

Olk, Matthias

Professionalisierung im Schulentwicklungsanspruch der Inklusion. Zwischen den Problemdimensionen des organisationalen Erfahrungsraums und den Erfahrungsdimensionen des Habitus

Wittek, Doris [Hrsg.]; Korte, Jörg [Hrsg.]; Matthes, Dominique [Hrsg.]; Pallesen, Hilke [Hrsg.]: *Dokumentarische Professionsforschung. Grundlagentheoretische und empirische Bestimmungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 190-207. - (Dokumentarische Schulforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Olk, Matthias: Professionalisierung im Schulentwicklungsanspruch der Inklusion. Zwischen den Problemdimensionen des organisationalen Erfahrungsraums und den Erfahrungsdimensionen des Habitus - In: Wittek, Doris [Hrsg.]; Korte, Jörg [Hrsg.]; Matthes, Dominique [Hrsg.]; Pallesen, Hilke [Hrsg.]: *Dokumentarische Professionsforschung. Grundlagentheoretische und empirische Bestimmungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 190-207 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-323135 - DOI: 10.25656/01:32313; 10.35468/6131-07

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-323135>

<https://doi.org/10.25656/01:32313>

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

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Matthias Olk

Professionalisierung im Schulentwicklungsanspruch der Inklusion. Zwischen den Problemdimensionen des organisationalen Erfahrungsraums und den Erfahrungsdimensionen des Habitus

Zusammenfassung

Der Beitrag erkundet, wie ein praxeologisch-wissenssoziologischer Blick, mit dem Schule als komplexer organisationaler Erfahrungsraum perspektiviert wird, Professionalisierungsmomente des Grundschullehrer:innenhandelns im Anspruch der Inklusion verstehbar machen kann. Aspekthaft werden empirische Befunde einer Studie vorgestellt, in der die Übersetzung der Normativität der Inklusion in die Eigenlogik der Alltagspraxis zur Professionalisierungsaufgabe wird. Die dabei vollzogene Relationierung von organisationalen Problemdimensionen zu habituellen Erfahrungsdimensionen soll an empirischen Beispielen nachvollziehbar gemacht werden, um schließlich für den Anschluss an methodisch-methodologische Überlegungen zur relationalen Typenbildung zu plädieren, wenn es um die dokumentarische Interpretation pädagogischer Professionalisierung im Schulentwicklungsanspruch der Inklusion geht.

Schlagworte

Inklusion, Schulentwicklung, Organisation, Grundschule, relationale Typenbildung

Abstract

Professionalization in the school development claim of inclusion. Between the problem dimensions of the organizational experience space and the experience dimensions of the habitus

The article explores how the perspective of the praxeological sociology of knowledge on school as a complex organizational space of experience, can make moments of professionalization of primary school teachers' actions in the claim of inclusion understandable. Empirical findings of a study in

which the translation of the normativity of inclusion into the logic of everyday practice becomes a task of professionalization are presented. The relation of organizational problem dimensions to habitual experience dimensions will be made understandable by means of empirical examples, in order to finally argue for methodological-methodological considerations on generating relational types when it comes to the documentary interpretation of pedagogical professionalization in the school development claim of inclusion.

Keywords

inclusion, school development, organization, elementary school, relational types

1 Die Übersetzung der Normativität der Inklusion in die Praxis als Professionalisierungsaufgabe

Im Kontext des schulischen Entwicklungsanspruchs der Inklusion wird der Ruf nach „neuer pädagogischer Professionalität“ (Moser & Demmer-Dieckmann 2013) laut. Von Lehrer:innen wird im Anspruch der Inklusion erwartet, neue pädagogische Praktiken und Kulturen zu etablieren (Sturm 2015), ein Mehr an Selbstreflexion zu zeigen (Häcker & Walm 2015) und neue Formen pädagogischer Haltungen, Überzeugungen usw. zu entwickeln (Felsler 2019; Terhart 2013). Inklusion verweist also programmatisch auf ein kontrafaktisches Sollen, das dem Ist schulischer Praxis entgegensteht. Versteht man Inklusion demnach als normativen Schulentwicklungsanspruch, der von außen an die Organisation Schule herangetragen wird (Hackbarth 2021; Nohl 2018), stellt sich die Frage, wie Lehrer:innen diese Normativität in die Eigenlogik der Alltagspraxis übersetzen. In diesem Blick, der die Übersetzung der Normativität der Inklusion in die Alltagspraxis als Professionalisierungsaufgabe perspektiviert, findet der vorliegende Beitrag seinen Ausgangspunkt.

Im Anschluss an ein praxeologisch-wissenssoziologisches Verständnis von Professionalisierung (Bohnsack 2020) soll dem nachgegangen werden, was sich in der dokumentarischen Interpretation von Lebensgeschichtserzählungen von Lehrer:innen als „Problemdimensionen“ (Nohl 2019, S. 60f.) des „organisationalen Erfahrungsraums“ (Bohnsack 2017, S. 129ff.) einer Grundschule im Entwicklungsanspruch der Inklusion rekonstruieren lässt. Diese sollen als empirische Konkretisierungen dessen verstanden werden, worin die Übersetzungsaufgabe des programmatischen Anspruchs der Inklusion in die Eigenlogik der Praxis für das Lehrer:innenhandeln liegt. Anhand beispielhafter Auszüge aus dem Datenmaterial soll gezeigt werden, in welchen Ausprägungen der Bearbeitung dieser Problemdimensionen letztlich das Potenzial liegt, Handlungsmöglichkeiten zu enactieren,

die auf eine sich professionalisierende Praxis und die Möglichkeit der Verschiebung etablierter „Erfahrungsdimensionen“ (ebd.) des Habitus verweisen (s. auch Olk 2022). Das Datenmaterial ist im Kontext der Dissertationsstudie des Autors erhoben worden (Olk 2024).

Zunächst wird auf diejenigen Prämissen eines praxeologisch-wissenssoziologischen Blicks auf Professionalisierung eingegangen, die für diesen Beitrag relevant erscheinen (2). Sodann wird die Datengrundlage dargestellt und methodologische Präzisierungen werden gemacht (3). Sie sollen das methodische Vorgehen verdeutlichen, ohne dass an dieser Stelle vertiefend auf die Interpretationsschritte der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2017; Nohl 2017) eingegangen werden könnte. Anschließend werden die Rekonstruktionsergebnisse dargestellt (4). In ihrer Zusammenführung wird es möglich, Gradierungen mit Blick auf Fragen der Professionalisierung der rekonstruierten Praxis zu vollziehen (5). Abschließend soll auf die Möglichkeiten des für diesen Beitrag titelgebenden Verhältnisses von organisationalen Problemdimensionen und den Erfahrungsdimensionen des Habitus für eine praxeologisch-wissenssoziologische Professionalisierungsforschung in Bezug auf das Lehrer:innenhandeln im Schulentwicklungsanspruch der Inklusion abgehoben werden (6).

2 Prämissen eines praxeologisch-wissenssoziologischen Blicks auf Professionalisierung

Die von Ralf Bohnsack (2020, s. auch Bohnsack et al. 2022a) vorgeschlagene, an praxeologisch-wissenssoziologischen Prämissen (Bohnsack 2017) orientierte Perspektive auf pädagogisches Tun und auf Fragen der Professionalisierung des Lehrer:innenhandelns besitzt den Anspruch, einen konstatierten „Ethnozentrismus der Gelehrten“ (Bourdieu 1993, S. 370) zu überwinden. Abseits von klassischen Modellen von Professionalität (Terhart 2011) 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. Die vorgeschlagene Perspektive folgt einem Zweischnitt, wobei für den vorliegenden Artikel insbesondere die analytische Kategorie der „konstituierenden Rahmung“ (Bohnsack 2020, S. 30ff.) des ersten Analyseschritts bedeutsam ist. Mit ihr wird nach den formalen Bedingungen eines sich professionalisierenden Tuns gefragt. Die Normativität, die der beobachteten Praxis selbst eingeschrieben ist, wird sodann in einem zweiten Analyseschritt im Sinne einer „praktischen Diskursethik“ (ebd., S. 110) betrachtet, auf den im Folgenden nicht explizit weiter eingegangen werden soll.

Worin sich alle pädagogischen Berufe formal gleichen, ist, dass sie mit ihren Klient:innen eine gemeinsame interaktive Praxis eingehen und ein professionelles Milieu (Bohnsack 2020, S. 42) bilden. Um zu verstehen, was hier mit dem Milieubegriff gemeint ist, muss auf einige Grundlagen der praxeologischen Wissenssoziologie verwiesen werden. Zentral ist für sie die Kategorie des konjunktiven Erfahrungsraums (Bohnsack 2017, S. 102ff.). Dieser konstituiert sich – vor dem Hintergrund der analytischen Trennung zwischen theoretischen und atheoretischen Formen des Wissens (Mannheim 1964) – in dem notorischen Spannungsverhältnis zwischen sozialen Normen, die einer propositionalen Logik folgen, und der performativen Eigenlogik der Praxis resp. der handlungsleitenden Orientierungen des Habitus (Bohnsack 2017, S. 103). Im Tun der Professionellen wird ein interaktiver konjunktiver Erfahrungsraum einer gemeinsamen Praxis zwischen Professionellen und Klient:innen hergestellt. Dieser kann als professionelles resp. sich professionalisierendes Milieu bezeichnet werden und basiert auf einer gemeinsamen Interaktionsgeschichte der Akteur:innen (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 2017, S. 129ff.). So muss in dem organisationalen Erfahrungsraum einerseits zwischen gesellschaftlichen Normen und der Eigenlogik der Praxis und andererseits zwischen identitätsbezogenen und organisationalen Normen und der Praxis resp. dem Habitus vermittelt werden (ebd., S. 103ff.). Die Herausforderung, im klient:innenbezogenen Tun mit vervielfältigten Normen umzugehen und sie in ihren spannungsvollen Verhältnissen zur Eigenlogik der (habitualisierten) Praxis zu bearbeiten, verweist auf einen zentralen Begriff der praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive auf Professionalisierung: die „konstituierende Rahmung“ (Bohnsack 2020, S. 30ff.). Mit ihr wird eine „Prozessstruktur, welche sich interaktiv innerhalb organisationaler konjunktiver Erfahrungsräume entfaltet und diese zugleich mitkonstituiert“ (ebd., S. 32) beschrieben. Sie verweist auf eine Praxis der Vermittlung zwischen normativen (Sach-)Ansprüchen, Erwartungen der Organisation und klient:innenbezogener Praxis. Die konstituierende Rahmung ermöglicht es, Entscheidungen – in einem nicht-intentionalen Sinne – in routinierter Weise zu treffen und dies derart, dass für die Klientel Verlässlichkeit und Erwartbarkeit entstehen (ebd., S. 33). Die konstituierende Rahmung erzeugt für das professionelle Tun eine Form der Entscheidungssicherheit mit Blick auf die Spannungsverhältnisse zwischen Norm und der Praxis und strukturiert „Schritte der Selektion“ (ebd.) von Handlungsmöglichkeiten. Die konstituierende Rahmung bleibt dabei zumeist 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 in unterschiedlichen

Weisen eine „kontinuierliche und routinisierte Praxis“ darstellen (Bohnsack et al. 2022b, S. 17). In komparativen Analysen können Ausdrucksformen konstituierender Rahmungen sodann gradierend verglichen werden, um zu einer auf Fragen der Professionalisierung bezogenen Bewertung der Praxis zu gelangen. Dies gelingt, solange die Eigenlogiken konstituierender Rahmungen nicht in Modi von *Willkür* oder *Macht* aufgehen (hierzu Bohnsack et al. 2022b, S. 21; Bohnsack 2020, S. 103f.; Wagener 2020).

Wenn aus der vorgeschlagenen Perspektive auf Professionalisierung im Schulentwicklungsanspruch der Inklusion geblickt wird, empfiehlt es sich, von einer nochmals gesteigerten Komplexität des organisationalen Erfahrungsraums Schule auszugehen. Arnd-Michael Nohl (2018) perspektiviert Schule im Entwicklungsanspruch der Inklusion als Organisation, die von einer institutionalisierten „Umwelt“ (ebd., S. 22) umgeben ist (dazu u. a. auch Hackbarth 2021). Mit der gesetzlichen Kodifizierung der Inklusion wird an die Organisation Schule die Erwartung gestellt, ihre „Mitgliedschaftsregeln, Ziele, Hierarchien und Entscheidungen“ (Nohl 2018, S. 18) grundlegend zu verändern. Diese Erwartung stößt auf sozial sedimentierte alltagspraktische Routinen des Lehrer:innenhandelns sowie auf etablierte schulbezogene Normen und mag zu diesen in Widerspruch stehen. Mit Blick auf die Etablierung einer als professionalisiert zu beschreibenden Praxis einer konstituierenden Rahmung des Lehrer:innenhandelns im Schulentwicklungsanspruch der Inklusion ergeben sich im Licht der obigen Ausführungen sodann zwei Herausforderungen. Diese mögen sich vordergründig widersprechen. Erstens müssen reformbezogene äußerliche Erwartungen in der Übersetzung in die Alltagspraxis des pädagogischen Tuns als solche erkennbar bleiben. Es muss möglich sein, im Anspruch der Inklusion Etabliertes handlungspraktisch infrage zu stellen. Zweitens muss die als professionalisiert zu beschreibende Praxis der konstituierenden Rahmung den Routinecharakter des pädagogischen Tuns aufrechterhalten, was andererseits den Rückgriff auf das Etablierte nahelegt.

Bevor auf Rekonstruktionsergebnisse der dokumentarischen Interpretation von Lebensgeschichtserzählungen und die sich in ihnen dokumentierenden Momente der Etablierung konstituierender Rahmungen geblickt werden kann, müssen einige Ausführungen zur Datengrundlage und zu weiterführenden methodologischen Prämissen gemacht werden.

3 Datengrundlage und methodologische Präzisierungen

Im Folgenden sollen Auszüge aus zwei Fällen des Sprechens von Grundschullehrer:innen über ihre Praxis im Anspruch der Inklusion betrachtet und relationiert werden. Die Fälle stellen Lebensgeschichtserzählungen dar, wie sie in narrativ-biographischen Interviews (Schütze 1983) hervorgebracht werden.

In praxeologisch-wissenssoziologischer Sprache sind solche als „individuelle Aufschichtungen kollektiver konjunktiver Erfahrungsräume“ zu verstehen (Martens & Wittek 2019, S. 290).

Beide Fälle, die im Folgenden aspekthaft betrachtet werden sollen, stammen von der A-Grundschule; eine neugegründete Regelgrundschule, die in einem Stadtteil einer norddeutschen Mittelstadt gelegen ist, dem der Ruf des Skandalösen voraus-eilt. Die A-Grundschule erhebt den Anspruch, eine ‚inklusive‘ Schule zu sein (s. Leitbild der Schule). Die Interviews wurden unter Bezug auf die Dokumentarische Methode (Nohl 2017; Bohnsack 2014) rekonstruiert. In allen Fällen (n=11) des Kernsamples der Studie (Olk 2024), auf die dieser Beitrag Bezug nimmt und die wie die beiden im Folgenden betrachteten Fälle auf die A-Grundschule entfallen, treten in der komparativen Analyse homologe „Orientierungsproblematiken“ (Bohnsack 2013, S. 250) hervor, die an den erinnerten und erzählten Eintritt in den organisationalen Erfahrungsraum der A-Grundschule geknüpft sind.

Während die ersten Interpretationsschritte der dokumentarischen Interpretation von formulierender und reflektierender Interpretation an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden sollen (hierzu Nohl 2017), soll ansatzweise auf die Methode der relationalen Typenbildung (Nohl 2019; 2013) eingegangen werden. Sie hat sich im Forschungsprozess als tragfähig erwiesen, um die rekonstruierten „Orientierungsproblematik[en]“ (Bohnsack 2013, S. 250), die mit dem Eintritt in den Erfahrungsraum der A-Grundschule verbunden sind, in ihren typisierbaren Ausprägungen ins Verhältnis zueinander zu setzen. Die relationale Typenbildung findet ihren Ausgangspunkt in der sinn-genetischen Typenbildung. In dieser wird in der Logik des Kontrasts im Gemeinsamen (Bohnsack et al. 2019, S. 33) zunächst nach einem fallübergreifenden Orientierungsrahmen gesucht, der als basistypisch abstrahiert werden kann. Er kann dann als Typik verallgemeinert werden, innerhalb derer sich spezifische Ausprägungen ausdifferenzieren lassen, die sich wiederum als Typen rekonstruieren lassen. Kann mehr als ein fallübergreifender Orientierungsrahmen gefunden werden, treten also mehrere Typiken hervor, kann die relationale Typenbildung an die sinn-genetische anschließen. Sie kann dann nach typisierbaren „überindividuelle[n] Muster[n]“ (Nohl 2019, S. 54) fragen, die die Ausprägungen der Typiken in ihrer Bezogenheit aufeinander bilden.

Im Anschluss an den Begriff der „Problemdimensionen“ (ebd., S. 60f.) und Barbara Asbrands Verweis auf die Rekonstruktion von „Handlungsorientierungen“ (2008), die themenspezifisch kleingeschnittener sind als die Dimensionen des Habitus (Bohnsack 2017, S. 103), lassen sich die rekonstruierten „Orientierungsproblematik[en]“ (Bohnsack 2013, S. 250), die in den im Folgenden beispielhaft betrachteten Fällen hervortreten, als spezifische organisationsbezogene „Problemdimensionen“ (Nohl 2019, S. 60f.) fassen. Sie sind „durch das ihnen zugrundeliegende Bezugsproblem definiert“ (ebd., S. 61) – hier rekonstruierbare,

mit dem Eintritt in den organisationalen Erfahrungsraum einer Grundschule im Anspruch der Inklusion verbundene Problematiken. In ihrem fallübergreifenden und basistypischen Charakter stellen sie Typiken dar, deren Ausprägungen spezifische „Muster“ (Nohl 2019, S. 54) bilden. In diesen findet sich empirisch das Äquivalent zu der eingangs theoriegeleitet herausgestellte Bewältigung der Professionalisierungsaufgabe, Inklusion als normativen Anspruch in die Eigenlogik der Praxis zu übersetzen.

4 Darstellungen der Rekonstruktionsergebnisse

Im Folgenden werden zwei organisationale „Problemdimensionen“ (Nohl 2019, S. 60f.) betrachtet, die im Vergleich aller Fälle des Kernsamples der Studie (Olk 2024) hervortreten und als Typiken abstrahiert werden können. Sie zeigen sich in den betrachteten Fällen der Lebensgeschichteerzählungen der Grundschullehrer:innen Frau Reiser und Frau Akgündüz in kontrastierenden Ausprägungen.

Die *Problemdimension 1* verweist auf die implizite Aushandlung der Frage nach dem Umgang mit abweichenden Schüler:innen. Was als Abweichendes verstanden wird und in welchem Bezug es zum ‚Normalen‘ steht, wird fallspezifisch unterschiedlich konstruiert. Homolog ist dabei, dass mit der Konstruktion des Abweichenden die implizite Selbstbefragung einhergeht, inwiefern das eigene pädagogische Tun im Anspruch der Inklusion in der Konfrontation mit dem Abweichenden Begrenzungen erfährt.

Die *Problemdimension 2* ist thematisch anders gelagert. Sie bezieht sich auf die implizite Verhandlung, welches Verhältnis des pädagogischen Selbst zu den anderen Kolleg:innen im Anspruch der Inklusion angemessen ist. Dabei wird im Sprechen der Befragten selbst der Begriff Inklusion kaum aufgerufen. Gleichsam zeigt sich diese Problemdimension im weiterführenden Fallgruppenvergleich als für eine Praxis im Anspruch der Inklusion bedeutsam. In der Studie, die den Kontext der hier dargestellten Fälle bildet, wird das Sprechen von pädagogischen Akteur:innen im Anspruch der Inklusion mit dem Sprechen von Pädagog:innen verglichen, deren Praxis sich mit einem anderen Selbstanspruch konfrontiert sieht. Die Akteur:innen einer Grundschule mit ‚demokratischem‘ Selbstanspruch verhandeln weniger deutlich das Verhältnis des pädagogischen Selbst zu den anderen Kolleg:innen, obwohl sie wie die im Folgenden Sprechenden mit den Herausforderungen einer neugegründeten Schule konfrontiert sind (Olk 2024, S. 240ff.). Die in den Fällen Frau Reisers und Frau Akgündüz‘ hervortretenden Ausprägungen der Bearbeitung der beiden genannten Problemdimensionen sollen im Folgenden an Auszügen aus dem empirischen Material aspekthaft dargestellt werden. Anschließend soll in der Zusammenführung der Ergebnisse die Relation der Ausprägungen betrachtet werden. Es wird deutlich, wie die Bearbeitungsweisen

der – thematisch zunächst recht unterschiedlichen – Problemdimensionen im Verhältnis zueinander stehen. Sodann kann eine Gradierung unter den Prämissen eines praxeologisch-wissenssoziologischen Blicks auf Professionalisierung vollzogen werden. Es zeigt sich, dass die eine Relation der typisierbaren Ausprägungen der Bearbeitung der Problemdimensionen der anderen insofern überlegen ist, als dass mit ihr das Enaktierungspotenzial einhergeht, Erfahrungsdimensionen des Habitus zu verschieben.

4.1 Problemdimension 1: Umgang mit abweichenden Schüler:innen

Zum Ende der freien Eingangserzählung thematisiert die Lehrerin Frau Reiser ohne Zwischenfrage des Interviewers die Schüler:innenschaft ihrer Klasse. Schließlich stellt sie einen Schüler heraus, den sie mit der Bezeichnung „mein ADHS-Kind“ (ebd.) bedenkt.

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. (Frau Reiser, Z. 1235–1258)

Dem Jungen wird zu Beginn der Passage zugeschrieben, stets einen Gegenstand bei sich zu haben, der zunächst als „Vibrax“ und dann eher flapsig als „Vibrationsding“ bezeichnet wird. Frau Reiser hält der organisationalen *Norm der Legitimität von Unterstützung* folgend, die an anderen Stellen des Interviews hervorgetreten war, 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[]“. Im weiteren Verlauf der Passage werden die anderen

Schüler:innen der Klasse Frau Reisers angeführt. Die Befragte rekapituliert, 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 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 flapsig als „Ding“ beschrieben. Die Nutzung des Geräts ermöglicht folglich dem Jungen das Einfügen in die Ordnung des Klassenzimmers. 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 Legitimität von Unterstützung*. Im Anschluss wird im erinnerten 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 bejaht die Irritation der Schülerin 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, ihm „irgendwie“ zu helfen. Im Anschluss an das Dargestellte tritt es als Frau Reisers Aufgabe hervor, für „Verständnis“ zu sorgen, „dass auch so ein Kind in ne Klasse gehört.“ Sie weist zum Ende der Passage die imaginierte Behauptung, der Junge „macht immer nur Blödsinn“ zunächst entschieden zurück. Sie kennzeichnet den „Blödsinn“ des Jungen zwar als abweichend, markiert diesen aber ebenso als für ihn alternativlos und für die Pädagogin nicht veränderbar.

Bevor die Rekonstruktionen weiterführend abstrahiert werden können, soll kontrastierend auf das Sprechen der Lehrerin Frau Akgündüz geblickt werden. In ihrer freien Eingangserzählung spricht sie über den Schüler Maxim.

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 willste 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 (Frau Akgündüz, Z. 380–436)

Die Lehrerin thematisiert den Schüler Maxim und die intervenierende pädagogische Praxis des „Pausenplan[s]“. Wurde Maxims Fall in den vorangegangenen Passagen problematisierend mit Blick auf seine familiären Lebensverhältnisse angeführt, 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 beschrieben wird, als es in anderen Fällen im Sprechen über pädagogische Interventionen passiert, findet Maxim die Kompensation eines pauschalen Mangels. Er besitzt „als Person als Kind nichts Eigenes“. Dies kann die pädagogische Intervention nun ausgleichen.

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 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 Akgündüz⁷, die anderen Stellen des Interviews rekonstruiert werden konnte, 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 den gegenwärtigen Erfolg fest.

Im Vergleich der ausgewählten Passagen aus den Fällen wird deutlich, dass in beiden die *Problemdimension 1* Bearbeitung erfährt. Es geht in beiden Fällen um den Umgang mit abweichenden Schüler:innen. In welchen Weisen dieser vollzogen wird resp. wie über dessen Vollzug gesprochen wird, ist in den beiden Fällen jedoch unterschiedlich. Ebenso unterscheiden sich die Fälle im Hinblick darauf, was die Konfrontation mit dem Abweichenden für die eigenen Handlungsmöglichkeiten bedeutet. Im Fall Frau Reiser liegt eine Ausprägung der *Problemdimension 1* vor, in der das Abweichende die eigenen Handlungsmöglichkeiten beschränkt. Einerseits wird das abweichende Verhalten, das sich in der Verwendung des Hilfsmittels und in Praktiken des Jungen zeigt, die bei anderen Irritationen hervorrufen, explizit entproblematisiert. Stärker implizit bleibt es aber ein ärgerlicher Faktor, dem Frau Reiser keine Handlungsoptionen entgegensetzen kann. Das abweichende Verhalten wird als Unbearbeitbares hingenommen und zur schüler:innenbezogenen Zuschreibung essentialisierenden Charakters. Im Fall Frau Akgündüz wird sich ebenfalls mit der Konfrontation mit abweichendem Verhalten eines Schülers auseinandergesetzt. Stärker als im Fall Frau Reiser wird es explizit als problematisch gekennzeichnet, als dass das Verhalten zur Bedrohung der Mitschüler:innen wird. Gleichsam geht mit dieser Thematisierung nicht einher, pädagogische Handlungsmöglichkeiten auszuschließen. Vielmehr kann über die Erprobung von Interventionen berichtet werden. Deren langfristiger Erfolg mag zwar offen sein, gleichzeitig wird dem Schüler die Möglichkeit der Verhaltensveränderung nicht abgesprochen und weiterführende Handlungsoptionen werden in Aussicht gestellt – anders als im Fall Frau Reiser.

Aspekthaft soll im Folgenden auf die thematisch anders gelagerte *Problemdimension 2* geblickt werden, deren Bezug auf Inklusion weitaus impliziter bleibt als in der ersten Problemdimension. Gleichsam hat sie sich im Fall(gruppen)vergleich als bedeutsam für die Praxis im Anspruch der Inklusion erwiesen (s. Kap. 4).

4.2 Problemdimension 2: Das pädagogische Selbst und die Kolleg:innen

Zu einem anderen Punkt der Eingangserzählung erinnert sich Frau Reiser an einen frühen Zeitpunkt der Tätigkeit an der A-Grundschule, die von Erfahrungen des Mangels an Ausstattung geprägt gewesen war. Am Beispiel des fehlenden Kopierers hält sie fest:

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. (Frau Reiser, 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. Dies wurde 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 erlebte Frau Reiser die Anfangszeit im Erfahrungsraum der A-Grundschule als von kollektiver Einigkeit getragen – ganz im Sinne ihrer auch an anderen Stellen rekonstruierbaren habituellen *Orientierung an Zugehörigkeit*. Während in anderen beruflichen Erfahrungsräumen ihre Zugehörigkeit zu dem Kollektiv der anderen Pädagog:innen in Frage stand, verdeutlicht sie am zunächst profan anmutenden Beispiel des fehlenden Kopierers die kollektiv geteilte Einigkeit des Kollegiums. Man war sich einig, dass man die Option, an anderem Ort zu kopieren, nicht nutzen wollte. Darüber hinaus war man sich auch darüber einig, wie man mit dem allgemeinen Mangel an Ausstattung umgehen müsse. Dafür bedurfte es nicht der expliziten Verständigung. Obgleich des herausfordernden Charakters dieser Zeit, ließ man sich kollektiv von dem Mangel nicht beirren. Hier dokumentiert sich ein Verhältnis des pädagogischen Selbst Frau Reisers zu den anderen, das auf Kongruenz und kollektiver Geschlossenheit abhebt.

Im Fall Frau Akgündüz' zeigt sich ein anderes Verhältnis zu den Kolleg:innen. In der Eingangserzählung erinnert sie sich an ihre Anfangszeit an der A-Grundschule, mit der erstmals die Aufgabe einherging, eine Klasse zu leiten:

das war schon schwierig (1) also mich da (.) zurecht zu finden auch so ne Klasse vor mir zu haben und mit den irgendwie (1) ä:h was anzufangen @(2)@ das war schon richtig schwierig ich wusste tatsächlich nicht w-wo wo ist jetzt meine Platz //mmh// ich wusste nich wie das hier läuf, ich wollte auch nich so viel fragen ja nich auffallen @()@ (Frau Akgündüz, Z. 260–272)

Im Rückblick ergab sich in der Anfangszeit erstens die Herausforderung des Zurechtfindens und zweitens die des rollenförmigen Tuns „vor“ einer Schulklasse. Ein kurzes Auflachen nimmt dem Erlebten nicht das Herausfordernde, sondern

lässt vielmehr die anschließende, evaluative Rahmung in aller Ernsthaftigkeit hervortreten. Der Erfahrungsraum der A-Grundschule wird als einer eigenen schulischen Ordnung folgend konstruiert, die Frau Akgündüz als Unwissende betrat. Sie stand vor der Herausforderung, den ihr legitimen „Platz“ in der schulischen Ordnung zu finden und diese zu verstehen. Bei diesen Suchbewegungen um Hilfe zu bitten, nahm Frau Akgündüz rückblickend als illegitim wahr. Die A-Grundschule tritt als Sphäre hervor, die sich anders als die schulische Sphäre im Allgemeinen – wie sich in anderen Passagen zeigt – für sie zwar öffnete und von ihr betreten werden konnte, sich aber mit dem Eintritt als weiterhin fremde Sphäre entpuppte. Diese Fremdheitserfahrung ergab sich nicht nur daraus, dass Frau Akgündüz die eigentümliche Logik der Sphäre der A-Grundschule unbekannt gewesen war, darüber hinaus war es die Unmöglichkeit, andere nach dieser hilfeschend zu befragen. Die Scheu, in vermeintlich illegitim hohem Maße nach Hilfe zu fragen, ergab sich Frau Akgündüz folgend daraus, dass sie „ja nicht auffallen“ wollte. Die damalige Scham, Fragen zu stellen, mit der die Sorge einherging, als illegitim die schulische Sphäre Betretende entlarvt zu werden, kennzeichnet Frau Akgündüz mit einem Lachen in Absurdität. Nichtsdestotrotz tritt das damals Erlebte nochmals in aller erlebter Prekarität hervor, wenn Frau Akgündüz zum Ende der Passage ausführt, dass die mit ihrem Vornamen benannte Schulleiterin Natascha zwar durchaus als bemüht erlebt wurde, das Erleben der eigenen Fremdheit Frau Akgündüz‘ zur Logik der neubetretenen Sphäre zu bearbeiten, diese Bemühungen aber in ihrem Umfang limitiert gewesen waren.

Im Vergleich der ausgewählten Passagen aus den Fällen wird deutlich, dass in beiden die *Problemdimension 2* Bearbeitung erfährt. In beiden Fällen wird das Verhältnis des pädagogischen Selbst zu den anderen – bisweilen nur implizit aufgerufenen – Kolleg:innen des Erfahrungsraums der A-Grundschule ausgehandelt. Im Fall Frau Reisers wird dabei auf kollektive Geschlossenheit und habituelle Kongruenz zwischen dem pädagogischen Selbst und den anderen abgehoben. Dies wird am Beispiel der Einigkeit über die Art und Weise des Umgehens mit dem Mangel der Anfangszeit illustriert. Im Fall Frau Akgündüz‘ steht in der betrachteten Passage die Herausforderung im Fokus, das pädagogische Selbst als legitimen Teil des Kollegiums zu positionieren. Wie an anderen Stellen, die hier nicht weiterführend betrachtet werden können, gelingt dies schließlich in einem Modus, der die Distanz zu anderen bewahrt, gleichsam anderen zuspricht, wie das pädagogische Selbst spezifische „Pl[ä]tz[e]“ in der schulischen Ordnung zu besetzen, mit denen individuelle professionsbezogene Aufgaben einhergehen.

Im Folgenden sollen die Rekonstruktionsergebnisse zusammengeführt werden, um diese schließlich mit Blick auf Professionalisierung in praxeologisch-wissenschaftlicher Perspektive gradieren zu können. Die Möglichkeit, die rekonstruierten Ausprägungen der beiden thematisch unterschiedlichen Problemdimensionen relationieren zu können, ermöglicht es schließlich, das „Muster“ (Nohl 2019,

S. 54) zu erkennen, das die Genese einer als eher professionalisiert zu beschreibenden Praxis verstehbar werden lässt.

5 Zusammenführung der Rekonstruktionsergebnisse und Gradierungen mit Blick auf Professionalisierung

In den Fällen Frau Reisers und Frau Akgündüz' finden die Problemdimensionen des Umgehens mit dem Abweichenden und der Positionierung des pädagogischen Selbst zu den anderen Bearbeitung. Die homologen Problemdimensionen liegen dabei in gänzlich unterschiedlichen Ausprägungen vor. Der Blick auf die Ausprägungen der ersten Problemdimension macht es zunächst möglich zu gradieren, in welchem Fall deutlicher von einer schüler:innenbezogenen Praxis gesprochen werden kann, welche die formale Bedingung einer *konstituierenden Rahmung* besitzt. Im Fall Frau Reisers wird das Abweichende zu dem, das Handlungsmöglichkeiten pädagogischen Tuns einschränkt. Das Verhalten des Schülers, der nicht nur der besonderen Unterstützung durch ein störendes technisches Hilfsmittel bedarf, sondern mit seinem selbstverletzenden Verhalten andere Schüler:innen irritiert, wird explizit entproblematisiert. Im Anspruch der Inklusion besitzt es vor dem Hintergrund einer wahrgenommenen organisationalen Norm Legitimität, welche die Notwendigkeit von Unterstützung affirmiert. Implizit wird der problematische Charakter des Abweichenden dabei aufrechterhalten. Das Abweichende wird zum personenbezogenen Merkmal des Schülers und besitzt einen essentialisierenden Charakter, der langfristige Verhaltensveränderungen ausschließt. Das Versiegen pädagogischer Handlungsmöglichkeiten steht einer Etablierung einer konstituierenden Rahmung der schüler:innenbezogenen Praxis entgegen. Die Kontingenz des pädagogischen Tuns widerspricht der Möglichkeit, das spannungsvolle Verhältnis zwischen organisationaler *Norm der Unterstützung*, die abweichendes Verhalten explizit entproblematisiert, und pädagogischer Praxis zu vermitteln, die durch das abweichende Verhalten infrage gestellt wird. Dass das Abweichende nicht nur dazu führt, keine verlässlichen Handlungsroutinen im Umgang mit dem Abweichenden zu etablieren, sondern ebenso kein interaktiver konjunktiver Erfahrungsraum der gemeinsamen Praxis von Lehrerin und Schüler aufscheint, deutet auf einen Modus der Praxis hin, der als *Willkür* (s. Kap. 2) bezeichnet werden kann.

Dem gegenüber steht der Fall Frau Akgündüz'. Das abweichende Verhalten des Schülers Maxim wird nicht essentialisierend auf seine Person zurückgeführt, obgleich es explizit als Problem gekennzeichnet wird. Es wird zum Zubearbeitenden, das neue Handlungsoptionen einfordert. Es gelingt, diese in ein routineförmiges Tun zu überführen, das pädagogische Interventionen als stetige Prozesse von *Trial and Error* routinisiert. Verlässlichkeit für den Schüler, der den Interventionen aus-

gesetzt ist, wird dabei insofern hergestellt, als dass die Interventionen an Absprachen und Vereinbarungen mit ihm gebunden sind. In dieser Praxis wird gleichsam ein interaktiver Erfahrungsraum einer gemeinsamen Praxis von Lehrerin und Schüler eröffnet. Folglich kann die schüler:innenbezogene Praxis des Falls Frau Akgündüz' als deutlich professionalisierter graduiert werden als die Praxis Frau Reisers.

Nun stellt sich die Frage nach der Genese dieser Praxen. Empirisch zeigt sich die Verwobenheit von erster und zweiter Problemdimension. Obgleich die Problemdimensionen thematisch äußerst unterschiedlich sind, stehen ihre Ausprägungen – auch mit Blick auf andere Fälle der Studie, was diesen Befund stützt – in typisierbaren Verhältnissen zueinander. Im Fall Frau Reisers liegt eine erste Ausprägung der zweiten Problemdimension vor, die gemäß ihrer habituellen Orientierung auf Zugehörigkeit zum Kollektiv der Kolleg:innen abhebt. Im Fall Frau Akgündüz' ist hingegen das Verhältnis zu den Kolleg:innen eines, das von Momenten der Distanz zu den anderen geprägt ist. Im erstgenannten Fall verunmöglicht das Anstreben von Zugehörigkeit zu dem Kollektiv der anderen letztlich, pädagogisches Scheitern mit Blick auf den Umgang mit dem Abweichenden zuzulassen. Die Möglichkeit, dass von anderen die eigene Handlungsunfähigkeit im Umgang mit dem abweichenden Schüler als Scheitern erkannt wird, wird zur Gefahr, aus dem Kollektiv der Kolleg:innen ausgeschlossen zu werden. Dies wird im Fall Frau Reiser deutlich, wenn sie an einer oben nicht zitierten Stelle des Interviews auf die Schulsozialarbeiterin Brigitta abhebt. Ihre Hilfe im Umgang mit dem Abweichenden wird zwar explizit als solche bestätigt. Gleichsam besteht mit ihrer Frage: „was ist hier denn los?“ (Frau Reiser, Z. 1270), wenn sie das Klassenzimmer betritt, die Gefahr, dass Frau Reiser als erfolgreiche Pädagogin und damit als legitimer Teil des Kollektivs der Kolleg:innen infrage gestellt wird. Solche Infragestellungen hatte sie bereits in andere beruflichen Erfahrungsräumen erleben müssen.

Dass im Fall Frau Akgündüz' die unbedingte Zugehörigkeit zu dem Kollektiv der Kolleg:innen nicht aufgerufen wird, ermöglicht es ihr, in Distanz zu den anderen zu treten. Ist das eigene Tun nicht erfolgreich, besteht nicht die Gefahr, als Scheiternde identifiziert zu werden, die nicht legitimer Teil des Kollegiums wäre. Als diejenige, die schließlich ihren „Platz“ in der schulischen Ordnung gefunden hat, was in hier nicht dargestellten Passagen deutlich wird, wird es ihr vielmehr möglich, die Hilfe anderer anzunehmen. Dies illustriert sie am Beispiel des gemeinsamen Tuns mit dem Schulsozialarbeiter Arian an einer Stelle des Interviews, die oben nicht zitiert worden ist. Das, was Frau Akgündüz nicht leisten kann, kompensiert er mit seinem Wissen und Tun. So kann sie ihm eine „respektvolle und auch seh:r stabile Art //ja// mit Menschen umzugehen“ (Frau Akgündüz, Z. 493) attestieren, die dann bedeutsam wird, wenn Frau Akgündüz im Umgang mit dem Abweichenden an ihre Grenzen stößt. Ihre an zahlreichen Stellen des Interviews auftauchende habituelle *Orientierung an Eigenverantwortlichkeit* kann somit

insofern verschoben werden, als dass sie sich in Momenten des Konfrontiertseins mit dem Abweichenden an der Notwendigkeit geteilter pädagogischer Verantwortlichkeit orientiert. Pädagogisches Scheitern in der Konfrontation mit dem Abweichenden stellt – anders als im Fall Frau Reisers – somit die Zugehörigkeit zur schulischen Ordnung nicht infrage, sondern regt an, neue Handlungsmöglichkeiten zu finden.

6 Ausblick: Professionalisierung zwischen Problem- und Erfahrungsdimensionen

Abschließend soll nun auf die titelgebende Relationierung von Erfahrungsdimensionen des Habitus und Problemdimensionen des organisationalen Erfahrungsraum geblickt werden. So kann betrachtet werden, was dies für (die Erforschung von) Professionalisierung im Schulentwicklungsanspruch der Inklusion in praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektiv bedeutsam macht. Die aspekthaft dargestellten Rekonstruktionen zeigen, dass bisweilen thematisch unterschiedlich anmutende organisationale *Problemdimensionen* in ihren Ausprägungen aufeinander bezogen sind und typisierbare Muster bilden. So wird in den Fällen Frau Reisers und Frau Akgündüz' deutlich, wie ein als mehr oder weniger professionalisiert zu gradierendes schüler:innenbezogenes Tun in Relation zu den Weisen der Positionierung des pädagogischen Selbst zu anderen pädagogischen Akteur:innen steht. Dort, wo das Selbst nicht primär an Zugehörigkeit zum Kollektiv der Kolleg:innen orientiert ist, liegt in dem organisationalen Erfahrungsraum einer Praxis im Anspruch der Inklusion das Potenzial, Scheitern als Möglichkeit anzuerkennen und pädagogische Routinen situativ zu erproben und anzupassen. Habituelle Erfahrungsdimensionen, die tiefer liegen mögen als kleingeschnittene Problemdimensionen des organisationalen Erfahrungsraums, können so verschoben werden. Im Fall Frau Akgündüz' gelingt so die Verschiebung einer habituellen *Orientierung an Eigenverantwortlichkeit* hin zu einer *Orientierung an geteilter pädagogischer Verantwortlichkeit*. Im Fall Frau Reisers, wo Scheitern im Umgang mit dem Abweichenden Gefahr läuft, zur Infragestellung der legitimen Zugehörigkeit zum Kollektiv der anderen und damit zur schulischen Ordnung zu werden, kann das Abweichende zwar explizit entproblematisiert werden, Bewegungen auf der erfahrungsbasierten Ebene des Habitus, die neue Handlungsoptionen hervortreten lassen würden, bleiben jedoch aus.

Die dargestellten Befunde zeigen das Potenzial der Verschränkung von habituellen Erfahrungs- und organisationalen Problemdimensionen für die Perspektive einer praxeologisch-wissenssoziologischen Professionalisierungsforschung auf, die an pädagogischem Tun im Schulentwicklungsanspruch der Inklusion interessiert ist. Es wurde deutlich – so die Hoffnung des Autors – wie die dokumenta-

rische Interpretation so die Komplexität von Professionalisierungsmomenten des Lehrer:innenhandelns im Anspruch der Inklusion verstehbar machen kann. Der praxeologisch-wissenssoziologische Blick, der in dem vorliegenden Band ausgeschärft wird, ermöglicht dies nicht nur abseits von normativen Positionierungen zu Inklusion, sondern auch abseits von präskriptiven Annahmen über pädagogische Professionalität. Dies soll auch als Plädoyer für den Einbezug methodischer Überlegungen um die relationale Typenbildung, deren Anspruch, ‚dokumentarisch‘ zu sein, mitunter infrage gestellt wird (Bohnsack et al. 2019), in die Diskurse um praxeologisch-wissenssoziologische Perspektiven auf Professionalisierung verstanden werden. Insbesondere dort, wo organisationale Praktiken noch nicht sozial sedimentiert sind, kann sie – so der Befund – die spezifische Eigenlogik organisationaler Erfahrungsräume und die damit einhergehende Eigenlogik von Professionalisierungsprozessen aufschließen.

Literatur

- Asbrand, Barbara (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), S. 4-8.
- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann & Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. aktual. Aufl., S. 241-270). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf, Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (Hrsg.). (2022a). *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf, Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (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, Ralf, Hoffmann, Nora F. & Nentwig-Gesemann, Iris (2019). Typenbildung und Dokumentarische Methode. In Steffen Amling, Alexander Geimer, Anne-Christin Schondelmeyer, Kevin Stützel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, S. 17-49). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V.
- Bourdieu, Pierre (1993). Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In Eberhard Berg & Martin Fuchs (Hrsg.), *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation* (S. 365-401). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Felser, Axel (2019). *Werte und Werthaltungen von Grundschullehrkräften. Eine explanative Studie*. Münster: Waxmann.
- Hackbarth, Anja (2021). Die Norm der Inklusion zwischen Affirmation und Transformation. In Bettina Fritsche, Andreas Köpfer, Monika Wagner-Willi, Anselm Böhmer, Hannah Nitschmann, Charlotte Lietzmann & Florian Weitkämpfer (Hrsg.), *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie – Abgrenzungen und Brückenschläge* (S. 122-136). Opladen: Barbara Budrich.

- Häcker, Thomas & Walm, Maik (2015). Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in „inkluisiven“ Zeiten. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), S. 81-89.
- Mannheim, Karl (1964). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In Ders. (Hrsg.), *Wissenssoziologie* (S. 91-154). Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- Martens, Matthias & Wittek, Doris (2019). Lehrerhabitus und Dokumentarische Methode. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs* (S. 285-306). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Moser, Vera & Demmer-Dieckmann, Irene (2013). Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. In Vera Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 155-174). Stuttgart: Kohlhammer.
- Nohl, Arnd-Michael (2019). Zur Bedeutung der relationalen Typenbildung für die Dokumentarische Methode. In Steffen Amling, Alexander Geimer, Anne-Christin Schondelmeyer, Kevin Stützel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode* (S. 51-64). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V.
- Nohl, Arnd-Michael (2018). Inklusion in Bildungs- und Erziehungsorganisationen. In Tanja Sturm & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 15-29). Opladen: Barbara Budrich.
- Nohl, Arnd-Michael (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (5., aktual. u. erw. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der Dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS.
- Olk, Matthias (2024). *Inklusion als normative Aufgabe. Rekonstruktionen zur Alltagsmoral grundschulpädagogischer Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Olk, Matthias (2022). Differenzierte Verantwortlichkeit. ‚Implizite Reflexion‘ im (berufs-)biographischen Sprechen einer Klassenlehrerin an einer Grundschule mit inklusivem Selbstanspruch. In Eva Gläser, Julia Poschmann, Petra Büker & Susanne Miller (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung Lehrer:innenbildung und Praxis* (S. 130-135). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schütze, Fritz (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13 (3), S. 283- 293.
- Sturm, Tanja (2015). Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. *Erziehungswissenschaft*, (26) 51, S. 25-32.
- Terhart, Ewald (2013). Das Ethos des Lehrberufs: große Worte – kleine Münze. Plädoyer für eine realistische Sichtweise. *Lernende Schule*, 16 (62), S. 8-13.
- Terhart, Ewald (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In Werner Helsper & Rudolf Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202-224). Weinheim u. Basel: Beltz
- Wagener, Benjamin (2020). *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.

Autor

Olk, Matthias, Dr.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Bremen, Arbeitsbereich Schultheorie & Schulentwicklung.

Arbeitsschwerpunkte: Grundschule im Anspruch der Inklusion, Professions- und Lehrer:innenforschung, Rekonstruktive Sozialforschung.

Email: olk@uni-bremen.de