

### III. Sorge um das Lernen



FLORA PETRIK

# Care, Geschlecht und Inklusion

## Ethnographische Perspektiven auf Schüler:innenpraktiken im Kontext Inklusiver Bildung

### 1. Feldeinstieg – »Die paar Zugpferde braucht man«

Es ist Anfang Mai 2018, ich habe gerade eine meiner ersten teilnehmenden Beobachtungen in einer Neuen Mittelschule in Wien hinter mich gebracht. Gemeinsam mit der sogenannten ›Integrationslehrerin‹ einer achten Schulstufe stehe ich nach dem Läuten der Schulglocke im Klassenraum, wir plaudern ein wenig über die Schule, die Klassengemeinschaft, die Schüler:innen. Sie erzählt von Simon<sup>1</sup>, einem ›schwachen‹ Schüler, der nach dem außerordentlichen Sonderschullehrplan unterrichtet würde. Als ein neuer Schüler, Marc, in die Klasse kam, hätte dieser Simon sogleich als sein ›Opfer‹ auserkoren und auf ihn ›hingehackt‹. Sie deutet das nicht nur als Angriff auf Simon, sondern auch auf die sonst harmonische, soziale Klassengemeinschaft. Mobbing habe hier keinen Platz. Gemeinsam mit einer weiteren Pädagogin hätte sie lange überlegt, was sie denn nun diesbezüglich machen sollen. Ihre Lösung, berichtet Frau Kerstinger stolz, wäre es gewesen, die Schülerinnen Suzi und Maria ›darauf anzusetzen, Simon in Schutz zu nehmen und Marc seine Grenzen aufzuzeigen‹. Suzi hätte sich gleich für Simon eingesetzt, sich von da an um ihn gekümmert und darin auch ›ihre Rolle‹ gefunden. »Die paar Zugpferde braucht man«, schließt sie ihre Erzählung. (Memo FP, 07.05.2018)

Der Ausschnitt aus meinem Forschungstagebuch stand am Anfang eines Projekts zu Inklusiver Bildung, Raum und Differenz (vgl. Buchner/Petrik 2022). Die Szene verweist auf einen Umstand, der im Laufe der Untersuchung interessensleitend werden sollte. So scheinen Schüler:innen gezielt von Pädagog:innen eingesetzt zu werden, um die soziale Dimension des inklusiven Schulbetriebs zu erhalten. In dem zitierten Fallbeispiel ist diese Zuschreibung geschlechtlich aufgeladen: Zwei Mädchen fungieren als »Zugpferde« der Inklusion, die mit der (Für-)Sorge um einen Jungen mit ›Sonderpädagogischem Förderbedarf‹ (SPF) beauftragt werden. Von dieser Anweisung würden letztlich alle Beteiligten profitieren,

1 Alle Namen von Personen und Institutionen sind mit Pseudonymen versehen, um keine Rückschlüsse auf die Studienteilnehmer:innen zu erlauben.

da auch die zwei Schülerinnen, so die Konstruktion der Lehrerin, in der Rolle der ›Kümmernenden‹ einen Platz im Gefüge gefunden hätten. Von dieser und ähnlichen Beobachtungen ausgehend stellte sich mir die Frage: Wer kümmert und sorgt sich wie um wen im inklusiven Klassenzimmer? Welche Positionierungen und Zuschreibungen werden dabei aufgerufen? Welche Rolle spielen Konstruktionen von Geschlecht und (Un-)Fähigkeit im Kontext inklusiver Beschulung? Diese Fragen scheinen bisher weder in den vielseitigen Debatten zu Care, Sorge und Fürsorge in der Geschlechterforschung noch in dem Diskurs um Inklusive Bildung ausreichend berücksichtigt worden zu sein.

Der Artikel setzt sich daher zum Ziel, einen empirisch geleiteten Beitrag zu der Debatte um das Verhältnis von Care, Geschlechterordnung und Inklusiver Bildung zu leisten. Dafür wird in einem ersten Schritt eine Verortung in der vielseitigen Forschungslandschaft zu Care und Inklusiver Bildung vorgenommen. Anschließend wird knapp in die machtkritischen Perspektiven der Arbeit eingeführt, die sich unter dem Etikett der Praxistheorien zusammenfassen lassen, und werden in diesem Zuge die bedienten Konzeptionen von Geschlecht und Fähigkeit skizziert. Darauf folgt eine Darstellung der Ethnographie als methodischer Zugang zu Care-Praktiken. In den Fokus rückt schließlich die Analyse der Perspektiven von Schüler:innen. Auf Basis empirischer Rekonstruktionen wird abschließend diskutiert, welche Bedeutung Care-Praktiken zwischen Schüler:innen in der Inklusiven Bildung zukommt und inwiefern die soziale Infrastruktur von Care Positionierungen und Hierarchisierungen innerhalb der Ordnung der Schulklasse reproduziert – oder auch transformiert.

## 2. Forschungslandschaft – Care und Inklusive Bildung

Theorien und Praktiken der (Für-)Sorge sind in den letzten dreißig Jahren vermehrt Gegenstand der Diskussion in zahlreichen Disziplinen geworden, darunter die Philosophie, die Soziologie, die Frauen- und Geschlechterforschung und – lange Zeit vorrangig im englischsprachigen Diskurs – die Erziehungswissenschaft (vgl. Noddings 2009; 2010). Unter dem Überbegriff *Care* werden dabei verschiedene Aspekte von Pflege-, Sorge- und Reproduktionsarbeit differenziert beleuchtet, theoretisiert und politisiert. Die hier bevorzugte Rede von Care, und nicht etwa von ›Sorge‹ oder ›Fürsorge‹, erlaubt die Anknüpfung an bestimmte Diskursfelder, die Care sowohl gesellschaftspolitisch (›Care-Debatte‹) als auch im Rahmen eines breiteren Verständnisses von Care als »Ethos fürsorglicher Praxis« (Stöckinger 2020: 17) des Zusammenlebens perspektivieren.<sup>2</sup> Bedeutsam

<sup>2</sup> Die Abgrenzung von Care, Sorge und Fürsorge bedarf einer ausführlichen Debatte (s. weitere Beiträge des Sammelbands) und lässt sich zwar

für die konkrete Konzeption in der vorliegenden Studie sind die Arbeiten Joan Trontos (1993) und ihre Weiterentwicklung durch Elisabeth Conradi (2001). Tronto und Fisher fassen *Caring* als: »[...] a species activity that includes everything that we do to maintain, continue, and repair our world so that we can live in it as well as possible« (Fisher/Tronto 1991: 40, Herv. i.O.). Care gestaltet sich demnach als Prozess und lässt sich in vier Phasen gliedern: *caring about* (Anteilnahme), *taking care of* (Kümmern/Sich Annehmen), *care giving* (Versorgen) und *care receiving* (Reaktion auf die Versorgung) (vgl. Tronto 1993: 105 ff). Diese ließen sich zwar analytisch unterscheiden, seien aber in der Praxis miteinander verknüpft (vgl. ebd.: 105 f). Während Tronto in diesem Zusammenhang zwar auf jene Verhältnisse verweist, welche soziale Ungleichheiten im Kontext von Care hervorbringen (»How Care is Gendered, Raced, Classed«, ebd.: 112), fokussiert sie in ihren Ausführungen, wie Conradi kritisch anmerkt, die Erhaltung und Bewahrung der Welt, wie sie ist, nicht jedoch ihre grundsätzliche Veränderung (vgl. Conradi 2001: 39). Conradis Entwurf einer »Ethik der Achtsamkeit« (2001) hingegen setzt Care als Ausgangspunkt für Kritik an eben jenen Verhältnissen. Indem sie Care als »soziohistorisch bedingte Form gesellschaftlicher Praxis« (ebd.: 50) versteht, bezieht sie sowohl den anthropologischen Aspekt der grundsätzlichen Bezogenheit von Menschen aufeinander als auch die gesellschaftliche Bedeutsamkeit von Care mit ein. Die damit verbundenen Machtrelationen sowie ihre Beweglichkeit dienen als zentrale Folie der Untersuchung.

Diese Konzeptionalisierung von Care erlaubt eine komplexe Betrachtung des viel beforschten Phänomens Helfen zwischen Peers (vgl. Rabenstein/Reh/Steinwand 2012; Bennewitz/Breidenstein 2004). Helfen kann demnach *eine* Spielart von Care darstellen bzw. Teil von Care-Prozessen sein und erlangt für heterogene Lerngruppen besondere Bedeutung (vgl. Hackbarth 2015). In der Auseinandersetzung mit *Care im Kontext inklusiver Beschulung* sind sowohl Fragen nach Sorge für sich selbst und andere im Sinne pädagogischer Solidarität (vgl. Prengel 2017; 1993/2019) als auch Fragen nach konkreten Care-Verhältnissen und den darin involvierten Akteur:innen relevant (vgl. Althans et al. 2016; Budde/Blasse 2010). Bedeutsam ist dabei mitunter die Idee der Schulklasse als *Caring Community*: Im Rahmen des Entwurfs einer »Pädagogik der Vielfalt« (Prengel 1993/2019) wird das »Prinzip der Fürsorge« (ebd.: XX) zum zentralen Element von Schule erklärt. Die *Caring Community* soll »jedem und jeder gewähren, ihren persönlichen Beitrag in sozialen Lebenswelten zu leisten und darin anerkannt zu werden.« Studien der letzten Jahre fokussieren in diesem Zusammenhang meist auf die

analytisch treffen, empirisch jedoch kaum halten. In den folgenden Ausführungen wird demnach bisweilen auch auf das semantische Register von Sorge zurückgegriffen, um konkrete Praktiken zu präzisieren.

Pädagog:innen sowie ihre Perspektiven und ihr Handeln (vgl. Lahelma et al. 2014; Warin/Gannerud 2014; Toppe 2010). Betont wird vielfach die *Notwendigkeit* einer fürsorglichen Haltung von Lehrkräften für gelingen-den Unterricht, oftmals begleitet von der Annahme, Schüler:innen mit der Zuschreibung ›SPF‹ bedürfen besonderer Zuwendung und Unterstützung (vgl. Flem/Moen/Gudmundsdottir 2004). Die Sondierung des Forschungsstands verweist auf eine Konjunktur an Arbeiten, die Care und Kontexte von Bildung und Erziehung aufeinander beziehen, zeigt jedoch auch, dass die *Perspektiven von Schüler:innen* kaum Beachtung erfahren. Care-Praktiken von Schüler:innen und ihre Bedeutung für Inklusive Bildung bilden bisweilen ein Desiderat. Um dieses zu bearbeiten, wird auf eine machtkritische, praxistheoretische Heuristik zurückgegriffen, die den Blick auf das Material sensibilisiert und im Folgenden skizziert wird.

### 3. Theoretische Perspektiven – Praxis, Geschlecht und Fähigkeit

Der Fokussierung auf *Care-Praktiken* liegen Annahmen über ›das Soziale‹ zugrunde, die einen spezifischen Blick auf Schule und Unterricht erlauben. In Anschluss an Reckwitz (2003) und Schatzki (2001) wird das Soziale – anders als in klassischen Handlungstheorien – in alltäglichen Praktiken verortet. Akteur:innen sind in diesem Sinne weder allein autonome, rational agierende Individuen noch »mechanisch[e] Apparaturen« (ebd.), sondern sie positionieren sich in (vor-)strukturierten Feldern mitunter auf eigensinnige Weise; sie werden in jenen Feldern als Subjekte hervorgebracht und sind zugleich an der Hervorbringung beteiligt. Im Kontext der vorliegenden Studie wird der Blick auf das Zusammenspiel von Care-Praktiken und anderen (schulischen) Praktiken sowie das Ineinandergreifen von Selbst- und Fremdpositionierungen aus Schüler:innenperspektive gelenkt.

Die Arbeit schließt zudem an *sozialkonstruktivistische Perspektiven auf Geschlecht und Fähigkeit* an, welche weder ›Weiblichkeit‹ und ›Männlichkeit‹ noch ›Fähigkeit‹ und ›Unfähigkeit‹ als natürlich, sondern gesellschaftlich und kulturell produziert verstehen. Insbesondere Arbeiten, in denen die interaktive Herstellung von Geschlecht (*doing gender*) diskutiert wird, erweisen sich für das Forschungsvorhaben als instruktiv (vgl. Faulstich-Wieland 2015; West/Zimmerman 1987). Dem-nach ist Geschlecht nicht der Ausgangs- oder Endpunkt einer Praxis, sondern ihr *Gegenstand*. Indem die soziale Praxis der Hervorbringung von Geschlecht in den Fokus rückt, wird nach dem ›Wie‹ der Herstellung von Geschlecht, nicht aber nach dem ›Warum‹ gefragt; Erkenntnis-möglichkeiten über Prozesse der Vergesellschaftung und ihre materiellen Strukturen können mit der Folie *doing gender* also nicht geboten werden

(vgl. Villa 2004). Hierarchische Geschlechterverhältnisse, die Normen der Zweigeschlechtlichkeit und die patriarchale kapitalistische Ordnung formen Subjekte bereits vor dem Eintreten in Care-Interaktionen, doch wird Geschlecht im Vollzug der Praxis mit (neuer) Bedeutung aufgela- den und damit (re-)produziert oder transformiert.

Darüber hinaus wird ein ableismuskritischer Blick auf Fähigkeiten ent- worfen. Die theoretische Perspektive des Ableismus fokussiert die Konsti- tution von gesellschaftlichen Fähigkeitserwartungen (vgl. Buchner/Pfahl/ Traue 2015). In diesem Sinne beschreibt Ableismus daher nicht, wie oft- mals angenommen, die Diskriminierung von Menschen mit Behinderung (diese Form der Abwertung fasst Gregor Wolbring als *disableism*, vgl. Wolbring 2008: 252). Vielmehr wird die soziale Konstruiertheit gesell- schaftlicher Normalitätsvorstellungen zum Gegenstand gemacht und auf diese Weise ein differenzierteres Nachdenken über die Kategorie ›Behinde- rung‹ ermöglicht. Die Institution Schule lässt sich demnach als Ort ver- stehen, an dem die Vorstellungen von ›normalen‹ Fähigkeiten permanent (re-)produziert werden, beispielsweise stillsitzen, aufmerksam sein oder schönschreiben (vgl. Buchner 2017). In der Auseinandersetzung mit Inklu- siver Bildung in Österreich wird dabei die Feststellung eines ›SPF‹ relevant. Diese trifft jene Schüler:innen an Regelschulen, welche die in Anschlag ge- brachten Fähigkeitserwartungen nicht erfüllen. Die Differenzierung von Schüler:innen nach fähigkeitsbasierten Kategorien verfolgt das Ziel, »Lehrer:innen in Regelschulen in die Lage [zu] versetzen, einen Unterricht zu kreieren, der an die Lerndispositionen einzelner Schüler:innen anknüpft und ein Mehr an pädagogischen Ressourcen frei[zu]schalten.« (Buchner 2017: o.S.) Dass die Zuschreibung ›SPF‹ jedoch nicht nur ermöglicht, sondern auch einschränkend, exkludierend und verletzend wirken kann, indem sie sich als Stigma in die Körper- und Selbstverhältnisse von Schü- ler:innen einschreibt, wurde bereits an vielen Stellen erkenntnisstiftend dis- kutiert (vgl. Buchner/Pfahl/Traue 2015).

Die Zusammenführung der Perspektiven *doing gender* und *doing abili- ty* legt den Blick auf die Bedeutung frei, welche Care-Praktiken innerhalb der schulischen Normen zukommt und wie darüber hierarchische Ord- nungen (re-)produziert werden. Die Verzahnung von Fähigkeits- und Ge- schlechterkonstruktionen im Vollzug von Care-Praktiken und ihre mög- lichen Fallstricke bilden demnach den Aufmerksamkeitsschwerpunkt der Analyse des empirischen Materials.

#### 4. Methodische Zugänge – Ethnographie als Programm

Als Forschungsprogramm diente dem hier skizzierten Projekt die Ethno- graphie – ›Programm‹ deshalb, da es sich bei der Ethnographie um keine monolithische Methode handelt, vielmehr um eine »flexible,

methodenplurale kontextbezogene Strategie« (Lüders 2000: 389). Die verschiedenen Praktiken der Datenproduktion finden sich entsprechend eingebettet in über einen längeren Zeitraum erfolgende Feldaufenthalte (vgl. Breidenstein et al. 2013). Der Datenkorpus der Studie setzt sich zusammen aus Beobachtungsprotokollen von Unterrichtseinheiten, Feldnotizen von Pausengeschehen und schulischem Alltag sowie Transkripten von problemzentrierten Interviews mit Schüler:innen und Lehrer:innen. Für den gesamten Forschungsprozess leitend galten die methodologischen Prämissen der Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 1996) sowie die Spezifizierung der Analyseschritte durch die Ethnographische Collage (vgl. Richter/Friebertshäuser 2012). Die Kernelemente des vorliegenden Beitrags bilden Interviews mit Schüler:innen, die sich als »situationsbezogenes Handeln im Kontext der Organisation« (Breidenstein et al. 2013: 84) begreifen lassen, in diesem Fall der Institution Schule. In ihrer Verschränkung mit den auf Beobachtungen basierenden Erkenntnissen eignen sie sich, um Fragen nach Adressierungen, Hierarchisierungen und Positionierungen im Kontext von Care zu beleuchten.

Erhebungszeitraum	Daten
Mai-Juni 2018	60 Interviews mit Schüler:innen 21 Interviews mit Lehrer:innen 234 Beobachtungsprotokolle 122 Feldnotizen
Mai-Juni 2019	34 Beobachtungsprotokolle 18 Feldnotizen
Oktober-Dezember 2019	13 Interviews mit Schüler:innen 1 Interview mit einer Lehrerin 11 Beobachtungsprotokolle 5 Feldnotizen

Abb. 1: Empirische Grundlage der Studie

Die Produktion der Daten fand im Rahmen des Forschungsprojekts *Inklusive Bildung in Raum und Zeit* (IBIRUZ) statt, das den Zugang zum Feld Schule eröffnete. Die Feldforscher:innen<sup>3</sup> nahmen dabei phasenweise über mehrere Monate hinweg am Unterricht und dem Pausengeschehen von verschiedenen so genannten ›Integrationsklassen‹ an Neuen Mittelschulen (Sekundarstufe I) in Wien teil. Integrationsklassen zeichnen sich im Vergleich zu anderen Klassenkonzepten des österreichischen Schulsystems dadurch aus, dass sie über besondere personale Ressourcen verfügen. So unterrichten eine Pädagog:in, die das Lehramtsstudium Sekundarstufe I absolviert hat, und eine weitere Pädagog:in, die das Sonderschullehramt bzw. ein Lehramtsstudium mit dem Schwerpunkt Inklusive Bildung abgeschlossen hat, gemeinsam eine Klasse. Diese hat in der Regel eine Größe von circa 20 Schüler:innen, von denen fünf bis sieben mit dem Label ›SPF‹ etikettiert sein müssen, um diese zusätzlichen Ressourcen zu erhalten. Im Bedarfsfall werden die pädagogischen Teams von zusätzlichen Expert:innen aus Zentren für Inklusive und Sonderpädagogik (ZIS) stundenweise verstärkt. Über das Mehr an Pädagog:innen soll ein differenzierter, an die individuellen Lerndispositionen aller Schüler:innen anknüpfender, inklusiver Unterricht ermöglicht werden.

## 5. Empirische Einblicke – die Klasse 2A der Antonia Bruha Schule

Für den vorliegenden Beitrag fokussiere ich mich auf eine Schulklasse, in der sich Care-Praktiken besonders oft sowie in vielfältigen Ausprägungen beobachten ließen: Die Klasse 2A, eine sechste Schulstufe in der »Antonia Bruha Schule«. Auf Basis der teilnehmenden Beobachtungen lassen sich drei Kontexte von Care-Praktiken unterscheiden, die zwar empirisch nicht trennscharf voneinander abgrenzbar sind, jedoch für eine erste Sortierung hilfreich scheinen:

- Care-Praktiken als Element kooperativ intenderter Gruppensettings
- Care-Praktiken als von Schüler:innen eingeforderte Hilfe-Leistungen
- Care-Praktiken als von Lehrer:innen angeordnete Unterstützung

All jene Praktiken wurden in der Klasse 2A der Antonia-Bruha-Schule ausschließlich von Mädchen übernommen. In der Analyse konnten

<sup>3</sup> An der Erhebung der Daten waren neben dem Projektteam, bestehend aus Tobias Buchner und mir, Bachelor-Studierende des Studiengangs Bildungswissenschaft im Rahmen eines Lehr-Forschungsprojekts involviert, sowie weitere Wissenschaftspraktikant:innen. Mein Dank gilt insbesondere Michelle Bojic, Almedina Dizdarevic, Hannah Körner, Ines Lavu und Brigitte Pflaumer, auf deren Material ich in der vorliegenden Arbeit u.a. zurückgreife.

*Praktiken des Helfens* als zentralste Form von Care zwischen Schüler\*innen rekonstruiert werden, sie scheinen ein konstitutives Element der Lerngruppenkultur der Klasse zu bilden. Das Hauptaugenmerkt liegt im Folgenden auf jenen Schülerinnen, die häufig zu Care-Tätigkeiten aufgerufen wurden oder sich auch selbst als kompetente Helferinnen adressierten. Damit ist zugleich eine Einschränkung der Studie genannt: Die Perspektiven der Schüler:innen, die tendenziell in die Rolle jener geraten, denen Care-Tätigkeiten zuteilwerden, bleibt hier eine Leerstelle. (Mit-)Grund dafür ist, dass jene Schüler:innen, die tendenziell in der Position der ›Hilfsbedürftigen‹ beobachtet wurden, in den Interviews kaum und jedenfalls nicht von sich aus davon erzählten, in jegliche Form von Care-Praktiken involviert zu sein.

### *Care-Praktiken zwischen Zumutung und Anerkennung*

Das Ausüben von Care changiert für die Schüler:innen zwischen Zumutung und Anerkennung. So werden anteilnehmende, unterstützende oder (ver-)sorgende Zuwendungen (vgl. Tronto 1993) gegenüber anderen Schüler:innen, beispielweise das Erklären bzw. Vorzeigen von Aufgaben oder das Abschreiben-lassen von Arbeitsblättern von vielen Schüler:innen selbst nur begrenzt als positiv wahrgenommen. Durch die Positionierung als Helfer:in werden sie zwar innerhalb der Normen der inklusiven Klasse anerkennbar und sogar dafür belohnt (zum Beispiel mit einem »Plus« von der Lehrerin). Gleichzeitig wird die eigene Auseinandersetzung mit den Aufgaben und das persönliche Vorankommen dadurch beschränkt. So schildert die Schülerin Amara:

Amara: Die Kinder, also die fragen mich eigentlich nicht, dass ich ihnen helfen soll, aber manchmal, wenn die Maria, ein außerordentliches Kind, was nicht versteht, dann geh ich denen helfen oder ich zeig denen mein Blatt und sag's ihnen und dann krieg ich auch ein Plus. Weil dann ich geh einfach dort und frag nicht und dann denkt die Lehrerin ich war brav, dass ich sie oder ihn geholfen habe und dann krieg ich ein Plus.

Interviewerin: Und machst du sowas gerne oder nervt es dich eher, wenn du irgendwem helfen sollst?

Amara: Also die Aynur hat...sie sitzt neben der Edina, und sie ist ein außerordentliches Kind, aber die Edina fragt mich immer alles und sie fragt die Aynur nichts. Sondern dann sag ich der Aynur: »Aynur, du hast eine Nachbarin, du kannst ihr auch helfen«. Sie muss nicht immer zu mir kommen, und das nervt mich, weil ich muss auch immer mich denken und ich kann nicht immer für sie denken.<sup>4</sup>

4 Die Zitate wurden zur besseren Lesbarkeit geglättet.

Amara positioniert sich selbst und ihre Mitschülerin Aynur als potenzielle kompetente Helferinnen, während die zwei »außerordentlichen Kinder« Maria und Edina Hilfe bedürfen. Ihnen wird die Erwartung entgegengebracht, auf Hilfe angewiesen zu sein und auch »immer« Hilfe zu brauchen. Umgekehrt scheint Amara regelmäßig als Helfende adressiert zu werden – nicht immer zu ihrer Freude. In ihrer Schilderung macht sie die Frage, wer für Edina verantwortlich sei (*taking care of*), zum Aushandlungsgegenstand zwischen zwei als fähig positionierten Schülerinnen, Edina scheint daran nicht beteiligt zu sein. Amara gerät über die Anrufung als Helfende in eine doppelte Verantwortung: Sie muss sowohl für Edina als auch »für sich selbst denken«. So lässt sich ein gewisser Druck erkennen, dem Amara ausgesetzt ist, da sie weniger Kapazitäten für die eigene Auseinandersetzung mit den Aufgaben hat. Bemerkenswert ist zudem der Performance-Aspekt der Care-Praktik: Die Lehrerin soll denken, dass Amara »brav« ist – ob sie wirklich »brav« ist, ist nachrangig. Care-Praktiken müssen dementsprechend sichtbar sein und regelrecht aufgeführt werden, um dafür Anerkennung zu erhalten.

### *Care-Praktiken als Aufgabe guter Schülerinnen*

Care-Praktiken werden als selbstverständliche Anforderung an »gute Schüler:innen« gehandhabt. Selbstverständlich ist das Ausüben von Care-Arbeit – so zeigen die Beobachtungen sowie die Interviews mit Schüler:innen und Pädagog:innen – im Unterricht jedoch nur für spezielle Schüler:innen: Mädchen, die selbst als besonders fähig im unterrichtlichen Kontext positioniert werden; an gute Schüler wird nicht die gleiche Erwartung gestellt. Durch die (Selbst-)Adressierung von weiblichen Schülerinnen als verantwortliche Unterstützer:innen wird Care als weibliches Tätigkeitsfeld reproduziert und ein spezifisch weiblicher Schülerinnenjob konstruiert. In diese sich überlagernden Prozesse des *doing gender* und *doing ability* im Kontext von Care-Praktiken sind Lehrkräfte ebenso verstrickt wie Schüler:innen. So schildert die Schülerin Aynur die Adressierung durch die Pädagogin wie folgt:

Aynur: Der Edina helfe ich immer. [...] Also, wenn sie es nicht versteht, dann zeig ich's ihr, und wenn sie keinen Zirkel hat, borg ich's ihr, wenn die Lehrerin sagt mach so zu Edina, helf ihr und so. Sie nimmt auch mein Heft zum Abschreiben, weil sie kann nicht von der Tafel gut sehen.

Interviewer: Und warum glaubst du ist das so, dass du jetzt dazu eingeteilt wirst, dass du jetzt zum Beispiel Edina hilfst?

Aynur: Weil ich, zum Beispiel bei der Arbeit, beim Abschreiben und so sehr schnell bin, auch die anderen Mädels, und die Frau Fischer sagt

immer: »du bist eh so eine Schnelle, mach, also hilf wem anderen, mach das und das«, sagt sie immer zu mir.

Aynurs Care-Praktiken folgen einer wenn-dann-Konstruktion: *Wenn* bei Edina ein Defizit auftritt, *dann* setzt Aynur zu einer Ausgleichshandlung an (zeigen, borgen, abschreiben lassen). Die Schülerin trägt dementsprechend dazu bei, die Barrieren im Klassenzimmer abzubauen, indem sie Edina ermöglicht, dem Unterricht folgen zu können. Bemerkenswert scheint der Aspekt der Verantwortung (*taking care of*), der Aynur zu kommt: Ohne ihre *caring* Zuwendung zu Edina wäre deren Teilhabe am Unterrichtsgeschehen wesentlich eingeschränkt. Dabei nimmt die Pädagogin eine zentrale Rolle im Care-Geschehen ein, denn Aynur sorgt sich um Edina nicht nur dann, wenn sie bei dieser Hilfsbedürftigkeit identifiziert oder auf Edinas Wunsch hin, sondern auch auf Anordnung der Lehrerin. Care ist somit auch verbunden mit der Anweisung einer Autoritätsperson und wird zum Teil des Schüler:innenjobs. So skizziert Aynur ihre Care-Praktiken nicht als besondere Leistung, sondern sie scheint schlichtweg die Erwartungen zu erfüllen, die an sie herangetragen werden – von anderen und ihr selbst. Die Care-Praktiken der Schülerin stellen damit eine zentrale Säule des inklusiven Unterrichts dar, der die Teilnahme aller garantieren soll.

### *Care-Praktiken entlang des ›ableist divide‹*

Zudem wird deutlich, dass sich in Care-Praktiken der sogenannte »ableist divide« (Campbell 2009: 138) spiegelt, der als Grenzmarkierer in die Schüler:innenschaft eingeschrieben wird. So schildert auch die Schülerin Ayla Care-Praktiken gegenüber Mitschüler:innen als selbstverständliche Tätigkeit im Rahmen des Unterrichts. In die Beschreibung ihrer Care-Arbeit findet sich, expliziter als in den bisher rekonstruierten Perspektiven, eine starre Differenzkonstruktion entlang von Fähigkeiten eingewoben. Auf die Frage der Interviewerin nach einer Situation beim gemeinsamen Gestalten von Plakaten antwortet sie:

Ayla: Gut, Aaron nervt sehr viel, sie sind eh I-Kinder, darum helfe ich noch mehr bei diesem Aaron, Marko, sie sind eh nicht bei unserer Gruppe. Sie brauchen immer Hilfe.

In Aylas Formulierung zeigt sich Wissen über die institutionalisierte Subjektposition »Integrationskind« (»I-Kind«), dem ein besonderes, von der Norm abweichendes pädagogisches Programm zuteilwird, und das die *caring* Zuwendung der Schülerin begründet. Zugleich wird eine andere, hilfsbedürftige Gruppe entworfen, der zumindest Aaron und Marko anzugehören scheinen. Diese fähigkeitsbezogene, dichotomisierende Grenzziehung findet sich auch in der Sequenz aus dem Interview

mit Amara, die die »Integrationskinder« Edina und Maria als »außerordentliche Kinder« codiert. Zum relevanten Unterscheidungsmerkmal zwischen den Gruppen wird hierbei »Hilfe brauchen«. Die sich in dem Ausschnitt spiegelnde Idee, dass Schüler:innen mit ›SPF‹ »immer« Hilfe bräuchten, lässt für sie wenig Spielraum, auch andere, ermächtigende Positionen einzunehmen und signalisiert zugleich die permanente Anforderung an gewisse Schüler:innen, Care-Praktiken zu übernehmen. Die Care-Ökonomie der Schulklassie reguliert demnach nicht nur, wer sich um wen sorgt, sondern auch, wer ein fähiges Schüler:innensubjekt ist und wer nicht, und verhärtet damit die Positionierung als »Integrationskind«.

### *Care-Praktiken als solidarischer Akt*

Allerdings ist es durchaus möglich, dass Care-Praktiken ohne defizitäre Zuschreibungen auskommen und dynamische Konstellationen erlauben. Sowohl die Beobachtungen als auch die Interviews verweisen auf die soziale Dimension von Care-Praktiken in der Schulklassie, die diese als *Caring Community* mithervorbringt. Beispielsweise schildert die Schülerin Chayenne, dass sie sich sehr aktiv ins Klassenleben einbringt und auch abseits des Unterrichts um eine gute Klassenkultur bemüht ist:

Chayenne: [...] weil zu Weihnachten hab ich das jetzt ((lacht)) genau so gemacht, ist Tradition sozusagen, jetzt nur dass ich mit meiner Tante Kekse backe und Macarons und Cake Pops, und dann bringe ich immer mache ich kleine Tüten viele und bringe die.

Indem Chayenne sich um gemeinschaftliche Rituale bemüht (*caring about*) und andere mit Backwaren versorgt (*care giving*), vollzieht sie Care-Praktiken, die sich nicht an gezielte Schüler:innen, sondern an die gesamte Klassengemeinschaft richten. So wird ein Miteinander der Schulklassie hergestellt, das weitgehend ohne Differenzzuschreibungen auskommt. Im weiteren Verlauf des Interviews wird deutlich, dass die Beziehungsebene zwischen Schüler:innen bedeutsam dafür ist, ob ähnlich egalitäre Positionierungen auch innerhalb von dyadischen Care-Praktiken möglich sind.

Chayenne: Die Ayla, weil das ist meine Sitznachbarin und ich versteh mich super mit ihr, weil sie ist so ruhig, aber auch witzig und lieb und herzlich und ich mag sie sehr, und wenn ich was nicht weiß, dann hilft sie mir, und dann revanchier ich mich, und wenn sie was nicht weiß helfe ich ihr, so machen wir das.

Die Care-Praktiken zwischen Chayenne und Ayla lassen sich als solidarischer Akt unter Freund:innen lesen. Die Asymmetrie, die sich potenziell in Care eingelagert findet, ist situativ, die Statusdifferenz zwischen den

Beteiligten nicht grundsätzlich auf Dauer eingerichtet. Zu einem ähnlichen Befund kommt Breidenstein, der beobachtet, dass Hilfebeziehungen dann erfolgreich das Machtgefälle zwischen Helfenden und Hilfsbedürftigen in Bewegung setzen, wenn sie spielerisch ironisiert werden. Dies gelingt am ehesten, wenn sich die Hilfe-Akte in freundschaftliche Beziehungen eingelagert finden (vgl. Breidenstein 2006: 201).

## 6. Diskussion – Care als riskantes Schmiermittel im Getriebe des Unterrichts

Care-Praktiken scheinen selbstverständlicher Bestandteil des Unterrichts zu sein: Sie stabilisieren den Unterricht in einer heterogenen Schulklasse, bilden auf diese Weise eine zentrale Säule der Inklusiven Bildung und gerinnen zu einer Bedingung für die Teilhabe aller Schüler:innen. Genauso selbstverständlich scheint in diesem Zusammenhang zu sein, wer diese Care-Arbeit verrichtet, denn insbesondere Mädchen ohne ›SPF‹ werden zu Care-Praktiken angehalten, für diese eingesetzt oder stellen sich für diese zur Verfügung. Sie vollziehen vielfach Praktiken, die in das berufliche Handlungsfeld von Lehrkräften fallen. So artikuliert sich in Care-Szenen bisweilen das pädagogische Verhältnis von Lehrer:in und Schüler:in und damit eine asymmetrische Beziehung zwischen Peers.

In Care-Praktiken werden ambivalente Positionierungen (re-)produziert: Die Adressierung als *care-giver* changiert zwischen Zumutung und Anerkennung, die Adressierung als *care-receiver* ermöglicht Teilhabe, perpetuiert jedoch zugleich Hilfsbedürftigkeit. Damit sind sowohl die Potentiale, als auch die Einfallstore jener Praktiken benannt. So wird Schüler:innen Wertschätzung für Tätigkeiten zu Teil, die auf das soziale Miteinander abzielen und zugleich die Einbindung von Schüler:innen ermöglichen, die sonst vermutlich ausgeschlossen wären. Indes werden über Care-Praktiken etablierte Differenzverhältnisse verfestigt und Handlungsräume sowohl der *care-giver* als auch *care-receiver* potentiell beschränkt. Gerade Mädchen, so zeigt die Analyse, werden mit doppelten Verantwortungsanforderungen konfrontiert, da sie sich nicht nur um den eigenen Schulerfolg sorgen müssen, sondern auch um den ihrer Peers. Auf diese Weise gerät die Schulklassen als *Caring Community* (Prengel 2017; Lambrich 2015) an ihre institutionellen Grenzen. Denn die meritokratische Logik des Schulsystems provoziert vielfach eine Entscheidung zwischen Sorge für andere *oder* das eigene Vorankommen.

Care-Praktiken erweisen sich zudem als bedeutsam für weibliche Identitätskonstruktionen, indem *doing care* zur Herausbildung spezifischer Subjektivitäten führt, beispielsweise die Positionierung als »gute Schülerin«. Diese wird innerhalb der Normen der inklusiven Schulklassen nicht

nur durch ihre Leistungen, sondern auch ihre Care-Praktiken anerkennbar. Doch nicht nur Vorstellungen von Weiblichkeit, sondern auch bestimmte Fähigkeitserwartungen werden über Care-Praktiken verfestigt: durch die Annahme universaler Hilfsbedürftigkeit von Schüler:innen mit der Zuschreibung ‚SPF‘ erscheinen die an sie gestellten (Un-)Fähigkeitsannahmen naturalisiert und unbeweglich. Wechselseitige Care-Praktiken, in denen Schüler:innen *mit SPF* als *care-giver* tätig werden, wurden im Kontext der Fallstudie nicht beobachtet – sie verblieben stets in der Rolle der Adressat:innen.

Doch die Exploration von Care-Praktiken verweist nicht nur auf die Doppelbödigkeit, sondern auch die Potentiale, die Care-Praktiken hinsichtlich Inklusiver Bildung eingeschrieben sind. Wenngleich Hilfe als häufigste Form der Care-Interaktion zwischen Schüler:innen rekonstruiert wurde, verweisen vereinzelt Sequenzen auf Care-Praktiken, die auf Erhalt und Herstellung der Klasse als *Caring Community* gerichtet sind. Folgt man der Idee, dass Inklusive Bildung auf eine wechselseitige Gemeinschaft der Solidarität abzielt (vgl. Prengel 2017; 1993/2019), gilt es jene Spuren weiterzuverfolgen. Die Studie verdeutlicht, dass Fragen nach menschlicher Interdependenz als notwendige Bedingung für ein gelungenes schulisches Miteinander sowie die Thematisierung dessen, wer Care-Praktiken wie vollzieht und welche sozialen Ungleichheiten sich darin eingelagert finden, nicht getrennt behandelt werden können.

## 7. Fazit – Ambivalente Verstrickungen

Der vorliegende Beitrag ging den Fragen nach, wie Care-Praktiken zwischen Schüler:innen im inklusiven Unterricht verlaufen und welche Konstruktionen von Geschlecht und Fähigkeit dabei aufgerufen werden. Zur Beantwortung wurde Material aus einer ethnographischen Fallstudie zu einer ‚Integrationsklasse‘ an einer Neuen Wiener Mittelschulen (SEK I) machtkritisch analysiert. Die Befunde zeigen, dass Care-Praktiken nicht nur die unterrichtliche Ordnung konsolidieren, sondern auch Differenzverhältnisse in der Schulklassie stabilisieren – und zum Schauplatz für wirkmächtige Prozesse des *doing gender* und *doing ability* werden. Dabei gestaltet sich Care als von Schülerinnen zu leistende Reproduktionsarbeit des Klassenzimmers. Über Care-Praktiken üben zudem alle Schüler:innen einen bestimmten Modus des Umgangs mit Differenz ein, der gesellschaftliche Muster und Ordnungen stützt. Dieser lässt Machtverhältnisse tendenziell erstarren, birgt aber auch das Potenzial eines solidarischen Miteinanders, indem Care-Praktiken die inklusive Schulklassen als *Caring Community* konstituieren.

Die Analyse von Unterrichtsgeschehen aus einer Care-Perspektive erlaubt es, die Komplexität und Ambivalenz von Praktiken zwischen Peers

in inklusiven Schulklassen in den Blick zu nehmen. Daran anschließend stellt sich die Frage, wo und wie Care-Verhältnisse dynamisiert und Rollenzuschreibungen aufgebrochen werden können: Wie entsteht »Wechselseitigkeit« in Care-Beziehungen, und welche Bedeutung haben hierbei möglicherweise freundschaftliche Beziehungen? Auf diese Weise kann das solidarische Potential von Care-Praktiken zentriert und empirisch exploriert werden. Weiterführend scheint es lohnend, den Blick expliziter auf Situationen zu richten, in denen Care-Praktiken nicht Bestandteil des Unterrichts sind, beispielsweise Pausengeschehen zu fokussieren: Welche Rolle kommt Care-Praktiken im nicht-unterrichtlichen Alltag und weniger formalisierten Settings zu? Auf diese Weise lässt sich möglicherweise auch den Zusammenhängen zwischen Care und Peerkultur sowie Care und Didaktik nachspüren. Zudem steht eine Fokussierung der Perspektiven jener Schüler:innen aus, die als *cared-for* konstruiert und als ›unfähig‹ oder ›behindert‹ positioniert werden – insbesondere, da ihre Erfahrungen in Forschungsarbeiten als unterrepräsentiert gelten.

## Literatur

- Althans, Birgit/Nina Blasse/Jürgen Budde/Christina Huf/Andrea Raggel/Anna Schütz (2016): »Care in der Grundschule – ein Forschungsdesiderat?«, in: Katrin Liebers/Brunhild Landwehr/Simone Reinholt/Susanne Riegler/Romina Schmidt (Hg.), *Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung*, Wiesbaden: Springer VS, 45–60.
- Bennewitz, Hedda/Breidenstein, Georg (2004): »Wenn Schülerinnen und Schüler einander helfen. Probleme des Helfens im Rahmen der Peer-Kultur«, *Pädagogik* (2004/7–8), 26–30.
- Breidenstein, Georg (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schüler-job*, Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, Georg/Stefan Hirschauer/Herbert Kalthoff/Boris Nieswand (2013): *Ethnographie. Die Praxis der Feldforschung*, Stuttgart: UTB.
- Bubeck, Diemut (1995): *Care, Gender and Justice*, New York: Oxford University Press.
- Buchner, Tobias (2017): »Markierungen und Platzierungen. Die Produktion von ›Integrations-kindern‹ über verräumlichte Praktiken an Regelschulen«, *Zeitschrift für Inklusion online* (2017/4), abgerufen von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/435>, (Zugriff: 17.06.2024).
- Buchner, Tobias/Flora Petrik (2022): »Die Räume der Curricula: Zum Zusammenspiel von Raum und Fähigkeit an Neuen Mittelschulen«, *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft* (2022/1), 13–33.
- Buchner, Tobias/Lisa Pfahl/Boris Traue (2015): »Zur Kritik der Fähigkeiten. Ableism als neue Forschungsperspektive für die Disability Studies

- und ihre Partner\_innen«, *Zeitschrift für Inklusion online* (2015/2), <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273>, (Zugriff: 16.06.2024).
- Budde, Jürgen/Nina Blasse (2016): »Vergeschlechtlichung von Care im inklusiven Unterricht«, in: Jürgen Budde/Susanne Offen/Anja Tervooren (Hg.), *Das Geschlecht der Inklusion*, Opladen: Budrich, 99–117.
- Campbell, Fiona K. (2009): *Contours of Ableism*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Conradi, Elisabeth (2001): *Take Care. Grundlagen einer Ethik der Achtsamkeit*, Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2015): »Doing und Undoing Gender in der Schule«, in: Karin Bräu/Christine Schlickum (Hg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen*, Opladen u. a.: Barbara Budrich, 153–165.
- Fisher, Berenice/Tronto, Joan C. (1991): »Toward a Feminist Theory of Care«, in: Emily Abel/Margaret Nelson (Hg.), *Circles of Care: Work and Identity in Women's Lives*, Albany, NY: State University of New York Press.
- Flem, Annlaug/Torill Moen/Sigrun Gudmundsdottir (2004): »Towards inclusive schools. A study of inclusive education in practice«, *European Journal of Special Needs Education* (2004/1), DOI: 10.1080/10885625032000167160, 85–98.
- Hackbarth, Anja (2015): »Adressierung von Hilfsbedürftigkeit in inklusiven Lerngruppen aus Perspektive der praxeologischen Unterrichtsforschung«, in: Hubertus Redlich/Lea Schäfer/Grit Wachtel/Katja Zehbe/Vera Moser (Hg.), *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 241–251.
- Lahelma, Elina/Sirpa Lappalainen/Tarja Palmu/Leila Pehkonen (2014): »Vocational teachers' gendered reflections on education, teaching and care«, *Gender and Education* (2014/3), DOI: 10.1080/09540253.2014.901734, 293–305.
- Lambrich, Hans-Jürgen (2015): »Soziale Dimensionen des Lernens. Zur Kultur des Klassen-zimmers«, in: Daniel Blömer/Michael Lichtblau/Ann-Kathrin Jüttner/Katja Koch/Michaela Krüger/Rolf Werning (Hg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen*, Wiesbaden: Springer, 279–284.
- Lüders, Christian (2000): »Beobachten im Feld und Ethnographie«, in: Uwe Flick/Ernst von Kardorff/Ines Steinke (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 348–401.
- Noddings, Nel (2010): »Care Ethics, Caregiving and Global Caring«, in: Vera Moser/Inga Pinhard (Hg.), *Care – Wer sorgt für wen?*, Opladen u. a.: Barbara Budrich, 17–26.
- (2009): »Care«, in: Sabine Andresen/Rita Casale/Thomas Gabriel/Rebecca Horlacher/Sabine Larcher Klee/Jürgen Oelkers (Hg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*, Weinheim: Beltz, 106–118.

- Prengel, Annedore (2017): »Individualisierung in der ›Caring Community‹. Zur inklusiven Verbesserung von Lernleistungen«, in: Annette Textor/Sandra Grüter/Ines Schiermeyer-Reichl/Bettina Streese (Hg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Unterricht, Leistungsbeurteilung und Schulentwicklung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 13–27.
- (1993/2019) *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*, Wiesbaden: Springer VS.
- Rabenstein, Kerstin/Sabine Reh/Julia Steinwand (2012): »Praktiken gegenseitiger Hilfe im individualisierten Unterricht. Welche Positionen nehmen Schüler(innen) ein und welche Gefahren können damit verbunden sein?«, *Pädagogik* (2012/6), 32–35.
- Reckwitz, Andreas (2003): »Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive«, *Zeitschrift für Soziologie* (2003/4), DOI: 10.1515/zfsoz-2003-0401, 282–301.
- Richter, Sophie/Barbara Friebertshäuser (2012): »Der schulische Trainingsraum. Ethnographische Collage als empirische, theoretische und methodologische Herausforderung«, in: Barbara Friebertshäuser/Helga Kelle/Heike Boller/Sabine Bollig/Christina Huf/Antje Langer/Marion Ott/Sophia Richter (Hg.), *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*, Opladen: Budrich, 71–88.
- Schatzki, Theodore R. (2001): »Introduction. Practice theory«, in: Theodore R. Schatzki/Karin Knorr Cetina/Eike von Savigny (Hg.), *The practice turn in contemporary theory*, London/New York: Routledge, 1–14.
- Stöckinger, Maik (2020): *Care anders denken. Vorstellungen junger Erwachsener zur Gestaltung von Fürsorge*. Bielefeld: transcript.
- Strauss, Anselm/Juliet Corbin (1996): *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, Weinheim: Beltz.
- 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? Jahrbuch für Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft* (Band 6), Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, 69–86.
- Tronto, Joan C. (1993): *Moral Boundaries. A political Argument for an Ethic of Care*, New York: Routledge.
- Villa, Paula-Irene (2004): »Vom Sein und Werden. Sozialisation und Konstruktion von Geschlecht«, *Diskurs* (2004/2), DOI: 10.25656/01:5994, 65–73.
- Warin, Jo/Eva Gannerud (2014): »Gender, teaching and care: a comparative global conversation«, *Gender and Education* (2014/3), DOI: 10.1080/09540253.2014.928023, 193–199.
- West, Candace/Don H. Zimmerman (1987): »Doing Gender«, *Gender and Society* (1987/2), DOI: 10.1177/0891243287001002002, 125–151.
- Wolbring, Gregor (2008): »The Politics of Ableism«, *Development* (2008/2), DOI: 10.1057/dev.2008.17, 252–258.