

Die Sorge-Gabe *Unterricht* im Zeichen der Aushandlung von Dissens¹

Der Schule als Institution und Organisation ist eine Sorgeeinstellung eingeschrieben (vgl. Idel/Schütz 2018: 155 f mit Verweis auf Zinnecker 1997). Die Schule kümmert sich darum, die Gesellschaft *von heute* in die Gesellschaft *von morgen* hinein zu sichern, d.h. einerseits die gesellschaftlichen Ordnungen zu reproduzieren (Sorge als Reproduktion) und dabei aber andererseits auch gesellschaftliche Neuerungen zu ermöglichen (vgl. Veith 2018: 53). Die Erneuerungsnotwendigkeit ergibt sich aus besorgniserregenden gesellschaftlichen Entwicklungen, auf die die Schule – sorgend – reagiert (die Sorge um *etwas*, hier: um die Zukunft der Gesellschaft). Dabei sind Schulen »selbst Teil der Gesellschaft, zu deren Reproduktion und Erneuerung sie einen eigenständigen Beitrag leisten« (ebd.). Der Blick des vorliegenden Beitrags richtet sich von einer allgemeinen schulischen Sorge um die Zukunft der Gesellschaft aus auf die konkrete Sorge im pädagogischen Miteinander: Wie tragen Pädagog:innen *im Vollzug ihrer Tätigkeit* Sorge für die »Reproduktion und Erneuerung« (vgl. ebd.) der Gesellschaft? Was ist das Professionell-Pädagogische von Sorgehandlungen im Handlungsfeld Schule? Und: Wie bestimmen gesellschaftliche Ungleichheitsdimensionen unterrichtliche Sorgehandlungen und *stören* diese gleichsam?

Der Beitrag folgt der Denkfigur einer schulspezifischen *Verklammerung von Sorge und Leistung* (Dietrich 2020) erst empirisch anhand einer Unterrichtsszene, die vordergründig *nicht* dem Lehren und Lernen gewidmet ist, stattdessen wird der Geburtstag der Lehrer:in gefeiert (Abschnitt 1). Mit einer sorge- und gabentheoretischen Reflexion der Unterrichtsszene (Abschnitt 2 und 3) diskutieren wir einen neuen Modus des Miteinanders im Unterricht, der den Dissens bzw. die Aushandlung des Unvernehmens (Rancière 2002) als notwendig anerkennt (Abschnitt 4). Der Beitrag schließt mit dem Vorschlag der Differenzbearbeitung durch die performativ-ästhetische Arbeit mit und am Bild, wer *wir* »von der

1 Dieser Beitrag erscheint an anderer Stelle mit einem Schwerpunkt auf die Verleugnung und zeitliche Verstrickung der Sorge im Unterricht: Serafina Morrin/Anna Carnap (in Vorbereitung), »Zukunft als zeitliche Verstrickung einer verleugneten Gabe – Reflexionen einer Unterrichtssequenz«, in: Dorothea Schwendowius/Juliane Engel/André Epp/Anke Wischmann (Hg.), *Un gewisse Zukünfte – Bildung und Biographie im Kontext gesellschaftlicher Umbrüche*, Opladen: Budrich.

Zukunft her und auf die Zukunft hin« (Bahr 2007: 34) sind und sein wollen.

1. Eine Unterrichtsszene als empirisches Beispiel für die gemeinsame Hervorbringung eines imaginären Bildes

Die nachfolgende, videografierte Unterrichtsszene ist dem Projekt »Spielräume der Ordnungen« (Morrin 2023, siehe auch Morrin 2021) entnommen und stammt aus einer sogenannten »Willkommensklasse« in Berlin: eine Klasse, in die ausschließlich Kinder mit Fluchterfahrung und Migrationshintergrund sowie mit geringen Deutschkenntnissen gehen. In der Szene wird – so das Ergebnis der performativitätstheoretischen, rekonstruktiven Analyse in Anschluss an die Dokumentarische Methode (Bohnsack 2017) – von den beteiligten Akteur:innen gemeinsam »ein symbolisch-imaginäres Verständnis einer gemeinsamen Lernfamilie« (Morrin 2023: 259) hervorgebracht.

Den Kindern ist bekannt, dass die Lehrerin Geburtstag hat. Sie hat anlässlich ihres Geburtstages Schokolade mitgebracht und sagt: »Das ist die Lieblingsschokolade meiner Kinder.« Sie lächelt und hält dabei für alle sichtbar vor sich eine Schachtel mit den Schokoladenpralinen. »Meine Kinder zuhause mögen nix anderes außer diesen Schokoprälinen.« In genau diesem Moment greift eine Schülerin in das Fach unter ihrem Tisch und holt ein bunt bemaltes Blatt Papier hervor, auf dem ein Regenbogen und ein Herz, sowie (im Kameraausschnitt nicht lesbare) Schriftzeichen zu erkennen sind. Die Schülerin übergibt die vorbereitete Zeichnung – ohne ein Wort zu sagen – an die Lehrerin, greift zu der Schokoladenschachtel und verteilt lautlos die Pralinen, die sie – wie Arbeitsblätter – auf die einzelnen Tische der Schüler:innen legt, eine Schokopräline nach der anderen. Währenddessen schaut die Lehrerin auf die Zeichnung, lacht und sagt: »Unsere Kinder können Englisch.« Sie liest vor: »Happy Birthday.« Wie aus einem Munde beginnen alle Kinder sofort laut und gemeinsam »Happy Birthday« zu singen.

In der Interpretation dieser Sequenz im Projekt »Spielräume der Ordnungen« (Morrin 2023) wurde herausgearbeitet, dass sich mit den Worten »meine Kinder (mögen nix anderes)« zu Beginn der Szene und »unsere Kinder (können Englisch)« im Verlauf ebendieser das symbolisch-imaginäre Bild einer Familie artikuliert. Aber es ist keine gewöhnliche Familie, die hier imaginiert wird, sondern eine schulische Lernfamilie. Sie ist imaginär, weil alle von der »Nicht-Existenz« (Bohnsack 2017: 156) der Familie ausgehen. Die Geschenke, die Zeichnung und die Schokolade, werden ein- und ausgeteilt wie Arbeitsblätter. Gelobt wird nicht die Zeichnung und das, was auf das Papier gemalt wurde, sondern die

englischsprachigen Kompetenzen. Das imaginäre Bild der Lernfamilie mit fremdsprachlichen Kompetenzen wird durch das gemeinsame Singen auf Englisch von allen bestätigt. Das Bild symbolisiert sich in der ritualisierten Schenkpraktik und es materialisiert sich in dem Gebrauch der Gegenstände, bspw. den Bewegungen, mit denen die Dinge überreicht werden: die Pralinen werden *wie Arbeitsblätter* verteilt. Das Bild trägt die beobachtbaren Praktiken und geht gleichsam aus diesen hervor.

2. Sorgentheoretische Reflexion der Unterrichtsszene

In der dargestellten Szene wird in einem Klassenraum, im Unterricht, mit dem Geburtstag der Lehrerin ein (eigentlich) familiales, privates Ereignis gefeiert, das an das Geburtseignis erinnert und eine moderne Inszenierung von Kindheit und Familie darstellt (vgl. Deckert-Peaceman 2005). Durch die gegenseitige Geschenkübergabe baut sich zwischen den Beteiligten eine Nähe auf, die sodann von der Lehrerin mit dem Verweis auf die Fremdsprachenfähigkeiten der Schüler:innen, wie es scheint, wieder aufgelöst wird. Stattdessen wird die schulische Ordnung und Rollenformigkeit der Begegnung betont. *Wir sind hier, damit ihr englisch lernt.*

Wird die Schule als Institution verstanden, die den Übergang vom individuellen Familienmitglied zur mündigen Staatsbürger:in mit gleichen Rechten und Pflichten kontrolliert und gestaltet (vgl. Rendtorff 2006: 15 f), gehört das Austarieren von individuellen, privaten Bedürfnissen einerseits und öffentlichkeitsorientierten Leistungs- und Gerechtigkeitsansprüchen andererseits zu den zentralen Aufgaben der Institution (vgl. ebd.).

»Es ist nun eine Besonderheit der Schule (als Institution), dass sie neben dem Auftrag der Erzeugung von Gleichheit (Chancengleichheit, Stratifikation qua Leistung usw.) und Gleichbehandlung eben auch den Auftrag hat, dabei doch die Individualität des einzelnen Kindes zu achten und zu fördern[.]« (ebd.: 22).

Die Schule muss, so Rendtorff weiter, »den Widerspruch zwischen der staatlichen Institutionenlogik und der als »mütterlich« klassifizierten [...] Logik in sich aufnehmen und als typisches Element ihrer Institutionenformigkeit bewältigen« (ebd.). Allerdings wird dieses typische Element der Schule – die Herausforderung, alle gleich zu fordern und damit auch prinzipiell zu gleichen Mitgliedern der Gesellschaft zu machen *und* sie individuell zu fördern und sie damit in ihrer Individualität und Bedürftigkeit anzuerkennen – von der Institution und ihren professionellen Akteur*innen häufig mit der Geschlechterzugehörigkeit der Pädagog:innen *gelöst*. Mehrheitlich weibliche Lehrkräfte kümmern sich (»mütterlich«) um die Bedürfnisse der betreuungsintensiveren jüngeren Schüler:innen,

während mehrheitlich männliche Lehrkräfte für die Vermittlung der komplexeren Inhalte in den höheren Klassen zuständig sind (vgl. ebd.). Aktuelle Statistiken bestätigen die Gültigkeit dieser geschlechterdifferenten Aufteilung der Aufgaben.² Es handelt sich dabei um eine Schein-Lösung: Einerseits sind Frauen nicht qua Geschlechterzugehörigkeit *mütterlicher* als ihre männlichen Kollegen, andererseits bleibt eine Professionalisierung bzw. Institutionalisierung der Sorge aus, wenn sie am Bild einer Mütterlichkeit orientiert ist, die idealtypisch ja gerade das Gegenstück zum Öffentlichen und Professionellen darstellt (vgl. ebd.: 21 f.).

Cornelie Dietrich (2020) folgend, werden die Themen »Sorge und Leistung« als dichotome Leitkategorien des Pädagogischen entworfen und gegeneinander ausgespielt, und zwar insbesondere im Feld des Schulischen (ebd.: 68). Diese traditionelle Entgegensetzung verwische aber gegenwärtig nicht nur im Alltagsverständnis, etwa wenn in Achtsamkeitskursen leistungsorientiert Selbstsorgepraxen eingeübt werden (vgl. ebd.: 71 f); sie ist auch theoretisch nicht haltbar, da Leistung angewiesen ist auf das Gehört- und Gesehenwerden, auf die Anerkennung *als Leistung* von autorisierten Anderen. Leistung ist wie die Sorge eine konstitutiv relationale Praxis. Individuelle, in Einzelarbeit hervorbrachte Leistung ist eine schulische Fiktion. Sorge und Leistung sind miteinander »verklammer[t]« (ebd.: 70); aber im Gegensatz zum »Leistungsparadigma« der Schule (Reh/Ricken 2018) ist die schulspezifische Sorgepraxis deutlich weniger elaboriert, beforscht und professionalisiert.

Um uns der Spezifik einer dezidiert pädagogischen Sorge im Kontext *Schule* annähern zu können, soll zunächst das Phänomen der Sorge im Allgemeinen näher bestimmt werden. Hier ist besonders die Zeitlichkeit (Leineweber 2020) und Potentialität von Sorgepraktiken anschlussfähig (Mortari 2022). Sowohl Christian Leineweber als auch Luigina Mortari referieren auf Martin Heideggers Sorgebegriff (Heidegger 1962).³

- 2 Dazu das Statista Research Department (14.06.2023): »Im Schuljahr 2021/22 belief sich der Frauenanteil unter den Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen auf ca. 73,4 Prozent. [...] Der Anteil der Lehrerinnen variiert nach Schulart und betrug zwischen 93,1 Prozent in Schulkindergärten und 48,7 Prozent an Abendgymnasien.«
- 3 Heideggers Sorgebegriff ist vor dem Hintergrund seiner faschistischen Überzeugungen äußerst kritisch zu beurteilen. Dazu Sidonie Kellerer (2018): »Heideggers gnostisches Denken resultiert aus dem Vorurteil, die eigentlichen Menschen befänden sich im Kampf gegen die Mächenschaften des Man. In der Konsequenz formuliert Heidegger – jenseits rationaler Argumentation und von ihm mittelbar zurückgewiesener Wissenschaftlichkeit – einen Erweckungsruf, der nicht zu diskutieren [...] ist. [...] Es geht in *Sein und Zeit* nicht darum, den Rationalismus der Aufklärung einzuhegen, sondern gegen ihn den »Kampf bis aufs Messer« zu führen« (ebd.: 158). Wir können die menschenverachtende Spur in der Verwendung seines

Demnach ist das Phänomen der Sorge eine an die menschliche Existenz gebundene, notwendige Einstellung zum Leben. Das Sein muss permanent aufrecht – *am Leben* – erhalten werden. Aber *wie* erhalten wir es am Leben?

»From the analysis of the lived experience care manifests itself as being out for something that still is not. [...] care is the answer to the condition of being underway towards something that is possible towards the actualization of some of our potentialities« (Mortari 2022: 11).

An dieser Schnittstelle – zwischen den Sorgeanforderungen, damit etwas grundsätzlich *sein* kann, und den Antworten auf die Anforderung, *wie* lässt sich das Sein ausgestalten? – ankert eine spezifische Zeitlichkeit, die Sorgetätigkeiten charakterisiert und die nur von einer vorweggenommenen, imaginierten und anstrebsamen Zukunft her beantwortet werden kann (vgl. Leineweber 2020: 46). So auch Hans-Dieter Bahr (2007): »Wenn sich die Struktur der Sorge, wie Heidegger es formulierte, im ›Sich-Vorweg‹ des Daseins manifestiert, scheint sie aus einer Spannung heraus verstanden von der Zukunft her auf die Zukunft hin« (ebd.: 34).

Die durch den Zukunftsbezug der Sorge erzeugte Dynamik erlaubt es, das bewährte Analyseraster des Schulkulturansatzes (vgl. Helsper 2008) anzulegen.⁴ Demzufolge ereignen sich schulische Praktiken und Interaktionen symbolisch geordnet, aufgespannt zwischen dem Imaginären und Realem der jeweiligen Schulkultur (vgl. Helsper 2008: 68).

»Die symbolische Ordnung der Schulkultur wird als ein je spezifisch ausgeformtes Spannungsverhältnis gefasst. [...] Das Imaginäre ist – in unterschiedlicher Deutlichkeit – auf das Reale der Schulkultur bezogen.

Sorgebegriffs nicht differenziert verfolgen und sie damit letztlich auch nicht ausschließen – aber immerhin können wir Heidegger widersprechen: Entgegen seinem Anliegen, bemüht sich der vorliegende Beitrag (und so verstehen wir auch die zitierten Denker:innen, die sich auf Heidegger beziehen), den Raum zwischen Sein und Dasein sowohl für die rationale, wissenschaftliche Diskussion als auch im Vollzug des alltäglichen Miteinanders in emanzipatorischer Absicht zu öffnen und gerade nicht zu schließen (siehe Abschnitt 4).

- 4 Das Schema des Schulkulturansatzes nach Helsper (2008) operiert mit der psychoanalytischen Trias in Anschluss an Jaques Lacans, die Lacan zwischen den 1930er und 1970er Jahren entwickelt hat (vgl. Hummrich 2015: 72). Der Trias zufolge sind das Symbolische, das Imaginäre und das Reale unauflöslich dynamisch aufeinander bezogen. Das Symbolische und Imaginäre bearbeiten das Trauma des Realen, der gleichsam bedrohlichen wie verlockenden Ich-Auflösung (Geburt, Sex, Tod), das dem Subjekt keine Ruhe lässt (vgl. Lacan 1980: 61 zit.n. Kamper 1986: 143; siehe auch Carnap 2022: 48 f).

Das Reale – um essentialistischen Missverständnissen vorzubeugen – ist selbst symbolisch strukturiert« (ebd.: 67 f).

Die pädagogische Sorgeeinstellung fokussiert auf die Schnittstelle zwischen dem Aufwand, den es bedarf, damit Interaktion *überhaupt stattfinden kann* (Sein), und der Ausgestaltung der Interaktion am Horizont der Möglichkeiten (Dasein). Der *Horizont der Möglichkeiten* ist imaginär-flüchtig, nur gedankenexperimentell zugänglich; er ist aber auf die situierten, je (realen) Bedingungen im *Hier und Jetzt* bezogen. Symbolisch-geordnete Sorgehandlungen finden also zwischen dem Möglichen und den Bedingungen statt. Hier gibt es einen gewissen Gestaltungs- und Entscheidungsspielraum, der einerseits von einer imaginär-vorweggenommenen Zukunft her bestimmt ist und andererseits von den unverfügbaren Bedingungen, die der Zusammenkunft vorausgegangen sind.

Bezogen auf das Videobeispiel, zeigt sich die pädagogische Sorge in den Vorkehrungen, die getroffen wurden (1), sowie in jenen Praktiken, die den Vollzug *Unterricht* aufrechterhalten (2). Sowohl die Kinder als auch die Lehrerin haben im Vorfeld der geplanten Geburtstagsfeier Entscheidungen getroffen (1). Die Entscheidungen für etwa dieses oder jenes Geschenk wurden nicht nur auf Basis der realen, etwa finanziellen Gegebenheiten und milieuspezifischen Gepflogenheiten getroffen, die von der Vergangenheit herrühren, sondern auch auf Basis einer vorweggenommenen Zukunft. Entlang der Frage, wie der Geburtstag wünschenswerterweise *gewesen sein soll*, wurde eine Geburtstagszeichnung angefertigt und Schokolade eingekauft. Aufrechterhalten wird der Vollzug der Interaktionspraxis im Video bspw., indem die Schülerin die Schokolade, die die Lehrerin mitgebracht hat, verteilt (2). In der Weise, *wie* sie die Schokolade verteilt, wird an eine bestehende Praktik angeschlossen (an das *Know-How* des Austeilens im Unterricht) und gleichsam scheint der spezifische, imaginäre Zukunftsbezug der Praktik durch: Die Schokolade wird *nicht*, wie etwa bei einem rauschenden Fest oder Karnevals-umzug, in die Menge geworfen, sondern ordentlich, der Reihe nach, auf den Tisch gelegt. Jede:r bekommt – ganz gerecht – *ein* Bonbon. Die Weise antwortet auf die (Sorge-)Frage, wie *das Sein*, hier die Geburtstagsfeier im Unterricht, *da* gewesen *sein* soll. Aus Perspektive der vorweggenommenen Zukunft soll kein rauschendes Fest gewesen sein, sondern die Erfahrung gemacht worden sein, dass *Schule* sich – wie unsere Gesellschaft – ordentlich und gerecht vollzieht. Generalisiert auf die Planung von Unterricht und Schule bezogen, zeigt sich die pädagogische Sorgeeinstellung in der Überlegung⁵, welches Wissen und welches Können in

- 5 Wie die »Entscheidung« (vorausgegangener Absatz) wird die »Überlegung« hier praxistheoretisch nicht als vornehmlich rational-reflexiv gefasste Intention verstanden, sondern als eine in die erfahrungsraumspezifische Handlungspraxis eingelagerte Tätigkeit (vgl. Nohl 2018).

Zukunft für uns als Gesellschaft und für ihre einzelnen Mitglieder (überlebens-)notwendig sein werden (1) und (deswegen) im Unterricht gelehrt und eingeübt werden (2) (vgl. zum Zukunfts- und Vergangenheitsbezug der Schul- und Unterrichtsplanung sowie zum *Was* und *Wie* der Durchführung: Liebau und Klepacki 2015: 523).

3. Gabentheoretische Reflexion der Unterrichtsszene

Aus praxistheoretischer Perspektive basiert gemeinsames Tun (Praxis) in der Regel auf einer übereinstimmenden, »umfassenden Bestimmung der Situation« (Goffman 1969: 13). Der »Modus Vivendi« der Situation speist sich dabei weniger aus »echter [im Sinne von expliziter, AC/SM] Übereinstimmung über die Realität [...] als auf echter [im Sinne von wirksamer, AC/SM] Übereinstimmung darüber, wessen Ansprüche in welchen Fragen vorläufig anerkannt werden sollen« (ebd.). Das heißt in Bezug auf unsere Unterrichtsszene: Damit das imaginäre Bild der Lernfamilie, in dem sich die Sorge der Schule um die Zukunft der Kinder und der Gesellschaft artikuliert, zu einem handlungsleitenden Bild für die Klasse werden kann, muss das Bild *geteilt* werden. Der Prozess des Teilens des imaginären Bildes, hier: der Lernfamilie, lässt sich in Anschluss an Marcel Mauss (2016, original 1925) als Gabentausch verstehen.⁶

Mauss kommt auf Basis einer Relektüre ethnografischer und kulturanthropologischer Untersuchungen zu der Erkenntnis, dass jede Gabe mit einem Verpflichtungscharakter einhergeht, der zu einem Zwang der Erwidderung und zur Gegengabe führt. Als Grund dafür nennt er die »Vermischung von Personen und Dingen« (Mauss 2016: 52). Beim materiellen Gabentausch wird die andere, gebende Person ein Stück weit zur eigenen Person, indem die fremde Sache zur eigenen Sache wird (vgl. Därmann 2006: 54). In den Aussagen der Lehrer:in »meine Kinder (mögen nix anderes)« und »unsere Kinder (können Englisch)« werden Schüler:innen und Lehrerin zu einer imaginären Familie, zu einer Lernfamilie, vermischt. Die Vermischung wird durch das Ritual des materiellen Gabentauschs, als eine Art »Seelen-Bindung« (Mauss 2016: 35), noch verstärkt. Die Gabe seitens der Lehrerin – materialisiert durch die Schokolade – evoziert eine Verpflichtung zur Gegengabe, die eine (begründete) Erwartung seitens der Lehrerin erlaubt. In dem Beispiel zielt die Erwartung auf die Englisch-Kompetenzen der Kinder. Schüler:innenseitig wird sich durch die Annahme der Gabe der Lehrer:in zu einer zukünftigen

6 Wenngleich der Tausch *das Thema* der Szene ist – es werden Geschenke ausgetauscht –, sind die nachfolgenden Überlegungen auf pädagogische Sorgehandlungen generell bezogen, also auch auf solche, bei denen es nicht zu einem materiellen Gabentausch kommt.

Kompetenzentwicklung verpflichtet bzw. *soll* sich zu einer solchen verpflichtet werden, d.h. es vermischen sich Leistungs- und Sorgeaspekte in dem imaginären Bild Lernfamilie. Die Schüler:innen stimmen der Erwartung zu bzw. bestätigen das Leistungsversprechen, indem sie gemeinsam auf Englisch ein Lied anstimmen.

Gabentausch heißt im Anschluss an Mauss auch: Jemandem »etwas von sich selbst geben« (ebd.). Die Gabe erzeugt eine Verbindung und mehr noch: durch die entstehende Ungleichheit (»ich bin dir etwas schuldig«) bringt die Gabe auch Angewiesenheits- und Abhängigkeitsverhältnisse hervor. Aber was passiert mit der Verpflichtung zur Gegengabe, so fragt Alain Caillé (2022) im Anschluss an Mauss, wenn die Asymmetrie zwischen Gebenden und Nehmenden *zu groß* wird? Wenn ein Ausgleich nicht möglich ist, bspw. im Rahmen der Eltern-Kind-Beziehung? Bei pädagogischen Gaben, bei denen keine gleichwertige Gegengabe erwartet werden kann, nicht in absehbarer Zeit⁷, entsteht eine nur schwer oder *gar un-einlösbare Verpflichtung*.

Eine Anerkennung der zwar menschlich-konstitutiven, aber gleichsam uneinlösbaren Verpflichtung würde es erforderlich machen, die eigene, existenzielle Verletzlichkeit anzuerkennen, die »Gabe des Lebens [...], die fast nirgendwo offiziell als Gabe [...] wahrgenommen wird« (Caillé 2022: 136). Um die Asymmetrie und Verletzlichkeit, letztlich die Schuld (gegenüber der Mutter, der Schöpfung, der Natur), zu mindern oder gar nicht erst wahrnehmen zu müssen, werden Sorgetätigkeiten – auf gesellschaftlicher wie familialer Ebene – degradiert (vgl. ebd.). So gelten Sorgetätigkeiten häufig als notwendige, *niedere* Tätigkeiten, die es abzuleisten gilt. Caillé beschreibt die Degradierung der Sorge als eine Verleugnung, die typisch für die Moderne ist: Das Aufeinander-Angewiesen-Sein werde negiert, Freiheit und Unabhängigkeit dagegen betont und angestrebt. Mit dieser generalisierten Abwertung der Sorge ragt in die Sorge-Gabe im Kontext von Unterricht eine historisch *gewordene* und mit viel Leid und Ungleichheit aufgeladene Differenzlinie hinein, die wie ein diffus-ungreifbares Programm unterschwellig mitläuft; zumal *Selbstständigkeit* zu den erklärten Bildungs- und Erziehungszielen der Schule gehört, eine sich sorgende, relationale Haltung hingegen nicht: »Die Schule soll Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen vermitteln, die die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzen, ihre Entscheidungen *selbständig* zu treffen [...]« (§ 3 Absatz 1 des Berliner Schulgesetzes, Herv. d.V.).

Alltägliche Sorgetätigkeiten, die an die existenzielle Verletzlichkeit erinnern, werden auf der Hinterbühne der Gesellschaft, möglichst unsichtbar, zumeist von Frauen oder/und migrantisierten Personen ausgeführt. Anna Hartmann (2020) kritisiert die spätkapitalistische »Entsorgung

7 Bereits Jacques Derrida (1993) wies auf den von Mauss nicht beachteten zeitlichen Charakter der Gabe hin.

der Sorge«: Seit den 1990er-Jahren ist »Sorge zwar zu einem öffentlichen Gut geworden [...], das jedem und jeder zur Verfügung zu stehen scheint« (ebd.: 9 f), aber damit wird der Sorge das geraubt, was sie im Kern ausmacht: »das Beziehungsmoment« (ebd.). Hartmann plädiert, ähnlich wie Caillé, für ein Sorgeverständnis, das die Unverfügbarkeit der Sorgebindung hervorhebt, wenngleich mit einer stärker emanzipatorisch gelagerten Implikation seitens der Sorgegeber:innen, statt mit einer Überhöhung und Idealisierung der dezidiert *mütterlichen* Sorge-Gabe (vgl. ebd.: 10). Im Zentrum des feministisch-erweiterten Sorgebegriffs stünden dann nicht mehr ausschließlich die Bedürfnisse der Sorgeempfänger:innen. Hartmann fragt: »[W]äre auch ein Begehren denkbar, das sich in Liebe und Hingabe, Berührung und Begegnung auf Seiten der Sorgenden zeigt und das die Sorge zu einer (nicht einfach selbstlosen) Gabe macht?« (ebd.: 89) Ein solches Verständnis ermöglicht es, Sorgepraxen nicht als selbstverständlichen Anspruch und selbstlose Pflicht, sondern als einen Aushandlungsprozess umzugestalten (vgl. ebd.: 209).

»Die Umgestaltung der Sorge müsste demnach die Verarbeitung der Angewiesenheit sowohl individuell als auch gesellschaftlich ins Zentrum stellen. Dies würde einerseits ein individuelles Durcharbeiten des mit der Angewiesenheit verbundenen Phantasmas bedeuten sowie andererseits eine gesellschaftlich getragene Form der Organisation der Sorge, die vor allem der gegenwärtigen Ökonomisierung der Sorge entgeht« (ebd.).

Weder »mehr Zeit« noch eine »ausreichende Entlohnung« reichten aus, um die notwendige Anerkennung »der Differenz«, d.h. die »psychische Dimension« der unverfügbaren Bindung zu ermöglichen (ebd.). Für die Anerkennung benötigt es einen »Zwischenraum, der in die intersubjektive Beziehung einen Abstand einführt und die Differenz des/der anderen [sic] zur Geltung bringt« (ebd. mit Verweis auf Irigaray 2010: 80).

Weist Caillé noch auf die Verleugnung der Sorge-Gabe aufgrund nicht einlösbarer Verpflichtungen hin, so rückt Hartmann (2020) die »differenzbehaftete Beziehung« (ebd.: 209) in den Mittelpunkt. In der differenzbehafteten Beziehung wird die – psychoanalytisch formuliert – unerfüllt bleibende Sehnsucht nach Eins-Sein bearbeitet, das Phantasma der Souveränität und Autonomie verhandelt bzw. betrauert. Die Anerkennung der Differenz bedeutet, die aus der Angewiesenheit resultierende Not *nicht* mit Herrschaft zu beantworten, sie nicht besiegen und vernichten zu wollen, also nicht in einen Beziehungsmodus zu wechseln, der von Besitzansprüchen geprägt ist wie die Subjekt-Objekt-Beziehung, sondern eine Subjekt-Subjekt-Beziehung zu wagen. Für Sorgebeziehungen bedeutet die Anerkennung der Differenz, dass die Sorge gebende Person »sowohl als abhängige als auch als unabhängige erfahren wird, und dieser Widerspruch in der Subjektivität aufrechterhalten werden kann« (ebd.: 102 f in Anschluss Benjamin 1996).

Die Differenz, die es im Kontext von Sorge-Gaben zwischen zwei Subjekten zu verhandeln gilt, kann als die zwischen dem (nicht) Geben-Wollen und (nicht) Nehmen-Wollen beschrieben werden. Eine sinnbildliche Übersetzung für das Nicht-Nehmen-Wollen bietet etwa Heinrich Hoffmanns *Suppenkasper* (1917): Der Suppenkasper möchte die Sorge-Gabe seiner Eltern (so) nicht mehr annehmen: »Nein, meine Suppe ess' ich nicht!« – woran er schließlich stirbt. Mit dem Schmä- oder Schimpfwort der *Rabenmutter* wird eine Mutter bezeichnet, die nicht bereit ist, umfänglich Sorge zu leisten bzw. zu Diensten zu stehen. Wenngleich Suppenkasper und Rabenmutter im Kontext der familialen Beziehungsgestaltung ihren Orientierungsgehalt eingebüßt haben, ist das »Problem der Sorge« – das *Wie* der Ausgestaltung von Differenz – nicht gelöst (vgl. Hartmann 2020: 207 f). Das zeigt sich gesamtgesellschaftlich auch daran, dass Frauen finanziell nach wie vor schlechter gestellt und häufiger von Gewalt betroffen sind, gerade wenn sie Sorge-Gaben verweigern, sich etwa von ihrem Partner trennen (vgl. BKA 2024) bzw. ohne Partner leben (vgl. BMAS 2024).

Zurück zum Unterricht: Für die pädagogisch-professionelle Sorge-Gabe *Unterricht*, – wie Unterricht hier gefasst wurde, als Ausgestaltung der Interaktion auf eine erstrebenswerte Zukunft hin (und von ihr her) und als wechselseitiges Geben und Nehmen (Sich-zu-Leistung-Verpflichten), das sich am Bild ebendieser Zukunft orientiert – scheint die von Caillé und Hartmann dyadisch und sinnlich organisierte Sorge-Gabe zwischen Kind und zentraler Bezugsperson zunächst wenig anschlussfähig. Denn die für die elterliche Fürsorge zentralen Momente der Berührung und Bindung widersprechen der professionell notwendigen Distanz auf körperlicher wie emotionaler Ebene. Gruppendynamische Prozesse, die das Unterrichten erforderlich macht, können nicht sinnvoll im Modus einer Zweierbeziehung konzipiert und ausgestaltet werden (vgl. Helsper 2022: 53). Dennoch folgt der Artikel weiter der Spur der *mütterlichen* Beziehungsgestalt, denn es ist ebenfalls die Spur, die zu dem spezifisch *Pädagogischen* der Sorge-Gabe führt.

4. Sorge-Gabe im Zeichen des Dissens

Die *Mutterliebe* stand, wie Birgit Althans (2021) in einer historisch-praxeologisch angelegten Analyse der (inter-)disziplinär verfassten Konzeption der Fürsorge betont, Pate für die grundsteinlegende pädagogische Theoriebildung von »Rousseau und seine[n] Nachfolger[n]« (ebd.: 201): »Was Julie [in *Julie oder Die neue Heloise* von Jean Jaques Rousseau (1761), AC/SM] noch qua ihres Geschlechtes, ihres Mutter- und Hausfrau-Seins scheinbar qua Natur gegeben war, wird nunmehr [in

Rousseaus Nachfolgewerk *Emile oder Über die Erziehung* (1762), AC/SM] zur (erziehungs-) wissenschaftlichen Kunst« (ebd.: 203). Eine fiktive und idealisierte *Mutterliebe*⁸ wird abstrahiert und auf einen pädagogischen, körperlosen Blick übertragen.⁹ Pädagogisch Handeln heißt bei Rousseau »im-Kinde-lesen-können« (ebd.: 201 mit Verweis auf Rousseau 1917: 198), d.h. wie eine *Mutter* ohne Worte zu verstehen, was das Kind braucht, wie die stillende *Mutter*, die am Verhalten des Kindes erkennt, dass es Hunger hat. Pädagogisch Handeln bedeutet ferner, die Umgebung vorausschauend zu gestalten. Hier scheint der pädagogische Zukunftsbezug der Sorge durch. Und schließlich bedeutet pädagogisch Handeln: »[u]nerwünschte Triebe« zu »eliminiert[en]« (Althans 2021: 202 mit Verweis auf Rousseau 1988: 613). Zu dem irritierend-zerstörerischen letztgenannten Punkt nochmal *Julie*:

»Ich führe genau Buch über das, was sie [die Kinder, AC] tun und was sie sagen, dies sind die natürlichen Früchte des Bodens, den man bebauen muss. Ein lasterhaftes Wort in ihrem Munde ist wie ein fremdes Kraut, dessen Samen der Wind herwehte: Schneide ich es durch einen Verweis ab, so wird es von neuem sprießen, stattdessen such ich insgeheim seine Wurzel und trage Sorge, sie herauszureißen« (Rousseau 1988: 613 z.n. Althans 2021: 203).

Im Bild der Wurzel, die insgeheim gesucht und sodann herausgerissen wird, kommt ein Dissens zum Tragen, zwar nicht *durch* den Sorge-Gaben-Tausch bedingt, aber dennoch für unsere Untersuchung interessant. Es dokumentiert sich hier, wie unerwünschtes Verhalten im Sinne Julies bzw. Rousseaus bearbeitet wird: heimlich, manipulativ, gründlich, übergreifend, gewalt- und effektiv. Diese Methode verunmöglicht jeglichen dialogisch orientierten Aushandlungsprozess.

Althans (2021) warnt davor, »Fürsorge als Care-Ethiken« und »spezifisch weiblich-mütterliche Qualitäten« neu aufzulegen (ebd.: 213). Sie kritisiert den Weg der Entkopplung und Aufwertung von madonnenhafter (ikonischer) Fürsorge(haltung) und sinnlichem Beziehungsaufbau einerseits, von und gegen körperlicher Still- bzw. Versorgungspraxis andererseits (ebd.: 201). Die Entkopplung leistet der Rechtfertigung

- 8 Um die Übersetzung Rousseaus von Mutter-Handeln zu Pädagogisch-Handeln nachvollziehbar zu machen, halten wir (AC/SM) am Terminus »der Mutter« fest, aber setzen ihn als Zeichen der Distanzierung kursiv. Die Sorge-Gabe ist gerade nicht geschlechtergebunden, sondern kann und muss – von allen, unabhängig von der Geschlechterzugehörigkeit – gelernt und eingeübt werden.
- 9 Auch Rousseau arbeitet übrigens mit der auf die Zukunft gerichteten Verpflichtung als Teil der Sorge-Gabe, wenn er fragt: »Denn schulde ich nicht Kindesuneigung, wo ich Mutterfürsorge empfangen habe?« (Rousseau 1971[1762]: 19 z.n. nach Althans 2021: 201).

der geschlechterdifferenten Arbeitsteilung Beihilfe (Rousseau: »Wie die Mutter die eigentliche Amme ist, so ist der Vater der eigentliche Lehrer. (1971 [1762]: 40)). Die Abwertung bzw. Deprofessionalisierung der körperlich-materiellen Sorgepraxis ermöglicht es, »those practices [of care, AC/SM] that are messy, menial and repetitive« (Rosen 2019: 80 z.n. Althans 2021: 213) an Dritte auszulagern. Mit Bezug auf Rosen plädiert Althans dafür, »die Verschränkung körperlicher Care-Praktiken mit kognitiv orientierten Erziehungspraktiken, die ja auch Rousseau, Pestalozzi und Fröbel als grundlegend für ihre Pädagogiken betrachteten, bei[zul] behalten und produktiv« zuwenden (Althans 2021: 213). Hier sieht sie den *new materialism* als richtungweisend, der sich bemüht, die inseparability of knowing and being« (Taylor 2017: 419) nicht einseitig aufzulösen, sondern »Bildung [...] as a process of ecologies and relationships« (ebd., Herv. i.O.) zu fassen. Für Puig de la Bellacasa bedeutet »Reclaiming Care [...] to keep it grounded in practical engagements with situated material conditions that often expose tensions« (Bellacasa 2017: 11 z.n. Althans 2021: 215). Dieser Ansatz stimmt mit Hartmann darin überein, die mitunter spannungsvolle Differenzbearbeitung als Teil der Sorgepraxis mitzuführen und gerade nicht abzublenken.

5. Fazit: Zurück zum Bild

Wenn es also – mit Althans und Rosen gesprochen – darauf ankommt, gerade den *messy part* der Sorgepraxis mitzuführen, die unliebsamen, zeitaufwendigen, körperlich und emotional anstrengenden Notwendigkeiten, die es bedarf, um *Unterricht* bzw. Lehr-Lern-Prozesse vorzubereiten und aufrechtzuhalten, wozu braucht es dann nochmal das Bild? Welche Rolle kommt dem imaginären Bild im Rahmen der differenzbehafteten Sorge-Gabe zu?

Das Bild einer erstrebenswerten, utopisch-idealisierten Zukunft ist notwendig, um den *messy part* der Sorge-Gabe überhaupt aufzunehmen und diesem eine spezifische Form zu geben. Das Bild ist zudem bewährtes Werkzeug der Differenzbearbeitung. Im psychoanalytischen Verständnis des Subjektbildungsprozesses hat das Selbst- bzw. Spiegelbild die Funktion, die Lücke zwischen der Unverfügbarkeit des Materiellen, des Körpers (der mir weder gehört noch gehorcht) einerseits und der angestrebten Souveränität des Subjektstatus andererseits, zu schließen, gleichwohl im Modus der Verkennung (vgl. Butler 1995: 108 mit Verweis auf Lacan 1936; Carnap 2022: 39). Während das imaginäre Spiegelbild dem Selbst verspricht: *Ja, dieses Körperbild im Spiegel, das bist du und dieses Selbst ist autonom und handlungsfähig*, könnte das imaginär-geteilte Bild (bspw. der Lernfamilie) in Gruppenbildungsprozessen versprechen: *Ja, das ist eine erstrebenswerte Zukunft, an der ich*

teilhaben kann, für die ich mich verpflichte. In diesem Bild kommen wir zusammen, das ist unser Interaktionsmodus für die Gegenwart. Diese Möglichkeit des Übertrags von der Subjektdifferenzbearbeitung auf schulische Differenz-Bearbeitungsprozesse wurde auch im Rahmen des Schulkulturansatzes erkannt:

»in der [...] Spiegelszene wird deutlich, dass es dabei nicht nur um Verknennung geht, sondern dass es zugleich ein Vorgriff ist, ein kreativer Akt der Imagination von etwas, das werden könnte (vgl. Castoriadis 1984; Kamper 1986). Das Imaginäre in der Schulkulturtheorie wird genau in dieser Doppelstruktur gefasst: Als symbolische Potenzialität der Imagination, des Entwurfs von Neuem einerseits und als verkennende (Selbst-)Illusionierung gegenüber Scheitern, Grenzen, antinomischen Spannungen und dem Einbruch der ›brute facts‹« (Helsper 2015: 478).

Die pädagogische Sorge-Gabe im Unterricht ließe sich somit konkretisieren auf die Hervorbringung eines für die Beteiligten stimmigen, auf die Zukunft gerichteten Bildes bzw. die Einigung auf ein solches. In diesem Sinn liefert das Bild den Modus, in dem die Gruppe (jetzt) tätig wird *und* sich für die Zukunft verpflichtet. Das Bild ermöglicht es den Einzelnen, sich der Gruppe anzuschließen, sich ihren Regeln zu unterwerfen, und so *in der Gruppe*, im Unterrichtsgeschehen Handlungsfähigkeit zu gewinnen. Die pädagogische Sorge-Gabe wäre somit eine ästhetisch-performativ-materielle Arbeit an und mit dem Imaginären der Schulkultur. Wenn die Gabe angenommen wird und zur Gegengabe verpflichtet, wenn sie die Schüler:innen aktiviert, das Spiel *Unterricht* (mit-)zuspielen und entsprechend der Spielregeln etwas zu lernen, etwas können zu wollen, sprich: Leistung aufzuführen, kann von einer – entsprechend der Logik des Feldes *Schule* – *gelingenen* pädagogischen Sorgetätigkeit gesprochen werden. Im Sinne der Transformation hin zur Enttabuisierung der Differenzbearbeitung im Kontext von Sorge-Gaben ist es wichtig, das Verständnis davon, was einen *gelingenen Interaktionsprozess* ausmacht, auch imaginär, für den Dissens zu öffnen. Das hieße, das Bild nicht zu nutzen, um über Ungleichheitsverhältnisse hinweg zu täuschen und Machtverhältnisse *unter dem Radar* durchzusetzen, sondern das Finden eines für alle Beteiligten stimmigen (Zukunfts-) Bildes selbst ins Zentrum der schulpädagogischen Arbeit zu rücken. In diesem Sinne hätte das Bild die Aufgabe des »Zwischenraum[s]«, der (wir wiederholen das Hartmann-Zitat von oben) »in die intersubjektive Beziehung einen Abstand einführt und die Differenz des/der anderen [sic] zur Geltung bringt« (Hartmann 2020: 209 mit Verweis auf Irigaray 2010: 80).

Dies alles schließt nicht aus, dass die Lehrer:in (im empirischen Beispiel) das Englisch-Können der Klasse als Leistung anerkennt. Nach einer sorge-gabentheoretischen Aufmerksamkeitsverschiebung wäre dies

aber eine Leistung, die in einer konkreten Beziehungsgestalt, in einem imaginär-symbolischen Tauschprozess, verankert und mit materiellen Ressourcen wie Raum, Zeit und Schokolade verknüpft ist. Eine solche Blickverschiebung wäre eine gewagte Veränderung, denn sie würde den Blick auf ausbleibende Schüler:innen-Leistungen (vgl. exemplarisch Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022: 6 f) verändern: weg von der »individuellen Leistung« der einzelnen Schüler:in hin zu einer gemeinsamen bzw. »sozialen Leistung« (Erichsen 2018) von Lehrer:innen *und* Schüler:innen.

Literatur

- Althans, Birgit (2021): »Fürsorgen – eine pädagogische Praktik?«, in: Jürgen Budde/Torsten Eckermann (Hg.), *Studienbuch pädagogische Praktiken*, Stuttgart: Julius Klinkhardt, 194–223.
- Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): »Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal«, DOI: 10.3278/6001820hw, Bielefeld: wbv.
- Bahr, Hans-Dieter (2007): »Fragment über Muße«, *Paragrana. Internationale Zeitschrift für historische Anthropologie* (2007/1), 26–39.
- Bellacasa, María Puig de la (2017): *Matters of Care. Speculative Ethics in More Than Human Worlds*, Minneapolis u. London: University of Minnesota Press.
- BAK – Bundeskriminalamt (2024): »Häusliche Gewalt im Jahr 2023 um 6,5 Prozent gestiegen«, *bka.de* 07.07.2024, https://www.bka.de/DE/Presse/Listenseite_Pressemitteilungen/2024/Presse2024/240607_PM_BLB_Hausliche_Gewalt.html (Zugriff: 30.09.2024).
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2024): »Lebenslagen in Deutschland. Der Sechste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung«, *armuts-und-reichtumsbericht.de*, https://www.armuts-und-reichtumsbericht.de/SharedDocs/Downloads/Berichte/sechster-armuts-reichtumsbericht.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (Zugriff: 30.09.2024).
- Bohnsack, Ralf (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*, Opladen: Barbara Budrich.
- Butler, Judith (1995): *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*, Berlin: Berlin-Verlag.
- Caillé, Alain (2022): *Das Paradigma der Gabe. Eine sozialtheoretische Auseinandersetzung*, Bielefeld: transcript.
- Carnap, Anna (2022): *Geschlechtlichkeit und pädagogisches Handlungswissen. Eine rekonstruktive Studie zum schulischen Raum des Sicht- und Sagbaren*, Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Därman, Iris (2006): »Über ausgeschlagene fremdkulturelle Gaben: Der ridas eurozentristische Lektüre des Essais sur le don«, in: Alfred Schäfer/

- Michael Wimmer (Hg.), *Selbstausslegung im Anderen*, Münster: Waxmann, 47–60.
- Derrida, Jaques (1993): *Falschgeld: Zeitgeben I*. München: Wilhelm Fink.
- Dietrich, Cornelia (2020): »Sorge und Leistung«, in: Cornelia Dietrich/Niels Uhlendorf/Frank Beiler/Olaf Sanders (Hg.), *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*, Weinheim u. Basel: Beltz Juventa, 68–81.
- Erichsen, Jakob (2018): »Warum wir den Leistungsbegriff neu denken müssen«, *deutsches-schulportal.de* 07.08.2018, deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/ein-moderner-mythos-warum-wir-den-leistungsbegriff-neu-denken-muessen/ (Zugriff: 29.05.2024).
- Hartmann, Anna (2020): *Entsorgung der Sorge. Geschlechterhierarchie im Spätkapitalismus*, Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot.
- Heidegger, M. (1962). *Being and Time*. Translated by J. Macquarrie and Edward Robinson. New York, NY: Harper Collins Publishers.
- Helsper, Werner (2022): »Zur pädagogischen Professionalität von Grundschullehrer*innen – strukturtheoretische Perspektiven«, in: Ingelore Mammes/Carolin Rotter (Hg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 53–72.
- (2015): »Schulkultur revisited: Ein Versuch, Antworten zu geben und Rückfragen zu stellen«, in: Jeannette Böhme/Merle Hummrich/Rolf-Thorsten Kramer (Hg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*, Wiesbaden: Springer VS, 447–500.
- (2008): »Schulkulturen – Die Schule als symbolische Sinnordnung«, *Zeitschrift für Pädagogik* (2008/1), DOI: 10.25656/01:4336, 63–80.
- Hummrich, Merle (2015): »Die fragmentierte Ordnung. Das Imaginäre, das Symbolische, das Reale und die Schulkultur«, in: Jeannette Böhme/Merle Hummrich/Rolf-Thorsten Kramer (Hg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*, Wiesbaden: Springer VS, 71–94.
- Idel, Till-Sebastian/Anna Schütz (2018): »Steigerung von Ungewissheit im Wandel von Lernkultur und pädagogischer Professionalität an Ganztagschulen«, in: Angelika Paseka/Manuela Keller-Schneider/Arno Combe (Hg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*, Wiesbaden: Springer VS, 141–162.
- Kellerer, Sidonie (2018): »Sein und Zeit: ein Buch für Alle und Jeden?«, in: Marion Heinz/Tobias Bender (Hg.), *»Sein und Zeit« neu verhandelt. Untersuchungen zu Heideggers Hauptwerk*, Hamburg: Felix Meiner, 113–160.
- Leineweber, Christian (2020): »Die Sorge um Zukunft – Pädagogische Überlegungen zum Zusammenhang von Geschichtlichkeit und Menschsein«, in: Cornelia Dietrich/Niels Uhlendorf/Frank Beiler/Olaf Sanders (Hg.), *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*, Weinheim u. Basel: Beltz Juventa, 43–54.
- Liebau, Eckart; Klepacki, Leopold (2015): *Was ist und wozu braucht man Theater in der Schule?* In: *Pädagogische Rundschau* 5/2015, S. 521–534.
- Kamper, Dietmar (1986): *Soziologie der Imagination*. Carl Hanser Verlag, München.

- Mauss, Marcel (2016): *Die Gabe. Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mortari, Luigina (2022): *The Philosophy of Care*, Wiesbaden: Springer VS.
- Morrin, Serafina (2021): »Echte Schokolade und eingebildete Roller – Praktiken des Gabentausches im pädagogischen Setting Willkommensklasse«, in: Petra Götte/Wibke Warburg (Hg.), *Den Dingen auf die Spur kommen. Zur materiellen Kultur in Kindheit und Jugend*, Wiesbaden: Springer VS, 265–278.
- Morrin, Serafina (2023): *Spielräume der Ordnungen. Empirische Ergebnisse und erziehungswissenschaftliche Reflexionen zu theaterpädagogischen Settings mit neu zugewanderten Kindern*, Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Nohl, Arnd-Michael (2018): »Zur intentionalen Struktur des Erziehens. Eine praxeologische Perspektive«, *Zeitschrift für Pädagogik* (2018/1), DOI: 10.25656/01:21815, 121–138.
- Rancière, Jacques (2002): *Das Unvernehmen. Politik und Philosophie*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rendtorff, Barbara (2006): »Von Müttern, Frauen und Schwindlerinnen. Anmerkungen zu Familie, Schule und Geschlecht – Ein Essay«, in: Sabine Andresen/Barbara Rendtorff (Hg.), *Geschlechtertypisierungen im Kontext von Familie und Schule*, Opladen: Barbara Budrich, 15–26.
- Rosen, Rachel (2019): »Care as Ethics, Care as Labor«, in: Rachel Rosen (Hg.), *Theorizing Feminist of Care in Early Childhood Education. Possibilities and Dangers*, London: Bloomsbury, 79–96.
- Rousseau, Jean-Jacques (1988): *Julie oder Die neue Héloïse – Briefe zweier Liebenden aus einer kleinen Stadt am Fuße der Alpen* (1761), München: dtv.
- (1971): *Emile oder Über die Erziehung* (1762), Paderborn: UTB.
- Taylor, Carol A. (2017): »Is a Posthumanist ›Bildung‹ Possible? Reclaiming the Promise of ›Bildung‹ for Contemporary Higher Education«, *The International Journal of Higher Education Research* (2017/2), DOI: 10.1007/s10734-016-9994-y, 419–435.
- Veith, Hermann (2018): »Wozu ist die Schule da? Eine Antwort aus sozialisationstheoretischer Perspektive«, in: Jürgen Budde/Nora Weuster (Hg.), *Erziehung in Schule. Persönlichkeitsbildung als Dispositiv*, Wiesbaden: Springer VS, 53–71.
- Zinnecker, Jürgen (1997): »Sorgende Beziehungen zwischen Generationen im Lebensverlauf. Vorschläge zur Novellierung des pädagogischen Codes«, in: Dieter Lenzen/Niklas Luhmann (Hg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 199–227.