. Geimer, A.-C. Schondelmeyer, K. Stützel & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode* (Bd. 1/2019, S. 17-49).
- Boldt, H. (Hrsg.). (1987). *Reich und Länder – Texte zur deutschen Verfassungsgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert*. München: dtv.
- Boli, J.; Ramirez, F. O. & Meyer, J. W. (1985). Explaining the Origins and Expansion of Mass Education. *Comparative Education Review*, 29(2), 145-170.
- Boltanski, L. & Chiapello, E. (2003). *Der neue Geist des Kapitalismus*. Konstanz: UVK.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2019). Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 101-126). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1990). Die biographische Illusion. *BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 1, 75-81.
- Bourdieu, P. (1993). Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In E. Berg & M. Fuchs (Hrsg.), *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation* (S. 365-401). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2005). Verstehen. In Ders. (Hrsg.), *Das Elend der Welt. Gekürzte Studienausgabe* (S. 393-426). Konstanz: UVK.
- Bourdieu, P. (2015). *Entwurf einer Theorie der Praxis: auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft* (4. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2018a). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (26. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2018b). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft* (10. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2020). Exzellenz in der Schule und die Werte des französischen Unterrichtssystems. In Ders. (Hrsg.), *Bildung. Schriften zur Kulturosoziologie 2. Herausgegeben von Frank Schultheis und Stephan Egger* (2. Aufl., S. 232-270). Berlin: Suhrkamp.



- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1996). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brandl, W. (2019): Professionalisierung und Professionalität – Anmerkungen zur Bedeutung und Entwicklung von Lehrkompetenz. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 8(4), 18-46.
- Brandmayr, M. (2017). *Dispositive des Lernens. Analyse der Formierung schulischer Lernprozesse unter ideologiekritischen Aspekten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Brandom, R. (1994). *Making it explicit*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Breit, G. & Schiele, S. (Hrsg.). (2000). *Werte in der politischen Bildung*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Brezinka, W. (1990). Die Tätigkeit der Lehrer erfordert eine verbindliche Berufsmoral. *Die Deutsche Schule*, 82(1), 17-21.
- Brinkmann, M. & Rödel, S. S. (2021). Ethos im Lehrberuf. Haltung zeigen und Haltung üben. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(3), 42-62.
- Brodtkorb, M. (2013). Warum Inklusion unmöglich ist. Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung. *Profil*, April 2013, 25-34.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Hans Huber.
- Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler*. Münster: Waxmann.
- Budde, J.; Bittner, M.; Bossen, A. & Rißler, G. (Hrsg.). (2018). *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft*. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Bude, H. (1985). Der Sozialforscher als Narrationsanimateur. Kritische Anmerkungen zu einer erzähltheoretischen Fundierung der interpretativen Sozialforschung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37(2), 327-336.
- Burbules, N. & Densmore, K. (1991). The limits of making teaching a profession. *Educational Policy*, 5(1), 44-63.
- Bürli, A. (2016). Art: a) Inklusion historisch: Integration und Inklusion. In G. Antor, I. Beck, M. Dederich & U. Bleidick (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (3., erw. u. überarb. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Busse, D. (1987). *Historische Semantik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Butler, J. (2017). *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Campbell, E. (2008). The Ethics of Teaching as a Moral Profession. *Curriculum Inquiry*, 38(4), 357-385.
- Carr, D. (2006). Professional and personal values and virtues in education and teaching. *Oxford Review of Education*, 32(2), 171-183.
- Carr, D. (2010). Personal and Professional Values in Teaching. In T. Lovat, R. Toomey & N. Clement (Hrsg.), *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing* (S. 63-74). Dordrecht: Springer.
- Chubbuck, S. M.; Burant, T. J. & Whipp, J. L. (2007). The Presence and Possibility of Moral Sensibility in Beginning Pre-Service Teachers. *Ethics and Education*, 2(2), 109-130.
- Cramer, C. & Drahmann, M. (2019). Professionalität als Meta-Reflexivität. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 17-33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cummings, R.; Dyas, L.; Maddux, C. D. & Kochmann, A. (2001). Principled Moral Reasoning and Behavior of Preservice Teacher Education Students. *American Educational Research Journal*, 38(1), 143-158.
- Cummings, R.; Harlow, S. & Maddux, C. D. (2007). Moral Reasoning of In-Service and Preservice Teachers. A Review of the Research. *Journal of Moral Education*, 36(1), 67-78.
- Dammer, K.-H. (2012). „Inklusion“ und „Integration“ – zum Verständnis zweier pädagogischer Zauberformeln. *Behindertenpädagogik*, 51(4), 352-380.
- Danner, H. (1985). *Verantwortung und Pädagogik. Anthropologische und ethische Untersuchungen zu einer sinnorientierten Pädagogik*. Meisenheim: Anton Hain.
- Dederich, M. (2013). Ethische Aspekte der Inklusion. [http://www.inklusion-lexikon.de/Ethik\\_Dederich.pdf](http://www.inklusion-lexikon.de/Ethik_Dederich.pdf). [letzter Abruf: 02.03.2023]
- Deutscher Bildungsrat (1973). *Empfehlung zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher: verabschiedet auf der 34. Sitzung der Bildungskommission am 12./13. Oktober in Bonn*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (DIMR) (Hrsg.) (2017). *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen*. Reckahn: Rochow-Edition.
- Dietze, T. (2019). *Die Entwicklung des Sonderschulwesens in den westdeutschen Ländern. Empfehlungen und Organisationsbedingungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Drahmann, M. & Cramer, C. (2019). Vermutungen über das Lehrerethos – revisited. Eine literature review zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern. In C. Cramer & F. Oser (Hrsg.), *Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf* (S. 15-36). Münster: Waxmann.
- Drahmann, M., Cramer, C. & Merk, S. (2020). *Wertorientierungen und Werterziehung. Ergebnisse einer repräsentativen Studie zur Perspektive von Lehrpersonen und Eltern schulpflichtiger Kinder*. Tübingen: Eberhard Karls Universität.

- Dumke, D., Krieger, G. & Schäfer, G. (1989). *Schulische Integration in der Beurteilung von Eltern und Lehrern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Duncker, L. (2007). *Die Grundschule. Schultheoretische Zugänge und didaktische Horizonte*. Weinheim u. München: Juventa.
- Durkheim, É. (1998). *Physik der Sitten und des Rechts. Vorlesungen zu Soziologie der Moral*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Erne, J. (2016). *Psychoanalytische Sozialarbeit. Eine rekonstruktive Aktenanalyse*. Opladen u. a.: Budrich UniPress Ltd.
- Fabel-Lamla, M. (2004). *Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer. Biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess*. Wiesbaden: Springer VS.
- Feige, A.; Dressler, B.; Lukatis, W. & Schöll, A. (Hrsg.). (2000). *Religion bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen*. Münster: LIT.
- Felder, F. (2012). *Inklusion und Gerechtigkeit: das Recht behinderter Menschen auf Teilhabe*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Felder, F. (2022). *Die Ethik inklusiver Bildung. Anmerkungen zu einem zentralen bildungswissenschaftlichen Begriff*. Berlin u. Heidelberg: J. B. Metzler.
- Felder, F. & Ikäheimo, H. (2018). Anerkennung und inklusive Bildung. In M. Quante, S. Wiedebusch & H. Wulfekühler (Hrsg.), *Ethische Dimensionen Inklusiver Bildung* (S. 46-61). Weinheim u. Basel: Beltz.
- Felser, A. (2019). *Werte und Werthaltungen von Grundschullehrkräften. Eine explanative Studie*. Münster: Waxmann.
- Fend, H. (1986). „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 78(3), 275-293.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fender, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16-25.
- Feuser, G. (2018). Momente einer Ideengeschichte der Integration bzw. Inklusion im Feld der (Schul-)Pädagogik. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 111-125). Opladen: Barbara Budrich.
- Forsa (2020). *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland. Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Lehrerinnen und Lehrern*. Berlin: [https://www.vbe.de/fileadmin/user\\_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2020-11-04\\_forsa-Inklusion\\_Text\\_Bund.pdf](https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2020-11-04_forsa-Inklusion_Text_Bund.pdf) [letzter Abruf: 02.03.2023]
- Forster-Heinzer, S. (2015). *Against All Odds. An Empirical Study about the Situative Pedagogical Ethos of Vocational Trainers*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Franz, E.-K. (2019). Adaptive Lehrkompetenz erwerben – Beiträge der Lehrer(innen)bildung zur Professionalisierung von Grundschullehrer(inne)n. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenke, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 188-193). Wiesbaden: Springer VS.
- Frehe, H. (1980). Beraten und Benutzen. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 3, 43ff.
- Friedeburg, L. (1989). *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fritzsche, B.; Köpfer, A.; Wagner-Willi, M.; Böhmer, A.; Nitschmann, H. & Lietzmann, C. (Hrsg.). (2021). *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie. Abgrenzungen und Brückenschläge*. Opladen: Barbara Budrich.
- Frohn, J.; Schmitz, L. & Pant, H. A. (2020). Heterogenitätssensibilität, adaptive Lehrkompetenz und Sprachbildung als Ausgangspunkte für die Entwicklung inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine. Lehrkräfteprofessionalisierung. Adaptive Lehrkompetenz für inklusiven Unterricht. In E. Brodesser, J. Frohn, N. Welskop, A.-C. Liebsch, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte* (S. 30-36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fuchs, T. (2011). *Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung*. Bielefeld: Transcript.
- Garver, N. (1984). Die Lebensform in Wittgensteins Philosophischen Untersuchungen. *Grazer Philosophische Studien*, 21, 33-54.
- Georgens, J.-D.; Deinhardt, H. M. & Bachmann, W. (Hrsg.). (1861). *Die Heilpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten*. Leipzig: Fischer.
- GEW (2013). *Erklärung der Bildungsinternationalen zum Berufsethos der im Bildungs- und Erziehungsbereich Beschäftigten*. Frankfurt a. M.: Selbstverlag.
- Gier, N. F. (1980). Wittgenstein and forms of life. *Philosophy of the Social Sciences*, 10(3), 241-258.
- Giesecke, H. (1986). Was ist des Pädagogen Profession? Ein Versuch über pädagogisches Handeln. *Neue Sammlung*, 26(2), 205-215.

- Glaser, B. G. & Strauss, A. (1969). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Glenn, C. (2018). The Measurement of Teacher's Beliefs About Ability: Development of the Beliefs About Learning and Teaching Questionnaire. *Exceptionality Education International* 28(3), Online: <https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/eei/article/view/7771/6387> [letzter Abruf: 02.03.2023]
- Glenn, C. & Jordan, A. (Hrsg.). (2006). *Set Project Pathognomic-Interventionist Interview Appendix A & B*. unveröffentlicht.
- Goffman, E. (1967). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Golubeva, M. & Kanins, V. (2017). *Codes of Conduct for Teachers in Europe. A Background Study* (Bd. 4). Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing.
- Goode, W. J. (1972). Professionen und die Gesellschaft. Struktur ihrer Beziehungen. In T. S. Luckmann, Walter Michael (Hrsg.), *Berufssoziologie*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Götz, M.; Miller, S. & Vogt, M. (Hrsg.). (i. E.). *100 Jahre Grundschule. Zur Geschichte der Basisinstitution des deutschen Bildungssystems*. Wiesbaden: Springer VS.
- Graumann, O. (2022). Geschichte der Ausbildung von Grundschullehrkräften in Deutschland. Von einer „semi-professionellen“ Tätigkeit zur Professionalität. In I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften in den Bildungswissenschaften – zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (S. 127-142). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Graumann, S. (2011). *Assistierte Freiheit. Von einer Behindertenpolitik der Wohltätigkeit zu einer Politik der Menschenrechte*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Groeben, N. & Scheele, B. (2010). Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 151-165). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gröhllich, M.; Hopf, C. & Sausele, I. (Hrsg.). (2005). *Pädagogische Organisationsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Habermas, J. (1996). *Die Einbeziehung der Anderen. Studien zur politischen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. & Luhmann, N. (1971). *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Häcker, T. & Walm, M. (2015). Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in „inklusiven“ Zeiten. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 81-89.
- Hackl, A. (2011). Konzepte schulischer Werteerziehung. In A. Hackl, O. Steenbuck & G. Weigand (Hrsg.), *Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung* (S. 19-25). Frankfurt a. M.: Karg-Stiftung.
- Haller, R. (1984). Lebensform oder Lebensformen? Eine Bemerkung zu N. Garvers ‚Die Lebensform in Wittgensteins Philosophischen Untersuchungen‘. *Grazer Philosophische Studien*, 21, 55-63.
- Hansen, D. T. (2001). Teaching as a moral activity. In V. Richardson (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (S. 826-857). Washington: AERA.
- Haraway, D. (1995). *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. herausgegeben und eingeleitet von Carmen Hammer und Immanuel Spieß*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Haraway, D. (1997). *Modest\_witness@second\_millennium: FemaleMan(c)\_meets\_OncoMouse(TM)*. New York: Routledge.
- Harder, P. (2014). *Werthaltungen und Ethos von Lehrern. Empirische Studie zu Annahmen über den guten Lehrer*. Bamberg: Otto-Friedrich-Universität.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. London: Routledge.
- Heinrich, M. (2001). Schulentwicklungsforschung in der „neuen Reformphase“. Paradigmenwechsel, andere Nomenklatur, Aktivismus oder Marginalisierung? *Die Deutsche Schule*, 93(3), 304-318.
- Heinrich, M. (2021). Vom Ende der Schulentwicklung als Qualitätsentwicklung? Ein persönlicher Rückblick auf die Schulentwicklungsdebatte der letzten zwanzig Jahre und ein Plädoyer für eine professionssensible Schulentwicklung. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 291-313). Wiesbaden: Springer VS.
- Heinzel, F. (2011). Kindgemäßheit oder Generationenvermittlung als grundschulpädagogisches Prinzip. In F. Heinzel (Hrsg.), *Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit?* (S. 40-68). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrens. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1(3), 7-15.
- Helsper, W. (2002). Lehrprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64-102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturell-theoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49-98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Helsper, W. (2004). Lehrerbiographien im Transformationsprozess – Kommentar zum Beitrag von Melanie Fabel. In M. Fabel & S. Tiefel (Hrsg.), *Biographische Risiken und neue professionelle Herausforderungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2010). Schulkulturen und Jugendkulturen – Einblicke in ein Ambivalenzverhältnis. In B. Richard & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Intercool 3.0. Jugend – Bild – Medien* (S. 209-231). München: Fink.
- Helsper, W. (2017). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (9. Aufl., S. 521-569). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Helsper, W.; Dreier, L.; Gibson, A.; Kotzyba, K. & Niemann, M. (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W.; Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (2010). Qualitative Mehrebenenanalyse. Fritz Schütze zum 65. Geburtstag. In B. Frieberthäuser, A. Langner & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim u. München: Juventa.
- Helsper, W.; Kramer, R.-T.; Hummrich, M. & Busse, S. (2009). *Jugend zwischen Familie und Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hentig, H. v. (2003). *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft*. Weinheim: Beltz.
- Hericks, U. & Stelmaszyk, B. (2010). Professionalisierungsprozesse während der Berufsbiographie. In T. Bohl, W. Helsper, H.-G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 231-237). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hess, D.; Ruland, M.; Meyer, M. & Steinwede, J. (2019). *Schulische Inklusion. Untersuchung zu Einstellungen zu schulischer Inklusion und Wirkungen im Bildungsverlauf*. Bonn: Online: [https://delivery-aktion-mensch.stylelabs.cloud/api/public/content/Studie\\_Schulische\\_Inklusion\\_Langfassung\\_barrierefrei.pdf](https://delivery-aktion-mensch.stylelabs.cloud/api/public/content/Studie_Schulische_Inklusion_Langfassung_barrierefrei.pdf) [letzter Abruf: 01.03.2023].
- Heyl, V. & Seifried, S. (2014). „Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!“ Einstellungsforschung zu Inklusion. In S. Trumpa, S. Seifried, E.-K. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 47-60). Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Hillebrandt, F. (2016). Die Soziologie der Praxis als post-strukturalistischer Materialismus. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 71-93). Bielefeld: Transcript.
- Hinz, A. (2006). Inklusion. In U. Bleidick & G. Antor (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (S. 97-99). Stuttgart Kohlhammer.
- Hinzke, J. H. (2018). *Lehrerkrise im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hirschauer, S. (2016). Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 45-68). Bielefeld: Transcript.
- Höhne, T. (2013). Der Habitusbegriff in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. In A. Lenger, C. Schneickert & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 261-284). Wiesbaden: Springer VS.
- Horstkemper, M. (2003). Warum soll man im Lehramtsstudium forschen lernen? In H. Meyer & A. Obolenski (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 117-128). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hoyle, E. (2008). Changing Conceptions of Teaching as a Profession: Personal Reflections. In D. Johnson & R. Maclean (Hrsg.), *Teaching: Professionalization, Development and Leadership* (S. 285-304). Dordrecht: Springer.
- HRK & KMK (2015). Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschlüsse vom 12.03. und 18.03.2015. o. O.
- Hüwe, B. & Roebke, C. (2006). Elternbewegung gegen Aussonderung von Kindern mit Behinderung: Motive, Weg und Ergebnisse. Eine Bilanz nach 30 Jahren Gemeinsamen Unterrichts in der BRD. *Zeitschrift für Inklusion*, 1/2006, Online: <http://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-01-06-huewe-elternbewegung.html> [letzter Abruf: 01.01.2023].
- Jonas, H. (1979). *Das Prinzip Verantwortung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Jörrissen, B. & Marotzki, W. (2009). *Medienbildung – Eine Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jung, J. (2020). *Die Grundschule neu bestimmen. Eine praktische Theorie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kade, J. & Hof, C. (2010). Die Zeit der (erziehungswissenschaftlichen) Biographieforschung. Theoretische, methodologische und empirische Aspekte ihrer Fortschreibung. In J. Ecarius & B. Schäfer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (S. 145-167). Opladen: Barbara Budrich.
- Kahlert, J. & Grasy, B. (2019). Vom inklusiven Anspruch zum inklusionsorientierten Handeln – Anmerkungen zu einigen Missverständnissen in der Inklusionsdebatte. In J. Kahlert (Hrsg.), *Die Inklusionssensible Grundschule. Vom Anspruch zur Umsetzung* (S. 11-32). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kallmeyer, W. & Schütze, F. (1976). Konversationsanalyse. *Studium der Linguistik*, 1, 1-28.

- Kallmeyer, W. & Schütze, F. (1977). Zur Konstruktion von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. Dargestellt am Beispiel von Erzählungen und Beschreibungen. In D. Wegner (Hrsg.), *Gesprächsanalyse* (S. 159-274). Hamburg: Buske.
- Kauppert, M. (2010). *Erfahrung und Erzählung. Zur Typologie des Wissens* (2., korr. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kiel, E. (2018). Inklusion - Die säkulare Religion. Online: <https://www.cicero.de/innenpolitik/inklusion-schule-religion-debatte-paedagogik-dogma-wissenschaft> [letzter Abruf: 28. Februar 2020].
- Kischkel, K.-H. (1979). *Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Belief, Zufriedenheit und Probleme der Lehrer*. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Klaasen, C. A.; Osguthorpe, R. D. & Sanger, M. N. (2016). Teacher Education as a Moral Endeavor. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Hrsg.), *International Handbook of Teacher Education* (S. 523-557). Singapore: Springer.
- Klinge, D.; Rundel, S. & Thomsen, S. (2021). Vermittlung der Dokumentarischen Methode: Zusammenfassung einer digitalen Podiumsdiskussion mit Ulrike Deppe, Olaf Dörner, Martin Hunold, Aglaja Przyborski und Kevin Stützel. In A. Geimer, D. Klinge, S. Rundel, S. Thomsen (Hrsg.). *Jahrbuch Dokumentarische Methode*. Heft 4/2021 (S. 43-66). Berlin: ces.
- KMK (1969). Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens, erstattet vom Schulausschuß der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn.
- KMK (2011). Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011. o. O.
- KMK (2015). Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 i. d. F. vom 11.06.2015. o. O.
- KMK (2019). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. o. O.
- Knorr-Cetina, K. (1989). Spielarten des Konstruktivismus: Einige Notizen und Anmerkungen. *Soziale Welt*, 40(1), 86-96.
- Koch, K. & Koebe, K. (2019). Die ‚anderen Kinder‘ in der DDR – Zeitenössische Quellen und literarische Texte als Quelle für die Illustration, Ergänzung und Relativierung der Diskussion zum Umgang mit geistig behinderten Kindern. *Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock*, 4(1), Online: [https://www.pl.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle\\_PHF/PL/Zeitschrift\\_der\\_Arbeitsstelle\\_Ausgabe\\_4\\_1\\_19\\_DOI.pdf](https://www.pl.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle_PHF/PL/Zeitschrift_der_Arbeitsstelle_Ausgabe_4_1_19_DOI.pdf). [letzter Abruf: 01.01.2023]
- Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development. The Nature and Validity of Moral Stages*. San Francisco: Harper & Row.
- Kokemohr, R. & Marotzki, W. (Hrsg.). (1989). *Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien I*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Koller, H.-C. (1999). *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München: Fink.
- Koppetsch, C. (2006). *Das Ethos der Kreativen: Eine Studie zum Wandel von Arbeit und Identität am Beispiel der Werbeberufe*. Konstanz: UVK.
- Korff, N. (2015). *Inklusiver Mathematikunterricht in der Primarstufe. Erfahrungen, Perspektiven und Herausforderungen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kotzyba, K. (2021). *Schüler\*innen mit „Migrationshintergrund“. Eine rekonstruktive Studie zu Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T. (2011). *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T. (2021). Dokumentarische Schulentwicklungsforschung? Potenziale und Limitierungen einer praxeologisch-wissenssoziologischen Erforschung von institutionellen Veränderungs- und Gestaltungsprozessen. In E. Zala-Mezö, J. Häbig & N. Bremm (Hrsg.), *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 17-35). Münster: Waxmann.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019). Theoretisch-konzeptionelle und empirische Herausforderungen des Lehrerberitus. Eine Einführung. In Dies. (Hrsg.), *Lehrerberitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. (S. 9-23). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, R.-T.; Helsper, W.; Thiersch, S. & Ziem, C. (2009). *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T.; Helsper, W.; Thiersch, S. & Ziem, C. (2013). *Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere?* Wiesbaden: Springer VS.



- Kratzmann, J. & Pohlmann-Rother, S. (2012). Ethnische Stereotype im Kindergarten? Erzieherinnenhaltungen gegenüber Zuwanderern aus der Türkei. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(6), 855-876.
- Kraus, S. & Bruckmaier, G. (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 241-261). Münster: Waxmann.
- Kreie, G. (1985). *Integrative Kooperation*. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Krüger, H.-H. (2006). Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. (Bd. 2., überarb. u. aktual. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger, H.-H. & Marotzki, W. (2006). Biographieforschung und Erziehungswissenschaft – Einleitende Anmerkungen. In Dies. (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (Bd. 2., überarb. u. aktual. Aufl., S. 7-9). Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger, H.-H.; Hüfner, K.; Keßler, C.; Kreuz, S.; Leinhos, P. & Winter, D. (Hrsg.). (2019). *Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihren Peers am Übergang in Hochschule und Beruf*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kruse, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Kubisch, S. (2018). Professionalität und Organisation in der Sozialen Arbeit. Eine Annäherung aus praxeologischer Perspektive. In R. Bohnsack, S. Kubisch & C. Streblov-Poser (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Dokumentarische Methode* (S. 171-196). Opladen: Barbara Budrich.
- Kuhl, J.; Moser, V.; Schäfer, L. & Redlich, H. (2013). Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. *Empirische Sonderpädagogik*, 2013(1). 3-24.
- Kühl, S. (2011). *Organisationen. Eine sehr kurze Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kurtz, T. (2002). *Berufssoziologie*. Bielefeld: Transcript.
- Küster, I. (2009). *Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Langner, A. (2015). *Kompetent für einen inklusiven Unterricht. Eine empirische Studie zu Beliefs, Unterrichtsbereitschaft und Unterricht von LehrerInnen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Liebau, E. (1984). Gesellschaftlichkeit und Bildsamkeit des Menschen. Nachdenken über Routine, Geschmack und das Selbstverständliche mit Pierre Bourdieu. *Neue Sammlung*, 24, 245-261.
- Liebau, E. (1987). *Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Zur pädagogischen Bedeutung der Sozialisationstheorien von Pierre Bourdieu und Ulrich Oevermann*. Weinheim u. München: Juventa.
- Lingelbach, G. (2020). Behindertenbewegungen ab den 1960er Jahren. In S. Hartwig (Hrsg.), *Behinderung* (S. 161-165). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Loacker, B. (2010).  *kreativ prekär. Künstlerische Arbeit und Subjektivität im Postfordismus*. Bielefeld: Transcript.
- Loch, U. (2008). Spuren von Traumatisierung in narrativen Interviews. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 9(1), Art. 54.
- Loos, P. & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Löser, J. M. & Werning, R. (2015). Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 17-24.
- Luhmann, N. (1969). Normen in soziologischer Perspektive. *Soziale Welt*, 20, 28-48.
- Luhmann, N. (1973). *Zweckbegriff und Systemrationalität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1978). Erleben und Handeln. In H. Lenk (Hrsg.), *Handlungstheorien interdisziplinär II. Handlungserklärungen und philosophische Handlungsinterpretation* (S. 235-253). München: Fink.
- Luhmann, N. (1987). *Rechtssoziologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1992). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2021). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie* (18. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In Dies. (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11-41). Stuttgart: Suhrkamp.
- Lürje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN*, 83 (2), 112-123.
- Majetschak, S. (2010). Lebensformen und Lebensmuster: Zur Deutung eines sogenannten Grundbegriffs der Spätphilosophie Ludwig Wittgensteins. In V. Munz, K. Puhl & J. Wang (Hrsg.), *Language and World Part One: Essays on the philosophy of Wittgenstein*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Mammes, I. & Rotter, C. (2022). Einleitung. In Dies. (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (S. 7-14). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mannheim, K. (1952). *Ideologie und Utopie*. Frankfurt a. M.: Schulte-Bulmke.
- Mannheim, K. (1964). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In Ders. (Hrsg.), *Wissenssoziologie* (S. 91-154). Neuwied, Berlin: Luchterhand.



- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. herausgegeben von David Kettler, Volker Meja und Nico Stehr. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Marotzki, W. (2006a). Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. (2., überarb. u. aktual. Auflage, S. 111-135). Wiesbaden: Springer VS.
- Marotzki, W. (2006b). Forschungsmethoden und -methodologien der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (2., überarb. u. aktual. Aufl., S. 111-135). Wiesbaden: Springer VS.
- Martens, M. & Wittek, D. (2019). Lehrerhabitus und Dokumentarische Methode. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 285-306). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Martins, A. A. (2020). *The Cry of the Poor: Liberation Ethics and Justice in Health Care*. Lanham u. a.: Lexington Books.
- Maurer-Wengorz, M. (1994). *Berufsethos von Lehrern – Schwerpunkte und Dimensionen. Eine Fallstudie an Kollegien von fünf Gymnasien zum pädagogischen Konsens*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Maxelon, L.; Piva, F.; Jörke, D. & Nagel, F. (2018). Argumentation als Teil sozialer Praxis. Zur Rehabilitation einer unterschätzten Textsorte. In M. S. Maier, C. I. Keßler, U. Deppe, A. Leuthold-Wergin & S. Sandring (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung. Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis* (S. 169-189). Wiesbaden: Springer VS.
- Merl, T. (2019). *un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Merton, R. K. (1995). *Soziologische Theorie und soziale Struktur*. Berlin: De Gruyter.
- Meseth, W.; Casale, R.; Tervooren, A. & Zirfas, J. (Hrsg.). (2019). *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Meuser, M. (2013). Repräsentation sozialer Strukturen im Wissen. Dokumentarische Methode und Habitusrekonstruktion. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktual. Aufl., S. 223-239). Wiesbaden: Springer VS.
- Meyer, J. W. & Ramirez, F. O. (2009). Institutionalisierte Organisationen. Formale Struktur als Mythos und Zeremonie. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft* (S. 28-56). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Miethe, I. (2013). Forschungsethik. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchges. Aufl., S. 927-937). Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Moser, V. (2017a). Theoretische Grundlagen der Schulentwicklung. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde* (S. 98-111). Stuttgart: Kohlhammer.
- Moser, V. (2017b). Inklusion und Organisationsentwicklung. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde* (S. 15-30). Stuttgart Kohlhammer.
- Moser, V. (2018). Ethische Grundlagen inklusiven Lehrens und Lernens. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. Online: <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar> [letzter Abruf: 02.03.2023]
- Moser, V. & Demmer-Dieckmann, I. (2013). Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen (unter Mitarbeit von B. Lütje-Klose, S. Seitz, A. Sasse und U. Schulzeck). In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (2. Aufl., S. 155-174). Stuttgart: Kohlhammer.
- Moser, V.; Kuhl, J.; Redlich, H. & Schäfer, L. (2014). Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 661-678.
- Moser, V.; Schäfer, L. & Redlich, H. (2011). Kompetenzen und Beliefs von Förderschullehrkräften in inklusiven Settings. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung für die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 143-149). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktual. Aufl., S. 295-323). Wiesbaden: Springer VS.
- Noddings, N. (1984). *Caring. A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Nohl, A.-M. (2005). Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews. *bildungsforschung*, 2(2). o. S.
- Nohl, A.-M. (2006). *Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern. Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen*. Opladen: Budrich.
- Nohl, A.-M. (2013a). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der Dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS.

- Nohl, A.-M. (2013b). Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktual. Aufl., S. 271-293). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (5., aktual. u. erw. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2018). Inklusion in Bildungs- und Erziehungsorganisationen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 15-29). Opladen: Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M. (2019). Zur Bedeutung der relationalen Typenbildung für die Dokumentarische Methode. In S. Ameling, A. Geimer, A.-C. Schondelmeyer, K. Stützel & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode* (Bd. 1/2019, S. 51-64).
- Nohl, A.-M. & Somel, N. (2016). *Education and Social Dynamics: A Multilevel Analysis of Curriculum Change in Turkey*. London, New York: Routledge.
- Nohl, A.-M.; Schäffer, B.; Loos, P. & Przyborski, A. (2013). Einleitung: Zur Entwicklung der dokumentarischen Methode durch Ralf Bohnsack. In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen* (S. 9-40). Opladen: Barbara Budrich.
- Nuland, S. v. & Poisson, M. (2009). *Teacher Codes. Learning from Experience*. UNESCO & IIEP: o. O.
- Oevermann, U. (2017). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. H. Combe, Werner (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70-182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ofenbach, B. (2006). *Geschichte des pädagogischen Berufsethos. Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Olbertz, J.-H. (2014). Die Universität als Bildungsprojekt – eine Besinnung. In M. P. Schwarz, W. Ferchhoff & R. Vollbrecht (Hrsg.), *Professionalität – Wissen – Kontext* (S. 663-672). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oser, F. (1994). Moral Perspectives on Teaching. *Review of Research in Education*, 20(1), 57-127.
- Oser, F. (1998). *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Oser, F. & Biedermann, H. (2018). The Ethos of Teachers. Is Only a Procedural Discourse Approach a Valid Model? In A. Weinberg, H. Biedermann, J.-L. Patry & S. Weyringer (Hrsg.), *Professionals' ethos and education for responsibility* (S. 23-39). Rotterdam: Sense Publishers.
- Papilloud, C. (2003). *Bourdieu lesen: Einführung in eine Soziologie des Unterschieds*. Bielefeld: Transcript.
- Parajes, M. F. (1992). Teachers' belief and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research* 62(3), 307-332.
- Parsons, T. (1968). Professions. *International Encyclopedia of Social Sciences*, 12, 536-547.
- Pehkonen, E. & Pietilä, A. (2003). On Relationships between Beliefs and Knowledge in Mathematics Education. *Proceedings of the CERME-3 (Bellaria) meeting*. o. O.
- Piaget, J. (1976). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Piezunka, A.; Schaffus, T. & Grosche, M. (2017). Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. *Unterrichtswissenschaft*, 45(4), 207-222.
- Polanyi, M. (2016). *Implizites Wissen* (2. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Powell, J. J. W. (2009). Von schulischer Exklusion zur Inklusion? Eine neoinstitutionalistische Analyse sonderpädagogischer Fördersysteme in Deutschland und den USA. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft* (S. 213-232). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prat, E. (2009). Was macht das ärztliche Ethos aus? *Österreichische Ärztezeitung*, 8, 24.
- Prenzel, A. (1990). Integration als pädagogisches Paradigma. In H. Deppe-Wolfinger, A. Prenzel & H. Reiser (Hrsg.), *Integrative Pädagogik in der Grundschule* (S. 273-291). Weinheim u. München: DJI.
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Barbara Budrich.
- Prenzel, A. (2016). Publikationen aus dem Projektnetz INTAKT. In A. Prenzel & H. Schmitt (Hrsg.), *Netzpublikationen der Rochow-Akademie*. Online: <https://reckahner-museen.byseum.de/de/rochow-museum/arbeitskreis-menschenrechtsbildung/netzpublikationen-des-ak-mrb> [letzter Abruf: 02.03.2023]
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, A. (2018). *Bildkommunikation. Qualitative Bild- und Medienforschung*. München: De Gruyter Oldenbourg.
- Rabenstein, K.; Reh, S.; Ricken, N. & Idel, T.-S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(5), 668-690.
- Rauschenberg, A. & Hericks, U. (2017). Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen. Überlegungen aus der Forschungspraxis zu einigen neueren Entwicklungen in der Dokumentarischen

- Methode. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 109-122). Wiesbaden: Springer VS.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282-302.
- Reckwitz, A. (2006). *Die Transformation von Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück.
- Reckwitz, A. (2020). *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne* (2. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik* 50(3), 358-372.
- Reh, S. & Schelle, C. (2006). Biographieforschung in der Schulpädagogik. Aspekte biographisch orientierter Lehrerforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (2., überarb. u. aktual. Aufl., S. 391-411). Wiesbaden: Springer VS.
- Reiss-Semmler, B. (2019). *Schulische Inklusion als widersprüchliche Herausforderung. Empirische Rekonstruktionen zur Bearbeitung durch Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rest, J. R. (1994). Background: Theory and Research. In J. R. Rest & D. Narvaez (Hrsg.), *Moral Development in the Professions. Psychology and Applied Ethics* (S. 1-26). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Retkowski, A. (2021). Review von: Felser, Axel (2019): Werte und Werthaltungen von Grundschullehrkräften. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14, 193-197.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642-661). Münster: Waxmann.
- Rey, T., Lohse-Bossenz, H., Wacker, A. & Heyl, V. (2018). Adaptive Planungskompetenz bei angehenden Lehrkräften in der zweiten Phase der Lehrerbildung. *beiEDUCATION*, 1(2), 127-150.
- Richter, D. (2011). Normativität in der Systemtheorie. In J. Ahrens, R. Beer, U. H. Bittlingmayer & J. Gerdes (Hrsg.), *Normativität* (S. 271-285). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rieger-Ladich, M. (2005). Weder Determinismus, noch Fatalismus: Pierre Bourdieus Habitus-theorie im Lichte neuerer Arbeiten. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 25(3), 281-296.
- Rogers, D. L. & Webb, J. (1991). The Ethics of Caring in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 42, 173-181.
- Rolff, H.-G. (1998). Entwicklung von Einzelschulen. Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung - Ein Versuch Schulentwicklung zu systematisieren. *Jahrbuch der Schulentwicklung*, 10, 295-326.
- Rosenberg, F. v. (2011). *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld: Transcript.
- Rosenthal, G. (2001). Biographische Methode. In H. Keupp & K. Weber (Hrsg.), *Psychologie: ein Grundkurs* (S. 266-275). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Rosenthal, G. (2010). Die erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Zur Wechselwirkung zwischen Erleben, Erinnern und Erzählen. In B. Griesse (Hrsg.), *Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung* (S. 197-218). Wiesbaden: Springer VS.
- Rosenthal, G. (2011). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung* (3. aktual. u. erg. Aufl.). Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Rosenthal, G. (Hrsg.). (1997). *Der Holocaust im Leben von drei Generationen. Familien von Überlebenden der Shoah und von Nazi-Tätern*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Rosenthal, G.; Stephan, V. & Radebach, N. (2011). *Brüchige Zugehörigkeiten. Wie sich Familien von „Russlanddeutschen“ ihre Geschichte erzählen*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Rothland, M. (2019). Was ist Schulpädagogik? Oder: Neue Antworten auf eine alte Frage? *Erziehungswissenschaft*, 30 (2019) 58, 81-94.
- Rouse, J. (2002). *How scientific practices matter. Reclaiming philosophical naturalism*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rouse, J. (2007). Social Practices and Normativity. *Philosophy of the Social Sciences*, 37(1), 1-11.
- Ruberg, C. & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4), 393-415.
- Schäfer, H. (2016). Einleitung. Grundlagen, Rezeption und Forschungsperspektiven der Praxistheorie. In Ders. (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 19-25). Bielefeld: Transcript.
- Schatzki, T. (1996). *Social practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schatzki, T. R. (2002). *The site of the social: A philosophical account of the constitution of social life and change*. University Park, PA: Pennsylvania State University Press.

- Schatzki, T. R. (2016). Praxistheorie als flache Ontologie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 29-44). Bielefeld: Transcript.
- Schatzki, T., Knorr-Cetina, K. & Savigny, E. v. (Hrsg.). (2001). *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London, New York: Routledge.
- Schönwiese, V. & Wegscheider, A. (2020). Siegfried Braun: „Vergesst nicht die Selbsthilfe“. Ein Leben im Kampf um die Rechte von Menschen mit Behinderungen in der Zwischenkriegszeit. *bidok – behinderung inklusion dokumentation* <http://bidok.uibk.ac.at/download-stimme/stimme-schoenwiese-siegfried-braun-langtext.pdf> [letzter Abruf: 02.03.2023].
- Schratz, M.; Schrittmesser, I.; Forthuber, P.; Pahr, G. & Paseka, A. (2008). Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung* (S. 123-137). Münster: Waxmann.
- Schreiber, F. & Harant, M. (2019). Zwischen Ethos und Ethik: pädagogische Praxis als professionelle Zumutung im Lehrberuf. In C. Cramer & F. Oser (Hrsg.), *Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In memoriam Martin Drahm* (S. 127-142). Münster Waxmann.
- Schrittmesser, I. (2018). Was passiert im Klassenzimmer? Ein Blick in den Unterricht und was Professionsbewusstsein mit pädagogischem Berufsethos zu tun hat. In H.-R. Schörer & M. Zutavern (Hrsg.), *Das Professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen* (S. 151-162). Münster: Waxmann.
- Schroeder, S. (2015). Wittgenstein: Gebrauch, Sprachspiel, Regeln. In N. Kompa (Hrsg.), *Handbuch Sprachphilosophie* (S. 207-215). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Schulte, J. (1989). *Wittgenstein. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Schulze, T. (2006). Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft – Gegenstandsbereich und Bedeutung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (2., überarb. u. aktual. Aufl., S. 35-57). Wiesbaden: Springer VS.
- Schütz, A. (1971). *Gesammelte Aufsätze. Band 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag: Springer Dordrecht.
- Schütz, A. (1974). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schütze, F. (1976). Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung: dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Kommunikative Sozialforschung: Alltagswissen und Alltagshandeln, Gemeindeforschung, Polizei, politische Erwachsenenbildung* (S. 159-260). München: Fink.
- Schütze, F. (1978). *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. Arbeitsbericht und Forschungsmaterialien Nr. 1 der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld* (2. Aufl.). Bielefeld: Typoskript.
- Schütze, F. (1981). Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In J. Matthes (Hrsg.), *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive* (S. 67-156). Nürnberg: Nürnberger Forschungsvereinigung.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283-293.
- Schütze, F. (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In M. Kohli & G. Robert (Hrsg.), *Biographie und Soziale Wirklichkeit: neue Beiträge und Forschungsperspektiven* (S. 78-117). Stuttgart: Metzler.
- Schütze, F. (1987). *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: Erzähltheoretische Grundlagen, Studienbriefe der Fernuniversität Teil I, Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können*. Hagen: Fernuniversität Hagen.
- Schütze, F. (1989a). Kollektive Verlaufskurven oder kollektiver Wandlungsprozeß. *BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 1, 31-109.
- Schütze, F. (1989b). Kollektive Verlaufskurven und kollektiver Wandlungsprozess. Dimensionen des Vergleichs von Kriegserfahrungen amerikanischer und deutscher Soldaten im Zweiten Weltkrieg. In H.-J. Hoffmann-Nowotny (Hrsg.), *Kultur und Gesellschaft: gemeinsamer Kongreß der Deutschen, der Österreichischen und der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie, Zürich 1988* (S. 26-28). Zürich: Seismo Verlag.
- Schwänke, U. (1976). Der niedergelassene Lehrer. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 28, 108-109.
- Seifert, I. (1990). *Schonzeit gab es nicht. Eine Dokumentation zur Entstehung des Allgemeinen Behindertenverbandes in Deutschland e. V. „Für Selbstbestimmung und Würde“ (ABiD)*. Langweid a. L. u. Berlin: Verlag Dieter Ohrnberger u. Kolog-Verlag.
- Seltrecht, A. & Thielen, M. (2013). Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Lern- und Leidensprozesse im Kontext von Migration und lebensbedrohlicher Erkrankung. In B. Friebertshäuser & S. Seichter (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.

- Sharma, U., Moore, D. & Sonawane, S. (2009). Attitudes and concerns of pre-service teachers regarding inclusion of students with disabilities into regular schools in Pune, India. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(3), 319-331.
- Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (S. 13-30). New York: Routledge.
- Slee, R. & Allan, J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11(2).
- Sockett, H. (1992). The moral aspects of curriculum. In P. W. Jackson (Hrsg.), *Handbook of Research on Curriculum* (S. 543-569). New York: Macmillan.
- Somel, R. N. (2019). *A Relational Approach to Educational Inequality: Theoretical Reflections and Empirical Analysis of a Primary Education School in Istanbul*. Wiesbaden: Springer VS.
- Stanat, P.; Schipolowski, S.; Schneider, R.; Sachse, K. A.; Weirich, S. & Henschel, S. (Hrsg.). (2022). *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Stein, R. (1993). Selbsthilfe – das Wort gabs gar nicht vor der Wende. Im Osten Deutschlands gibt es jetzt viele Gruppen. In C. W. Müller (Hrsg.), *Selbsthilfe. Ein einführendes Lesebuch* (S. 150-152). Weinheim u. Basel: Beltz.
- Steiner, G. (1983). In eigener Sache. In H. Deppe-Wolfinger (Hrsg.), *Behindert und Abgeschoben. Zum Verhältnis von Behinderung und Gesellschaft* (S. 79-92). Weinheim u. Basel: Beltz.
- Steinhoff, M. & Trobisch, A. (2014). Behindertenhilfe in der DDR. *Orientierung*, 3/2014, 17-21.
- Stelmaszyk, B. (1999). Schulische Biographieforschung – eine kritische Sichtung von Studien zu LehrerInnenbiographien. In A. Combe, W. Helsper & B. Stelmaszyk (Hrsg.), *Forum Qualitative Schulforschung 1. Schulentwicklung – Partizipation – Biographie* (S. 61-87). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Stichweh, R. (2000). Professionen im System moderner Gesellschaft. In R. Merten (Hrsg.), *Systemtheorie Sozialer Arbeit* (S. 29-38). Opladen: Leske + Budrich.
- Stoll, J. (2017). *Behinderte Anerkennung? Interessenorganisationen von Menschen mit Behinderung in Westdeutschland seit 1945*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Sturm, T. (2015). Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. *Erziehungswissenschaft*, (26) 51, 25-32.
- Syring, M. & Weiß, S. (Hrsg.). (2019). *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tatievskaya, E. (2008). Wittgenstein über Sprachspiele. *Archiv für Begriffsgeschichte*, 50, 203-230.
- Te Poel, K. (2022). Zur Bedeutsamkeit eigener schüler\*innenbiografischer Erfahrungen von angehenden Lehrpersonen für den sich anbahnenden Lehrer\*innenhabitus und seine Anerkennungsbezüge. In B. Schimek, G. Kremsner, M. Proyer, R. Grubich, F. Paudel & R. Grubich-Müller (Hrsg.), *Grenzen.Gänge.Zwischen. Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionforschung* (S. 141-148). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tenorth, H. E. (1990). Verantwortung und Wächtertum. Wie die wissenschaftliche Pädagogik ihre gesellschaftliche Wirksamkeit behandelt. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 66(4), 409-435.
- Tenorth, H.-E. (2000). Die Historie der Grundschule im Spiegel ihrer Geschichtsschreibung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46(4), 541-554.
- Tenorth, H.-E. (2013). Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung. In K.-E. Ackermann (Hrsg.), *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion* (S. 17-42). Oberhausen: Athena.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In W. Helsper & T. Rudolf (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202-224). Weinheim u. Basel: Beltz.
- Terhart, E. (2013). Das Ethos des Lehrberufs: große Worte – kleine Münze. Plädoyer für eine realistische Sichtweise. *Lernende Schule*, 16(62), 8-13.
- Terhart, E. (2014). Grundschularbeit als Beruf. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. erg. u. aktual. Aufl., S. 142-152). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tervooren, A. (2017). Zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Das Thema der Inklusion als Herausforderung. In I. Miethe, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe* (S. 11-27). Wiesbaden: Springer VS.
- Tirri, K. (2008). *Educating Moral Sensibilities in Urban Schools*. Rotterdam: Sense Publishing.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trautwein, C. (2013). Lehrebezogene Überzeugungen und Konzeptionen – eine konzeptuelle Landkarte. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(3), 1-14.
- Turner, S. P. (1994). *The social theory of practices: Tradition, tacit knowledge, and presuppositions*. Chicago: University of Chicago Press.



- Ulfat, F. (2019). Werteorientierungen im beruflichen Handeln von muslimischen Lehrerinnen und Lehrern. In C. Cramer & F. Oser (Hrsg.), *Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In memoriam Martin Drabmann* (S. 117-126). Münster: Waxmann.
- van Ackeren, I. & Klemm, K. (2019). 100 Jahre Grundschule – Soziale Chancengleichheit und kein Ende. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12(2019), 399-414.
- van Saldern, M. (2010). TALIS (GEW) – Zur Anlage der Studie. In M. Demmer & M. van Saldern (Hrsg.), „*Helden des Alltags*“ (S. 11-25). Münster: Waxmann.
- Veber, M. (2010). *Ein Blick zurück nach vorn in der Lehrerbildung*. Münster: Zentrum für Lehrerbildung.
- Veugelers, W. (2010). Moral values in teacher education. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Hrsg.), *International encyclopedia of education* (S. 650-655). Amsterdam: Elsevier.
- Vogt, F. (2002). A Caring Teacher. Explorations into Primary School Teachers' Professional Identity and Ethic of Care. *Gender and Education*, 14(3), 251-264.
- Vogt, M. (2019). Grundschule als Schule für alle – Feiern wir eine 100-jährige Erfolgsgeschichte? *Grundschule aktuell* (146), 17-20.
- Wacquant, L. J. D. (1996). Auf dem Weg zu einer Sozialpraxeologie. In P. Bourdieu & L. J. D. Wacquant (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie* (S. 17-94). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wagener, B. (2020). *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wagenknecht, S. (2020). Zur Normativität von Praktiken. *Berliner Journal für Soziologie*, 30, 259-286.
- Waldschmidt, A. (2005). Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 29(1), 9-31.
- Wansing, G. (2005). *Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weber, M. (2013). *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. Vollständige Ausgabe, herausgegeben und eingeleitet von Dirk Kaesler*. München: C.H. Beck.
- Weinberger, A. (2014). Diskussion moralischer Fallgeschichten zur Verbindung moralischer und epistemischer Ziele. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31(1), 60-72.
- Weiß, S.; Kollmannsberger, M. & Kiel, E. (2013). Sind Förderschullehrkräfte anders? Eine vergleichende Einschätzung von Expertinnen und Experten aus Regel und Förderschulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 167-186.
- Welskop, N. & Moser, V. (2020). Heterogenitätssensibilität als Voraussetzung adaptiver Lehrkompetenz. In E. Brodesser, J. Frohn, N. Welskop, A.-C. Liebsch, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte* (S. 19-29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Werner, H.-J. (2002). *Moral und Erziehung in der pluralistischen Gesellschaft*. Darmstadt: wbg.
- Willemse, T. M., Lunenberg, M. & Korthagen, F. (2005). Values in education: A challenge for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 205-217.
- Wittgenstein, L. (2000). *Wittgenstein's Nachlaß: The Bergen Electronic Edition. Manuskript bezeichnet nach der Zählung von Wrights*. Oxford: o. V.
- Wittgenstein, L. (2020). *Philosophische Untersuchungen. Auf der Grundlage der Kritisch-genetischen Edition neu herausgegeben von Joachim Schulte* (10. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp. [im Text: PU]
- Wocken, H. (1987). Integrationsklassen in Hamburg. In H. Wocken & G. Antor (Hrsg.), *Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen – Untersuchungen – Anregungen* (S. 65-90). Oberbiel: Jarck.
- Wocken, H. (2011). Inklusion & Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Trümereien zu bewahren. In H. Wocken (Hrsg.), *Das Haus der Inklusiven Schule. Baustellen, Baupläne, Bausteine* (S. 59-90). Hamburg: Feldhaus.
- Yilmaz, K.; Altinkurt, Y. & Çokluk, Ö. (2011). Developing the Educational Belief Scale: The Validity and Reliability Study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(1), 343-350.
- Zymek, B. (1989). Schulen. In D. Langewiesche & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *1918-1945. Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte* (Bd. V, S. 155-208). München: C.H. Beck.



## Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tab. 1: Zur Struktur der Arbeit, eigene Darstellung .....	15
Tab. 2: Struktur Kapitel I, eigene Darstellung .....	17
Tab. 3: Struktur Kapitel II, eigene Darstellung .....	81
Tab. 4: Struktur Kapitel III, eigene Darstellung .....	114
Tab. 5: Übersicht über die Repräsentanz der Typen in den Fällen, eigene Darstellung .....	180
Tab. 6: Übersicht zur 1. Gradierung der interaktiven Praxen der Typen, eigene Darstellung .....	237
Tab. 7: Übersicht zum deskriptiven Vergleich der A- und der B-Grundschule, eigene Darstellung .....	240
Tab. 8: Übersicht über die normativen Problemdimensionen und die Ethos-Typen, eigene Darstellung .....	250
Tab. 9: Struktur Kapitel IV, eigene Darstellung .....	250
 Abb. 1: Biographischer Orientierungsrahmen Eckfall Frau Reiser, eigene Darstellung (n. Bohnsack 2017, S. 103) .....	 128
Abb. 2: Biographischer Orientierungsrahmen Eckfall Frau Nolten, eigene Darstellung (n. Bohnsack 2017, S. 103) .....	145
Abb. 3: Biographischer Orientierungsrahmen Eckfall Frau Akgündüz, eigene Darstellung (n. Bohnsack 2017, S. 103) .....	159
Abb. 4: Biographischer Orientierungsrahmen Eckfall Herr Clausens, eigene Darstellung (n. Bohnsack 2017, S. 103) .....	177
Abb. 5: Schematische Darstellung der relationalen Typenbildung .....	179
Abb. 6: Schema des Fallgruppenvergleichs, eigene Darstellung .....	239

## Transkriptionsregeln<sup>13</sup>

(3) bzw. (.)	Pause in Sekunden bzw. kurze Pause
<u>nein</u>	betont
.	stark sinkende Intonation
,	schwach steigende Intonation
vielleicht-	Abbruch eines Worts
nei:::n	Dehnung, Häufigkeit der : entspricht der Länge
haben=wir	schleifend, ineinander übergehend gesprochen
(doch)	Unsicherheit im Transkript
(            )	unverständlich, je nach Länge
((stöhnt))	parasprachliches Ereignis
@nein@	lachend gesprochen
@(.)@	kurzes Auflachen
//mmh//	Hörer*innensignal Interviewer*in
°nein°	sehr leise gesprochen
<b>nein</b>	sehr laut gesprochen

<sup>13</sup> angelehnt an Nohl 2017, S. 123

Lehrer\*innen der Grundschule sehen sich im Anspruch der Inklusion mit der Aufgabe konfrontiert, die mit ihm verbundenen und bisweilen verborgenen Normativitäten in die Eigenlogik der Alltagspraxis zu übersetzen. Die rekonstruktive Studie fokussiert, wie diese Professionalisierungsaufgabe im (berufs-)biographischen Sprechen bearbeitet wird. Der empirische Blick richtet sich dabei auf Fragen nach der Bedeutung pädagogischer Tradierungen, nach der Neuordnung des Verhältnisses zu anderen pädagogischen Akteur\*innen und nach dem Umgang mit dem Abweichenden. Schließlich stellt sich die Frage nach einem Muster, das als professionalisierte Ausdrucksform einer Alltagsmoral der Praxis der Grundschule im Anspruch der Inklusion bezeichnet werden kann.

Die Reihe ‚Dokumentarische Schulforschung‘ versammelt gegenstandsbezogene und methodisch-methodologische Auseinandersetzungen an der Schnittstelle schulischer Gegenstandsfelder und Dokumentarischer Methode.



#### **Der Autor**

**Matthias Olk**, Dr. phil., studierte Grundschullehramt sowie Kultur- und Religionswissenschaften in Gießen und Berlin. Er promovierte im Graduiertenkolleg ‚Inklusion – Bildung – Schule‘ der HU Berlin und war Stipendiat der Hans-Böckler-Stiftung. Seit 2022 ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Schultheorie und Schulentwicklung der Universität Bremen. Anfang 2024 war er als Gastwissenschaftler an der American University in Kairo tätig. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen praxeologisch orientierter Professions- und Schulforschung – mit besonderem Fokus auf die Grundschule im Anspruch der Inklusion.

978-3-7815-2641-9



9 783781 526419