

Zwischen Abwehr und Anerkennung – Sorge in der Schule

1. Einleitung

Sorgediskurse erleben in internationalen wie nationalen interdisziplinären Zusammenhängen derzeit eine starke Konjunktur. Immer weniger lassen sich Erfahrungen von Vulnerabilität, Angewiesenheit und Relationalität im vertrauten Gestus von individueller Souveränität und Autonomie überspielen oder verschleiern. Die angesprochenen Erfahrungen beinhalten und artikulieren sowohl menschliche Schwäche und Verletzlichkeit – etwa in Phasen von Kindheit, Alter, Krankheit, Sterben – wie aber auch nicht-menschliche Verletzungen und kontingente, nicht (mehr) beherrsch- und planbare Dynamiken der Natur und des Klimas, der Technik, des gesellschaftlichen Zusammenlebens. Sorge soll hier verstanden werden als ein individuelles wie kulturelles Antwortgeschehen auf Angewiesenheit, Vulnerabilität und Unsicherheit menschlichen Lebens und menschlicher Lebensverhältnisse im Horizont einer unsicheren Zukunft.

Auch in der Erziehungswissenschaft etabliert sich Sorge allmählich als ein Grundbegriff, so wurde er jüngst in das Kerncurriculum aufgenommen (Kerncurriculum der DGfE 2024). Hier ist es zum Beispiel die wachsende Kritik an einem Bildungsbegriff, der sich in der Tradition der Aufklärung an einem starken, souveränen Subjekt ausrichtet, dem ein relationales Subjekt, das fundiert ist in Angewiesenheit und Vulnerabilität, gegenübergestellt wird (Dederich/Dietrich 2024). Zudem wächst auch in der Erziehungswissenschaft die Überzeugung, dass eine stärkere Berücksichtigung der Sorgedimensionen in Erziehung und Bildung eine Antwort geben kann auf die gegenwärtigen Herausforderungen von Kriegen, Klimawandel, Demokratiegefährdung, Diskriminierung und teils menschenverachtenden globalen Wirtschaftskreisläufen. Infolgedessen lässt sich mit Noddings (2005) eine bildungstheoretische Figur entwickeln, in der die Sorgefähigkeit der je nächsten Generation konstitutiv wird. Noddings vertritt zunächst wie viele andere Sorgetheoretiker:innen einen sehr weiten anthropologischen Sorgebegriff, der Verletzlichkeit und Angewiesenheit eines jeden Menschen als Grundkonstante menschlicher Lebensweise begreift, räumt aber ein, dass die Fähigkeit zur Sorge um sich, um Andere, um den Planeten in Prozessen von Bildung und Erziehung erlernt und kultiviert werden müsse. Diese Aufgabe schreibt

sie der Schule als allgemeinbildender Institution zu: »All students should be engaged in a general education that guides them in caring for self, intimate others, global others, plants, animals, and the environment, the human-made world, and ideas« (Noddings 2005: 173).

Nun ist Sorge allerdings kein einheimischer Begriff der Schulpädagogik. Insbesondere in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft existiert die Tradition einer strikten Trennung zwischen Schulpädagogik – ausgerichtet auf Lehr-Lernprozesse, deren Professionalität sowie Organisation und Steuerung – auf der einen Seite und Sozial- und Heilpädagogik – ausgerichtet auf Hilfe-, Unterstützungs- und Fürsorgeprozesse, deren Professionen und Organisation – auf der anderen Seite. Seit einigen Jahren aber lässt sich diese Tradition nicht mehr ohne weiteres aufrechterhalten. Es sind vor allem zwei langfristige Schulentwicklungsthemen, die eine stärkere Einbindung von Sorgeprozessen erfordern: Ganztag und Inklusion.

So ist durch die längere Verweildauer der Kinder im Ganztag das Phänomen der Betreuung und Versorgung mit z.B. Mittagessen längst kein Randphänomen mehr (Schütz 2016). Durch die Prozesse der inklusiven Schulentwicklung gelangen auch Tätigkeiten der Pflege und körperlich-motorischen Assistenz sowie der Therapie immer selbstverständlicher in Schule und werden dort zum sichtbaren Bestandteil des Alltags. Zudem ist in allen Bundesländern ein Ausbau der Schulsozialarbeit zu beobachten (Speck 2022; Uhlendorf 2022). Damit soll konzeptionell sowohl in Einzelmaßnahmen als auch durch gruppenbezogene Angebote das soziale Miteinander der zunehmend als heterogen und dadurch störungsanfällig wahrgenommenen Schüler:innengruppen unterstützt und gefördert werden. Aber nicht nur Schulsozialarbeit übernimmt solche Sorgeaufgaben, vielmehr arbeiten multiprofessionelle Teams, bestehend aus Lehrkräften mit unterschiedlicher Qualifikation, Erzieher:innen (Breuer 2015), Inklusionshelfer:innen, Psycholog:innen und andere Professionen in der Schule zusammen. Hinzu kommen in vielen Schulen eine Reihe von pädagogisch nicht oder gering qualifizierten sogenannte pädagogische Mitarbeiter:innen.

Was hier zunächst mit Beispielen aus der Praxis skizziert wurde, spiegelt sich auch in Theoriedebatten wider, in denen die jüngeren Entwicklungen und Herausforderungen interpretiert werden. Darin zeigt sich ein ambivalentes Verhältnis zwischen Sorge und Schule. So spricht Helsper im Zusammenhang von Ganztagsschulentwicklung und der Öffnung des Unterrichts hin zu stärker individualisierenden Lehr-Lern-Formaten von einem »diffus-sorgenden«, zudem familialisierten Arbeitsbündnis (Helsper 2016: 229) in Schulen, das einem herkömmlich stärker »sachbezogen-distanzierten Arbeitsbündnis« (ebd.) gegenüberstehe. In empirischen Studien zeigt sich, dass Sorge in Schulen zwar als notwendig anerkannt wird, dass sie in der Praxis aber eher abgewehrt und marginalisiert wird (Uhlendorf

2022; Valejos Silva/Cortés Rojas 2024). Es entsteht so eine paradoxe, die Institution in spezifischer Weise herausfordernde Situation, in der Abwehr und Anerkennung einander begegnen. In der Erziehungswissenschaft jedoch existiert auch eine kritische, sogar ablehnende Haltung gegenüber einer (erneut) stärkeren Einbeziehung des Sorgebegriffs, der vielfach mit der Geschichte der Fürsorge zusammenhängt. Sorgebeziehungen reproduzieren häufig asymmetrische Verhältnisse. In Zusammenhängen von Kindheitstheorie und Kindheitsforschung werden die stabilisierenden und ambivalenten Verstrickungen von Sorge und Macht im Generationenverhältnis thematisiert (Baader/Eßer/Schroer 2014). Die Geschichte insbesondere der Heil-, Sonder- und Sozialpädagogik zeigt, dass ihre Praxis nicht nur eines institutionellen, absichernden Rahmens bedarf, um Sorgearbeit kontinuierlich zu gewährleisten, sondern dass dieser zugleich auch die Bedingungen für den Missbrauch der in Sorgearbeit Beschäftigten schaffen kann (Falkenstörfer 2020). Bevormundung, Kontrolle, bis hin zu sexualisierter Gewalt an Kindern in Fürsorge- oder Seelsorge-Institutionen stellen die vielleicht schlimmste Entgleisung eines ambivalenten Grundverhältnisses dar: Pädagogischen Institutionen und darin entfalteten Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen wohnt in aller Regel ein fürsprechendes, stellvertretendes Moment inne. Erwachsene sprechen, entscheiden und handeln für Kinder, sie sind ihnen voraus. Fürsprache aber hat zweierlei Bedeutungsdimensionen, die sich nicht ausschließen. Im Sinne einer advokatorischen Ethik (Brumlik 2017) meint es ein Sprechen, das die Interessen und Bedürfnisse des noch nicht sprechenden Kindes artikuliert. Im Sinne eines Sprechens an Stelle von Kindern kann es diese Interessen und Bedürfnisse gerade verkennen oder sogar gewalthaltig die eigenen Interessen und das eigene Begehren an deren Stelle setzen. Vor diesem Hintergrund ist die, vielleicht spezifisch deutsche, Skepsis gegenüber dem (Für-)Sorgebegriff nachvollziehbar und sehr ernst zu nehmen.

2. Abwehr von Sorgeverhältnissen und Sorgearbeit in der Schule

In bisher nur wenigen Arbeiten wird empirisch und in systematisierender Absicht auf die Sorgepraxis an Schulen eingegangen. Es zeigt sich aber bereits, dass unter der Überschrift der »multiprofessionellen Kooperation« eine arbeitsteilige Organisation von Tätigkeiten realisiert wird, in der Sorge in Schule die Funktion von Vorbereitung, Unterstützung, Störungsprävention oder -intervention im Unterricht zugeschrieben wird. Diese sorgende Assistenz soll es ermöglichen, das »Kerngeschäft« der Lehrkräfte, nämlich den Unterricht, möglichst frei von solchen Elementen zu

halten, die nicht den Wissenserwerb oder den fachlichen und methodischen Kompetenzaufbau umfassen.

So beschreiben etwa Budde und Blasse (2016) die Care-Arbeit in inklusiven Klassen als Vorbereitung von Bildungsprozessen, indem Schulbegleiter:innen eine der schulischen Ordnung entsprechende Teilnahme am Unterricht für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf überhaupt erst ermöglichen.

2.1 Die Metapher vom ›Kerngeschäft Unterricht‹

In den schulpädagogischen Debatten wird das *Kerngeschäft Unterricht* immer wieder betont (Oelkers 2003; Philipp/Rolff 2004; Helsper 2016). Auch in populären Kontexten z.B. über Lehrer:innengesundheit ist zu hören, durch unterrichtsfremde Tätigkeiten sowie durch den seit PISA erhöhten Erwartungsdruck an Leistungsausput könnten sich Lehrer:innen zu wenig auf das Kerngeschäft des Unterrichtens konzentrieren. Goltz und Straumann etwa ermitteln in einer Schweizer Untersuchung solche Bereiche, die als Belastungsfaktoren für die Lehrkräfte genannt werden: »Erziehungsarbeit, Umgang mit schwierigen Situationen, Betreuung/Beratung, individuelle Förderung, Umgang mit heterogenen Klassen, Zusammenarbeit mit den Eltern« (Goltz/Straumann 2002: 28). Es sind dies breite, wenig konkrete und durch die Verwendung der Metapher des ›Kerngeschäfts Unterricht‹ marginalisierte, d.h. an die Peripherie des schulischen Geschehens positionierte Tätigkeiten. Sie lassen sich leicht mit Sorgearbeit in Verbindung bringen, wenngleich sie nicht deckungsgleich mit ihr sind.

Auch räumlich zeigt sich eine solche Randstellung darin, dass so oder auch anders genannte *Sozialräume* in Schulen installiert werden, in denen die Sorgearbeit außerhalb des Klassenraumes und damit auch außerhalb der Klassenöffentlichkeit und für diese unsichtbar, geschehen kann. So sagt eine Schulsozialarbeiterin im Rahmen eines Interviews der von Uhlendorf durchgeführten Studie (Uhlendorf 2022):

»Also ich erlebe [...] Stunden, wo ich zwar gebeten werde, zu kommen, weil es, es gibt [...] schwierige Kinder [...]. Ich komm aber nicht bis [...] über die Klassenzimmer-Schwelle, weil mir direkt an der Tür die Kinder übergeben werden, um mit denen in einen Differenzierungsraum zu gehen und zu arbeiten und sie am Ende der Stunde wieder abzugeben« (Int. MG, Zeile 573-578).

Organisatorisch und *ökonomisch* stehen die Sorgearbeitenden in Schulen – meist verbeamteten – Lehrkräften als Angestellte mit ganz unterschiedlichen Arbeitsverträgen gegenüber und es etabliert sich ein hierarchisches Verhältnis. Daraus ergibt sich auch auf Seiten der Lehrkräfte

eine gegenüber den Sorgearbeitenden größere Legitimität, zwischen zentralen und peripheren Tätigkeiten zu unterscheiden und diese Unterscheidungen im Sprechen und Handeln aufrecht zu erhalten.

Liest man die Kernmetapher jedoch nicht nur als ein räumliches Sprachbild, fokussierend auf die Unterscheidung von Zentrum und Peripherie, sondern als ein materielles (wie bei einem Kernobst), dann entfalten sich noch weitere Bedeutungsdimensionen: Hier ist das Feste vom Weichen, das Bleibende vom Vergänglichem, das immer wieder Neues Hervorbringende vom Verfaulenden unterschieden. Der Unterricht als Kern der schulischen Tätigkeit gibt die DNA der Kultur und des Wissens an die nächste Generation weiter und dieser Kern vergeht erst dann, wenn die kulturelle Reproduktions- und Erneuerungsarbeit getan und die Bedingungen für das Aufgehen der Saat bestmöglich geschaffen sind. Im Unterschied dazu ist das Fleisch das schnell Vergängliche, das Amorphe.



Abb. 1.: Kern und Fleisch (© pexels.com)

Ordnet man dieser Differenz erneut Sorgearbeit und Unterrichtstätigkeit zu, lässt sich die Sorgearbeit in Anlehnung an Hartmann (2020) mit dem Begriff der Abjektion charakterisieren. Hartmann bezieht sich in ihrer auch psychoanalytischen Lesart auf die Wert-Abspaltungstheorie von Roswitha Scholz und Beatrice Müller (2018). Scholz zufolge bedeutet Wert-Abspaltung, »daß weibliche Reproduktionstätigkeiten, aber

auch damit verbundene Gefühle, Eigenschaften, Haltungen usw. (Sinnlichkeit, Emotionalität, Fürsorglichkeit zum Beispiel) vom Wert der abstrakten Arbeit strukturell abgespalten sind« (Scholz 2011: 118). Diese als weiblich besetzten Haltungen und Tätigkeiten – von denen die Fürsorge eine darstellt – ist häufig verbunden mit dem begrifflich nicht Fassbaren, Kontingenten, dem Materialen und Körperlichen. Es muss von einem rationalisierten Begriff von Arbeit und Wertschöpfung getrennt werden, stellt aber gleichwohl »die dunkle Kehrseite des Wertes selbst dar« (ebd.: 124). Julia Kristeva hat die zu verwerfenden Objekte »dem präverbal-semiotischen« zugeordnet, die daher »nicht repräsentiert werden [können]« (Kristeva 1982: 3). Beispiele hierfür sind das Schleimige, Körperflüssigkeiten und körperliche Exkremente oder allgemeiner gesprochen, das Unstrukturierte. Das Nicht-Lebbare und Gefährdende müsse verworfen werden und sei damit Voraussetzung für die »Geburt des Selbst« und repräsentiere gleichzeitig die symbolischen Ordnungen (vgl. Kristeva 1982: 3). Eine Fokussierung auf die Kern-Metapher, die den Nicht-Kern, das Fleisch, im Ungewissen lässt, provoziert somit dessen Abwehr. Die Sorgearbeit in Schule wird so kulturell durch die gleichen Deutungsmuster gerahmt, wie sie für die klassischen Sorgfelder von Pflege, Erziehung, Betreuung und Hausarbeit bekannt sind. Damit die Lehrkräfte insbesondere der Primarstufe ihren – historisch mühsam und langwierig erworbenen – akademischen Status halten und möglicherweise ausbauen können, muss auch hier Sorgearbeit an schlechter bezahlte, semiprofessionelle und überwiegend weibliche Hilfskräfte in Schule delegiert werden. Als Bedingung für die Subjektposition der Lehrkraft wird Sorgearbeit an die Peripherie des ›Kerngeschäfts‹ der Schule, nämlich dem Unterricht platziert. Was also reproduziert eine Schule kulturell, wenn die darin geleistete Sorgetätigkeit – in Analogie zur Arbeit im Sinne der Mehrwert erzeugenden Waren- oder Dienstleistungsproduktion – von der Mehrwert erzeugenden *Bildung*, deren Ort der Klassenraum und deren Praxis der Unterricht ist, abgegrenzt, abgespalten wird?

2.2 *Zwei Rationalitäten*

Die eben beschriebene Abjektion von Sorge in Schule kann neben der feministisch-psychoanalytischen Erläuterung auch in den verschiedenen Rationalitäten, denen herkömmlich schulisches und sorgendes Handeln folgt, eine Erklärung finden. Schulisches Handeln ist vielfach an universalistischen Zielen ausgerichtet und folgt einer Planungs- und Steuerungslogik, die formalisierend etwa Prinzipien (guten) Unterrichts oder fairen Leistungsfeedbacks aufstellt. Es geht – mindestens in der Grundschule – um die der Grundbildung zugehörigen Schritte der mathematischen

und literarischen Alphabetisierung für alle. Mit der Sozialisationsfunktion der Schule ist die unhinterfragte Integration in eine als normal erlebte Mehrheitsgesellschaft verbunden. Auch funktioniert das nach wie vor gültige meritokratische Versprechen der Schule (Dietrich 2020) nur im Rahmen einer Heroisierung des starken, unabhängigen Individuums. Institutionell folgt die Schule einer *Zweck-Mittel-Rationalität*: der Mitteleinsatz – didaktische und pädagogische Methoden und Materialien, Finanz- und Personalressourcen – erfolgt immer gebunden an explizite Zwecke, deren Erfolg durch Outputkontrolle und Evaluation überprüft wird. Dieser Rationalität folgen auch Steuerungsphantasien im Hinblick auf den:die Lehrer:in und auf dessen:deren Beziehung zu Schüler:innen, wenn etwa die sogenannten »sozial-emotionalen Kompetenzen« eines Kindes nach der gleichen Logik wie die mathematischen und sprachlichen Kompetenzen modelliert werden (SWK 2022: 75 ff), sodass im klassischen Dreischritt von Diagnostik, Intervention und Evaluation die festgestellten sozial-emotionalen Defizite systematisch behoben werden können.

Sorgehandeln hingegen folgt einer anderen Rationalität, sie ist stärker kontextuell und individuell ausgerichtet und muss offen sein für unvorhersehbare Impulse und Antworten der *cared-for-person*. »Der soziale Akteur, von dem die Wissenschaft ausgeht, [...] ist in erster Linie ein zweckrational oder instrumentell Handelnder. Weder Einfühlbarkeit, Unsicherheit, Angst noch Ambivalenz scheinen in diesem Modell des Akteurs einen Stellenwert zu haben« (Waernes 2000: 61). Sorgehandeln ist aber daher nicht irrational, diffus und schlechterdings unplanbar, sondern es folgt einer Fürsorgerationalität, der ebenfalls prozedurale Regeln und Logiken zu Grunde liegen. Margit Brückner (2011) beschreibt diese Regeln als solche, die sich stärker dem Nicht-Steuerbaren und Nicht-Planbaren zuwenden, deren zeitlichen Ressourcen daher schwerer zu kalkulieren, deren Erfolge schwerer zu messen sind, da sie den je gegebenen Eigensinn der Sorgebeziehung konstitutiv einbeziehen. Mit Sorgeverhältnissen gelangt also eine andere, der Institution fremde Rationalität in die Schule.

3. Verwobenheit von Sorgehandeln und Unterricht

Rekonstruiert man den in den bisher dargestellten schulischen Diskursen zugrundeliegenden Sorgebegriff, so zeigt sich, dass Sorge hier bisher in erster Linie als soziale bzw. sozialpädagogische Aufgabe verstanden wird: Es werden Tätigkeiten der Hilfe, Unterstützung, Versorgung, Pflege und Betreuung und Unterrichtsassistenz genannt und beschrieben und es werden Fragen der Organisation, der Zuständigkeit und der Finanzierbarkeit bzw. Entlohnung diskutiert (Toppe 2010; Breuer 2015;

Böhm-Kaspar et al. 2017; Speck 2020). Dieses sozialpädagogische Sorgeverständnis ist vermutlich der Grund dafür, dass eine Trennung zwischen Sorge und Unterricht, zwischen dem Vorbereitenden und dem ›Eigentlichen‹ aufrecht erhalten bleibt, und dass damit auch die implizite Logik von Abwertung, Vergeschlechtlichung und Marginalisierung fortgeschrieben wird. Um hierzu mögliche Alternativen aufzeigen zu können, soll im Folgenden zunächst im Rückgriff auf philosophische Traditionen der Sorgebegriff erweitert werden, und es soll dann auf die Frage fokussiert werden, ob nicht das Lernen selbst als Gegenstand der Sorge stärker berücksichtigt werden könnte, ob also eine sorgende Beziehung nicht nur vor und neben, sondern *im* Unterrichtsgeschehen etabliert werden könnte.

3.1 Erweiterung des sozialpädagogischen Sorgebegriffs

Mortari (2022) hat in ihrer Auseinandersetzung mit Philosophen der griechischen Antike drei verschiedene Bedeutungen von Sorge rekonstruiert: *mérimna*, *terapeia* und *epimeleia*. Die ersten beiden Bedeutungen sind relativ vertraut: das griechische Wort *mérimna* meint die Sicherung, den Schutz und Erhalt von Leben. Sorgehandeln ist hier die – alltägliche – Veranlassung, dass das dafür Notwendige getan wird. In dieser Weise verstehen auch Tronto/Fisher die Sorge:

»Auf der allgemeinen Ebene ist Fürsorgen eine Gattungstätigkeit, die alles umfasst, was wir tun, um unsere ›Welt‹ so zu erhalten, fortdauern zu lassen und wiederherzustellen, daß wir so gut wie möglich in ihr leben können. Diese Welt umfaßt unseren Leib, unser Selbst und unsere Umwelt, die wir in einem komplexen, lebenserhaltenden Netz miteinander verflechten« (Tronto/Fisher 1990: 40).

Hierin zeigen sich bereits zwei wichtige Erweiterungen des Alltagsverständnisses von Sorge bzw. Care: Zum einen ist Care als eine kollektive Praxis zu verstehen, die sich nicht nur auf Menschen, sondern auch auf materielle Gegenstände, die Umwelt, menschliche Beziehungen und gesellschaftliche sowie politische Institutionen bezieht.

»Wenn wir das erst einmal zur Kenntnis nehmen, stellen wir fest, dass Fürsorgen einen Großteil der Handlungen ausmacht, mit denen Menschen in ihrem Alltagsleben beschäftigt sind« (Tronto 2000: 27).

Eine zweite Bedeutung lässt sich in dem Begriff der *terapeia* erfassen: darin wird Sorge im Sinne von Heilung und einem Sich-Indienstellen des gefährdeten Lebens aufgefasst. Wo also Verletzlichkeit als Verletzt-Sein, seelisch oder körperlich, begegnet, bedarf es solchen Sorgehandelns, das zunächst die Linderung oder Abwendung von Leiden in den Fokus rückt. Sorgehandeln ist hier eine Antwort auf die Verletztheit des Lebens.

In beiden Bestimmungen ist ein ethischer Anspruch enthalten, der sich auf ein gutes Leben bezieht. Die Verpflichtung nicht nur zu einem Lebenserhalt und einem unverletzten Leben, sondern eben auf ein *gutes* Leben ist verbunden mit der dritten Bedeutung, die Mortari mit dem griechischen Begriff der *epimeleia* aufnimmt. Gerade vor dem Horizont von Verletzlichkeit und Unsicherheit bestehe die Aufgabe darin, im eigenen Leben durch Selbstsorge, im Leben anderer durch Fürsorge die über das alltäglich Notwendige hinausgehenden Möglichkeiten zu entdecken und zu kultivieren: »Care, in point of fact, may be understood as making bloom the ontological possibilities of being-there« (Mortari 2022: 9). Und bezogen auf die Schule formuliert sie:

»A good teacher not only organizes the learning activities as presented in the syllabus, but tries to comprehend the needs of each student in order to offer those experience which nurtures the cognitive, ethical, aesthetic, social and spiritual potential of every one of them« (ebd. 2022: 10).

Hier ist zum einen ein komplementäres Verhältnis der Tätigkeiten von Organisation und Pflege im Unterricht angesprochen. Während ersteres heute vielleicht am ehesten mit dem Begriff des *classroom management* in Verbindung gebracht werden kann, geht insbesondere die Ermöglichung einer Pflege der überfachlichen Potentiale der Schüler:innen weit darüber hinaus. Sie enthält den ethischen Anspruch, jedem einzelnen Kind in einer Vielzahl von Modi der Welt- und Selbstzugänge gerecht zu werden und ist darin durchaus mit dem humboldtschen Bildungsideal vergleichbar. Im Zitat ist darüber hinaus die Differenz zwischen Vermittlungstätigkeit der Lehrkraft und Erfahrung der Kinder aufgerufen. Während zum ersteren eine gute Organisation, d.h. Planung, Durchführung, Überprüfung, Förderung, gegebenenfalls Modifikationen der kindlichen Lernaktivitäten in Übereinstimmung mit dem Curriculum gehören, betrifft zweiteres das Eröffnen von solchen Erfahrungsangeboten, das auf die Bedürfnisse kognitiver, ethischer, spiritueller oder ästhetischer Sinnhaftigkeit antwortet.

Im Modus einer Sorgerationalität wird man diese Art der Bedürfnisse, die sich auf Interessen und Möglichkeiten der Kinder beziehen, als kontingent bezeichnen müssen, da sie in deren weiteren Zukunft liegen und sich daher nicht – wie die Diagnostik, Förderung, Überprüfung von curricularem Lernen – auf die Vergangenheit und Gegenwart beziehen und entsprechend präziser kalkulieren lassen. Sie berühren diejenige Dimension der Daseinsorge, die – mit Heidegger (1927/2006) – das auf eine stets ungewisse Zukunft hin entworfene Leben mit Fremdheit und Angst grundieren. Die Ungewissheit einer offenen Zukunft, der man nicht zuversichtlich, sondern ängstlich entgegenschaut, generiert die pädagogische Aufgabe, solche außercurricularen Sorgen der Schüler:innen nicht zu eliminieren.

3.2 *Who is cared for?*

Auch bei der Frage, für wen in Schule auf welche Weise gesorgt wird oder werden sollte, bietet sich sorgetheoretisch eine Erweiterung an, untersucht man noch einmal genauer den schon vielfach genannten Begriff der Verletzlichkeit oder Vulnerabilität. Wenn in Sorgeverhältnissen der Gegenstand des Tätigseins die Verletztheit ist, dann konstituiert sich das Sorgeverhältnis stets als ein asymmetrisches, indem die zu Um-sorgenden zugleich die in ihrer Schwäche und Bedürftigkeit unterlegenen Sorgeempfänger:innen sind. Dies gilt auch in Schule für die jüngeren Kinder, für von Krankheit, Beeinträchtigung oder – häufiger – Leistungsschwäche betroffenen Schüler:innen. Wenn hingegen in Sorgeverhältnissen der Gegenstand des Tätigseins nicht Verletztheit, sondern *Verletzbarkeit* oder eben Vulnerabilität ist, dann geraten prinzipiell alle Menschen – und nicht nur Menschen – in den Blick.

Jürgen Straub (2014) betont, dass jede:r vor dem Hintergrund von sowohl individuellen als auch kollektiven »Verletzungsverhältnissen« durch ihren je aktuellen Alltag »streife«. Sie handeln und sprechen »nicht allein auf dem Boden bedeutungsvoller Geschichten, die sie als Vergangenheit repräsentieren [...]. Sie handeln auch im Wirkungsfeld eines (erlebten) ehemaligen Geschehens, dem sie ausgesetzt waren« (Straub 2014: 77). Straub fügt noch einen weiteren komplementären Begriff hinzu, der sorgetheoretisch meines Erachtens noch gar nicht beachtet wird: nämlich die Fähigkeit, selber zu verletzen.

»Eine ›Erziehung zum Menschen‹ muss Menschen als Personen auffassen, deren Erlebnisgründe nicht zuletzt in sozialen Verletzungsverhältnisse gebildet und geprägt worden sind. Menschen sind von Anfang an verletzbar und (schon bald auch) verletzungsfähige Wesen« (ebd.: 78 f).

Aufgrund dieser biografisch je unterschiedlichen Verletzungs-Hintergründe zeigen sich Akteur:innen in der Schule auch als unterschiedlich vulnerabel. Erlittene Verletzungen, kollektive wie individuelle, plastizieren die je eigene Vulnerabilität. Dies gilt nicht nur für Kinder mit den entsprechenden aktenkundlichen Diagnosen und Zuschreibungen, sondern für alle in Schule Agierende, Erwachsene wie Kinder, Lehrkräfte wie Schulleiter:innen, Sozialarbeiter:innen wie Klassenbeste. Dabei kann es, um einem nun naheliegenden Missverständnis zuvorzukommen, nicht darum gehen, die sichtbaren und traumatischen Verletzungen derer, die beispielsweise Krieg, Flucht, Gewalt oder den Verlust der Familie erfahren haben, zu bagatellisieren. Vielmehr geht es darum anzuerkennen, dass es niemanden gibt, der nicht Teil des Gewebes von Vulnerabilität und Angewiesenheit, von Verletzung und Verletzbarkeit ist. Die biografischen Verletzungen artikulieren sich in »Enactments der Getroffenen« (ebd.), d.h. sie reaktualisieren sich in konkreten Situationen auf

eine Weise, die oft weder den Betroffenen noch den Miterlebenden diskursiv zugänglich und verfügbar wären. In der schulischen Ordnung werden sie als Störungen oder unangemessenes Verhalten beantwortet.

Schließlich gilt die Frage »who is cared for« nicht nur den menschlichen Akteur:innen in Schule, sondern allen lebendigen, gefährdeten oder fragilen und Gegebenheiten. Dazu zählen nicht nur Gegenstände der Natur oder auch Unterrichtsmaterialien wie Tablets, Bibliotheken und Sportgeräte, sondern auch Situationen im Unterricht, in denen ein Thema etabliert und gehalten werden soll, oder in denen eine mehrdeutige Situationsdefinition vorliegt, wenn etwa eine gewisse Zeit in der Schwebe bleibt, ob es sich um Spiel oder Ernst, um Pause oder Unterricht, um peer- oder Lehrer:in-zentrierte Kommunikation, um Teilhabe oder Aussonderung handelt.

Alle bisherigen Erweiterungen eines engen, sozialpädagogischen Sorgebegriffs ist gemeinsam, dass sich Sorge so nicht mehr allein dyadisch als ein Beziehungsgeschehen zwischen zwei Personen oder Personengruppen verstehen lässt, sondern dass in schulpädagogischen Verhältnissen das Dritte der Sorgerelationen, der Gegenstand der Sorge einer genaueren Untersuchung bedarf. Exemplarisch soll dies nun in einem letzten Schritt erläutert werden.

3.3 Sorge um das Lernen

Verletzungsverhältnisse entstehen an vielen Stellen der Biografie und – bezogen auf Schule und Unterricht – auch häufig im Lernen selbst. So ist aus vielen Studien bekannt, dass die Misserfolgserlebnisse der Kinder aus nicht-privilegierten Familien sich im Laufe der Lernbiografie aufschichten (Machold/Wienand 2021).

Wenn als Gegenstand der Sorge in Schule der Lernprozess selbst bestimmt wird, so gerät er in seiner je besonderen Fragilität, Offenheit und Anfälligkeit in den Blick. In einer pädagogischen Lerntheorie (Meyer-Drawe 2008; Migutsch 2008; Dietrich 2015) wird die Nicht-Identität von Lehrintention und Lernvollzug, von Präsentation und Aneignung sowie die Differenz von Selbstentwurf und Selbstwirksamkeit bei Schüler:innen hervorgehoben. Zwischen dem Nicht-Können, das in ein Können überführt werden soll, und dem Können oder Gelernt-haben besteht immer ein Zwischenraum, der besonders anfällig ist. Lernen vollzieht sich nicht als systematisch additiver und gut steuerbarer Aufbau von Wissen und Können, sondern wird hervorgerufen und motiviert durch immer wieder zu erleidende Irritationen und Negierungserfahrungen dessen, was man schon weiß und kann oder zu wissen und zu können meint. Sorge um das Lernen bedeutet in diesem Verständnis, diesen Unwägbarkeiten, die aus den je unterschiedlichen Verletzungsverhältnissen der eigenen

Lernbiografie – auch der Lehrenden – erwachsen und die als Enactments sich im Unterricht artikulieren, Rechnung zu tragen, sie als konstitutive Dimension des Schulischen anzuerkennen.

Der Prozess einer Sorge um das Lernen könnte dann im Sinne einer Heuristik in mehreren Schritten entworfen werden. Mit Bezugnahme auf die vier Phasen des Sorgens von Joan Tronto (1993), wäre zunächst die Feststellung von Sorgebedürftigkeit, das *caring about*, zu untersuchen. Es ist in Lernsituationen keineswegs immer augenscheinlich, ob und in welcher Weise und Intensität z.B. das Nicht-Können eines Kindes der besonderen Zuwendung bedarf, vielmehr wird es von Kind und Erwachsenem oft sehr unterschiedlich bewertet. Es bedürfte daher prinzipiell einer Aushandlungsbereitschaft zwischen den Akteur:innen, an deren erster Stelle gar nicht die Markierung des Sorgebedarfs durch die erwachsene Person stehen muss, sondern der ebenso eine Artikulation des Sorgebedarfs durch das Kind vorausgehen kann. Was im Kontext von Lernen der Sorge bedarf, muss – mitunter mühsam und konflikthaft – verhandelt, bestimmt und markiert werden. Eine solche Aushandlungsbereitschaft steht den schulischen Routinen gegenüber, Kinder mit »special needs« auf genau diese Bedürfnisse festzuschreiben und Kindern ohne »special needs« solche niemals zuzubilligen.

In einem nächsten Schritt (*caring for*) ist zu ermitteln, wer mit welchen Ressourcen und Kompetenzen die Verantwortung für den Sorgeprozess übernimmt. Dies gilt sowohl für die schulorganisatorische als auch für die interaktive Ebene. Wie viele zeitliche und materiale Ressourcen und welche Professionen eingesetzt werden, um die als notwendig erachteten Lern-Sorge-Verhältnisse nicht nur situativ, sondern verstetigt zu etablieren, ist – angesichts der oben erläuterten zwei Logiken – eine von Schulverantwortlichen, Bildungs- und Sozialpolitik umkämpfte Arena. Auch auf der Mikroebene werden Verantwortlichkeit und Zuständigkeit zwischen Familie und Schule, zwischen Lehrkräften und Erzieher:innen, zwischen Kindern und Erwachsenen immer wieder neu verhandelt.

Erst dann erfolgt nach Tronto in einem dritten Schritt die eigentliche Sorge-Gabe (*care giving*), deren Gestalt entscheidend abhängt vom Antwortverhalten derjenigen, die sie erhalten (*care receiving*). Will man die Stabilisierung der eingespielten Asymmetrien vermeiden, so müsste es auch in diesen Phasen des *care giving* und seiner Antworten Spielräume für die Äußerungen des Lernenden geben. Dies lässt sich nicht etwa mit einem Plädoyer für Kindzentrierung oder »*wellbeing*« verargumentieren, sondern es entspringt den oben erläuterten, je spezifischen enactments individueller wie kollektiver lernbiografischer Verletzungsverhältnisse.

Der dominanten Logik von schulischem Lernen als einem möglichst beherrsch- und steuerbaren Prozess, der von den Lernzielen und Unterrichtsplanungen der Erwachsenen seinen Ausgangspunkt nimmt und allmählich in eine Selbstlernfähigkeit beim Kind übergeht, widerspricht

einer dergestalt sorgetheoretisch entwickelten Vorstellung einer Sorge um das Lernen. Gleichwohl ist sie dieser an die Seite zu stellen.

Literatur

- Baader, Meike S./Florian Eßer/Wolfgang Schröer (2014): *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*, Frankfurt a. M. u. New York: Campus Verlag.
- Böhm-Kasper, Oliver/Christine Demmer/Pia Gausling (2017): »Multiprofessionelle Kooperation im offenen versus gebundenen Ganzttag«, in: Birgit Lütje-Klose/ Susanne Miller/Susanne Schwab/Bettina Streese (Hg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele*, Münster u. New York: Waxmann, 117–128.
- Breuer, Anne (2015): *Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten*, Wiesbaden: Springer VS.
- Brückner, Margrit (2011): »Zwischenmenschliche Interdependenz – Sich Sorgen als familiale, soziale und staatliche Aufgabe«, in: Katrin Böllert/Catrin Heite (Hg.), *Sozialpolitik als Geschlechterpolitik*, Wiesbaden: Springer VS, 105–123.
- (2004): »Der gesellschaftliche Umgang mit menschlicher Hilfsbedürftigkeit. Fürsorge und Pflege in westlichen Wohlfahrtsregimen«, *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* (2004/2), DOI: 10.1007/s11614-004-0011-9, 7–23.
- Brumlik, Micha (2017): *Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe*, 3. Auflage, Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Budde, Jürgen/Nina Blasse (2016): »Vergeschlechtlichungen von Care im inklusiven Unterricht«, in: Jürgen Budde/Susanne Offen/Anja Tervooren (Hg.), *Das Geschlecht der Inklusion (Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, 12. Jg.)*, Opladen u.a.: Budrich Verlag, 99–117.
- Dederich, Markus/Cornelie Dietrich (2024): »Das Subjekt der Teilhabe – Ein heuristisches Modell«, in: Teresa Sansour/Oliver Musenberg/Judith Riegert (Hg.), *Teilhabe. Reflexionen eines unscharfen Begriffs*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 13–41.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2024): *Kerncurriculum Erziehungswissenschaft* (3/2024), https://www.dgfe.de/fileadmin/Ordner-Redakteure/Stellungnahmen/2024.03_Kerncurriculum_Erziehungswissenschaft_2024_end.pdf (Zugriff: 17.10.2024).
- Dietrich, Cornelie/Niels Uhlendorf/Frank Beiler/Olaf Sanders (Hg.) (2020): *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*, Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Dietrich, Cornelie/Jutta Wedemann (2019): »Betreuung – ein pädagogisch

- unterbestimmter Begriff«, in: Cornelia Dietrich/Ursula Stenger/Claus Stieve (Hg.), *Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung*, Weinheim u. Basel: Beltz Juventa, 452–462.
- Dietrich, Cornelia (2020): »Sorge und Leistung«, in: Cornelia Dietrich/Niels Uhlenndorf/Frank Beiler/Olaf Sanders (Hg.): *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*, Weinheim u. Basel: Beltz Juventa, 68–81.
- (2015): »Wie werden Lerngegenstände zu Gegenständen? Probleme eines Lernbegriffs für die Pädagogik einer frühen Kindheit«, in: Ursula Stenger/Doris Edelmann/Anke König (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Perspektiven in frühpädagogischer Theoriebildung und Forschung*, Weinheim u. Basel: Beltz Juventa, 68–83.
- Falkenstörfer, Sophia (2020): *Zur Relevanz der Fürsorge in Geschichte und Gegenwart. Eine Analyse im Kontext komplexer Behinderungen*, Wiesbaden: Springer VS.
- Goltz, Stefanie/Martin Straumann (2002): *Problemanalyse des Lehrberufs*. Schriftenreihe der Pädagogischen Fachhochschule Solothurn
- Großmaß, Ruth (2006): »Die Bedeutung der Care-Ethik für die Soziale Arbeit«, in: Susanne Dungs/Uwe Gerber/Heinz Schmidt/Renate Zitt (Hg.), *Soziale Arbeit und Ethik im 21. Jahrhundert*, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 319–328.
- Hartmann, Anna (2020): *Entsorgung der Sorge. Geschlechterhierarchie im Spätkapitalismus*, Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Heidegger, Martin (2006): *Sein und Zeit*, 19. Auflage, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Helsper, Werner (2016): »Pädagogische Lehrerprofessionalität in der Transformation der Schulstruktur. Ein Strukturwandel der Lehrerprofessionalität?«, in: Till-Sebastian Idel/Fabian Dietrich/Katharina Kunze/Kerstin Rabenstein/Anna Schütz (Hg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 217–245.
- Idel, Till-Sebastian/Anna Schütz (2017): »Steigerung von Ungewissheit im Wandel von Lernkultur und pädagogischer Professionalität an Ganztagschulen«, in: Angelika Paseka/Manuela Keller-Schneider/Arno Combe (Hg.), *Ungewissheit im Unterricht als Herausforderung für pädagogisches Handeln*, Wiesbaden: Springer VS, 141–162.
- Klinger, Cornelia (2013): »Krise war immer ... Lebenssorge und geschlechtliche Arbeitsteilungen in sozialphilosophischer und kapitalismuskritischer Perspektive«, in: Erna Appelt/Brigitte Aulenbacher/Angelika Wetterer (Hg.): *Gesellschaft – Feministische Krisendiagnosen*, Münster: Westfälisches Dampfboot, 82–104.
- Machold, Claudia/Carmen Wienand (2021): *Die Herstellung von Differenz in der Grundschule. Eine Langzeitethnographie*, Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Meyer-Drawe, Käte (2008): *Diskurse des Lernens*. München: Wilhelm Fink.
- Migutsch, Konstantin (2008): *Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive*. Stuttgart: Klett Cotta.

- Mortari, Luigina (2022): *The Philosophy of Care*, Wiesbaden: Springer VS.
- (2014): *Gestures and thoughts of caring. A theory of caring from the voices of nurses*, Mailand: McGraw-Hill Education.
- Müller, Beatrice (2018): »Die sorgenfreie Gesellschaft. Wert-Abjektion als strukturelle Herrschaftsform des patriarchalen Kapitalismus«, in: Alexandra Scheele/Stefanie Wöhl (Hg.), *Feminismus und Marxismus*, Weinheim u. Basel: Beltz Juventa, 84–102.
- Noddings, Nel (2005): *The Challenge to Care in Schools. An Alternative Approach to Education*, 2. Auflage, New York: Teachers College Press.
- Oelkers, Jürgen (2003): *Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA*, Weinheim: Beltz.
- Philipp, Elmar/Hans-Günter Rolff (2004): *Schulprogramme und Leitbilder entwickeln*, 4. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Scholz, Roswitha (2011): *Das Geschlecht des Kapitalismus: feministische Theorien und die postmoderne Metamorphose des Kapitals*, Bad Honnef: Horlemann.
- Schütz, Anna (2016): »Das Mittagessen in der Ganztagschule – eine schultheoretische Auseinandersetzung mit dem Setting«, in: Vicki Täubig (Hg.), *Essen im Erziehungs- und Bildungsalltag. Ein vergessenes Feld erziehungswissenschaftlicher Forschung*, Weinheim u. Basel: Beltz Juventa, 169–189.
- Speck, Karsten (2022): *Schulsozialarbeit. Eine Einführung*, 5. Auflage, München: Ernst Reinhardt Verlag.
- (2020): »Multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagsbildung«, in: Petra Bollweg/Jennifer Buchna/Thomas Coelen/Hans-Uwe Otto (Hg.), *Handbuch Ganztagsbildung*, Wiesbaden: Springer VS, 1453–1465.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) (2022): »Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz«, *swk-bildung.org* 2022, www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/02/SWK-2022-Gutachten_Grundschule.pdf (Zugriff: 14.03.2023).
- Straub, Jürgen (2014): »Verletzungsverhältnisse – Ergebnisgründe, unbewusste Tradierungen und Gewalt in sozialer Praxis«, *Zeitschrift für Pädagogik* (2014/1), DOI: 10.25656/01:14648, 74–95.
- Toppe, Sabine (2010): »Care-Ethik und Bildung – Eine neue ›Ordnung der Sorge‹ im Rahmen von Ganztagsbildung?«, in: Vera Moser/Inga Pinhard (Hg.), *Care – Wer sorgt für wen?*, Opladen u. Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 69–86.
- Tronto, Joan C. (2013): *Caring Democracy. Markets, Equality, and Justice*, New York und London: New York University Press.
- (1993): *Moral Boundaries. A Political Argument for an Ethic of Care*, New York: Routledge.
- Uhlendorf, Niels (2022): »Die Aushandlung des eigenen Tätigkeitsprofils in der Schulsozialarbeit. Interviewstudie zur eigenen Tätigkeitsbeschreibung im Verhältnis zum professionellen Selbstverständnis von Schulsozialarbeiter*innen«, in: Nina Weimann-Sandig (Hg.), *Multiprofessionelle*

Teamarbeit in Sozialen Dienstleistungsberufen. Interdisziplinäre Debatten zum Konzept der Multiprofessionalität – Chancen, Risiken, Herausforderungen, Wiesbaden: Springer VS, 131–145.

Valejos Silva, Natalia/Cecilia Cortés Rojas (2024): »Care practices and care ethics at school and in teaching during Covid 19 pandemic«, *Teaching and Teacher Education* (2024/6), DOI: 10.1016/j.tate.2024.104498, 1–10.

Waerness, Kari (2000): »Fürsorgerationalität. Zur Karriere eines Begriffs«, *Feministische Studien* (2000/1), 54–66.

Winker, Gabriele (2015): *Care Revolution. Schritte in eine solidarische Gesellschaft*, Bielefeld: transcript.