

Helsper, Werner

Zur pädagogischen Professionalität von Grundschullehrer*innen – strukturtheoretische Perspektiven

Mammes, Ingelore [Hrsg.]; Rotter, Carolin [Hrsg.]: *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 53-72*



Quellenangabe/ Reference:

Helsper, Werner: Zur pädagogischen Professionalität von Grundschullehrer*innen – strukturtheoretische Perspektiven - In: Mammes, Ingelore [Hrsg.]; Rotter, Carolin [Hrsg.]: Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 53-72 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-246198 - DOI: 10.25656/01:24619

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-246198>

<https://doi.org/10.25656/01:24619>

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

Ingelore Mammes
Carolin Rotter
(Hrsg.)

Professionalisierung von Grundschullehrkräften

Kontext, Bedingungen und Herausforderungen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe 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>.

2022.ig. © by Julius Klinkhardt.
Coverabbildung: © G_Bartfai / istock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2022.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



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

ISBN 978-3-7815-5949-3 digital doi.org/10.35468/5949
ISBN 978-3-7815-2508-5 print

Inhaltsverzeichnis

Ingelore Mammes und Carolin Rotter	
Einleitung	7
Berufliches Handlungsfeld	
Susanne Miller	
Profession und Disziplin: Spezifika und Entwicklungsperspektiven der Grundschulpädagogik	17
Anke B. Liegmann, Stefanie Kötter-Mathes und Isabell van Ackeren	
Position des Grundschullehramts im Bildungssystem und Konsequenzen für die Ausbildung von Grundschullehrkräften	36
Werner Helsper	
Zur pädagogischen Professionalität von Grundschullehrer*innen – strukturtheoretische Perspektiven	53
Die Person der Grundschullehrkraft	
Frank Foerster	
Wer entscheidet sich für das Grundschullehramt? Personale Eingangsmerkmale von Grundschullehrkräften	75
Martin Rothland	
Berufswahl Grundschullehrer*in – Kindorientiert, nicht fachinteressiert?	95
Gisela Steins	
Frauen im Grundschullehrer*innenberuf	114
Ausbildung	
Olga Graumann	
Geschichte der Ausbildung von Grundschullehrkräften in Deutschland. Von einer „semiprofessionellen“ Tätigkeit zur Professionalität	127
Ingelore Mammes und Carolin Rotter	
Professionalisierung von Grundschullehrkräften in den Bildungswissenschaften – zwischen Anspruch und Wirklichkeit	143
Ulrike Pospiech	
Deutsch studieren für das Lehramt Grundschule: integrativ, inklusiv – differenziert und intensiv	158

Florian Schacht, Petra Scherer, Christian Schöttler und Julia Marie Stechemesser Die Ausbildung im Fach Mathematik im Lehramt Grundschule zwischen fachlicher Tiefe, didaktischem Anspruch und digitalen Möglichkeiten	176
Markus Peschel und Ingelore Mammes Der Sachunterricht und die Didaktik des Sachunterrichts als besondere Herausforderung für die Professionalisierung von Grundschullehrkräften	188
Michael Pfitzner, Ulf Gebken und Thomas Mühlbauer Professionalisierung von Grundschullehrkräften für das Unterrichtsfach Sport	204
Claudia Tenberge Ausbildung in der 2. Phase der Lehrerbildung	217
Astrid Rank Professionalisierung von Grundschullehrkräften durch Fortbildung	233
Ewald Kiel und Sabine Weiß Forschung zur Wirksamkeit der Grundschullehrer*innenausbildung	244
Aktuelle Herausforderungen	
Inga Gryl Mehr als Distance Learning: Digitalisierung als Notwendigkeit, Herausforderung und Chance in der Lehramtsbildung für die Grundschule	261
Petra Büker, Katrin Glawe und Jana Herding Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte für Inklusion: aktuelle Herausforderungen für die universitäre Lehrer*innenbildung	276
Esther Dominique Klein und Livia Jesacher-Rößler Professionalisierung von Führungspersonen an Grundschulen	293
Klaus Klemm Zum Mangel an Grundschullehrkräften	304
Angaben zu den Autor*innen	315

Werner Helsper

Zur pädagogischen Professionalität von Grundschullehrer*innen – strukturtheoretische Perspektiven

1 Grundschule – Lehrer*innen und die Transformation von Kindern in Schüler*innen

Talcott Parsons (1981a) kommt in seinem Aufsatz über die Schulklasse als soziales System dazu, einerseits die Trennung von Familie und Schule zu bestimmen, andererseits aber auch auf Verbindungen hinzuweisen. Zentral ist für ihn die Differenz von Familie und Schule: Entlang der – als pattern variables gefassten Differenzierungskategorien – erscheint die Schule als erste soziale Organisation im Leben Heranwachsender, die sie in universalistische gegenüber den familiär-partikularen Bezügen einsozialisiert und damit eine „Emanzipation des Kindes von den primären emotionalen Bindungen an seine Familie“ vollzieht sowie eine neue transfamiliäre „Ebene gesellschaftlicher Werte und Normen“ vermittelt (ebd., 179).

Dafür ist die Struktur der Schulklasse entscheidend: Das Kind wird erstens nicht mehr in seiner partikularen Einzigartigkeit – wie in der Familie – adressiert, sondern vom Anspruch her universalistisch gleichbehandelt; die Beziehung zur Lehrer*in ist nicht mehr affektiv dominiert, sondern affektiv-neutral; das Kind wird nicht mehr diffus, in all seinen Weltbezügen und Bedürfnissen angesprochen, sondern spezifisch begrenzt, auf die schulischen Belange reduziert und tritt in rollenförmige Beziehungen ein; schließlich ist sein Status in der Schulklasse nicht mehr zugeschrieben, etwa als Kind seiner Eltern in der Generationsdifferenz, sondern muss über individuell zugerechnete Leistung selbst erworben werden (ebd.; Helsper u. a. 2009). Entscheidend ist dabei die Differenzierung nach Leistung, mittels derer Selektion vollzogen und zugleich sozialisiert wird. Für Kinder bedeutet diese Leistungsdifferenzierung auch die Konfrontation mit neuen definitionsmächtigen, klassifikatorisch-metrischen Me-Bildern, mit denen sie sich auseinandersetzen müssen. Die selektive Differenzierung auf der Hauptachse der Leistung beruht für Parsons auf vier Merkmalen (Parsons 1981a, 168): Erstens die „anfängliche Gleichheit des Status der >Wettbewerber<“, zweitens die Konfrontation mit für alle verbindlichen Aufgaben; drittens die starke „Polarisie-

„rung“ zwischen den Schüler*innen und einer Lehrperson als Repräsentant*in der Erwachsenenwelt und der gesellschaftlichen Leistungswerte (ebd., 180); viertens die systematische Bewertung der Schulleistungen. Diese Strukturmerkmale der Schulklasse sichern die leistungsbezogene Differenzierung nach universalistischen Prinzipien.

Für Parsons (ebd., 171f.) weist die Schulleistung zwei Komponenten auf: eine kognitive der Aneignung sachbezogener sprachlicher, schriftlicher oder mathematischer Wissensbestände. Und zweitens eine von ihm als „moralisch“ bezeichnete, die wohl eher als „soziale Leistung“ zu fassen wäre und darin besteht, dass das Kind die unterrichtliche Interaktionsordnung mitträgt, der Lehrperson „Respekt“ erweist, mit Mitschüler*innen kooperiert, entsprechende Lernhaltungen übernimmt und „Initiative“ zeigt. In den unteren Klassen sind diese beiden Komponenten eng verwoben und gehen in die Leistungs-differenzierung ein. Diese Überlegungen verweisen darauf, dass Leistungen nicht nur eine inhaltliche Seite des „richtig“ oder „falsch“ besitzen, sondern auch eine Seite der Form: Sie müssen als Schul-Leistungen durch das „Nadelöhr“ der unterrichtlichen Interaktionsordnung hindurch erbracht werden: Die in die Klassenöffentlichkeit hineingerufene passende Antwort ist zwar nicht „falsch“, aber auch nicht „richtig“.

Diese Transformation vom Familienkind in das Schulkind stellt für kleine Kinder eine Bewährung dar. Das zeigt sich bereits in Analysen zum Schulanfang bzw. zum ersten Schultag (etwa Zirfas 2004; Rademacher 2009). Für Deutschland kann herausgearbeitet werden, dass die Einschulungsfeier im Versuch die Einmündung in die Grundschule als Zäsur und zugleich freudiges Ereignis darzustellen, in hochgradig antinomische Figuren mündet, in denen die Schule latent als Drohung und problematischer Ort erscheint. Der Versuch, die Bedeutung des ersten Schultages „vom Kinde aus“ zu entwerfen, misslingt. In vergleichenden Studien in den USA kann Rademacher (2009) verdeutlichen, dass demgegenüber eine weitgehend bruchlose Identifikation mit der Institution besteht und die Schüler von Anbeginn an – ohne „Wenn und Aber“ – in die institutionellen Erfordernisse eingespurt werden.

Wenzl (2014) kann in seinen Rekonstruktionen zum Unterricht in der Grundschule herausarbeiten, dass in der ersten Klasse die Kinder immense Schwierigkeiten haben, die Interaktionsregeln des Unterrichts einzuhalten:

„Trotz der Überforderung, die die unterrichtlichen Verhaltensanforderungen für die Schüler darstellen, entspricht allerdings bereits der Unterricht in der 1. Klasse häufig der äußeren Form nach dem (...) dreischrigen Interaktionsmuster (Lehrerfrage, Schülerantwort, Lehrerkommentar, Anm. W. H.). Dies liegt jedoch einzig am Lehrer, der einen konstanten Druck auf die Schüler ausübt, sich im Unterricht nicht spontan zu äußern, sondern sich vorher zu melden, und sich bei Erhalt des Rederechts ausschließlich auf einen klassenverbindlichen thematischen Fokus zu beziehen.“ (ebd., 58).

Am Ende der Grundschulzeit zeigt sich ein verändertes Interaktionsmuster. Die instabile und von der Lehrkraft erst herzustellende Regelbefolgung ist nun einer Interiorisierung der Melderegulierung gewichen, an die Kinder sich nun halten, dies aber durch „Betteln, Jammern, Trampeln, Schnipsen“ (S. 54) oder geflüsterte Redebeiträge begleiten. Darin kommt zum Ausdruck, dass der äußere Konflikt zwischen Lehrkraft und Erstklässler sich nun in einen inneren Konflikt des Viertklässlers transformiert hat. In der Gleichzeitigkeit von Regelbefolgung und der Artikulation eines Leidens an dieser Regel zeigt sich zum einen eine fortgeschrittene Übernahme der unterrichtlichen Interaktionsordnung, zum anderen aber auch, wie schwer es den Kindern noch fällt, der unterrichtlichen Interaktionsordnung zu folgen und die damit geforderte (Selbst-)Disziplinierung aufrechtzuerhalten. Was in diesen Rekonstruktionen zur Einsozialisierung in die unterrichtliche Interaktionsordnung als eines formalen Bildungsprozesses fehlt, ist die Bestimmung des „Gelenkstückes“, wie es zur Internalisierung kommt. So wird verallgemeinert: „Schüler werden in der ersten Klasse nicht langsam an die unterrichtlichen Verhaltensanforderungen herangeführt, sondern diese werden ihnen Verhalten übergestülpt, wodurch ihrem Verhalten eine Bedeutung gegeben wird, die sie ihm selbst subjektiv noch nicht geben können.“ (ebd., 44). Die „Überstülpfung“ der neuen Kommunikationsordnung erklärt aber nicht, wie das noch Äußerliche zum Inneren wird – kurz: wie der Schülerhabitus entsteht (Helsper u. a. 2020). Und auch die Konfrontation der Kinder mit einem für sie überschüssigen Sinn einer universalistischen Interaktionsordnung als einer stellvertretenden Deutung durch die dominanten Lehrpersonen (Oevermann 1996) bzw. deren ständiges Intervenieren und Disziplinieren erklärt nicht, wie es zur subjektiven Realisierung dieses überschüssigen sozialen Sinns kommt. Gerade ein Übermaß an Erziehung und Disziplinierung kann Widerstand gegen die Absicht der Erziehung erzeugen (Luhmann 2002). Und äußerer Zwang führt vielleicht zur Anpassung, aber nicht zu Verinnerlichung sozialer Regeln.

Unklar bleibt somit, wie die schulische Zivilisierungsarbeit in den ersten Schuljahren, die im Anschluss an verschiedene soziologische Großtheorien gefasst wird, differenziert zu verstehen ist: sei es – im kritischen Sinne – in an Marx Entfremdungstheorem angelehnten Analysen der Einführung in entfremdete Sach-, Zeit- und Sozialbezüge, im unterrichtlichen „Entfremdungsdreieck“ (Rosa 2016, 402ff.), an Foucault orientierten Analysen zur Erzeugung gelehriger Körper und Disziplinarsubjekte (Foucault 1974), an Elias zivilisationskritischen Studien zur Transformation von Fremd- in Selbstkontrolle (Elias 1969; Wouters 1977) bzw. die – eher affirmativ gewendet – an Mannheim angelehnte Einführung in das „Erwerbsmenschentum“ (Mannheim 1930) oder die an Weber orientierte Einführung in das „Berufsmenschentum“ (Weber 1934) oder die Einsozialisierung in universalistische Regelbefolgung und Leistungserbringung bei Parsons (Wernet 2003) – um nur einige Theoriebezüge zu nennen (vgl. Helsper 2021b). Gemein-

sam ist diesen Positionen, dass das Kind – im positiven oder im negativ konnotierten Sinne – erst zu dem gemacht werden muss, was es als Familienkind nicht oder zumindest noch unvollständig ist. Im Grundschulunterricht treffen also die noch nicht schulisch „zugerichtete“ kindliche Lern-Spiel-Praxis, die kindliche Phantasie- und Gefühlswelt, die noch nicht durchrationalisierte und (selbst)disziplinierte Eigenzeit und das kindliche Körper- und Raumerleben auf die Erfordernisse der schulisch-unterrichtlichen Ordnung. Grundschullehrer*innen wären genau an dieser Grenze situiert und hätten die Transformation von Kindern in Schüler*innen zu bewerkstelligen.

Hier können wir zu Parsons „Schulklasseaufsatz“ zurückkehren: Mit der Bestimmung einiger „Züge der Rollen des Grundschul-Lehrers“, die „durch eine Kombination von Ähnlichkeiten und Unterschieden gegenüber den Elternfiguren charakterisiert sein dürfte“ (Parsons 1981a, 176), unternimmt er den Versuch, das Gelenkstück der Vermittlung zwischen dem partikularen Familienkind und dem Schulkind zu entwerfen. Dies erfolgt im Kontext der Bestimmung, dass die Übernahme der Normen und Werte der neuen schulischen Ordnung „ein Prozess der Identifizierung mit dem Lehrer ist, ein Prozess, in dem sich der Schüler (oftmals unter dem Druck der Eltern) anstrengt, um dem Lehrer zu gefallen“ (ebd., 175).¹ Gegenüber der dominanten analytischen Figur, die auf die Strukturdivergenz von partikulärer familiär-kindlicher Welt und der universalistischen Welt des Schülers verweist, entwirft Parsons die Grundschullehrkraft auch als soziale Übergangsfigur oder eine Art Drehtür-Agent*in, die tendenziell beides verkörpert – Anschluss an die familiäre Sozialwelt und zugleich die Konfrontation mit dem Transfamiliären. So hält Parsons (ebd., 176) fest, „dass die Lehrerrolle durch eine Kombination von Ähnlichkeiten und Unterschieden gegenüber den Elternfiguren charakterisiert sein dürfte.“ Was markiert nun - die Differenzen wurden bereits ausgeführt – die „Ähnlichkeiten“?

Hier führt Parsons Formulierungen ein, die das dominante Differenztheorem relativieren: So teilt der Lehrer die Überlegenheit gegenüber den Kindern mit den Eltern – eine asymmetrische Generationsstruktur – allerdings in Form einer den Kindern eher distanziert begegnenden Berufsrolle, „freilich eine Rolle, bei der der Empfänger seiner Leistung solidarisch mit ihm verbunden ist“ (ebd., 176f.). Wovon die „Solidarität“ besteht, bleibt unausgeführt. Zudem ist die Verantwortung des Lehrers universalistischer als die der Eltern, mehr um „die Leistung als um die

1 Hier kann nicht differenzierter auf das Konzept der Identifikation, das Parsons im Anschluss an psychoanalytische Überlegungen entwickelt, und auf die Differenz von primärer familiärer und sekundärer schulischer Identifikation eingegangen werden (vgl. dazu Parsons 1981b). Auch auf den hoch interessanten Gedanken, dass sich Grundschüler*innen letztlich danach unterscheiden lassen, ob sie eine Identifikation mit den Peers oder mit der Lehrperson eingehen (Parsons 1981a), was für die Übernahme der schulischen Ordnung als hoch bedeutsam entworfen wird, kann hier nur verwiesen werden.

emotionalen >Bedürfnisse< der Kinder“ zentriert (ebd., 176). Und relativierend: „Er (die Lehrperson, Anmerkung v. Verf.) ist nicht berechtigt, den Unterschied zwischen guten und schlechten Schülern einfach deshalb zu unterdrücken, weil es zu schwer für Klein-Hänschen wäre, nicht zur besseren Gruppe zu gehören – obwohl starke Tendenzen in dieser Richtung als abweichende Muster in Erscheinung treten“ (ebd.). Was ist genau mit abweichenden Mustern gemeint und sind diese dann unzulässig? Ähnliche Relativierungen finden sich bezüglich von Leistung und Selektion: Hier führt Parsons aus, dass die „Härte dieses Bewertungsmusters durch Nachsicht für die Schwierigkeiten und Bedürfnisse des Kindes gemildert werden muss. Hier spielt die „Quasi-Mütterlichkeit“ der Lehrerin eine wichtige Rolle“. (ebd., 180). Es bedarf „emotionaler Hilfen“ und Unterstützung, „die so definiert ist, dass sie für ein Kind einer bestimmten Altersstufe angemessen sein soll“ (ebd.). Auch hier bleibt unausgeführt, was dies konkret bedeutet. Diese Bestimmungen verbinden sich mit Ausführungen, dass die Lehrperson der Grundschule in der Regel eine Frau sei, die Lehrerin in der „Kontinuität der Mutter-Rolle“ stehe und die starke soziale Verantwortung in der Grundschule der „größeren Diffusität der weiblichen Rolle“ entspreche (ebd., 177). Das fördere die „Identifizierung mit der Lehrerin“ (ebd., 178). Zugleich relativiert Parsons die „Ähnlichkeit“: „wenn die Lehrerin nur wie eine Mutter handeln würde, gäbe es keine echte Reorganisation des Persönlichkeitssystems des Schülers. Diese Reorganisation wird durch diejenigen Züge der Lehrerinnen-Rolle gefördert, die sie von der mütterlichen Rolle unterscheiden.“ (ebd., 178f.). Dies betrifft die Austauschbarkeit des Lehrpersonals und die Relativierung einer „partikularistischen Bindung“ (ebd.). Bei allen problematischen kulturalisierenden und geschlechterstereotypen Konstruktionen bei Parsons, verweist er damit auf Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen Lehrer*innen- und Elternposition.

Ohne dass dies von Parsons detailliert ausgeführt wird, könnte gefolgert werden, dass jene Züge der Grundschullehrer*in, die an die diffuse, affektive und partikuläre kindliche (Familien-)Welt anschlussfähig sind, die Identifikation mit der Lehrperson eröffnen. Erst dadurch beziehen sich die Kinder auf die von Grundschullehrer*innen vertretenen Werte und Norme der schulischen Ordnung. Ohne diese Ähnlichkeiten, so wäre zu folgern, keine oder keine hinreichende Identifikation. Erst über die „Ähnlichkeit“ der Grundschullehrer*innen mit der familiären kindlichen Welt entsteht Identifikation. Genau das ist die Grundlage für die Einsozialisation in die Differenzenerfahrung einer schulisch-transfamiliären Ordnung.

Genau damit wäre die Herausforderung für Grundschullehrkräfte benannt: Anschlussfähigkeit zu gestalten, um einen transfamiliären Bildungsprozess zu eröffnen. Während bei Parsons aber die Bestimmungen der Differenz deutlich ausformuliert sind, bleiben die „Ähnlichkeiten“ eher vage. Das wird mit Rekurs auf das Konzept der pädagogischen Antinomien im Folgenden differenzierter ausgeführt.

2 Pädagogische Professionalität von Grundschullehrer*innen – die Spezifik der Herausforderung im Umgang mit Antinomien des pädagogischen Handelns

Selbst wenn man wie Parsons (1981a) nur die Einführung des Kindes in die universalistisch-individualisierte Leistungsdifferenzierung sowie die damit einhergehende Interaktionsstruktur des Unterrichts mit seinen Anforderungen als „formalen Bildungsprozess“ (vgl. Wenzl 2014) in den Mittelpunkt rückt, drängt sich die Frage auf, wie es Kindern gelingen kann, sich diese neuen sozialen Regeln und Praxen zu eigen zu machen. Noch dringlicher stellt sich die Frage der „Vermittlung“, wenn auch die Vermittlung der Sache, die Einführung in schulische, materiale Bildungsprozesse, stärker beachtet wird. Hier findet sich bei Parsons lediglich der Hinweis, dass das schulisch erwartete „>kognitive< Lernen von Informationen, Fertigkeiten“ und die Einführung in Sprache, Schrift und mathematische Operationen gegenüber dem Vorschulkind „auf ganz neuen Ebenen der Allgemeinheit und Abstraktion stehen“ (Parsons 1981a, 171). Diese Einführung in allgemeinere, abstraktere Sach- und Weltbezüge erfordert aber gerade gegenüber kleinen Kindern die Herausbildung einer „Zweisprachigkeit“ von Lehrpersonen (Combe & Gebhardt 2007, 2012), die zwei Sprachen beherrschen müssen: einerseits die abstrakte Fachbegrifflichkeit und andererseits die kindliche Alltagssprache. Sie müssen sich in die damit verbundene, teils noch bildhafte und emotional gefärbte Erfahrungswelt einfühlen, um diese verstehen zu können (ebd.). Nur wenn es gelingt, an die kindliche Sprach- und Erfahrungswelt anzuschließen und die subjektive kindliche Eigenwelt mit der fachlichen Sinnwelt zu vermitteln, werden fachliche Bildungsprozesse möglich, in denen die kindliche Erfahrungswelt mit den abstrakteren Sachbezügen vermittelt werden können. Auch hier wäre die Lehrperson als Vermittelnde und Übersetzer*in gefragt.

Wenn Parsons von Ähnlichkeiten und Unterschieden bezüglich der familiären Welt des Kindes und der des Schulkindes spricht, dann sind damit Spannungsverhältnisse markiert. Diese Spannungen werden im strukturtheoretischen Professionskonzept grundlagentheoretisch als konstitutive pädagogische Antinomien gefasst (Helsper 2004; 2021a). Für Grundschullehrer*innen – so die These – treten diese Antinomien besonders pointiert in Erscheinung, weil sie als Grenzgänger*innen und Drehtür-Akteur*innen zwischen Familienkind und Schulkind agieren. Pädagogische Antinomien sind dadurch gekennzeichnet, dass sie widerstreitende Orientierungen repräsentieren, die jeweils Gültigkeit beanspruchen können bzw. nicht aufzuheben sind. Der *zweite Formenkreis* pädagogischer Antinomien (zum ersten Helsper 2016a, 111ff.) ist dadurch gekennzeichnet, dass das pädagogische Handeln in die Spannung unterschiedlicher Beziehungslogiken eingerückt ist: eines distanzierteren, universalistischen, rollenförmigen Handelns einerseits und einer partikularen, emotional-diffusen Beziehungslogik andererseits

(ebd., 114ff.). Es geht um die Vermittlung einander eigentlich ausschließender „persönlicher“ und „unpersönlicher“ Beziehungen (Giddens 2001). Das trifft für Grundschullehrer*innen besonders deutlich zu, weil kleine Kinder noch durch die Dominanz persönlich-affektiver, partikularer und diffuser Beziehungsmuster gekennzeichnet sind und die Beziehungslogik „unpersönlicher Beziehungen“ noch nicht inkorporiert haben. So trifft etwa die spezifisch begrenzte Bewertung einer Antwort im Unterricht als schön, richtig, falsch nicht nur das Kind als Schüler*in im Deutschunterricht, sondern das ganze Kind.

Die *Vertrauensantinomie* zählt zum ersten Formenkreis von Antinomien, also jenen Spannungen des interaktiven Handelns, die für jede Lebenspraxis bedeutsam, für professionelles Handeln jedoch, als eines verantwortlichen und auch stellvertretenden Handelns für Andere, besonders zentral sind (Helsper 2004, 2016a): Wie generell für alltägliche Interaktionsbezüge gilt auch für die Lehrer-Schüler-Beziehung, dass einander Fremde – was Lehrer*innen und Schüler*innen am Schulanfang füreinander sind – für die Erzeugung einer gemeinsamen Interaktionsgrundlage Vertrauen unterstellen müssen. Und das, obwohl die Gegenseite nicht bekannt und nicht sicher ist, ob nicht ein gesundes Misstrauen eher angebracht wäre. Dominiert aber von Anfang an Misstrauen, dann wird die Herausbildung einer Vertrauensbasis unterminiert, weil Handeln strategisch-vorsichtig ausgerichtet wird, man in ‚Deckung‘ und unerkannt bleiben will, um auf der sicheren Seite zu sein. Ein gegenseitiger Vertrauensvorschuss ist dann besonders schwierig herzustellen, wenn Macht und Abhängigkeit in Beziehungen dominiert, was hinsichtlich der grundlegenden Asymmetrie zwischen Lehrer*in und Schüler*in für diese Beziehung gilt. Die Grundschullehrer*in bewegt sich damit in einer zugespitzten Dynamik dieser Vertrauensantinomie: Denn nur, wenn die Lehrperson Vertrauen in die Schüler setzt – eine kontrafaktische Zuschreibung, obwohl sie ‚ihre Schüler*innen‘ noch nicht kennen kann – sind die Schüler*innen in der Lage, Vertrauen freizusetzen. Als Person, der man vertrauen kann, wird die Lehrperson zu einer möglichen Identifikationsfigur, an die man positiv anzuschließen vermag. In dem Maße aber, wie die Lehrer*in als Sachwalterin der Organisation, als disziplinierende Wächterin der Unterrichtsordnung in Erscheinung tritt, an der Sachlogik und wenig an den kindlichen Voraussetzungen orientiert, wird sie eher zu einer fremd bleibenden, bedrohlichen Erwachsenenfigur, und fällt als positiv konnotierte Identifikationsfigur und „Drehtür“-Akteur*in für die Kinder eher aus.

Das ist gravierend, weil die Grundschullehrperson – aufgrund ihrer Zentralstellung für die ersten vier Schuljahre – zu „der“ personalisierten Repräsentanz des Schulschen für die Kinder wird. So können biographische Studien verdeutlichen (Nittel 1992) wie zentral die Position der Grundschullehrkraft als „Gatekeeper*in“ für die Schulerfahrung von Schüler*innen ist. Die schwierige gegenseitige Erzeugung von Vertrauen als Grundlage dyadischer und Klassenarbeitsbündnisse zwischen

Lehrer*in und Schüler*innen (Helsper & Hummrich 2008) ist aber die Voraussetzung dafür, dass Kinder sich positiv auf die neuen sozialen und sachbezogenen Anforderungen der Schule beziehen und sich diese zu eigen machen können. Hier ist die Grundschullehrperson – wie sonst keine Lehrkraft mehr im Laufe der Schulzeit – als „Vertrauensstifter*in“ in für Misstrauen anfälligen schulisch-unterrichtlichen Interaktionsordnungen gefordert.

Die Ermöglichung von Vertrauen ist für Grundschullehrer*innen auch deswegen schwierig, weil die Ausgangslagen von Kindern sehr unterschiedlich sind. Hier bewegen sich Grundschullehrpersonen in einer nächsten grundlegenden Antinomie – der *Differenzierungsantinomie*. Diese besteht darin, dass Lehrer*innen Unterschiede machen müssen, weil Schüler*innen und ihre Lernvoraussetzungen heterogen sind. Dabei sind sie aber zugleich Prinzipien einer universalistischen Gleichbehandlung verpflichtet. Kurz: Sie müssen als gleich konstruierte Ungleiche gleich und zugleich ungleich behandeln. Während die universalistische Gleichbehandlung als entscheidende Struktur der Schulklasse bei Parsons gut begründet ist, so bleibt die Bedeutung partikularistischer Handlungsformen bei Grundschullehrer*innen unterbelichtet. Grundschullehrer*innen stoßen auf Kinder, die noch zutiefst in die partikularen Bezüge ihrer kindlichen Sozialwelt involviert sind. Nur wenn es gelingt, an die unterschiedlichen individuell-partikularen Erfahrungen und Hintergründe der Grundschulkinder anzuschließen, wird es überhaupt möglich, sie an eine universalistische Handlungslogik der Gleichbehandlung heranzuführen. Dieses Anknüpfen an die partikularen, und individuellen Bezüge der Kinder ist für das Grundschullehrerhandeln daher konstitutiv. Das korrespondiert mit der *Subsumtionsantinomie* (Helsper 2016a; 2021a): Denn Grundschullehrer*innen sind besonders herausgefordert, sich in die kindliche Sprach-, Gefühls- und Erfahrungswelt hineinversetzen zu können, also „Kindliches“ zu verstehen (Combe & Gebhardt 2007). Wenn dies gelingt – schwierig angesichts auch bei Lehrpersonen bestehender Klassifizierungszwänge sowie der hohen Kompetenz, die das Fremdverstehen des Kindlichen erfordert – resultieren daraus differenzielle pädagogische Handlungsformen, also die Ungleichbehandlung der als gleich Konstruierten. Das aber bedeutet keineswegs, dass hier nun eine partikularistische Handlungslogik – wie in der Familie – dominiert. Vielmehr muss die begründete Ungleichbehandlung rückgebunden werden an den Universalismus der Klassengemeinschaft: Jedes Kind hat den gleichen Anspruch darauf, ungleich behandelt zu werden, um damit in die Lage versetzt zu werden, sukzessive universalistische Handlungsbezüge, Regeln und allgemeine Sach- und Weltbezüge ausbilden zu können. Grundschullehrer*innen agieren damit – wie sonst kaum noch spätere Lehrpersonen in der Schülerbiographie (für spezifische Konstellationen in der späteren Schülerbiographie Helsper 2021a, 203ff.) – in einer zugespitzten Differenzierungsantinomie, wobei sie die partikularistische Logik des Kindlichen verstehend aufgreifen müssen, um universalistische Bezüge

– in der Identifikation mit ihnen als „universalistischen Partikularist*innen“ – eröffnen zu können.

Auch in die *Näheantinomie* (Helsper 2012) sind Grundschullehrer*innen besonders deutlich einbezogen. Diese besteht darin, dass Pädagog*innen sich einerseits auf die emotionalen Belange ihrer Klientel beziehen müssen, dies aber zugleich in einer Form, die Distanz wahrt. Für Grundschul Kinder ist es nun – die Herausbildung von Affektkontrolle und Selbstdisziplinierung ist (noch) nicht umfassend erfolgt – selbstverständlich, dass sie oftmals als „ganze“ Person in Interaktionen und Sachbezüge involviert sind. Das impliziert, dass Kinder Lehrpersonen emotional und diffus begegnen und – komplementär – dass die Handlungen von Lehrer*innen auf Seiten der Grundschul Kinder häufig emotionale Effekte zeitigen, die Lehrer-Schüler-Beziehungen in der Grundschule also noch stark durch emotionale Dynamiken – und nicht durch affektive Neutralität – gekennzeichnet sind. So bringen Kinder Freude, Jubel, Stolz, aber auch Verletzungen in Form von Weinen, Scham und Angst zum Ausdruck. Hinzu kommt, dass insbesondere Grundschul Kinder emotionale und individuelle Anerkennung und Nähe suchen und benötigen. Lehrpersonen werden damit für die emotionale Befindlichkeit von Grundschulkindern hochgradig bedeutsam und sind ihrerseits für die Kinder emotional bedeutsame Andere. Das gilt auch für inhaltliche Bildungsprozesse: etwas zu können oder nicht zu können, aufgerufen oder übergangen zu werden, ein positives oder negatives Feedback zu erhalten, Aufgaben zu bewältigen oder an ihnen zu scheitern sind inhaltbezogene Bildungserfahrungen, die hochgradig emotional sind. Grundschullehrer*innen agieren also in emotionalisierten pädagogischen Beziehungen, in die sie auch ihre eigenen biographischen Anerkennungswünsche einbringen (Kowalski 2020), was zu emotionalen Verstrickungen beitragen kann (Helsper 2012). Wenn Grundschullehrer*innen vor allem als Sachwalter*innen der Sachbezüge, als Repräsentant*innen der Unterrichtsordnung, als spezifisch-distanzierte, affektiv-neutrale Lehrpersonen agieren, dann weisen sie die emotional-diffusen Bezüge der Kinder nicht nur zurück, sondern ihre Orientierung wird selbst emotional bedeutsam, weil sie Nähe abweisen und emotional-individuelle Anerkennung verweigern. Sie fallen für die diffus-emotionalen Belange der Grundschul Kinder aus und bleiben distanzierte Fremde, mit denen die Identifikation schwerfällt. Gerade weil sie die schulische Rationalität besonders deutlich zur Geltung bringen, erzeugen sie grundlegende Probleme für ihre Schüler*innen, sich diese zu eigen zu machen. Grundschullehrer*innen agieren damit besonders exponiert in den Ambivalenzen der *Näheantinomie*. Sie sind einerseits in die diffus-emotionale Interaktionsdynamik involviert, müssen Nähe und emotional-individuelle Anerkennung gewähren, zugleich aber emotionale Verstrickungen vermeiden und in die Beziehungslogik affektiv-neutraler Beziehungsmuster einführen.

Auch bezüglich der *Sachantinomie*, der Vermittlung zwischen Person und Sache, beruht die besondere professionelle Bewährung für Grundschullehrer*innen darin, dass sie die Seite der individuellen Bildungsvoraussetzungen der Kinder besonders deutlich aufgreifen müssen. Um in die abstrakteren fachlichen Bezüge einzuführen, muss die individuelle Bildungsvorgeschichte der Kinder besonders berücksichtigt und an die kindlichen Praktiken der Auseinandersetzung mit der Sache angeschlossen werden. Auch hier gilt: Nur, wenn Grundschullehrkräfte diese individuellen Voraussetzungen sinnverstandend aufgreifen, kann die Vermittlung der allgemein-abstrakten Sachbezüge überhaupt erfolgen. Auch hier besteht die besondere Herausforderung für das professionelle Handeln von Grundschullehrer*innen darin, dass sie besonders deutlich die personenbezogene Seite erschließen müssen, ohne die Logik der Sache aus dem Auge zu verlieren, um über die skizzierte „Zweisprachigkeit“ (Combe & Gebhardt 2012) die Aneignung der Sache zu ermöglichen.

Das Gemeinsame dieser Bestimmungen zum Grundschullehrerhandeln in den pädagogischen Antinomien besteht darin, dass Grundschullehrer*innen in besonderer Weise an das „Familienkind“ anknüpfen müssen und damit in die partikular-individuellen und die diffus-emotionalen Bezüge deutlicher als Lehrer*innen der Sekundarstufen involviert sind. Damit eröffnen sie Kindern erst die Möglichkeitsräume, sich mit der Lehrerposition identifizieren zu können. Das ist nur möglich, wenn sie für Kinder auch Vertrautes und Nahes repräsentieren. Diese Identifikationsermöglichung bildet erst die Voraussetzung dafür, dass die Kinder die – über die diffus-emotionalen und partikularen Beziehungen hinausweisenden – universalistischen, spezifisch-begrenzten und sachbezogenen Beziehungen inkorporieren können. Dafür müssen Grundschullehrer*innen aber auch dieses Andere verkörpern: universalistische Haltungen, sachbezogene Fachlichkeit, spezifische Grenzziehung und emotionale Distanz. Zur Identifikation laden sie also ein, wenn sie an die kindlichen Bezüge des Familienkindes anschlussfähig sind. Nur wenn diese Identifikation ermöglicht wird, agieren sie als professionelle Akteure der Bildungstransformation, indem sie auf dieser Grundlage Kindern auch die Identifikation mit jenen Zügen der Lehrerposition eröffnen, die dem Familienkind noch fremd sind. Grundschullehrer*innen sind also in zugespitzter Weise Professionelle, die die Vereinbarkeit des Unvereinbaren ermöglichen müssen, um über die Eröffnung der Identifikation mit ihnen Bildungstransformation anzustoßen.

Diese Bestimmungen gelten für jene Kinder besonders deutlich, die als Ergebnis der „antizipatorischen schulischen Sozialisation“ (Nittel 1992) und des Bildungshabitus der Familie (Thiersch 2014) den schulischen Interaktionsregeln noch besonders fremd gegenüberstehen. Wenn ihnen Grundschullehrer*innen nur distanziert, emotional abstinert und sachzentriert als organisationale Repräsentant*innen der unterrichtlich-schulischen Interaktionsordnung begegnen, dann bleiben sie insbesondere diesen Kindern grundlegend fremd. Dann werden für diese Kinder

Identifikationsmöglichkeiten verstellt, weil deren interaktive Praktiken besonders deutlich zurückgewiesen werden. Damit wird als schulisch-unterrichtliche Erfahrung dieser Kinder deren Schuldistanz verstärkt und die Entwicklung eines Schülerhabitus der Schulfremdheit befördert (Kramer u. a. 2009).

3 Strukturelle Professionalisierungsbedürftigkeit: Grundschullehrer*innen als Inklusions- oder Exklusionsprofessionelle?

Jenseits der oben skizzierten, für Grundschullehrer*innen besonders zugespitzten, Involvierung in die pädagogischen Antinomien, verweist der letzte Gedankengang auf ihre Einbindung in ein grundlegendes gesellschaftliches Widerspruchsverhältnis der Schulorganisation: Die Grundschule gilt einerseits als Schule für alle, als inklusiv. Es findet sich die „Fiktion einer egalitären Primarstufe“ (Bredenstein 2020, 297; Heinzel & Parade 2020), die auch im schulpädagogischen Diskurs gepflegt wird. Zugleich ist die – im internationalen Vergleich – „kürzeste“ gemeinsame Schulzeit für alle Schüler*innen in der deutschen Grundschule jener Zeitraum, in dem eine scharfe Selektion erfolgt, die die Schüler*innen auf unterschiedlich anerkannte, mit ungleichen Bildungsoptionen versehene Schulformen aufteilt und die zur Exklusion spezifischer Schülergruppen aus höherer Bildung führt. Die Grundschule ist damit jene organisationale Einheit des Schulsystems, in der die Gesellschaft ihre soziale Selektivität über die Fiktion der gleichen Voraussetzungen für alle und der Inklusion aller in Leistungsbewertungs-, damit verbundenen Unterscheidungs- und Exklusionspraktiken als Leistungsselektion im Schulsystem prozessiert.

Das ist genau die Bestimmung von Parsons, dass der entscheidende Sozialisationsseffekt der Grundschule die Einführung in und die Legitimation von individuell zugeschriebenen und damit aktiv erworbenen Leistungsdifferenzierungen sei und dass die entscheidende Selektion in der Grundschule stattfindet: „es ist deshalb nicht zu viel behauptet, wenn gesagt wird, dass im großen und ganzen der primäre Selektionsprozess durch unterschiedliche Schulleistung in der Grundschule erfolgt; in der >junior high-school< wird dieser Prozess dann >besiegelt<.“ (Parsons 1981a, 164) Das lässt sich nahezu bruchlos auf das deutsche Schulsystem übertragen: Die entscheidenden Weichenstellungen erfolgen am Ende der Grundschulzeit mit der sozial hoch selektiven Zuweisung zu unterschiedlichen Schulformen. Im Verlauf der Sekundarstufe I sind diese Zuweisungen nur selten zu korrigieren und auch im Wechsel zur Sekundarstufe II nicht grundlegend aufzuheben (Schneider 2018).

Zudem sind Grundschulen eng mit sozialräumlichen Segregationslinien verflochten: Für das Ruhrgebiet kann Terpoorten (2014) zeigen, dass in Abhängigkeit des

Anteils nichtdeutscher Einwohner, SGB II-Leistungsempfänger und der Anzahl von Wohnungen je Gebäude in unterschiedlichen Stadtteilen der Übergang auf das Gymnasium zwischen unter 10 % und über 80 % eines Altersjahrganges aus der Grundschule schwankt. Für einzelne Grundschulen ergeben sich noch stärkere Selektionseffekte, weil bildungsorientierte Eltern dieser Wohnviertel Schulen in sogenannten „sozialen Brennpunkten“ gezielt meiden und Schulen in anderen Wohnregionen anwählen – Grundschulen in derartigen abgehängten städtischen Regionen werden dadurch sozial noch selektierter, als es das Wohnumfeld ist (Stosic 2015). Zu dieser Entmischung von Grundschülerschaften trägt auch die Expansion privater Grundschulen bei, die für bildungsorientierte, sozial und kulturell privilegierte Eltern auf der Suche nach dem „Besten für ihr Kind“, den Zugang zu sozial exklusiven Schulen und Schülerschaften eröffnen (Krüger u. a. 2020). Die Grundschule als „Schule für alle“ splittert sich somit in höchst unterschiedliche Grundschulen mit höchst unterschiedlich zusammengesetzten Schülerschaften und Lernmilieus auf, in denen es exklusive Grundschulen „für wenige“ und Grundschulen für bereits familiär und milieuspezifisch benachteiligte Kinder gibt, die von Beginn an Unterschiede machen, ungleiche Ausgangsbedingungen erzeugen und erfolgreiche und eher versagende Schulkarrieren vorzeichnen (Parade & Heinzel 2020).

Breidenstein (2020) hat auf dieser Grundlage darauf verwiesen, dass diese Grundschuldifferenzen weitgehend tabuisiert bleiben, weil damit der Kern der meritokratischen Legitimation angegriffen werde: „Ungleichheit darf es im Primarbereich aber nicht nur deshalb nicht geben, weil eine Selektion nach Leistung im Zugang zur Grundschule nicht denkbar erscheint, sondern auch deshalb, weil die Fiktion gleicher Bildungschancen ‚für alle Kinder‘ im Primarbereich (...) für die Fiktion einer meritokratischen Verteilung von Bildungschancen im Übergang zum Sekundarbereich unverzichtbar ist“ (ebd., 301). Also nicht nur die Fiktion einer gleichen Grundschule für alle würde destruiert, sondern auch die Legitimationsfigur, dass es die während der Grundschulzeit durch individuelle Leistung und Anstrengung erreichte Notenplatzierung ist, die unterschiedliche Zugänge zu weiteren Bildungsoptionen legitimiert.

Eine ähnliche Problematik ergibt sich hinsichtlich der Parsonsen Bestimmung des Leistungsuniversalismus: Denn die Legitimation der Leistungsdifferenzierung in der Grundschule hängt davon ab, dass die Bewertung entlang universalistischer Kriterien, an die individuelle Leistung gekoppelt erfolgt und damit die Zuweisung zu unterschiedlichen Schulformen der Sekundarstufe legitimiert wird. Hier liegen desillusionierende Ergebnisse vor. Die IGLU-Studie (Stubbe u. a. 2017) ermittelt, dass die Gymnasialpräferenz der Grundschullehrkräfte stark sozial selektiv ist: Die Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte beträgt 2016 für Kinder der oberen Dienstklasse das 5,18fache im Vergleich zu Kindern aus Familien von Facharbeiter*innen. Besonders gravierend ist, dass für Kinder mit vergleichbaren

kognitiven und Lesekompetenzen diese Differenz immer noch das 3,44fache beträgt. Während Schüler*innen aus der oberen Dienstklasse eine gute Chance für eine Gymnasialempfehlung von Seiten ihrer Lehrer*innen bei einem Lesekompetenzwert von 518 haben, müssen Kinder aus Familien von un- und angelernten Arbeiter*innen für ähnliche Empfehlungschancen einen Lesekompetenzwert von 620 aufweisen (ebd.).

Parsons aber spricht von einem „echten Selektionsprozess“ (Parsons 1981a, 164), weil das askriptive Merkmal des sozioökonomischen Status den Schulerfolg und die Leistungsplatzierung nicht kausal determiniere, sondern Leistungserfolg auch ohne sozioökonomische Privilegierung möglich sei (ebd., 165). Das führt ihn zur Schlussfolgerung, „dass der während der Grundschule stattfindende Differenzierungsprozess (der von einem anderen Gesichtspunkt aus Selektion bedeutet) sich auf einer einzigen Hauptachse, der Leistung, vollzieht.“ (ebd., 165f.). Allerdings verweist er mit der Unterscheidung „kognitiver“ und „moralischer“ Komponenten der Leistung darauf, dass in die Leistungsdifferenzierung auch die Konformität gegenüber schulisch-unterrichtlichen Regeln und Normen eingeht, also die „Passung“ zur schulisch-unterrichtlichen Ordnung (Helsper u. a. 2014; 2020). Diese ist aber in vielfältiger Weise mit askriptiven Zuschreibungen verbunden, die implizit in die Leistungsdifferenzierung eingehen. So ist zwar die These, dass die Benachteiligung von Jungen im Übergang zum Gymnasium als ein Ergebnis der „Feminisierung“ des Lehrberufs zu begreifen sei, weil Jungen von Lehrerinnen eher diskriminiert würden und sie keine männlichen Bezugspersonen besäßen, relativiert worden. Allerdings sind spezifische Konstruktionen von Männlichkeit als Zusammenspiel milieu- und genderspezifischer Normen durchaus hoch bedeutsam für den Schulerfolg: Budde (2005) verweist etwa auf differente Konstruktionen von Männlichkeit und die damit einhergehenden spezifischen Passungskonstellationen zwischen Schülerhabitus, Männlichkeitskonstruktionen und schulkulturellen Anforderungen (Budde 2005). Wenn Jungen an traditionellen, um Körperlichkeit, Dominanz und Stärke orientierten Entwürfen von Männlichkeit orientiert sind, dann kann es dazu kommen, dass diese Männlichkeitsentwürfe auch in das Unterrichtsgeschehen eingebracht werden, was zu Unterrichtsproblemen führt und schulischen Misserfolg nahelegt. Es kommt zur Spannung zwischen schulischen und Männlichkeitsnormen. Vereinfacht: Ein ‚richtiger Mann‘ ist man, wenn man es der Schule und den Lehrer*innen zeigt (Kanitz 2019; Wellgraf 2018). Daran setzen dann Klassifikationspraxen an, die im Crossover von ethnischen, religiösen, kulturalisierenden und Genderkonstruktionen Exklusionskarrieren für spezifische Gruppierungen von Jungen prozessieren (Wellgraf 2021).

Aber auch die Hervorbringung von Leistung in Form von Zeugnissen und Schulempfehlungen ist in schulische Praktiken eingebunden, in denen Leistungsdifferenzen erst hervorgebracht werden (Zaborowski u. a. 2011). Machold und

Wienand (2021) können verdeutlichen, dass das, was bei Parsons als eine „einzige Hauptachse“ der Differenzierung erscheint, als ein Zusammenspiel unterschiedlicher Differenzierungs- und Diskriminierungslinien zu verstehen ist. So erzeugen Grundschullehrer*innen eine ethnische Differenzordnung von „Deutschsein und Nichtdeutschsein“, die Defizite konstruiert und gegenüber jenen Kindern, die dem positiven Wert nicht entsprechen, Anpassungsforderungen zeitigt (ebd., 52ff.). Daneben erfolgen „Background“-Differenzierungen, in denen familien-, eltern- und milieubezogene Normen zur Geltung kommen: „Sichtbar wird dabei auch die *background*bezogene Normalerwartung der Grundschule, die gerade nicht nur leistungsbezogen beschaffen ist, sondern genau die Verschränkung von Leistung und Background impliziert: So werden eine bildungsförderliche Familienpraxis, anregungsreiches Freizeitverhalten, und ein ‚gutes‘ Deutsch als Bedingungen für Schulerfolg produziert. (...) *Doing Background* ist dabei eine kulturelle Praxis in der die Annahme produziert wird, Kinder brächten etwas mit *in* die Schule, das verantwortlich für den Schulerfolg ist (...) Nicht in den Blick kommt damit, dass es die Schule selbst ist, die die entsprechenden Unterscheidungen erst produziert“ (ebd., 122). In einer ähnlichen Weise werden bildungsbiographische Differenzierungen konstruiert, in die die Leistungs-, die ethnischen und Backgrounddifferenzierungen eingehen, mittels derer die unterschiedlich erfolgreichen oder scheiternden Schulkarrieren individualisierend den Schüler*innen zugeschrieben werden. All dies geht schließlich in die Schulformempfehlung ein. Das lässt sich als Arbeit an der meritokratischen Legitimation der Erzeugung von individuell zugeschriebenen Differenzen während der Grundschulzeit verstehen, wobei insbesondere diese „Individualisierung von Leistung zur Inszenierung der Herkunftsumabhängigkeit beiträgt“ (ebd., 9).

Was bedeutet es nun – um zur Frage der pädagogischen Professionalität von Grundschullehrer*innen zurückzukehren – wenn die Grundschullehrkräfte in diesen Hiatus einer vom Anspruch her inklusiven Grundschule und einer zugleich hochselektiven Exklusionsschule eingerückt sind? *Erstens* ist anzumerken, dass die oben (vgl. Kap. 2) skizzierten Herausforderungen für Grundschullehrer*innen im Kontext der pädagogischen Antinomien unabhängig von Selektionsprozessen bestehen: Auch in der Utopie einer selektionsfreien Grundschule würden diese Antinomien bestehen und wären als spezifische Herausforderungen der pädagogischen Professionalität von Grundschullehrpersonen zu verstehen.

Zweitens sind Grundschullehrer*innen in ihrem pädagogischen Handeln in das skizzierte schulorganisatorische Widerspruchsverhältnis eingerückt. Sie agieren mit dem Versprechen der gerechten Förderung der sozialen und sachbezogenen Bildungsprozesse aller in einer Schule „für alle“ und prozessieren zugleich Differenzierungspraktiken, die zu Exklusion führen. Für die Schüler*innen treten sie damit in einer janusköpfigen Form in Erscheinung: Kann Grummt (2019) für Förderschullehrer*innen herausarbeiten, dass sie als ehemalige

„Exklusionspezialist*innen“ angesichts der Inklusionsanforderung sich in „Inklusionsprofessionelle“ transformieren müssen, was zu vielfältigen inkonsistenten und widerspruchsvollen Redefinitionen im eigenen Professionsverständnis führt, so gilt dieser Spagat zwischen „Inklusions-“, und „Exklusionsprofessionellen“ auch für Grundschullehrer*innen als strukturell grundgelegtes professionelles Widerspruchsverhältnis (Helsper 2016b).

Dadurch wird die Auseinandersetzung mit den konstitutiven Antinomien des pädagogischen Handelns strukturell belastet. Professionstheoretisch ist dies dadurch begründet, dass soziale und schulorganisatorische Widerspruchsverhältnisse die Auseinandersetzung mit und Reflexion der Antinomien des pädagogischen Handelns erschweren und die Gefahr paradoxer Verstrickungen im pädagogischen Handeln steigern (Helsper 2004; 2016b): Bezüglich der *Vertrauensantinomie* (vgl. oben) fällt es Grundschullehrer*innen dadurch schwerer, sich interaktiv als vertrauenswürdig zu erweisen, als signifikantes pädagogisches Gegenüber konsistent in den Lehrer-Schüler-Beziehungen in Erscheinung zu treten und sich damit als jemand zu erweisen, an den sich die Kinder vertrauensvoll wenden können. Weil Grundschullehrer*innen den Kindern auch als Vollstrecker von Ausschluss, Sanktion und Anerkennungsnegation gegenüberzutreten, werden sie tendenziell bedrohlich und erscheinen als Erwachsene, denen gegenüber Vorsicht und Misstrauen geboten erscheinen.

Für die *Näheantinomie* bedeutet dies, dass nicht nur die distanzförmigen Beziehungsstrukturen verstärkt werden, sondern dass Grundschullehrer*innen ein Gegenüber darstellen, das auch mit negativen Emotionen, etwa Angst, verbunden wird. Das Handeln von Grundschullehrer*innen ist damit durch Inkonsistenz gekennzeichnet: Die Nähe- und Anerkennungsbedürfnisse von Schüler*innen (vgl. Kowalski 2020) werden durch die Differenzierungs- und Exklusionspraktiken immer wieder zurückgewiesen bzw. oszillieren zwischen Annahme und Abweisung. Nähe droht damit inkonsistent zu werden. Und – in extremen Fällen – wird sie geradezu gefährlich: Lässt man Lehrer*innen zu nahe „an sich heran“ – obwohl man der Nähe bedürfte – werden die Zurückweisungen und Exklusionserfahrungen belastender.

Bezüglich der *Differenzierungsantinomie* ergibt sich durch den Inklusions-Exklusions-Widerspruch ebenfalls eine gesteigerte Herausforderung. Denn die Unterscheidung kindlicher Ausgangslagen, die begründete sinnverstehende Rekonstruktion der je spezifischen kindlichen Eigenwelt und damit Differenzierung ist nun „kontaminiert“ mit Differenzierungen, die entlang von Leistungsrankings Zugangschancen eröffnen oder verschließen. Die Rekonstruktion von Differenzen und eine entsprechende differenzierte Förderung, die gegenüber vorschnellen homogenisierenden Zuschreibungen bereits schwierig genug ist, droht damit in die Leistungsbewertung einzugehen, die Exklusionskarrieren im Laufe der Grundschule vorbereitet und begründet.

Auch die *Sachantionomie* ist in den Widerspruch von Exklusion und Inklusion eingestellt. Oevermann (1996) begründet die diffuse Komponente eines pädagogischen Arbeitsbündnisses zwischen Schüler*in und Lehrer*in damit, dass das Kind sich im Prozess der Erschließung der Sache der Lehrperson anvertrauen muss. Notwendig ist, „dass sich dieses Kind dem Lehrer in der Ungeschütztheit seines Nichtwissens als ganze Person anvertrauen kann, dass der Lehrer aus diesem Nichtwissen nicht eine gegen das Kind gerichtete negative Einschätzung, Ablehnung oder Verspottung macht, sondern es zum Anlass nimmt, dem Kind ein schlüssiges Angebot zu machen, wie es diesen >Mangel< beheben kann.“ (ebd., 156). Um der Lehrperson diese Einblicke in die eigenen Verstehensprobleme zu gewähren – denn sachhaltige Bildung bedarf dieses Offenlegens von Lernproblemen und Fehlern – ist ein grundlegendes Vertrauen und eine diffus-nahe Beziehung zwischen Kind und Lehrperson erforderlich. Wenn aber das Offenlegen von Verstehensgrenzen, Fehlern und (Noch-)Nicht-Können nicht nur eine Kränkung und das Eingeständnis von Schüler*innen, es noch nicht (allein) zu können, beinhalten kann, sondern auch mit der Gefahr verbunden ist, in Leistungsbewertung und Selektion Eingang zu finden, dann wird der Zugang zur Person und die Vermittlung zwischen Person und Sache belastet.

Die skizzierten Verschärfungen der reflektierten Auseinandersetzung mit den pädagogischen Handlungsantinomien durch den gesellschaftlich-organisationalen Widerspruch von Inklusion und Exklusion während und am Ende der Grundschulzeit ist zwar konstitutiv und damit durch individuelles pädagogisches Handeln nicht grundlegend aufzuheben. Aber es gibt Unterschiede zwischen Grundschulen und es ist nicht unbedeutend, wie Grundschullehr*innen sich mit dem Hiatus von Inklusion und Exklusion auseinandersetzen, ob sie durch ihre pädagogischen Orientierungen und Praxen die Differenzierungs-, die Klassifikations- und Exklusionspraktiken dominant zum Ausdruck bringen oder eher gegensteuern.

Dieses übergreifende Strukturproblem der Grundschule besteht aber auch dann, wenn die inzwischen starken und reformpädagogisch inspirierten Innovationen im Grundschulbereich in den Blick genommen werden: etwa die flexibilisierte Eingangsstufe, die Altersmischung ermöglicht; die erst am Ende der zweiten Klasse einsetzende Benotung bzw. die Verschiebung der Vergabe von Ziffernnoten in die Sekundarstufe. Hier sind auch die individualisierten, geöffneten und um Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Schüler*innen zentrierten Unterrichtsformate wie etwa Freiarbeit, Wochenplan etc. zu nennen, die breiter in der Grundschule etabliert sind (Reh & Rabenstein 2012; Rabenstein 2007; Breidenstein & Rademacher 2017). Ohne die Relevanz und den Unterschied zu ignorieren, den derartige schulstrukturelle und unterrichtliche Veränderungen und Differenzen der Schulkultur in der Grundschule machen, ist doch relativierend festzuhalten: Auch dadurch entkommt die Grundschule und die Grundschullehreschaft dem Widerspruchsverhältnis eines Inklusionsversprechens in einer

Schule für alle und der Einbettung in ein exkludierendes Schulsystem nicht. Die Selektion verfährt „sanfter“, die Exklusion vollzieht sich später, die Leistungsdivergenz erfolgt modifiziert – etwa spielt die Norm der „Selbstständigkeit“ nun eine wichtige Rolle in der Leistungsbewertung und der Anerkennung der Schüler*innen. Bourdieu und Passeron (1973, 27f.) haben – gegen die Illusion einer „Pädagogik ohne Willkür“ und die „sanfte Tour“ – darauf verwiesen, dass derartige Pädagogiken gegenüber der symbolischen Gewalt der Exklusion eher eine „Verkennung“ befördern, nämlich, dass „es ihr gelingt, sich als solche in Vergessenheit zu bringen“ (ebd., 27). D. h., der meritokratische Glaube wird in derartigen schulkulturellen Ordnungen, gerade durch die Hervorhebung von Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Schüler*innen und das Zurücktreten äußeren Zwangs, eher noch gestärkt und Leistung erscheint als Ergebnis individualisierter Fähigkeitsbesitzer. Und auch in Parsons Schulklasse-Aufsatz werden die „progressiven Schulen“ nicht als Aufhebung der Selektion betrachtet, sondern erscheinen als „Variante innerhalb desselben Musters“ (Parsons 1981a, 168f.). Thesenhaft: Solange die Grundschule in ein grundlegend exkludierendes Schulsystem eingerückt und damit selbst um Exklusions- und Zuweisungspraxen zentriert ist, entkommt keine Pädagogik diesem Widerspruchsverhältnis. Um eine Art „professionelles Schreckgespenst“ zu bemühen: Wie der Arzt, der um Heilung und die (Wieder-)Herstellung von Gesundheit bemüht ist, angesichts zugespitzter Notlagen und Zwänge zugleich selektieren muss – die berüchtigte „Triage“ – sind Grundschullehrer*innen bei all ihren Bemühungen um eine sachhaltige Bildung, die Beförderung sozialer Bildungsprozesse und die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen (Koller 2012) ihrer Schüler*innen, zugleich Exklusionsagent*innen, die im Sinne einer „Bildungslaufbahn-Triage“ zuweisen, wer Zugang zu knappen weiterführenden Gymnasialaufbahnen, zu anspruchsvollen Bildungsgütern und längeren allgemeinbildenden Schulzeiten erhält. Und letztlich auch, in wen es sich „lohnt“, das verknappte Gut Bildung – man denke an den „Schereneffekt“ der Auseinanderentwicklung von Kompetenzen im Laufe der Sekundarstufe in den verschiedenen Schulformen – zu investieren. Zugespitzt formuliert: Sie werden durch die Organisationsstruktur der exklusiven Schule strukturell in die Notlage einer „selektiven Bildungstriage“ versetzt.

Wenn Parsons auf die Identifikation der Kinder mit Grundschullehrer*innen verweist, mittels derer die Einführung in die neue soziale und sachbezogene Schul- und Unterrichtsordnung vollzogen wird, damit die Kinder zum einen Anschluss an die neue schulische Ordnung gewinnen können und darüber einen sozialen und sachhaltigen Transformationsprozess vollziehen, dann wird dieser Identifikationsschritt durch diesen strukturellen Hiatus von Inklusion/Exklusion – vor allem für Kinder mit Zugangsproblemen zur neuen schulisch-unterrichtlichen Ordnung – erheblich erschwert. Solange dieses grundlegende Strukturproblem des Schulsystems nicht gelöst ist oder zumindest strukturell angegangen wird, impliziert

dies eine strukturelle Deprofessionalisierung und erfordert eine strukturelle Professionalisierung. Neben der individuellen Professionalisierung als eines beruflich-professionellen Bildungsprozesses im Gesamtverlauf der Lehrer*innenbiographie tritt damit ein organisatorisch-struktureller Professionalisierungsbedarf, der nur auf der Ebene von Schulorganisation und gesellschaftlicher Strukturierung des Bildungssystems zu erzielen ist. Das gilt es – bei aller Bedeutsamkeit individueller Professionalisierungswege durch die lebenslange Lehrerbildung – in Erinnerung zu rufen. Nur als Zusammenspiel individueller, kollektiver und organisatorisch-struktureller Professionalisierungsprozesse ist die weitere Professionalisierung von Grundschule und Grundschullehrer*innen umfassend zu projektieren und strukturell bedingte Deprofessionalisierung zumindest zu relativieren.

Literatur

- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Breidenstein, G. (2020): Ungleiche Grundschulen und die meritokratische Fiktion im deutschen Schulsystem. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 13 (2), 295-307.
- Breidenstein, G. & Rademacher, S. (2017): Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.
- Budde, J. (2005): Männlichkeit und gymnasialer Alltag: doing gender im heutigen Bildungssystem. Bielefeld: Transcript.
- Combe, A. & Gebhardt, U. (2007): Sinn und Erfahrung. Zum Verstehen pädagogischer Lernprozesse in der Schule. Opladen: Barbara Budrich.
- Combe, A. & Gebhardt, U. (2012): Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung. Wiesbaden: Springer VS.
- Elias, N. (1969). Der Prozess der Zivilisation. Band 2. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1974): Überwachen und Strafen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Giddens, A. (2001): Entfesselte Welt. Wie die Globalisierung unser Leben verändert. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Grummt, M. (2019): Sonderpädagogische Profession und Inklusion. Wiesbaden: Springer VS.
- Heinzel, F. & Parade, R. (2020): Zum (prekären) Selbstverständnis der Grundschule als „Schule für alle Kinder“. In: N. Skorsetz, M. Bonanati & D. Kucharz (Hrsg.): Diversität und soziale Ungleichheit. Jahrbuch Grundschulforschung 24, 41-45.
- Helsper, W. (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: B. Koch-Priewe, F. U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 49-99.
- Helsper, W. (2012): Die Antinomie von Nähe und Distanz in unterschiedlichen Schulkulturen. Strukturelle Bestimmungen und empirische Einblicke. In: C. Nerowski, T. Hascher, M. Lunkenbein & T. Sauer (Hrsg.): Professionalität im Umgang mit Spannungsfeldern der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27-47.
- Helsper, W. (2016a): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: M. Rothland (Hrsg.): Beruf: Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster, New York: Waxmann: Münster, 103-127.

- Helsper, W. (2016b): Pädagogische Lehrerprofessionalität in der Transformation der Schulstruktur – ein Strukturwandel der Lehrerprofessionalität? In: T. S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.): Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasien und neuen Schulformen in der Sekundarstufe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 217-245.
- Helsper, W. (2021a): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Helsper, W. (2021b): Die Schule und ihre Schüler*innen – wer ist wie, durch wen und was herausfordert? In: C. Fischer & P. Platzbecker (Hrsg.): Erziehung am Ende? Wie Schulen mit herausforderndem Verhalten umgehen können. Münster: Waxmann, 19-63.
- Helsper, W. & Hummrich, M. (2008): Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu – Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In: G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag, 43-72.
- Helsper, W., Kramer, R. T., Hummrich, M. & Busse, S. (2009): Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Helsper, W., Kramer, R. T. & Thiersch, S. (Hrsg.) (2014): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., Gibson, A., Kiliyas, W., Kotzyba, K. & Niemann, M. (2020): Veränderungen im Schülerhabitus? Die Schülerschaft exklusiver Gymnasien von der 8. Klasse bis zum Abitur. Wiesbaden: Springer VS.
- Kanitz, (2019): Schulische Sozialisation, Anerkennung und Männlichkeit. Einzelfallbezogene Rekonstruktion und Diskussion von Benachteiligung in der Schule. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Koller, H. C. (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kowalski, M. (2020): Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Rekonstruktionen zum Lehrerhabitus und Möglichkeiten der Professionalisierung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R. T., Helsper, W., Thiersch, S. & Ziems, C. (2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden: VS Verlag.
- Krüger, J. O., Roch, A. & Breidenstein, G. (2020): Szenarien der Grundschulwahl. Eine Untersuchung von Entscheidungsdiskursen am Übergang zum Primarbereich. Wiesbaden: Springer VS.
- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Machold, C. & Wienand, C. (2021): Die Herstellung von Differenz in der Grundschule. Eine Langzeitethnographie. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Mannheim, K. (1930): Über das Wesen und die Bedeutung des wirtschaftlichen Erfolgsstrebens. Ein Beitrag zur Wirtschaftssoziologie. In: Archiv für Sozialwissenschaften und Wirtschaftspolitik 63, 449-512.
- Nittel, D. (1992): Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Overmann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 70-183.
- Parade R. & Heinzl, F. (2020): Sozialräumliche Segregation und Bildungsungleichheiten in der Grundschule – eine Bestandsaufnahme. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 13 (2), 193-207.
- Parsons, T. (1981a): Die Schulklasse als soziales System. Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: T. Parsons: Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt a. M.: Fachbuchhandlung für Psychologie, 161-194.
- Parsons, T. (1981b): Sozialstruktur und Persönlichkeitsentwicklung: Freuds Beitrag zur Integration von Soziologie und Psychologie. In: T. Parsons: Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt a. M.: Fachbuchhandlung für Psychologie, 99-140.
- Rabenstein, K. (2007): Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik. In: K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.): Kooperation und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Wiesbaden: VS Verlag, S. 39-60.

- Rademacher, S. (2009): *Der erste Schultag. Pädagogische Berufskulturen im deutsch-amerikanischen Vergleich*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Reh, S. & Rabenstein, K. (2012): Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. Empirische Explorationen zur Norm der Selbstständigkeit. In: N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.): *Judith Butler. Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, 225-247.
- Rosa, H. (2016): *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Schneider, E. (2018): *Von der Hauptschule in die Sekundarstufe II. Eine schülerbiographische Längsschnittstudie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Stosic, (2015): Horizontale Segregation im deutschen Schulsystem. In: L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.): *Brennpunkt(-)Schule. Analysen, Probleme und Perspektiven zur schulischen Arbeit in segregierten Quartieren*. Opladen: Barbara Budrich, 29-49.
- Stubbe, T. C., Bos, W., & Schurig, M. (2017): Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In: A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E. M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe & R. Valtin (Hrsg.): *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, 235-251.
- Terpoorten, T. (2014): Räumliche Konfiguration der Bildungschancen. Segregation und Bildungsdisparitäten am Übergang in die weiterführenden Schulen im Agglomerationsraum Ruhrgebiet. ZEFIR-Materialien band 3. Bochum: ZEFIR.
- Thiersch, S. (2014): *Bildungshabitus und Schulwahl Fallrekonstruktionen zur Aneignung und Weitergabe des familiären Erbes*. Wiesbaden: Springer VS.
- Weber, M. (1934): *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*. Tübingen: Mohr.
- Wellgraf, S. (2018): *Schule der Gefühle. Zur emotionalen Erfahrung von Minderwertigkeit in neoliberalen Zeiten*. Bielefeld: Transcript.
- Wellgraf, S. (2021): *Ausgrenzungsapparat Schule. Wie unser Bildungssystem soziale Spaltungen verschärft*. Bielefeld: Transcript.
- Wenzl, T. (2014): *Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion. Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Werner, A. (2003): *Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wouters, C. (1977): *Informalisierung und der Prozess der Zivilisation*. In: P. Gleichmann (Hrsg.): *Materialien zu Norbert Elias' Zivilisationstheorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 279-299.
- Zaborowski, K. U., Meier, M. & Breidenstein, G. (2011): *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasien und Sekundarschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Zirfas J. (2004): Die Inszenierung einer schulischen Familie. Zur Einschulungsfeier einer reformpädagogischen Grundschule. In: C. Wulf, B. Althans, K. Audehm, C. Bausch, B. Jörissen, M. Göhlich, R. Mattig, A. Tervooren, M. Wagner-Willi, J. Zirfas (Hrsg.): *Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien*. Wiesbaden: VS Verlag, 23-67.