

1. Record Nr.	UNINA9910904099603321
Autore	Olk Matthias
Titolo	Inklusion als normative Aufgabe : Rekonstruktionen zur Alltagsmoral grundschulpädagogischer Praxis / Matthias Olk
Pubbl/distr/stampa	Bad Heilbrunn, : Verlag Julius Klinkhardt, 2024
ISBN	3-7815-6096-1
Edizione	[1st ed.]
Descrizione fisica	1 online resource (286 p.)
Collana	klinkhardt forschung. Dokumentarische Schulforschung
Soggetti	Inklusion Grundschule Lehrer*innen Moral Normativität Ethos Praxis Professionalisierung Dokumentarische Methode
Lingua di pubblicazione	Tedesco
Formato	Materiale a stampa
Livello bibliografico	Monografia
Nota di contenuto	Einleitung . 15 I Theoretische Grundlagen . 17 1 Inklusion – Wandel – Kontrafaktizität . 17 1.1 Der Anspruch der Inklusion als Affirmation des Wandels . 18 1.1.1 Inklusion als gesellschaftlicher Wandel . 18 1.1.2 Inklusion als grundschulischer Wandel . 22 1.1.3 Inklusion als professionsbezogener Wandel . 25 1.2 Zum Inklusionsverständnis dieser Arbeit . 28 1.2.1 Inklusion als Sprachspiel . 28 1.2.2 Die Affirmation des Wandels als Verweis auf das Kontrafaktische . 32 1.2.3 Die Normativität der Inklusion: Ein Sprachspiel der Kontrafaktizität . 34 2 Grundschullehrer*innenberuf – Überzeugungen – Professionalisierung . 35 2.1 Allgemeine Bestimmungen zur Arbeit in der Grundschule im Anspruch der Inklusion . 35 2.1.1 Die Organisation Schule im Entwicklungsanspruch der Inklusion . 36 2.1.2 Organisation und organisationale Milieus . 39 2.1.3 Der Grundschullehrer*innenberuf zwischen Erwartungslast und Degradierung . 40 2.1.4 Der Anspruch der Inklusion und die Arbeit in der Grundschule . 42 2.2 Befunde zu

Überzeugungen (beliefs) von Grundschullehrer*innen . 43 2.2.1 Zum Stand der Forschung zu normativ konnotierten Lehrer*innenüberzeugungen . 44 2.2.2 Vertiefende Perspektive 1: Axiologische Überzeugungen von Grundschullehrer*innen im Kontext Inklusion . 48 2.2.3 Vertiefende Perspektive 2: Inklusionsbezogene Überzeugungen (angehender) Grundschullehrer*innen . 52 2.3 Professionstheoretische Bestimmungen zum Grundschullehrer*innenhandeln . 55 2.3.1 Das klassische Professionen-Modell und pädagogische Professionalität . 55 2.3.2 Lehrer*innenhandeln im Anspruch der Inklusion im Spiegel etablierter Professionstheorien . 57 2.3.3 Traditionen der normativen Frage nach einem professionsbezogenen Ethos . 60 2.3.4 Eine praxeologische Bestimmung von Professionalisierung und Professionalität . 62 2.4 Die Übersetzung der Normativität(en) der Inklusion in eine Alltagsmoral des Grundschullehrer*innenhandelns als Professionalisierungsaufgabe . 66 3 Praxis – Normativität – Erkenntnisinteresse 69 3.1 Sozialtheoretische Verortungen . 69 3.1.1 Pierre Bourdieu: Ein habitualisiertes Ethos und Praktiken des Urteilens . 71 3.1.2 Joseph Rouse: Normative Praktiken und die Normativität der Praxis . 74 3.1.3 Entwurf einer Perspektive einer praktischen Alltagsmoral: Zwischen Stabilität und Dynamik . 76 3.2 Ableitung des Erkenntnisinteresses: Drei Forschungsfragen . 78 II Methoden und Methodologie . 81 1 Begriffsbestimmungen und Verortungen . 81 1.1 ‚Alltagsmoral‘ als erkenntnistheoretische Kategorie . 81 1.2 Zum Wissen der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung . 84 1.3 Zur Verortung des Erkenntnisinteresses zwischen Subjektivität und Objektivität . 86 2 Methoden und Methodenkombination . . . 88 2.1 Das narrativ-biographische Interview . 88 2.2 Prämissen der Praxeologischen Wissenssoziologie . 93 2.3 Relationale Typenbildung und der Vergleich von Fallgruppen . 100 2.4 Zur forschungspraktischen Kombination von narrativ-biographischem Interview und dokumentarischer Methode 105 2.5 Reformulierung des Erkenntnisinteresses in methodologischer Sprache . 107 2.6 Überlegungen zur Gültigkeit der Rekonstruktionsergebnisse und zur Forschungsethik . . 109 2.7 Feldzugang . . 113 III Ergebnisdarstellungen . 114 1 Zur Konstruktion des Samples . 114 2 Vier Eckfälle: Kontrastierende biographische Orientierungsrahmen . 116 2.1 Eckfall Frau Reiser . . 116 2.1.1 Die eigene Kindheit: ein biographischer Normalverlauf . 117 2.1.2 Als Werkstudentin: Schulische Hierarchie und normative Verhaltenserwartungen . 119 2.1.3 Erste berufliche Erfahrungen: Inklusion und die Praxis des ‚Rausnehmens‘ . 120 2.1.4 In Italien: Die autoritäre Lehrerin und identitätsbezogene Erwartungen . 121 2.1.5 Die A-Grundschule: Zugehörigkeit und normative Freiheit . 124 2.1.6 Im Unterricht: Das ‚Vibrationsding‘ und der ‚Zappelphilipp‘ . 126 2.1.7 Biographischer Orientierungsrahmen: Zwischen Erwartungslast und Zugehörigkeit . 128 2.2 Eckfall Frau Nolten . . 130 2.2.1 Die eigene Kindheit: Vom Idyll der Insel in die Stadt . 130 2.2.2 Im Referendariat: ‚Stigmatisierung‘ und ‚Diskriminierung‘ . 133 2.2.3 Im jahrgangsgemischten Unterricht: Inklusion und die ‚Individualisierungsfalle‘ . 135 2.2.4 Als stellvertretende Schulleiterin: Inkongruenz und die praktische Klugheit der Planarbeit . 138 2.2.5 Die A-Grundschule: Kongruenz und die Gefahr 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: ‚Ringen und Raufen‘, ‚Kletterförderung‘, ‚Aucouturier‘ . 168 2.4.5 Die A-Grundschule: ‚Gelebte‘ Inklusion und ihre Fragilität . 172 2.4.6 Die Kolleg*innen: Zur Identitätsnorm des erfahrenen Pädagogen . 175 2.4.7 Biographischer Orientierungsrahmen: Erfahrung und Souveränität . 177 3 Relationale Typenbildung: Vier Ethos-Typen . 179 3.1 Typ: Ethos des Harmonisierens . 181 3.1.1 Tradiertes ausklammern (A) . 181 3.1.2 Aufgehen im kollektiven Wir (1) . 185 3.1.3 Abweichende Schüler*innen als Herausforderung pädagogischen Handelns (I) . 189 3.1.4 Zusammenfassung . 192 3.2 Typ: Ethos des Provozierens . 193 3.2.1 Tradiertes als Kontrastfolie (B) . 194 3.2.2 Das Selbst über den anderen (2) . 197 3.2.3 Abweichende Schüler*innen als Bestätigung des pädagogischen Handelns (II) . 200 3.2.4 Zusammenfassung . 202 3.3 Typ: Ethos des Adaptierens . 204 3.3.1 Tradiertes selektiv auswählen (C) . 205 3.3.2 Das Selbst mit den anderen (3) . 208 3.3.3 Abweichende Schüler*innen als Bestätigung des pädagogischen Handelns (II) . 212 3.3.4 Zusammenfassung . 215 3.4 Typ: Ethos des Monierens . 219 3.4.1 Mangel an Tradiertem (D) . 219 3.4.2 Das Selbst über den anderen (2) . 221 3.4.3 Abweichende Schüler*innen als Herausforderung des pädagogischen Handelns (I) . 224 3.4.4 Zusammenfassung . 227 4 Differenzierungen zur Professionalisierung der Ethos-Typen . 230 4.1 Erste Differenzierung: Gradierender Vergleich der interaktiven Praxen . 230 4.1.1 Die interaktive Praxis im Ethos des Harmonisierens . 230 4.1.2 Die interaktive Praxis im Ethos des Provozierens . 232 4.1.3 Die interaktive Praxis im Ethos des Adaptierens . 233 4.1.4 Die interaktive Praxis im Ethos des Monierens . 235 4.1.5 Zusammenfassender Vergleich der interaktiven Praxen der Ethos-Typen . 236 4.2 Zweite Differenzierung: Zur Rekonstruktion des Prinzips einer ‚praktischen Diskursethik‘ . 239 4.2.1 Die ‚inklusive‘ A-Grundschule und die ‚demokratische‘ B-Grundschule im deskriptiven Vergleich . 240 4.2.2 Zwischen der Imagination des Schulischen und der Praxis der Organisation: ‚Immanente‘ und ‚exmanente‘ Kritik . 243 4.3 Rückbezug des Prinzips der ‚immanenten Kritik‘ auf das Kernsample: Das Ethos des Adaptierens als professionalisiertes alltagsmoralisches Milieu . 247 IV Diskussion . 252 1 Diskussion der rekonstruierten Typen als alltagsmoralische Milieus im Anspruch der Inklusion . 252 1.1 Das alltagsmoralische Milieu des Ethos des Harmonisierens . 254 1.2 Das alltagsmoralische Milieu des Ethos des Provozierens . 255 1.3 Das alltagsmoralische Milieu des Ethos des Adaptierens . 257 1.4 Das alltagsmoralische Milieu des Ethos des Monierens . 258 2 Diskussion der in den alltagsmoralischen Milieus eingeschriebenen Verhältnisse von Stabilität und Dynamik . 260 2.1 Ethos des Harmonisierens: Beharrliche Stabilität und unberechenbare Dynamik . 260 2.2 Ethos des Provozierens: Störanfällige Gleichzeitigkeit von Stabilität und Dynamik . 261 2.3 Ethos des Adaptierens: Dynamische Anpassungen an situative Unsicherheiten und stabile Handlungssicherheit . 261 2.4 Ethos des Monierens: Fehlende Dynamik und bisweilen machtvolle Stabilität . 262 3 Fazit: Das Ethos des Adaptierens als professionalisierter Modus der alltagsmoralischen Übersetzung des kontrafiktischen Sprachspiels der Inklusion . 264 3.1 Pädagogische Tradierungen zur Ressource werden lassen . 266 3.2 Individuelles Wissen und Können der Kolleg*innen nutzen . 267 3.3

Abweichendes Schüler*innenverhalten als Aufgabe annehmen . 267 4
Limitationen der Befunde . 269 5 Ausblick . 270 Literaturverzeichnis
271 Tabellen- und Abbildungsverzeichnis . 285 Transkriptionsregeln
286

Sommario/riassunto

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.
