

Sorge Bildung Erziehung

Herausgegeben von
Cornelie Dietrich, Niels Uhlendorf und
Jeannette Windheuser

**VELBRÜCK
WISSENSCHAFT**

Cornelia Dietrich, Niels Uhlendorf und Jeannette Windheuser (Hg.)
Sorge – Bildung – Erziehung

Sorge Bildung Erziehung

Herausgegeben von
Cornelia Dietrich, Niels Uhlendorf und
Jeannette Windheuser

**VELBRÜCK
WISSENSCHAFT**

Die Veröffentlichung wurde gefördert
aus dem Open-Access-Publikationsfonds
der Humboldt-Universität zu Berlin.



Dieses Werk ist im Open Access unter der Creative-Commons-Lizenz
CC-BY lizenziert (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).



Die Bestimmungen der Creative-Commons-Lizenz beziehen sich nur auf
das Originalmaterial der Open-Access-Publikation, nicht aber auf die
Weiterverwendung von Fremdmaterialien (z.B. Abbildungen, Schaubildern
oder auch Textauszügen, jeweils gekennzeichnet durch Quellenangaben).
Diese erfordert ggf. das Einverständnis der jeweiligen Rechteinhaber.

© Cornelie Dietrich, Niels Uhlendorf & Jeannette Windheuser
Publikation: Velbrück Wissenschaft
Erste Auflage 2024
www.velbrueck-wissenschaft.de
Printed in Germany
ISBN 978-3-95832-370-4

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar

Inhalt

<i>Cornelie Dietrich, Niels Uhlendorf & Jeannette Windheuser</i>	
Einführung: Sorge – Bildung – Erziehung	7
I. SORGE – BILDUNG – ERZIEHUNG:	
BEGRIFFE UND VORAUSSETZUNGEN	
<i>Friederike Kuster & Anna Park</i>	
Diskussion: »Die Aktualität von Sorge in Gesellschaft und Pädagogik«	17
<i>Luigina Mortari</i>	
Philosophie der Sorge und Erziehung. Eine phänomenologische Perspektive	28
<i>Anna Hartmann</i>	
Sorge – Begehrten – Bildung? Zur Auslösung des Begehrten in Sorge und Bildung	44
<i>Ruth Großmaß</i>	
Caring in Beruf und lebensweltlicher Praxis – eine sozialphilosophische Perspektive	57
<i>Cornelie Dietrich</i>	
Zwischen Abwehr und Anerkennung – Sorge in der Schule	75
II. SORGE UM DAS KIND	
<i>Arnd-Michael Nohl</i>	
Zum Verhältnis von Sorgen und Erziehen im Alltag von Kindertagesstätten	93
<i>Friederike Schmidt</i>	
Riskante Verantwortung. Mütterliche Sorge als medizinischer Lerngegenstand in Präventionsmaßnahmen der Kindheit	107
<i>Christina Huf & Till-Sebastian Idel</i>	
»Caring for belonging« – Sorgebeziehungen aus der Perspektive von Schüler:innen des Schulversuchs Primus	123

III. SORGE UM DAS LERNEN

- Flora Petrik*
Care, Geschlecht und Inklusion.
Ethnographische Perspektiven auf Schüler:innenpraktiken
im Kontext Inklusiver Bildung 141
- Anna Carnap & Serafina Morrin*
Die Sorge-Gabe Unterricht im Zeichen
der Aushandlung von Dissens 157
- Bettina Hünersdorf*
Teilhabe ermöglichen. Über die Wirklichkeits-
und Möglichkeitsdimension praxistheoretischer
und phänomenologischer Forschungszugänge
zur Sorgenden Ethnographie im Musikunterricht 173
- Stefan Born*
Vom Perfektionismus zum Grübelzwang.
Form und Funktion eines Modus von Sorge
in Nina Bußmanns Lehrerroman *Große Ferien* (2012) 191
- Daniel Töpper, Fanny Isensee & Marcelo Caruso*
Pastor und Mutter –
Pastorale Sorge und Rollenerwartungen
an Elementarschullehrerinnen im
transatlantischen Vergleich im 19. Jahrhundert 207
- ### IV. SORGE UM NATUR UND DINGE
- Ute Pinkert*
Klima. Theater. Pädagogik.
Konzeptionen von Sorge in theaterpädagogischen
Auseinandersetzungen mit der Klimakrise 223
- Ursula Stenger*
Care-Erfahrungen in der Kita im Anthropozän.
Phänomenologische Erkundungen
zwischenmenschlicher, gesellschaftlicher,
ökologischer und spiritueller Dimensionen von Care 241
- Evelyn May*
›Das Parlament der Farben‹.
Ein Kunstprojekt als Auslöser für sorgende Praxen
in der Schulgemeinschaft 262
- Autor:innen 280

CORNELIE DIETRICH, NIELS UHLENDORF &
JEANNETTE WINDHEUSER

Einführung: Sorge – Bildung – Erziehung

Sorge wird gesellschaftspolitisch und wissenschaftlich vielfältig diskutiert. Verstanden als ein Antwortgeschehen auf die individuell wie gesellschaftlich verfasste Angewiesenheit und Verletzlichkeit im Horizont einer unsicheren Zukunft rückt sie derzeit angesichts multipler Krisenerfahrungen erneut in den Blick. Gesellschaftlich wie auch individuell erwachsen solche Unsicherheiten aus der Gleichzeitigkeit oder dichten Folge der Covid-19-Pandemie, der für alle spürbaren Folgen der Klimaveränderungen, der kriegerischen Auseinandersetzungen in vielen Regionen der Welt und der vermehrten Gefährdung von Demokratie und innerer Sicherheit (vgl. Langer et al. 2022; Schmidt/Weinbach 2023; *femina politica* 1/2023; APuZ 27/2024). Aber auch die Sorgearbeit selbst, seit Jahrhunderten vergeschlechtlicht und im Rahmen kapitalistischer Logik negiert, befindet sich seit längerem in einem krisenhaften Zustand (vgl. Winkler 2015; Dingler 2016; Hartmann 2020). Frauen sind immer weniger bereit, Sorgearbeit entweder unbezahlt im Privaten oder gering bezahlt in wohlfahrtsstaatlichen Organisationen zu leisten, gleichzeitig steigen Anspruch, Komplexität und Arbeitsbelastungen in Feldern der Pflege, Betreuung und Erziehung.

Philosophisch gefasst bezeichnet Sorge allerdings kein Krisenphänomen, sondern wird bereits in der Antike als eine existentielle Dimension menschlichen Lebens bearbeitet, für das Sorgebedürftigkeit ebenso wie Sorgefähigkeit konstitutiv sind (vgl. Friederike Kuster und Park sowie Luigina Mortari in diesem Band; Schönwalder-Kuntze 2022). Alle Menschen kennen die Erfahrung des Angewiesenseins und der Hilfsbedürftigkeit, alle Menschen wissen – und sei es nur implizit – um ihre Verletzlichkeit und alle Menschen haben Möglichkeiten, andere zu ver- oder umsorgen. Seit einiger Zeit wird Sorge auch nicht mehr allein anthropozentrisch verstanden, sondern es wird umfassender auch die Verletzlichkeit von Tieren, Ökosystemen und Klima ebenso wie diejenige von Sozialitäten und Dingen diskutiert (vgl. Haraway 2018; einzelne Beiträge in Weiß et al. 2024). In diesen Kontexten wird der Mensch dann zum verletzungsmächtigen wie gleichzeitig verletzten Wesen.

Für die Erziehungswissenschaft spielt die Bedeutung von Sorge in vielerlei Hinsicht eine Rolle:

Als grundlegendes Beziehungsmuster zwischen den Generationen ist Sorge fester Bestandteil von Erziehung (vgl. Dietrich et al. 2020). Dieses folgt dabei auch einer geschlechtsspezifischen Zuschreibung in

pädagogischen Sorgeverhältnissen und zeigt sich sowohl in privaten und semi-privaten als auch in institutionalisierten Formen von Sorge in Erziehung und Bildung (vgl. Hartmann/Windheuser 2024).

In pädagogischen Feldern wie der Früh-, Sonder- und Sozialpädagogik erfolgt seit langem eine – durchaus auch kritische – Auseinandersetzung mit Sorge als Fürsorge (vgl. Baader et al. 2014; Windheuser 2018; Falkenstörfer 2020: 166 ff.). Sie gilt dort als unhinterehbare Dimension des professionellen Selbstverständnisses einerseits; es zeigen sich andererseits aber auch problematische Züge der advokatorischen, kontrollierenden, mitunter missbräuchlich genutzten Asymmetrie in Sorgebeziehungen und Fürsorge-Institutionen. Diese letztere Lesart läuft jedoch Gefahr, Angewiesenheit mit einer politisch und moralisch abzulehnenden Ungleichheit in eins zu setzen bzw. sorgendes Handeln immer schon als potentiell übergriffige Beziehungsstruktur zu deuten. Übersehen werden können darin wirksame Angewiesenheit und Sorge verdrängende Logiken (vgl. Hartmann et al. 2024).

In anderen Teildisziplinen wie der Allgemeinen und der Schulpädagogik wird Sorge hingegen noch wenig thematisiert (vgl. dazu Cornelie Dietrich in diesem Band). Zwar fokussiert die öffentliche Debatte um *Care Work* vermehrt auch die betreuenden und erzieherischen Dimensionen von Sorge in der Pädagogik; theoretisch und empirisch bleibt das Phänomen der Sorge allerdings erziehungswissenschaftlich bisher unbestimmt.

Schließlich beschäftigt sich die Erziehungswissenschaft mit der Frage, wie Sorgefähigkeiten transgenerational weitergegeben werden, bei welchen Heranwachsenden sie stärker oder weniger stark kultiviert, erlernt oder auch abgewertet und verlernt werden (vgl. Noddings 2005). Auch hier ist die geschlechtliche Ordnung von Sorge in Generationenverhältnissen noch unbestimmt (vgl. Forster 2020: 87).

Bisher dominieren in der erziehungswissenschaftlichen Literatur zur Sorge zwei Gesichtspunkte: Zum einen werden wie in anderen Disziplinen auch die Herausforderungen der Professionen im Rahmen eines sich zusätzenden Fachkräftemangels behandelt – etwa in bildungs- und sozialpolitischen wie sozialwissenschaftlichen feministisch-pädagogischen Diskursen. Und zum anderen wird auf der Ebene der pädagogischen Beziehungen die Interaktionsqualität zwischen Sorgenden und Umsorgten untersucht, so dass eine dyadische, auf Zwischenmenschlichkeit konzentrierte Perspektive vorherrscht, wie sie sich auch in der Rede von *care giver* und *care receiver* abbildet.

Im vorliegenden Band möchten wir diese Perspektiven aufgreifen, aber auch erweitern. Denn pädagogisch gerahmte Sorgeverhältnisse bedürfen über die Zweidimensionalität der Dyade hinaus einer Berücksichtigung des Gegenstandes oder der Thematik der Sorge. Es geht nie allein um das Kind an sich, in vielen Fällen auch nicht nur um dessen Wohlbefinden

oder Bedürfnisbefriedigung. Vielmehr sind pädagogische Sorgeverhältnisse eingebettet in Vorgänge der Erziehung und Bildung, d.h., sie konstituieren den Gegenstand der Sorge im Zusammenspiel mit z.B. erzieherischen Intentionen oder schulischen Lernerwartungen.

Studien fokussieren hierbei bislang stark auf die organisatorische Ebene von Sorge bzw. Care, d.h. auf die damit einhergehende Arbeitsteilung, politische Care-Krisen, historische Entwicklungslinien und die allgemeine sozial-politische Rahmung von Sorge (z.B. Aulenbacher/Dammayr 2014; Winkler 2015; Federici 2022). Auch in der erziehungswissenschaftlichen Forschung ist diese Perspektive vermehrt anzutreffen und hat zu wichtigen Diskursen über die Ambivalenzen und Machtdynamiken in den verschiedenen pädagogischen Feldern geführt – etwa Feminisierung, sozial-politische Marginalisierung oder Machtdynamiken von Sorgetätigkeiten (vgl. Brückner 2011; Falkenstörfer 2020). Was unter dieser organisatorischen Ebene zu verschwinden droht bzw. als selbstverständlich betrachtet wird, ist die konkrete Praxis und Logik von Sorge (vgl. Luigina Mortari in diesem Band; Althans 2021). Vor diesem Hintergrund wird diesem Aspekt in vielen der hier versammelten Beiträge eine besondere Relevanz beigemessen, ohne die Perspektive der Organisation und sozialen Rahmung auszuklammern. Eine Verbindung, die – wie in mehreren der Beiträge reflektiert wird – voraussetzungsvoll ist und mit verschiedenen Herausforderungen einhergeht. Vor dem Hintergrund der besonderen Konstellation von theoretischen und empirischen Zugängen wird diesen auf unterschiedliche Weise begegnet. Während in vielen erziehungswissenschaftlichen Sammelbänden oder Handbüchern das Geschlechterverhältnis als ein teildisziplinärer Gegenstand verstanden wird, verzichten wir auf eine ›gesonderte Abteilung‹ für die Kategorie Geschlecht. In unserer Perspektive sind das Generationen- und das Geschlechterverhältnis anthropologisch wie geschichtlich miteinander verwoben. Daher werden beide Kategorien als Querschnittsaufgaben auch für die erziehungswissenschaftliche Sorgeforschung verstanden. Zudem beschäftigen sich zwar alle Beiträge mit Sorge im Kontext von Erziehung und/oder Bildung, doch tun sie dies aus verschiedenen Disziplinen oder Theoriehintergründen heraus: etwa der Psychoanalyse, Ästhetik, Literaturwissenschaft, Soziologie, Bildungsgeschichte, Bildungs- und Erziehungsphilosophie oder der geschlechtertheoretischen und feministischen Theorie. Gemeinsamer Ankerpunkt ist dabei die Frage, worauf die Sorgepraktiken bzw. -logiken jeweils bezogen sind, was anhand von vier Schwerpunkten betrachtet wird:

Im ersten Schwerpunkt des Sammelbands werden zunächst *begriﬄiche und weitere Voraussetzungen des Verhältnisses von Sorge, Erziehung und Bildung* in den Blick genommen. Durch die Beiträge von Friederike Kuster und Anna Park, Ruth Großmaß und Anna Hartmann wird die Verbindung erziehungswissenschaftlicher Thematisierungen von Sorge mit der Geschlechtergeschichte und feministischen Theoriebildung

prominent gesetzt. Aus unterschiedlichen Perspektiven werden darin die philosophisch-begriffliche, die gesellschaftlich-strukturelle und die symbolische Gestalt von Sorge im Generationen- und Geschlechterverhältnis und die darin enthaltenen Widersprüchen beleuchtet. Luigina Mortari untersucht das Phänomen des generationalen Sorgeverhältnisses hingegen aus einer erziehungsphilosophischen Perspektive, die sich im Rückgriff auf Autoren der Antike primär an einem guten Leben und weniger an modernen Erziehungs- und Lernzielen ausrichtet. Die herausfordern- den theoretischen Bedingungen der auf Meritokratie hin orientierten Institution Schule, die sich insbesondere durch Ganztag und Inklusion mehr denn je mit Sorgeprozessen zu befassen hat, thematisiert der Beitrag von Cornelie Dietrich.

Im zweiten Schwerpunkt geht es um Ansätze, die sich mit der *Sorge um das Kind* auseinandersetzen – ein Gegenstand, der historisch weit zurückreicht (Baader/Eßler/Schröer 2014) und die Kindheitsforschung aus unterschiedlichen Perspektiven begleitet. Im vorliegenden Sammelband stellt sich dabei insbesondere die Frage nach der Verwirklichung von Sorge in Praktiken (Arnd-Michael Nohl), nach der diskursiven Wissensproduktion zu ›mütterlicher Sorge‹ in Präventionsmaßnahmen (Friederike Schmidt) oder nach der Perspektive von Schulkindern auf Sorgebeziehungen im Rahmen eines Schulversuchs (Christina Huf und Till-Sebastian Idel). Wenngleich die Zugänge unterschiedlich sind, zeigt sich doch als verbindendes Element der drei Texte, dass sich Sorge selbst als brüchig zeigt, mit Mühe hergestellt werden muss und mitunter auch scheitern kann.

Im dritten Teil liegt der Fokus auf Ansätzen, die die *Sorge um das Lernen* in den Mittelpunkt rücken. Wenngleich dieser Aspekt zentral für den institutionellen Kontext Schule ist, wird der sorgende Aspekt von Lernförderung, Lernunterstützung usw. bislang selten systematisch aufgearbeitet. Dieser Leerstelle widmen sich die hier vorgestellten Ansätze auf unterschiedliche Weise: So wird die Bedeutung von Sorge in der Schule für die Reproduktion und Erneuerung der Gesellschaft diskutiert – dies auch vor dem Hintergrund von Ungleichheitsdimensionen (Anna Carnap und Serafina Morrin). Die Implikationen von Ungleichheit und Macht zeigen sich auch im Sprechen von Schüler:innen zu gegenseitiger Hilfe im Kontext inklusiver Bildung (Flora Petrik). Auch in einer historischen Rekonstruktion der an Elementarschullehrerinnen gerichteten Rollenerwartungen des »sorgenden Pastorats« und von deren androzentrischer Prägung scheinen Machtdynamiken im Kontext einer Sorge um das Lernen auf (Fanny Isensee, Daniel Töpper und Marcelo Caruso). In der Analyse eines zeitgenössischen Schulromans wird die fragile Struktur der Beziehung von Lehrer:in und Schüler:in nachvollziehbar, in der pädagogisch-didaktische Gegenstände mit solchen des Sorgens und Begehrns unauflösbar miteinander verbunden sind (Stefan Born). Bettina

Hünersdorf hingegen thematisiert die Sorgepraxis einer Lehrerin am Schulanfang um das Schüler:in-Werden des Kindes und theoretisiert zugleich die eigene Forschungspraxis als »sorgende Ethnografie«.

Der vierte Abschnitt *Sorge um Natur und Dinge* ist mit der ästhetischen wie aisthetischen Sorgebeziehung in pädagogischen Kontexten befasst, wobei auch die Verantwortungsübernahme für diese Beziehung zu nicht unmittelbar ›menschlichen‹ Zusammenhängen zum Thema wird. Entgegen vereinnahmenden oder identifizierenden Naturvorstellungen erlaubt es die künstlerische Abstraktion, verschiedene Modi der (Sorge-)Beziehung zwischen Mensch und Natur zu reflektieren, wie sich anhand eines theaterpädagogischen Projekts und seiner immanent kritischen Analyse nachvollziehen lässt (Ute Pinkert). Prozesse der Sorge in der und für die Welt entwickeln sich im Aufwachsen nicht allein über das rationale Verstehen menschlicher Angewiesenheit, sondern werden auch über sinnliche Erfahrung vermittelt. Teilnehmende Beobachtungen im Kindertagesstättenbereich ermöglichen, den pädagogischen Einsatz von (mitunter spirituellen) Ritualen zu dokumentieren und einer sorgetheoretischen wie -ethischen Analyse zugänglich zu machen (Ursula Stenger). Im letzten Beitrag des Bandes wird gezeigt, wie in einem partizipativen Kunstprojekt einer Künstlerin an einer Schule gemeinsame Sorge um den geteilten Schulraum entwickelt wird, wodurch der Stellenwert ästhetischer Bildung für den Umgang mit Angewiesenheit in den Mittelpunkt gerückt wird (Evelyn May).

Neben den Autor:innen dieses Sammelbands bedanken wir uns an dieser Stelle bei Thomas Gude und dem Verlag Velbrück Wissenschaft für die äußerst gute Zusammenarbeit und bei der Universitätsbibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin für die finanzielle Unterstützung durch den Publikationsfonds für Open-Access-Publikationen. Der Einstein Stiftung Berlin danken wir für die Finanzierung der Übersetzung des Textes von Luigina Mortari. Ferner gilt unser besonderer Dank unseren studentischen Mitarbeiter:innen Anne Steddin, Anne Windelschmidt und Anuscha Zbikowski für ihr zuverlässiges Lektorat.

Literatur

- Althans, Birgit (2021): »Fürsorgen – eine pädagogische Praktik?«, in: Jürgen Budde/Torsten Eckermann (Hg.), *Studienbuch pädagogische Praktiken*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 194–223.
- Aulenbacher, Brigitte/Maria Dammayr (Hg.) (2014): *Für sich und andere sorgen. Krise und Zukunft von Care in der modernen Gesellschaft*, Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 74 (27/2024): *Demokratie in Gefahr?* (Themenschwerpunkt)

- Baader, Meike Sophia/Florian Eßer/Wolfgang Schröer (Hg.) (2014): *Kindheit in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*, Frankfurt a. M.: Campus.
- Brückner, Margrit (2011): »Zwischenmenschliche Interdependenz – Sich Sorgen als familiale, soziale und staatliche Aufgabe«, in: Karin Böllert/Catrin Heite (Hg.), *Sozialpolitik als Geschlechterpolitik*, Wiesbaden: VS, 105–122.
- Dietrich, Cornelie/Niels Uhendorf/Frank Beiler/Olaf Sanders (Hg.) (2020): *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*, Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Dingler, Catrin (2016): »Relationale Subjektivität – Zur Theoriegeschichte der Care-Ethik«, in: Elisabeth Conradi/Franz Vosmann (Hg.), *Praxis der Achtsamkeit. Schlüsselbegriffe der Care-Ethik*, Frankfurt a. M.: Campus, 93–113.
- Falkenstörfer, Sophia (2020): *Zur Relevanz der Fürsorge in Geschichte und Gegenwart. Eine Analyse im Kontext komplexer Behinderungen*, Wiesbaden: Springer VS.
- Federici, Silvia (2022): *Caliban und die Hexe. Frauen, der Körper und die ursprüngliche Akkumulation*, 10. Aufl., Wien: Mandelbaum.
- Femina politica 32 (1/2023): *Sorge in Zeiten der Pandemie*.
- Forster, Edgar (2020): »Männlichkeit und soziale Reproduktion. Zur Geschichtlichkeit der Critical Studies on Men and Masculinities«, in: Edgar Forster/Friederike Kuster/Barbara Rendtorff/Sarah Speck (Hg.), *Geschlechter denken. Theoretische Erkundungen*, Opladen u.a.: Budrich, 83–150.
- Haraway, Donna J. (2018): *Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän*, Frankfurt a. M.: Campus.
- Hartmann, Anna (2020): *Entsorgung der Sorge. Geschlechterhierarchie im Spätkapitalismus*, Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Hartmann, Anna/Jeannette Windheuser (Hg.) (2024): *Pädagogik als Sorge? Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung*, Opladen u.a.: Budrich.
- Hartmann, Anna/Jeannette Windheuser/Sebastian Winter (2024): »Konfliktöse Gemengelage: Männlichkeitstheoretische Perspektiven auf das Verhältnis von Pädagogik und Sorge«, in: Anna Hartmann/Jeannette Windheuser (Hg.), *Pädagogik als Sorge? Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung*, Opladen u.a.: Budrich, 177–189.
- Langer Antje/Claudia Mahs/Christine Thon/Jeannette Windheuser (Hg.) (2022): *Pädagogik und Geschlechterverhältnisse in der Pandemie. Analyse und Kritik fragwürdiger Normalitäten*, Opladen u.a.: Budrich.
- Noddings, Nel (2005): *The Challenge to Care in Schools. An Alternative Approach to Education*, New York: Teachers College Press.
- Schmidt, Friederike/Hanna Weinbach (Hg.) (2023): *(Vor)Sorge und (Un)Gleichheiten in pandemischen Zeiten. Rationalitäten – Geschichten*, Bielefeld: transcript.
- Schönwalder-Kuntze, Tatjana (2022): »Schwerpunkt: Diskursbeobachtungen – Care, Sorge – Fürsorge«, *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* (2022/1), DOI: 10.1515/dzph-2022-0004, 87–95.

- Weiß, Gabriele/Kerstin Jergus/Malte Brinkmann (Hg.) (2024): *Geteilte und verteilte Welten. Bildungs- und erziehungsphilosophische Betrachtungen*, Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Windheuser, Jeannette (2018): *Geschlecht und Heimerziehung. Eine erziehungswissenschaftliche und feministische Dekonstruktion (1900 bis heute)*, Bielefeld: transcript.
- Winker, Gabriele (2015): *Care Revolution. Schritte in eine solidarische Gesellschaft*, Bielefeld: transcript.

I. Sorge – Bildung – Erziehung: Begriffe und Voraussetzungen

Diskussion: »Die Aktualität von Sorge in Gesellschaft und Pädagogik«

Im Folgenden wird eine Tagungsdiskussion dokumentiert,¹ die zum Ziel hatte, einerseits gesellschaftstheoretisch und geschlechterphilosophisch die aktuelle Situation des Sorgeverhältnisses in den Blick zu nehmen und andererseits diese Zusammenhänge bildungsphilosophisch wie erziehungsphilosophisch zu beleuchten. Ausgehend von Friederike Kusters gesellschaftstheoretischer und geschlechterphilosophischer Perspektive wurde beansprucht, über die gesellschaftliche Struktur von Sorge hinausgehend Sorge auch theoretisch nachzugehen und einen utopischen Blick auf andere Sorgeverhältnisse zu eröffnen.

Mit Anna Parks bildungsphilosophischer Betrachtung wurde weiterführend nach der Bedeutung von Sorge für die Erziehungswissenschaft und einer Kritik ihrer pädagogischen Gestalt gefragt.

Jeannette Windheuser (JW, Moderation): Friederike, dein Blick auf Sorge kommt aus der (Geschlechter-)Philosophie. Kannst du bitte einführen, inwiefern Sorge ein Gegenstand der Philosophie ist/sein kann? Welche philosophischen Perspektiven nehmen Sorge in den Blick?

Friederike Kuster (FK): Zunächst mal: Sorge ist kein prominentes Thema in der Philosophie. Aber freilich lassen sich schon einzelne Thematizierungen von Sorge finden. Die sind allerdings sehr heterogen und nicht so leicht unter einen Hut zu bringen. Genannt werden muss natürlich Heideggers Sorgebegriff, die Sorge als Existenzial des Menschen. Das bezeichnet allerdings das zeitlich strukturierte Existieren des ‚Daseins‘, das sich in zeitlichen Dimensionen auslegt und vor allem von der Zukunft her im Modus der Sorge auf sich selbst zurückkommt. Zu erwähnen wäre auch, dass mit Foucault der ethische Begriff der Selbstsorge antiker Provenienz wieder Konjunktur bekommen hat. In beiden Fällen ist aber weder von Arbeit oder vom Körper noch von interpersonaler Beziehung, geschweige denn vom Geschlechter- oder Generationenverhältnis die Rede. Gegenüber diesem fundamental-ontologischen oder ethischen Sorgebegriff war in der philosophischen Tradition die Sorge eher etwas versteckt, nämlich im Rahmen der politischen Philosophie bzw.

¹ Bei dem vorliegenden Text handelt es sich um eine durch die Diskutantinnen Friederike Kuster und Anna Park überarbeitete und erweiterte Fassung. Die Diskussion wurde moderiert durch Jeannette Windheuser.

der Rechtsphilosophie im Bezirk der oikonomia, also des Hauses, als einer Ökonomie, die immer schon zwei Dimensionen umfasste: das Erwerben und das Erhalten; man könnte sagen: neben dem Erwerb eben auch Schutz, Umsicht, Reparatur und Pflege. So lässt sich in vielen alten Naturrechtslehren lesen: Der Mann erwirbt, die Frau erhält. Diese Doppelung ist dann unter dem Begriff der verschiedenen Produktionsweisen in den feministisch-marxistischen Theorien zur Hausfrauialisierung und den Debatten zu Lohn für Hausarbeit in den 1970er Jahren wieder zentral aufgetaucht. In der akademischen Philosophie – also nicht nur im Kontext eines marxistisch orientierten Feminismus – gab es dann in den 1980/90er Jahren eine Debatte um die Fürsorge, um die sogenannte Fürsorge-Moral und die Frage nach einer weiblichen Moral, ausgelöst von der *Gilligan*²-Kontroverse. Die Philosophie als Disziplin tat sich insgesamt recht schwer mit der Kategorie Geschlecht und die These, dass es so etwas wie geschlechtsspezifische Moralen geben soll, war ehedem ein Skandalon. Care-Ethik oder Fürsorgemoral bezeichnet eine moralische Haltung, die moralische Fragen kontextsensibel, also hinsichtlich des bestehenden Beziehungs-, Interaktions- und Verantwortungsgefüges beurteilt und nicht entlang abstrakter Rechte und Pflichten entscheidet.

Und wie sieht es aktuell aus? Sorge bzw. Fürsorge als ein philosophisch-akademisches Thema bleibt gewissermaßen auch an den Frauen hängen. Will sagen, wenn aktuell in der Philosophie über Sorge reflektiert wird, dann im Ausgang von feministischer Philosophie in Hinblick auf Arbeitsformen und Kapitalismusanalyse und unter intersektionaler Perspektive.

JW: Anna, der Begriff der Sorge taucht immer mal wieder in der Bildungs- und Erziehungsphilosophie auf, aber erhält aktuell eine besondere Aufmerksamkeit. Zum Beispiel diskutiert die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft den Sorgebegriff als Grundbegriff in das neue Kerncurriculum aufzunehmen.³ Woher kommt dieses neu erwachte Interesse? Und würdest du der Forderung zustimmen? Warum?

Anna Park (AP): Das Interesse an ›Sorge‹ und den damit verbundenen Reflexions- und Praxisfeldern beschränkt sich ja nicht auf die

- 2 Eine Auswahl an weiterführender Literatur findet sich am Ende des Beitrags, die entsprechenden Autor:innen sind in der Diskussion hervorgehoben.
- 3 Nach der Diskussion wurde Sorge als möglicher Grundbegriff in das Kerncurriculum der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) im März 2024 aufgenommen, s. https://www.dgfe.de/fileadmin/Ordner-Redakteure/Stellungnahmen/2024_03_Kerncurriculum_Erziehungswissenschaft_2024_end.pdf (Zugriff: 13.09.2024).

Erziehungswissenschaft. Es scheint ein geeignetes Stichwort zu sein, um gesellschaftliche Verhältnisse, aber auch Selbst- und Weltverhältnisse und unser Naturverhältnis kritisch zu besprechen. Diese Verhältnisse scheinen zu beunruhigen und werden als krisenhaft wahrgenommen. Mit *Hannah Arendt* könnte man sagen, eine aus den Fugen geratene Welt bereitet Sorge. Das Interesse an Sorge scheint mir daher ein Ausdruck eines allgemeinen Unbehagens an unserer ›Welt‹ zu sein. Der Sorge scheint eine zweifache Funktion zuzukommen. Sorge selbst wird zum Objekt, das die heterogenen Aspekte der Unruhe in ihrem Begriff zusammenhalten soll. Zugleich wird auf Sorge sowohl empathisch als auch hoffnungsvoll bezogenenommen im Sinne eines bisher unbeachteten, aber möglicherweise erlösenden Dispositivs: Eine Episteme der Sorge verspricht Trost und einen möglichen Ausweg im Sinne eines ›anderen Wissens‹ aus der beunruhigenden Lagebeschreibung. Aus der Perspektive der pädagogischen Anthropologie kann Sorge als ein erziehungswissenschaftlicher Grundbegriff betrachtet werden. Damit ist oder wäre die Aufgabe einer intensiven und ernsthaften Arbeit am Begriff verbunden, denn wie Friederike bereits sagte, Konzepte und Begriffe von Sorge sind nur lose bearbeitet, sind sehr heterogen und systematisch kaum geklärt.

JW: Friederike, ist eine solche Diskussion um Sorge als einem potentiellen Grundbegriff in der Philosophie denkbar oder gibt es sie gar?

FK: Wie schon gesagt: Die Thematisierung und die gleichzeitige Problematisierung von Sorge – wenn wir jetzt nicht ausschließlich Selbstsorge meinen – stammt originär aus der feministischen Theorie. Positionen der feministischen Philosophie sind mittlerweile mit einzelnen Kolleginnen immerhin repräsentiert, aber das bewirkt noch kein grundlegendes *agenda setting* in der Disziplin als ganzer. Auch beschäftigen sich nicht alle feministischen Philosophinnen zwangsläufig mit Sorge. So kümmern sich die Kolleginnen aus der analytischen Philosophie z. B. verstärkt um das Thema *epistemic injustice* bzw. *bias in science*.

JW: Und was könnte die Philosophie aus der feministischen Theorie lernen?

FK: Immerhin hat die Philosophie als Disziplin sich jüngst massiv aus dem dogmatischen Schlummer ihres standpunktenthobenen Selbstverständnisses wach rütteln lassen angesichts der Vorwürfe eines rassistischen *bias* bei den Klassikern. Der ist auch nicht zu leugnen; der misogynie *bias* lag allerdings schon immer viel offener zu Tage; nun wird immerhin beides näher betrachtet und das ist sicher eine lehrreiche Beschäftigung der Disziplin mit sich selbst.

Aber was könnte sie darüber hinaus lernen? Dass auf der Ebene der Theorie Hierarchisierungen und Priorisierungen existieren, die das widerspiegeln, was auch in der Realität stattfindet. So thematisiert z. B. die politische Philosophie liberaler Lesart immer wieder die Konzepte der vernünftigen, selbstbestimmten Gleichfreiheit der Individuen, des minimal beschränkten Eigeninteresses, die Paradigmen von Rechten, Gerechtigkeit und Autonomie – sie thematisiert also das Bürger-Sein, nicht aber das Bürger-Werden, das untrennbar dazu gehört und sich nach ganz anderen Parametern ausbuchstabiert: nämlich Abhängigkeit, Asymmetrie, Bezogenheit, Bedürftigkeit, Angewiesenheit. In der klassisch marxistischen Diskussion ist das Sprachspiel zwar ein anderes, aber die Abblendung des nicht mehrwertproduzierenden Sektors der Reproduktion aus der Betrachtung ist analog.

Kurz gesagt: Auch in der Theorie werden bestimmte Themenbereiche und Fragestellungen als ernst und wichtig angesehen und privilegiert behandelt, andere hingegen bleiben tendenziell unberücksichtigt oder sie werden den Kolleginnen, sofern sie einen feministischen Ansatz haben, überlassen. Die akademische Philosophie sollte allerdings feministische Perspektivierungen nicht nur gnädig als Parallelveranstaltung zulassen, sondern deren Fragestellungen tatsächlich auch in den *mainstream* integrieren.

JW: Anna, deine Arbeiten bewegen sich im Bereich der Bildungsphilosophie – was kann die Erziehungswissenschaft hinsichtlich der Sorge aus der Philosophie lernen?

AP: Ich würde, in Ergänzung zu Friederike, die Frage für die Erziehungswissenschaft so konkretisieren: Es geht um die Bereitschaft, tief eingelassene disziplinäre Selbstverständnisse und scheinbar unhintergehbare normative Setzungen kritisch zu reflektieren. Die Tendenz zu Dichotomien (bspw. Autonomie versus Abhängigkeit) oder zu Normativität (bspw. Symmetrie ist gut, Asymmetrie ist schlecht) ist ausgeprägt und begrenzt die nötige Dynamik pädagogischer Theoriebildung. Hier könnte die Erziehungswissenschaft von der Dialektik als einer genuin philosophischen Praxis und Methode lernen! Es lassen sich Fragestellungen erkennen und bearbeiten, beispielsweise wie Autonomie und Angewiesenheit nicht als entgegengestellt gedacht, sondern zusammengehörend betrachtet werden können.

JW: Friederike, ein Schwerpunkt deiner Auseinandersetzung mit dem Geschlechterverhältnis liegt im Verhältnis von Staat und Familie wie auch in dem von Privatheit und Öffentlichkeit. Warum reicht es womöglich nicht, Sorgearbeit anders zu verteilen? Wohin sollten wir hinsichtlich dieser konkreten Konstellationen schauen? Was kann philosophisches Denken dazu beitragen, um hier zu

tiefgreifenderen Erkenntnissen zu gelangen und womöglich auch andere Entwürfe zu entwickeln?

FK: An der Sorgethematik zeigt sich genau das, was *Silvia Federici* die »unvollendete feministische Revolution« nennt. Mit dem *adult-worker-model* sind Frauen endgültig nicht nur politisch, sondern auch ökonomisch Bürgerinnen geworden. Das hat sich aber vor dem mentalen Hintergrund des alten Geschlechtervertrags vollzogen. Der ist gut beschrieben in dem Dictum »every citizen needs a wife« (*Mary Dietz*). Der moderne liberale Bürger war nämlich ein heimlicher Doppelpack, das Doppel wurde beschwiegen und verleugnet, es war aber komplett unverzichtbar. Jetzt sind die ehemaligen Liebes- und Leibesdienste der Frau im Haus zu Dienstleistungen geworden und was der Markt nicht leistet, bleibt doch wieder im Haus an den Frauen hängen. Diese Verhältnisse sind allseits bekannt.

Aus einer sehr weiten historischen Perspektive stellt es sich so dar, wie es *Hannah Arendt* ausdrückt: Die Moderne emanzipiert nach und nach alle Hausinsassen (vgl. hierzu *Friederike Kuster*). Der antike Mußebürger der Sklavenhaltergesellschaft musste das Sklavisches-Knechtische selbst schultern und wurde zum arbeitenden Bürger. Inzwischen haben auch die Frauen endgültig das Haus verlassen und jetzt muss jeder Bürger/jede Bürgerin zum arbeitenden *und* sorgenden Bürger/Bürgerin werden. Es ist aber noch nicht wirklich in das allgemeine Bewusstsein eingedrungen, dass die Ökonomie eben, wie schon gesagt, aus erwerben und erhalten gleichermaßen besteht und neben der Arbeitswelt gleichberechtigt auch die Sorgewelt besteht und nicht zuletzt beide ihre Eigenlogik haben. Die aktuelle Verwahrlosung der Sorge liegt im Problem der Subsumtion der Sorgetätigkeiten unter die kapitalistischen Verwertungsregeln, die aber dem Eigencharakter der Sorge entgegenlaufen. Die Sorgearbeit von der einseitigen Geschlechtsanbindung zu entkoppeln, ist das eine und das ist wichtig, fast wichtiger aber noch ist, der Sorge den ihr gebührenden Raum und d.h. eigentlich die gebührende Zeit und damit auch ihre Würde einzuräumen.

JW: In der öffentlichen, aber teils auch in der feministisch-politischen wie auch in der erziehungswissenschaftlichen Debatte um Sorge – meist als Sorgearbeit verstanden – wird zwar das Geschlechterverhältnis problematisiert, jedoch scheint es mir, als würde das Thema der Mutterschaft umschifft. Teilt ihr meinen Eindruck? Welche Gründe könnte es dafür geben?

FK: Stimmt: Kaum jemand denkt über Mutterschaft nach oder schreibt darüber. Es wäre lohnend, mal dem *horror matris* der Zweiten Frauenbewegung oder eher der feministischen Theoretikerinnen

nachzuspüren. Vielleicht ist es ein besonders deutsches Problem und vielleicht war da auch ein *split* zwischen Bewegung und Theorie.

Es gibt natürlich *Luce Irigaray*, die die Wichtigkeit einer Symbolisierung der weiblichen Genealogie betont und die *Mailänderinnen* haben das auf ihre Weise aufgegriffen.

Aber Mutterschaft oder sagen wir tatsächlich Mütterlichkeit als eine geschlechtsunabhängige soziale Kategorie, die ein Ensemble von sehr spezifischen Praxen und Wissensformen umfasst, so wie es z. B. *Sara Ruddick* verstanden wissen möchte, darüber lohnt es sich neu nachzudenken.

Dass Frauen Mutterschaft als biographische Falle wahrnehmen mussten oder müssen, daran sind nicht die Frauen schuld, sondern Gesetzeslagen und Arbeitsmarktpolitiken. Auch dass Frauen sich gegen essentialisierende Zuschreibungen von Mütterlichkeit wehren, ist nachvollziehbar, wenn die Anforderungen der Berufswelt die gegenteiligen Kompetenzen und Profile von ihnen fordern. Durch diese Prozesse aber ist Mütterlichkeit als ein Konzept paradoxerweise zum Stiefkind geworden. Wobei sich z. B. bei Ruddick nochmal sehr genau lesen lässt, inwiefern Mütterlichkeit nicht nur Mühe und Plackerei ist, sondern eine spezifische Haltung zur Welt bezeichnet, die konträr zu Prozessen der Kontrolle, Instrumentalisierung und Quantifizierung steht.

AP: Ich sehe das auch so. Und gegenwärtig scheint die Analyse von Mutterschaft und Befragung von Mütterlichkeit angesichts der enorm politisierten und normativ-moralisierten Geschlechter- und Identitätsdiskurse noch schwieriger geworden zu sein. Ich biete seit 2020 Masterseminare zur Thematik »Mütterlichkeit« an und die Resonanz ist groß, die Sitzungen sehr intensiv. Es scheint mir ein regelrechtes Bedürfnis einer Diskussion von damit verbundenen Fragestellungen zu bestehen. Zugleich ist es immer eine enorme Herausforderung, eine geeignete Sprache zu finden. Dies verweist auf ein Phänomen, das *Tove Soilанд* mit »die mütterliche Gabe hat keine symbolische Repräsentation« umschreibt. Oft ist es ein regelrechtes Tasten und Suchen nach Worten und ein gemeinsames Aushalten von Momenten der Ratlosigkeit. Ein weiterer Grund könnte sein, dass »Mütterlichkeit« für viele Themenbereiche und Fragen zu stehen scheint bzw. mit ihnen verknüpft oder verwandt ist. Diese sind in der akademischen Diskursordnung kaum sichtbar oder werden sogar tabuisiert: die Fragilität des Lebens und die damit verbundene Trostbedürftigkeit des Menschen. Wohl nicht zufällig bezeichnet *Sara Ruddick* mütterliches Denken auch als eine Haltung, die sie angesichts der Unkontrollierbarkeit und Zerbrechlichkeit des menschlichen Lebens »metaphysisches Halten« nennt. Doch solche

Dimensionen und Sichtweisen sind mit dem (neo-)liberalen Selbstverwirklichungsversprechen offenbar nicht so gut zu vereinen.

JW: Insbesondere in Erziehung und Bildung im öffentlichen Bereich werden heute sorgende Verhältnisse unter Bedingungen von Lohnarbeit realisiert. Ausgehend von feministischen Kämpfen für die Entlohnung weiblicher Tätigkeiten kann das als Errungenschaft verstanden werden. Zugleich nimmt das der Sorge den Charakter der Gabe, die nicht in einem Geldäquivalent aufgehen kann. Welche Folge kann diese Ambivalenz für das Generationen- und Geschlechterverhältnis mit sich bringen?

FK: Das neoliberalen Fürsorgeregime macht auf jeden Fall deutlich, dass alles das, was früher im Begriff der Liebe verkapselt war, heute gekauft werden kann oder muss. Ich denke allerdings nicht, dass das, was gerne als »Gabe« in der Sorge bezeichnet wird, also die Tatsache, dass hier auch etwas geschenkt wird, also Aufmerksamkeit, Zuwendung oder ›ein Ohr‹ notwendigerweise verloren gehen muss bei der Umstellung vom Liebesdienst auf die Dienstleistung. Vielmehr ist es so – und das ist auch gut erforscht – dass Pflegekräfte eine kognitive Dissonanz erleben, weil sie ihrem pflegerischen Ethos unter den herrschenden, zunehmend verschärften Arbeitsbedingungen nicht Folge leisten können. Die Sorgetätigkeiten werden durch ein groteskes Zeitregime, was natürlich eine Form der Rationalisierung ist, zunehmend des Beziehungshaften entkernt (hierzu: *Die Feministische Autorinnengruppe*). Alten- und Krankenpflege wird taylorisiert, also in Handgriffe zerlegt und kann deshalb auch teilweise Robotern überlassen werden. Ich habe allerdings in die andere Richtung noch gar nicht nachgedacht: Gibt es dann auch bald Elternroboter? Man sieht da zumindest, dass Lebensanfangssorge tendenziell etwas anderes ist als Lebensendesorge, aber auch, dass es Anteile an Sorge gibt, die beim besten Willen nicht kommodifiziert werden können.

AP: Das Konzept der Gabe weist auch noch über den zwischenmenschlichen Bereich hinaus auf die Lebendigkeit der menschlichen Natur und steht für die Frage nach der Ermöglichung von Leben überhaupt. In der Neuzeit und Aufklärung hat man es sich in weiten Teilen abgewöhnt, sich mit »Wundern« oder nüchterner formuliert, mit nicht gänzlich funktional reduzierbaren Aspekten sozialer Praxen, zu befassen. Lieber interessieren wir uns dafür, wie die Welt funktioniert und wie wir uns darin angenehm einrichten können, während sich die Sorge darauf beschränkt, dieses Wissen den Nachkommen weiterzugeben.

Es wird aber immer deutlicher, dass dieses rationale Modell ein Ablaufdatum hat. Es stellt sich daher die dringende Frage, mit welchen »Gaben« kommende Generationen »begabt« werden sollten.

JW: Anna, du hast dich insbesondere mit dem Cura-Mythos beschäftigt. Kannst du bitte erläutern, um was es sich dabei handelt? Inwiefern lässt uns die Auseinandersetzung damit einen anderen Blick auf die pädagogische Deutung des Geschlechterverhältnisses werfen?

AP: Unter den Hunderten kurzer *fabulae*, die dem römischen Mythographen *Hygin* zugeschrieben werden, ist der Cura-Mythos ein besonderer. Die Menschen zeigen sich darin als von Cura – der Personifikation der Sorge – erschaffene Wesen. Die Geschichte lautet kurz erzählt so:

Als Cura über einen bestimmten Fluss ging, sah sie tonhaltiges Erdreich. Sinnend nahm sie davon ein Stück und begann einen Menschen zu formen. Während sie darüber nachdenkt, was sie geschaffen hat, tritt Jupiter hinzu; ihn bittet Cura, dass er dem geformten Stück Ton Geist gebe, was Jupiter ihr gerne gewährt. Als sie aber ihrem Gebilde nun ihren Namen geben wollte, verbot das Jupiter und verlangte, dass es nach ihm benannt werden müsse. Während Cura und Jupiter über den Namen stritten, erhob sich auch Tellus und sagte, dass das Gebilde nach ihr benannt werden müsse, da es aus Erde gemacht sei. Die Streitenden nahmen Saturn zum Richter, der den Streit mit folgendem Urteil schlichtete:

Jupiter, weil er den Geist gegeben hat, soll bei seinem Tode den Geist zurückerhalten; Tellus, weil sie den Körper geschenkt hat, soll den Körper bekommen. Weil aber Cura dieses Wesen zuerst gebildet hat, so möge sie es, solange es lebt, besitzen. Weil aber über den Namen Streit herrscht, so möge es *homo* heißen, da es ja aus Humus gemacht ist.

Es fällt auf, dass Cura den ersten Menschen aus Ton bildet und danach Jupiter bittet, die Form zu beleben. Im Sinne der Schöpfungsgeschichte stellt Cura eine *Vereinigung* her. Sie führt die beiden diametralen Aspekte, durch die das Menschenleben als eine Verbindung von Körper und Seele definiert wird, zusammen: Materialität und Geistigkeit. Das Konglomerat aus tellurischer Gewichtigkeit und der geistigen Leichtigkeit Jupiters verdankt sich den kreativen und beredsamen Bestrebungen von Cura. Aber trotz der Verbindung von Körper und Seele, wie sie Cura herstellt, kann der Saum, der sie beide zusammenhält, kaum verkleidet oder verdeckt werden. Jeden Augenblick kann die Naht reißen.

Der Ursprung der Menschheit basiert also auf der zeitlichen Aufhebung einer auch weiterhin bedrohlichen Spaltung. Wohlweislich unterstellt Saturn in seinem Urteil daher das menschliche Leben der Autorität der Sorge.

Interessant an dieser Erzählung ist, dass es sich um eine Genesierzählung handelt, in welcher die Sorge zum Lebensprinzip der Menschen erklärt wird und das Verhältnis zu Cura dabei auffällig ohne

patriarchale Strukturierung bzw. Bezugnahme auf eine geschlechtliche Differenz artikuliert wird.

Menschliche Existenz wird als fragil verfasst verstanden und menschliches Leben erweist sich existentiell auf Sorge angewiesen. Im Unterschied zur Fabel müssen wir aber in einer Welt ohne Götter und Göttinnen zurechtkommen. So gesehen sind wir Menschen solange wir leben immer auch Sorgenkinder, die alle quasi elternlos sind. Wie verwaiste Geschwister sind wir letztlich darauf angewiesen, dass wir uns gegenseitig umeinander kümmern.

JW: An diesem Punkt stellt sich die Frage, wie ein ›umeinander kümmern‹ – diese Sorge – im menschlichen Zusammenhang aussehen kann. Welche Utopien (und vielleicht auch Dystopien) würdet ihr im Kontext von Sorge und Gesellschaft bzw. Sorge und Pädagogik aktuell nennen? Welche Möglichkeiten, Grenzen und Risiken gehen mit ihnen einher?

FK: Ich würde hier gar nicht von Utopien sprechen wollen, denn es geht um Notwendiges, Lebens-Notwendiges: Cura ist das, was den Menschen lebenslang zusammenhält – am und im Leben erhält – und das muss krisenfest gesichert sein. Es geht um eine notwendige Re-Definition von gelebter Staatsbürgerschaft und demokratischer Praxis. Sorge ist ein Menschenrecht und Bürger:innenrecht. Care müsste in der Form eines subjektiven positiven Rechts formuliert werden (griffig auf Englisch): *the right to provide and receive care*. Bürgerlichkeit hieße dann, bürgerliche Freiheiten gesetzlich verbrieft zu haben, aber eben auch soziale Rechte. Wohlfahrtsstaaten müssten also nicht nur die Beziehung von Staat und Wirtschaft (die eine Seite der oikonomia), sondern auch die von Staat und Sorge (die andere Seite der oikonomia) im Sinne der allgemeinen Wohlfahrt regulieren.

Auf der Ebene des Individuums bedeutete dies Zeitsouveränität durch Existenzsicherheit.

Es mangelt auch überhaupt nicht an Ideen und Konzepten. Konkrete Vorschläge zu einer *caring society*, einer »fürsorglichen Demokratie« (Joan Tronto) sind theoretisch wie praktisch von vielen Seiten entwickelt worden; ich nenne hier nur die 4-in-einem-Perspektive von Frigga Haug als Beispiel. Es werden je vier Stunden pro Tag veranschlagt für Erwerbsarbeit, Fürsorge, persönliche Entwicklung und politische Partizipation.

Es scheint eher so, als seien eine wirksame politische Gestaltungsmacht und konkrete Durchsetzungsmöglichkeiten blockiert und deshalb erscheint eine zivile Gewährleistung des Lebensnotwendigen schon utopisch.

AP: Dem kann ich mich nur anschließen. Zugespitzt: Sorglosigkeit kann kein erstrebenswerter Zustand sein. Hinter einer »privilegierten Verantwortungslosigkeit« (Joan Tronto) verbergen sich unzählige Tätigkeiten von anderen Menschen, die sich kümmern und sorgen (müssen). Für die Kontinuität der Welt im Sinne eines guten Lebens muss Sorge von allen gemeinsam getragen und geleistet werden; wir können es uns gar nicht leisten, darauf verzichten zu wollen.

Literatur zum Weiterlesen

- Arendt, Hannah (1994): »Die Krise der Erziehung«, in: dies., *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I*, München: Piper, 255–276.
- Dietz, Mary G. (1991): »Hannah Arendt and Feminist Politics«, in: Mary Lyndon Shanley/Carol Pateman (Hg.), *Feminist Interpretations and Political Theory*, Cambridge: Polity Press, 232–252.
- Federici, Silvia (2020): *Aufstand aus der Küche. Reproduktionsarbeit im globalen Kapitalismus und die unvollendete feministische Revolution*, Reihe Kitchen Politics Band 1, Münster: edition assemblage.
- Feministische Autorinnengruppe (2013), »Das Theorem der Neuen Landnahme: Eine feministische Rückeroberung«, in: *Denknetz*, Jahrbuch 2013, 99–118. (Die Feministische Autorinnengruppe ging aus der Autorinnengruppe Feministische Ökonomie hervor und besteht aus Tove Soiland, Ina Müller, Iris Bischel, Monika Maurer, Silvia Amsler, Susanna Johannsen, Susanne Dohrmann).
- Gilligan, Carol (1993): *Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau*, München: Piper. (Den damaligen Stand der Kontroverse in der deutschen Rezeption dokumentiert Nunner-Winkler, Gertrud (Hg.) (1991): *Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik*, Frankfurt a. M.: Campus)
- Haug, Frigga (2022): *Die Vier-in-einem-Perspektive. Politik von Frauen für eine neue Linke*, Hamburg: Argument Verlag.
- Irigaray, Luce (1989): *Genealogie der Geschlechter*, Freiburg. i.Br.: Kore. (Irigaray behandelt das Thema einer weiblichen Genealogie auch in anderen Schriften.)
- Kuster, Friederike (2020): »Erinnern, Wiederholen, Durcharbeiten oder Wir können das, was wir unterschätzen, nicht wirksam zerlegen«, in: Edgar Forster/Friederike Kuster/Barbara Rendtorff/Sarah Speck (Hg.), *Geschlecht-er denken. Theoretische Erkundungen*, Opladen u.a.: Barbara Budrich, 14–53.
- »Mailänderinnen« gemeint: Libreria delle donne di Milano, der älteste Frauenshop in Italien und zugleich der Name des feministischen Frauengruppens, das ihn 1975 in Mailand gegründet hat. Das Kollektiv hat mehrere Schriften veröffentlicht.

- Ruddick, Sara (1995): *Maternal Thinking: Toward a politics of peace*, New York: Ballantine.
- Tronto, Joan (2000): »Demokratie als fürsorgliche Praxis«, *Feministische Studien*, Extra, 2000, 25–42. (Tronto hat die Thematik in mehreren Publikationen behandelt.)
- Tronto, Joan (1993): *Moral boundaries: a political argument for an ethic of care*, New York: Routledge.
- Hyginus & Marshall, Peter K. (Hg.) (2002). *Fabulae*, Stuttgart: B. G. Teubner.
- Soiland, Tove: (2016): »Die mütterliche Gabe hat keine symbolische Existenz. Interview mit Tove Soiland«, in: Maja Dolderer/Hannah Holme/Claudia Jerzak/Ann-Madeleine Tietge (Hg.), *O Mother, Where Art Thou? (Queer)Feministische Perspektiven auf Mutterschaft und Mütterlichkeit*, Münster: Westfälisches Dampfboot, 203–213.

LUIGINA MORTARI

Philosophie der Sorge und Erziehung¹

Eine phänomenologische Perspektive

Anhand einer Analyse der Sorge und wichtiger Sorgeliteratur kann von einem ontologischen Primat der Sorge ausgegangen werden. Sorgepraxis aktualisiert sich ganz verschiedenartig: als mütterliche Sorge, freundschaftliche Sorge, pflegerische Sorge, soziale Sorge und politische Sorge. Für die vorliegende Untersuchung ist jedoch die erzieherische Sorge (educative care) von Interesse. Wichtig für die Interpretation erzieherischer Sorge ist es, *das Wesentliche einer guten und gerechten Sorge* zu erarbeiten. Zunächst wird Sorge als eine Praxis definiert, anschließend beschäftigen wir uns mit dem Wesen dieser Praxis und benennen *grundlegende Haltungen* sowie *empirische Indikatoren der Sorge*. Genauer: Es sollen solche Weisen des Da-Seins definiert werden, die eine »vollkommene Sorge« näher bestimmen (*rqô pimeleisqai*) (Platon 1805-1818/2020: *Erster Alkibiades*, 128b). Gemeint ist diejenige Sorgepraxis, die die richtige Art zu finden ermöglicht, als Erziehende mit dem Gegenüber auf die angemessenste Art in Beziehung zu sein.

a. Rezeptivität

Die Praxis der Sorge erfordert zunächst die Fähigkeit zu einer Art Passivität. Diese zeigt sich darin, zuzulassen, dass der Andere auf eigene Initiative mit dem:der Sorgenden in Beziehung tritt. Diese Art des Da-Seins realisiert sich in einer rezeptiven Haltung des:der Sorgenden. Noddings (1984) zufolge ist Rezeptivität jene Disposition, die die Sorgepraxis vor allem anderen kennzeichnet; damit ist eine innere Haltung charakterisiert, die der:dem Anderen Raum gibt – sie wird von Noddings »engrossment« genannt. Engrossment meint einen Zustand des Vertiefseins in den Anderen (ebd.: 30). Zu diesem engrossment fähig zu sein bedeutet, die lebendige Erfahrung der:des Anderen so stark zu empfinden, dass eine Erfahrung von Zweiheit (duality) entstehen kann: »I receive the other in my experimental space and I see and feel his/her experience. I become a duality« (ebd.).

Dazu gehört auch eine besondere Fähigkeit, zuzuhören. Zuhören in diesem Sinne verlangt, in sich einen leeren Raum zu schaffen, der frei ist

1 Der Text wurde vom Englischen ins Deutsche übersetzt und von den Herausgeber:innen noch einmal redaktionell überarbeitet.

von unseren eigenen Überzeugungen und dem, was uns übermäßig beschäftigt, sodass Zuhören möglich wird.

Für Noddings (1984: 31) ist Rezeptivität eine mehr emotionale als kognitive Disposition. Denn der erste Schritt, dem:der Anderen Raum zu geben, ist, dessen:deren lebendige Erfahrung nicht in Frage zu stellen, sondern für sie eine sensible Aufmerksamkeit zu zeigen. Die grundlegende Haltung des:der Sorgenden ist damit eine der »quietness full of attention«. Noddings insistiert auf der Stille und inneren Entspannung des:der Sorgegebenden als Voraussetzung. Situationen angespannter Sorge hingegen würden das Aufkommen einer rezeptiven Beziehung verhindern.

Ist der:die Sorgende rezeptiv und aufmerksam für die Wirklichkeit des:der Anderen, kann er:sie auch Anzeichen des Wunsches erkennen, die Sorgebeziehung zu verlassen. Dies gilt insbesondere dann, wenn der:die Andere seine:ihre Gefühle und Gedanken noch nicht kommunizieren kann (wie dies bei sehr kleinen Kindern der Fall ist), oder dann, wenn der:die Andere keinen Weg findet, seine:ihre Gedanken und Gefühle zu kommunizieren. In diesem Fall drückt der:die Sorgende Rezeptivität dadurch aus, dass er:sie die Beziehung unterbricht und für eine neuerliche Verbindung verfügbar bleibt.

b. Responsivität

Wie kann es gelingen, die Äußerungen des:der Anderen adäquat zu beantworten? Responsivität führt zu einer aktiven und wachsamem Präsenz, unterstützt durch eine behutsame Verlagerung (dislocation) zum:zur Anderen hin, eine Verlagerung der Aufmerksamkeit von unserer Wirklichkeit zu dem:der Anderen, bei der wir die – wenn auch nur vorübergehende – Vorrangigkeit seiner:ihrer Bedürfnisse und Wünsche anerkennen. Diese Verlagerung ermöglicht uns, »to act with attentive consideration for a specific person in a specific situation« (ebd.: 24); diese Art, mit dem:der Anderen in Beziehung zu sein, verlangt, das eigene Selbst einzuklammern, um die lebendige Erfahrung des:der Anderen in sich aufnehmen zu können. Rezeptivität und Responsivität konfigurieren eine Einstellung, mit der der:die Andere auf ihm angemessene Weise angenommen wird; kann der:die Andere eine solche Atmosphäre in der Beziehung wahrnehmen, weiß er:sie um die Verlässlichkeit der Situation.

Responsivität zeigt sich in der fürsorglichen Bereitschaft, auf die Bedürfnisse des:der Anderen zu antworten. Sie beinhaltet das Gefühl, dass etwas notwendig ist. Etwas für notwendig zu halten, weil es gut ist, es zu tun, ist zu unterscheiden davon, etwas zu wollen oder ›sich gezwungen‹ zu fühlen. Sorge, so Heidegger (1962: 198 f), sei kein Wollen, weil das Wollen ein Gewolltes nach sich ziehe, in dem das Da-Sein

des:der Anderen bereits prädeterminiert sei. Darin wären die grundlegenden Möglichkeiten schon beschränkt, während neue noch gar nicht in Erscheinung getreten sind. Ebenso wenig können wir hier vom Wünschen sprechen, da auch darin eine Ausrichtung der sorgenden Person auf *ihr* Wünschen enthalten ist, der:die Andere darin verfehlt werden kann. Auch lässt sich die Sorge nicht als Folge einer Neigung verstehen, weil uns das dazu führen würde, Sorge als Bestätigung des eigenen Lebens zu interpretieren (ebd.: 200 f). Heidegger zieht es vor, Sorge anhand des lateinischen Begriffs *diligo* zu interpretieren, der spirituelle Liebe meint. Die liebende Einstellung, die von manchen als typisch für die gute Praxis der Sorge angesehen wird, ist im Sinne des altgriechischen Begriffs *ágape*, der spirituellen Liebe zum Wohle des:der Anderen, zu verstehen.

c. Kognitive und emotionale Verfügbarkeit

Rezeptivität und Responsivität setzen eine Verfügbarkeit voraus, die sowohl emotional als auch kognitiv ist und darin besteht, unsere persönlichen Fähigkeiten und Ressourcen der Beziehung zum:zur Anderen zur Verfügung zu stellen. Verfügbarkeit wird von Noddings definiert als »being ready to give and spend ourselves for the other« (Noddings 1984: 19).

Die Theorie der Sorge hat zu einer Neubewertung des Gefühlslebens geführt, da in der Sorgebeziehung Stimmungen, Leidenschaften und Gefühlstörungen eine wichtige Rolle spielen. Innerhalb dieses Rahmens vertritt Noddings (ebd.: 32) die Ansicht, dass Sorge eher der emotionalen als der kognitiven Sphäre angehört. Sie spricht von einer »affective-receptive way«, mit dem:der Sorgeempfangenden in Beziehung zu sein (ebd.: 34). Vielleicht wird dadurch aber auch der Anteil der Gefühle in der Sorgepraxis überschätzt.

Noddings schreibt den Gefühlen in der Sorgepraxis eine besondere Bedeutung zu (ebd.: 33), erkennt jedoch auch die Bedeutung des Denkens an. Skeptisch verhält sie sich allerdings einem abstrakten Denken gegenüber. Denn dieses verallgemeinernde, sich häufig auf abstrakte Analysen und anerkannte Diskurse berufende Denken verliert die lebendige Erfahrung des Gegenübers in seiner je besonderen Situation aus dem Blick. Demgegenüber konzidiert Noddings die Bedeutsamkeit eines praktischen, auf die Situation fokussierten Denkens. Die zwischenmenschliche Sorgebeziehung ist für Noddings nicht rational zu begründen, denn »whereas much of what happens in care is rational and the object of reflection, a relationship is not based on that, nor does it require to be aware of this relationship« (ebd.: 61). Indem sie die besondere Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes Subjekt betont, die das Sorgehandeln charakterisiert, durch die eine Subsumption der Sorgepraxis unter allgemeine, außerkontextuelle Normen ausgeschlossen wird, kritisiert Noddings

(ebd.: 25) das abstrakte Denken. Allerdings droht sie die Rolle des Denkens generell zu marginalisieren, wenn sie erklärt, die Zuwendung zum Gegenüber könne eine Vernachlässigung überpersönlicher und logischer Urteile erforderlich machen. Zum Beleg ihrer These von der grundlegend nicht-rationalen Qualität der Sorge zitiert Noddings Uriel Bronfenbrenner mit der Aussage, dass es, um ein Kind großzuziehen, eines Engagements durch eine(n) oder mehrere Erwachsene bedürfe, das »lasts in time and is not rationalized« (Bronfenbrenner zit. n. Noddings 1984: 61).

Diese theoretische Sicht scheint durch die Daten aus einer phänomenologischen Untersuchung jedoch nicht erhärtet werden zu können, in der wir Sorgende gebeten haben, zu schildern, wie sie Sorgesituationen erlebt haben. Aus diesen Daten ging hervor, dass an der Entscheidung für die Verantwortungsübernahme im Sorgeprozess immer auch kognitives Handeln beteiligt ist: ein Handeln, das die Situation analysiert und, ausgehend von dieser Bewertung, die Richtung der Entscheidung festlegt (Mortari 2014).

Sorge grundlegend nur als affektive Verfügbarkeit zu interpretieren, ist daher reduktionistisch. Zwar beinhaltet ein angemessenes Antworten auf die Äußerungen des:der Anderen auch ein Eingehen auf dessen emotionales Erleben, die Zuwendung ist jedoch nicht bar jeden Nachdenkens, denn Fühlen und Denken gehen Hand in Hand.

Tatsächlich verlangen die Praktiken der guten Sorge sogar, dass wir in jeder Phase des Sorgehandelns bestimmte *kognitive Kompetenzen* aktivieren. So bedarf es:

- a) des Erkennens, wo und wann eine Sorgeaktivität notwendig ist;
- b) anhand einer sorgfältigen Kontextanalyse der Identifikation des spezifischen Sorgebedürfnisses;
- c) der Einschätzung, in welchem Umfang die Bedürfniserfüllung notwendig dafür ist, Leben zu erhalten und erblühen zu lassen, oder ob es sich vielmehr um ein nicht-wesentliches Bedürfnis handelt;
- d) des Verstehens, welche Art von Sorgehandeln zur Erfüllung eines solchen Bedürfnisses aktiviert werden sollte;
- e) der aufmerksamen Planung der Sorgepraxis;
- f) anhand der Rückmeldung des:der Sorgeempfänger:in, die Bewertung der Praxis.

Sorge erfordert somit in hohem Maße ›Denkarbeit‹, weil es sich um eine Praxis mit hoher Problemdichte handelt; sie kann durchaus Konflikte mit dem Subjekt beinhalten, für das wir sorgen, mit anderen Menschen, die am Sorgehandeln möglicherweise beteiligt sind, oder mit der Organisation, innerhalb derer wir handeln und die mit ihren Codes und Regeln dem Umsetzen eines Sorgehandelns Hindernisse in den Weg stellen kann.

d. Empathie

Nach Winnicott (1987) ist Empathie das Mit-Gefühl, das es einem Subjekt ermöglicht, den:die Andere:n in seinem:ihrem eigentlichen Sein wahrzunehmen. Empathiefähigkeit bedeutet ein Verstehen der fremden Erfahrung, die wir nie erlebt haben und nie erleben werden. Im Gegensatz hierzu zählt Noddings (2002: 13) Empathie nicht zu den Grundzügen der Sorge. Für sie gilt dafür die Rezeptivität, während Empathie aus ihrer Sicht darin bestehe, sich selbst auf die Erfahrung des Anderen zu projizieren. Noddings folgt damit einer Definition von Empathie, die diese als »the projection of a subjective state onto another person's personality in order to understand him/her better; the intellectual identification of ourselves with another« (Webster's New Universal Dictionary 1979). Diese Definition unterschlägt jedoch die phänomenologische Tradition, insbesondere die grundlegende Untersuchung von Edith Stein, die unter Ausschluss aller verunklarenden Identifikation mit dem:der Anderen Empathie als Fähigkeit definiert, eine externe gelebte Erfahrung wahrzunehmen (Stein 1917: 28), und den Akt des Erfassens nicht als Projektion auf den:die Andere:n begreift, sondern als Offenheit gegenüber der Fremderfahrung, die »mir bekundet wird« (ebd.). Der:die Andere bleibt mir fremd und von mir verschieden. Empathisch zu sein, bedeutet nicht, uns selbst auf die Erfahrung des:der Anderen zu projizieren, sondern abgestimmt auf den:die Andere:n zu fühlen: ein Mit-Fühlen (ebd.: 34).

Von Empathie als Projektion oder Identifikation mit der Erfahrung des:der Anderen zu sprechen, würde die Unterscheidung zwischen der fremden und der eigenen Erfahrung zum Verschwinden bringen; dann allerdings verschwände auch die kognitive Beziehung. Empathie ist keine ›Unipathie‹, denn obwohl die von dem:der Anderen gelebte Erfahrung von mir verstanden werden kann, bleibt sie dennoch eine Erfahrung, die nicht originär meine ist. In einer empathischen Beziehung ist Offenheit niemals eine affektive Identifikation, sondern erscheint in Form des aktiven Zuhörens, welches das Anderssein und die unwiederholbare Singularität des Anderen absichert. Zur Empathie fähig zu sein, bedeutet, sich mit den eigenen Gefühlen und Gedanken in großer Nähe zum:zur Anderen zu befinden, ihn:sie aber zugleich vor jeglicher Reduktion auf die Position eines Objekts meiner Gedanken und Gefühle zu schützen und ihn:sie in der eigenen Subjektposition zu belassen.

Stein legt dar, dass eines der beiden Subjekte in einer empathischen Beziehung die Erfahrung originär macht, während die Erfahrung des einführenden Subjekts nicht originär ist. Dies zugrunde gelegt, können wir unterschiedliche Intensitätsgrade von Empathie postulieren. Die unterschiedlichen Grade hängen mit der Fähigkeit des einführenden Subjekts

zusammen, die Erfahrung des:der Anderen so intensiv wie möglich zu empfinden. Sorgehandeln mit seiner Aufmerksamkeit und Hingabe kann daher Nährboden für intensive Grade von Empathie sein.

Damit die erzieherische Beziehung die Möglichkeit des Gegenübers verbessert, seine:ihre Potenziale zur Blüte zu bringen, müssen Erziehende die Transzendenz des:der Anderen achten, sich ihnen mit emotionaler Intensität wie aber auch zugleich mit Zurückhaltung zuwenden. Eine empathische Haltung zu entwickeln bedeutet, die je eigenen Interpretationsrahmen einzuklammern, die Situation von einer anderen hermeneutischen Warte aus zu betrachten, und erst dann das Sorgehandeln zu planen. In einer guten pädagogischen Beziehung wird dem Gegenüber Zeit und Möglichkeit gegeben, sich den machtvollen kognitiven Systemen und Deutungsmustern der Erwachsenen zu widersetzen. Eine die Transzendenz des Anderen schützende Beziehung aufzubauen, verlangt, jegliche Form der Macht aufzugeben und uns selbst in »eine Passivität zu begeben, die passiver als alle Passivität ist« (Lévinas 1991: 20). Die empathische Disposition speist sich also aus Passivität, die in der Lage ist, vitale Wünsche des:der Anderen zu erkennen, als notwendige Bedingung dafür, eine Sorgehandlung auszuführen, die den:die Andere:n in seinem:ihrem Anderssein schützt.

Empathiefähigkeit muss kultiviert werden durch die Übung, sich zugleich dem:der Anderen und der eigenen inneren Erfahrung mit einer offenen Aufmerksamkeit zuzuwenden; damit sollte sie eine der grundlegenden Ausrichtungen im Prozess der Selbstbildung sein.

e. Aufmerksamkeit

Angemessene Sorge benötigt Zeit, um die Situation, die Bedürfnisse und Wünsche des Gegenübers zu verstehen. Mayeroff (1990: 19) betont, dass eine gute Kenntnis des:der Anderen, dessen:deren Potential, dessen:deren Stärken und Schwächen, die Sorgepraxis fundiert. Ein adäquates Niveau des Wissens über den:die Andere:n zu erreichen, endet niemals. Erforderlich ist eine ständige Neuformulierung des Wissens, zum einen, da meine Kenntnis über den:die Andere:n immer nur eine Annäherung sein kann, zum anderen, da der:die Andere sich selbst stets ständig neu definiert. Diese Fluidität des Wissens über den:die Andere:n macht eine intensive Aufmerksamkeit notwendig, die nicht allein als intellektuelle, sondern als *sensible Aufmerksamkeit* bestimmt werden muss. Nussbaum (1990: 148) bezeichnet dies als »moralische Aufmerksamkeit«, denn nur eine Aufmerksamkeit dem:der Anderen gegenüber, die auch auf kleinste Details achtet, bildet die Basis für eine ethische Beziehung. Aufmerksam zu sein, stellt die erste Form der Sorge dar und ist die Matrix einer ethisch orientierten Haltung. Mangelnde Aufmerksamkeit für

den:die Andere:n erscheint dann als ethisch verwerflich, weil es das Gefühl der Gleichgültigkeit hervorbringen und damit als Wurzel moralischen Übels gelten kann.

Sorgende Aufmerksamkeit besteht in der Fähigkeit, unseren Blick auf den:die Andere:n zu fokussieren, sodass wir seinen:ihren ganz eigenen Weg in Präsenz zu treten, erfassen können. In einer authentischen Sorgebeziehung können wir auf den:die Andere:n allozentrisch konzentriert sein. Diese Haltung ist nur dann möglich, wenn wir auf jede Form hektischer Aktion verzichten.

Trotz des großen hermeneutischen Werts, welcher der Übung intensiver Aufmerksamkeit zukommt, wäre es gefährlich anzunehmen, eine solche kognitive Disziplin brächte ein klares und unmittelbar einleuchtenden Wissen über den:die Andere:n hervor. Manchmal wird, je aufmerksamer wir sind, die Problemdichte in unserer Sicht auf den:die Andere:n umso höher, weil immer neue Rätsel auftauchen, statt sich aufzulösen. Sichtbar für unser Bewusstsein ist nur eine Insel inmitten des Unsichtbaren. Das Phänomen des Verstehen des:der Anderen zwingt uns zur Bescheidenheit und dazu, jede unserer Sorgehandlungen als in irgendeiner Hinsicht unvermeidbar defizitär anzunehmen.

f. Zuhören

Sorgende Aufmerksamkeit muss nicht nur in ihrer Funktion des Wissens und Kennenlernens des:der Anderen, sondern auch in ihrer Funktion der Kommunikation von Beachtung und Respekt gegenüber dem:der Anderen aufgefasst werden. Von hier aus wird zu einer wesentlichen Praxis der Sorge, sich genau in dem Moment Zeit zum Zuhören zu nehmen, an dem das Gegenüber zu erzählen bereit ist.

Dem:der Anderen mit sensibler Aufmerksamkeit für seine:ihre jeweilige Situation und Situiertheit zuzuhören, bedeutet, ihn:sie im Zentrum des Moments zu positionieren, um verstehen, was er:sie für ein lebenswertes Leben wirklich braucht. Wir nutzen oft allgemeingültige Theorien, die, da sie nicht auf die besondere Situation des:der Anderen fokussieren, unsere Aufmerksamkeit von dieser Realität ablenken. Zuhören heißt, dem:der Anderen in unserem Inneren Raum zu geben. *Das innerliche Raum-Geben* für den:die Andere:n im Zuhören lässt sich unmittelbar übersetzen als die Bereitschaft zur Annahme, ganz gleich, wann der:die Andere für unser Leben gegenwärtig wird.

g. Aktive Passivität

Sorge für den:die Anderen heißt, unsere Präsenz unaufdringlich und auf den:die Andere:n abgestimmt zu gestalten. Es geht darum, für den Weg des Wachstums des:der Anderen aufmerksam zu werden, sich Schutz und Unterstützung des:der Anderen angelegen sein zu lassen und dabei seine:ihre Seins- und Denkweise zu berücksichtigen.

Eine *unaufdringliche* Präsenz besteht darin, den:die Andere:n durch Zurückhaltung zu ermöglichen. Bei dieser Art von Präsenz stellt der:die Sorgende eine sinnhafte und zugleich zurückhaltende Beziehung mit der anderen Person her. Heidegger (1967: 122) bestimmt diese Art der Sorge als die »eigentliche« und unterscheidet sie von der »uneigentlichen« Form der Sorge, in welcher der:die Sorgende sich in übergriffiger Weise an die Stelle des:der Anderen setzt. Es gibt ein Mit-dem:der-Anderen-Sein, das ihm:ihr nicht seine:ihre eigene Sorge nimmt und auch nicht den:die Andere:n in seinem:ihrem ontologischen Sorgen für das eigene Leben ersetzt. Demgegenüber gibt es ein aufdringliches Verhalten, das den:die Andere:n seiner:ihrer ontologischen Eigenverantwortung beraubt. Es führt dazu, dass der:die Andere abhängig und zum:zur Beherrschten wird, was dramatische Folgen insbesondere dann hat, wenn diese Herrschaft implizit bleibt.

Sich an die Stelle des:der Anderen zu setzen und sich in dessen Sorge einzumischen, die konstitutiv dem:der Anderen eigen ist, vertreibt diese:n in dem Sinne, dass es ihm:sie der eigenen ontologischen und ethischen Verantwortung enthebt und infolgedessen abhängig macht, auch wenn der Herrschaft über den:die Andere:n ein Anschein des sorgenden Interesses gegeben wird. Sorge ist authentisch, wenn sie den:die Andere:n in seinem:ihrem existenziellen Sein nicht antastet und ihm:ihr somit hilft, sich der ontologischen Aufgabe des Sorgens für das eigene Leben bewusst zu sein und dafür frei zu werden.

Diese Form der Sorge, die darauf ausgerichtet ist, den:die Andere:n zur Sorge für das eigene Dasein zu befähigen, offenbart einen wesentlichen Aspekt der erzieherischen Sorge: Erziehende handeln fürsorglich, bleiben zugleich aber so zurückhaltend, dass den Lernenden Freiraum für das Handeln von sich selbst aus bleibt. Einen Schritt zurückzutreten, bedeutet hier nicht, gleichgültig zu werden, sondern uns selbst in eine sekundäre Position zu begeben, von der aus wir die (kognitiven, emotionalen, relationalen usw.) Potenziale des:der Anderen verstehen und begreifen.

Interpretiert man die Erziehungspraxis im Paradigma der Sorge, zeigt sich, dass diese Art der Präsenz – gleichzeitig intensiv auf der Ebene des Mit-Seins und zurückhaltend gegenüber dem Da-Sein des:der Anderen – schwierig umzusetzen ist. Eine phänomenologische Analyse der Erziehungserfahrung zeigt die Seinsweisen auf, die zwischen den entgegengesetzten Polen der uneigentlichen Sorge, die sich als den:die Andere:n

ersetzende Beherrschung manifestiert, und der eigentlichen, authentischen Sorge angesiedelt sind, die den:die Andere:n fördert, indem sie ihn:sie zur Sorge befreit.

Nur wenn das Sorgen durch ›Hinwendung‹ – eine intensive, aber zurückhaltende Aufmerksamkeit – geleitet ist, ermöglicht es als Praxis im Anderen das Erblühen seiner:ihrer Subjektivität. Sich hinzuwenden, heißt auch, *warten zu können*, sodass der:die Andere sich die Zeit nehmen kann, die er:sie braucht, um seinen:ihren Lebensweg zu finden. Das Gegenteil der Fähigkeit zu warten ist zu fordern. Fordern ist eine Aufruforderung zum Da-Sein gemäß den Erwartungen der für die Sorgebeziehung Verantwortlichen und in Entsprechung von dessen Kanon. Deshalb kommt es zu einer Beschränkung von Freiheit, weil dabei das Feld der Möglichkeiten des:der Anderen im Vorhinein eingeschränkt wird. Warten können hingegen enthält das Angebot von Freiraum und Zeit für das eigenständige Experimentieren bei der Suche nach dem richtigen Weg. Wir können mit dem Begriff der ›Geduld‹ auf die Fähigkeit verweisen, die Zeit des:der Anderen zu respektieren. Diese Haltung ist ein fundamentaler Bestandteil der Sorgepraxis, weil Respekt gegenüber der Zeit des:der Anderen notwendige Voraussetzung für dessen eigenen Lebensrhythmus darstellt. Weil Leben Zeit ist, ist Zeitlichkeit gleichursprünglich mit Sorge. Geduld darf nicht als gleichgültiges Warten darauf, dass etwas passiert, missverstanden werden, sondern ist ein Weg, sich in Beziehung zu setzen, bei dem wir zurückhaltend, aber fürsorglich an seinem:ihrem Werden teilhaben können.

Das Wesen eines Denkens, das für den anderen Sorge trägt, geht von der Tugend des Respekts als Leitprinzip aus. Sorgen findet nicht nur in Formen des aktiven Seins mit dem:der Anderen statt, z.B. als ein Herstellen oder Bereitstellen von etwas, sondern auch dadurch, dass jemandem die Freiheit gelassen wird, etwas zu tun. Sein-Lassen ist jedoch keine Form der Permissivität oder Vermeiden von Verantwortungsübernahme. Es bedeutet vielmehr jene zurückhaltende Präsenz, die zu keinem Zeitpunkt die Seinsbewegung des:der Anderen einengt. In der Sorgepraxis muss jederzeit der Tendenz, den:die Andere:n in Besitz zu nehmen, begegnet werden, sodass eine Beziehung, in welcher der:die Andere seines:ihres Andersseins nicht beraubt wird, entstehen kann.

Die Motivation für Sorge liegt darin, Wohlergehen und Wertschätzung des:der Anderen zu fördern. Dieses Ziel verlangt es, unsere Aufmerksamkeit auf die Sichtweise des:der Anderen, auf seine:ihre Bedürfnisse und das, was von uns erwartet wird, zu konzentrieren. Unser Augenmerk und kognitives Engagement sollte auf den:die Empfänger:in der Sorge, nicht auf uns selbst gerichtet sein (Noddings 1984: 24). Diese zurückhalrende, respektvolle Interpretation unserer Präsenz bedarf jedoch der Klärung, weil sie die Gefahr birgt, die Perspektive der sorgenden Person zu unterschätzen. Wenn wir unsere Auffassung von Respekt nur auf den:die

Andere:n beziehen, hätte das eine Negierung der Subjektivität des:der Sorgenden zur Folge. In diesem Fall hätten wir keine authentische Sorge, vielmehr droht die Beziehung zu scheitern; damit eine Sorgebeziehung existieren und eine generative Matrix der Möglichkeit darstellen kann, zu werden, sich zu entwickeln, müssen beide Subjekte auf ihre je eigene Art präsent sein, müssen das Gefühl haben, gefragt worden zu sein. Hieraus folgt, dass das Merkmal des ›Sein-Lassens‹ der Sorge nichts mit Gleichgültigkeit gemein hat, dass es aber in Form einer Präsenz moduliert werden muss, die gleichzeitig zurückhaltend und im Dialog ist.

Diese Art des Sein-Lassens ist im Feld der Erziehung von wesentlicher Bedeutung, weil hier die Sorge, die im Anderen den Wunsch zu existieren wachsen lässt, in Form einer Präsenz aktualisiert wird, die täglich die positive Antwort auf den Ruf zum Sein bezeugt, ohne deshalb dem:der Anderen unsere Wünsche und unsere Weise, dem Leben Sinn zu geben, überzustülpen. Erziehende Sorge wartet nicht mit vorgefassten Formulierungen für die Existenz des Gegenübers auf. Diese Form schlechter Sorge kommt vor, wenn wir in den Lebensraum des:der Anderen mit unseren Wünschen und Erwartungen eindringen; im Unterschied hierzu helfen wir im Modus der *passiv aktiven Präsenz* dem:der Anderen, seine:ihre Wünsche zu entdecken und ihm:ihr die Erfahrungsräume verfügbar zu machen, in denen diese Wünsche gefördert und geschützt werden können.

Erziehende, die *gut und richtig Sorge tragen*, setzen sich nicht anstelle des:der Anderen; sobald sie den Eindruck haben, dass dies passiert, laden sie das Kind dazu ein, die Frage, die die Basis der Erziehung bildet, selbst in die Hand zu nehmen, und bitten es fürsorglich, über die Bedeutung der Selbstsorge nachzudenken (Platon 1805-1818/2020: *Erster Alkibiades*, 128a). Der oder die Sorgende ist deshalb eine sinnhafte, aber nicht eindringende Präsenz: *eine von der Abwesenheit des Selbst erfüllte Präsenz*. Sorge erweist sich als ein komplexes In-Beziehung-Bleiben, das in seinem Bestreben, eine Logik der Vereinbarung von Gegensätzen zu aktivieren, ein Paradox beinhaltet: Gleichzeitig den:die Andere:n zu fördern und sein:ihr Anderssein zu schützen, verlangt von der Person, die die Verantwortung für Sorge übernimmt, ein Handeln, das maximal auf den:die Andere:n abzielt, damit dieser sämtliche lebenswichtige Unterstützung erhält, die ersie zur Verwirklichung der Potenziale seines:ihres Da-Seins braucht. Zugleich jedoch erfordert Sorge die Aktivierung einer unaufdringlichen Beziehungsrichtung, das heißt: einen Schritt zur Seite zu treten. Damit bedeutet *Sorge zu tragen, in Abwesenheit des Selbst maximal präsent zu sein*.

h. Reflexivität

Damit Responsivität, die als Verfügbarkeit für eine Antwort auf die Bedürfnisse des Anderen gilt, im positiven Sinne ausgezeichnet ist, muss sie flankiert werden durch die Absicht, die jeweils beste Handlungswェise zu finden. Nimmt man diese Verantwortung an, so muss man sich der konstitutiven Komplexität des Sorgehandelns stellen. Sie entsteht zum einen aus der Schwierigkeit zu verstehen, was der:die Andere wirklich braucht, außerdem daraus, dass unsere Deutungsperspektive vielleicht mit der des:der Anderen kollidiert oder auch, weil die Situation so ungewöhnlich sein kann, dass uns hilfreiche Koordinaten fehlen, um eine adäquate und zuverlässige Interpretation zu formulieren.

Die Sorgebeziehung ist aber auch deshalb komplex, weil es schwierig ist, das richtige Maß affektiver Teilhabe an der gelebten Erfahrung des:der Anderen zu finden. Es gibt keine vorgegebenen Verhaltensregeln und auch keine Wissenschaft, die weiterhilft. In Bezug auf die wesentlichen Dinge des Lebens ist nichts gewiss. Diese konstitutive Komplexität des Sorgehandelns verlangt ein hohes Reflexivitätsniveau. Reflexivität ist notwendig, weil die Fälle, die wir bearbeiten, zwar möglicherweise analog zu anderen Fällen, in ihrer konkreten Essenz aber immer einzigartig und singulär sind, weil auch die sie aushandelnden Menschen einzigartig und singulär sind; diese Fälle lassen sich daher nicht unter allgemeine Regeln subsumieren. *Gute und richtige Sorge* verlangt von dem:der Sorgenden, die eigene Erfahrung kontinuierlich in Frage zu stellen und eine reflexive Haltung einzuhüben, in der die jeweilige Situation nicht als Fall beurteilt wird, der einer allgemeinen Regel unterwerfbar ist, sondern in ihrer Singularität.

Will man gelingende Reflexivität definieren, kann man auf eine Forschungskultur rekurrieren, die sich im Laufe der Zeit um reflexive Täglichkeit herum entwickelt hat, und die vielleicht nicht zufällig häufig im Umfeld der Pflege- und Sorgeprofessionen durchgeführt wurde. Bittet man eine:n Expert:in der Sorgepraxis darum, den ihr Handeln begleitenden kognitiven Prozess zu erläutern, so wird deutlich, welch grundlegende Rolle einer in eine Vielzahl von Formen differenzierten Reflexivität zugeschrieben wird. Vielfach wird die sogenannte *Reflexion im Handeln* (reflection in action) genannt, also dasjenige das Handeln permanent begleitende und evaluierende Handeln. Diese Art der begleitenden Reflexion hilft, das Handeln zu >retten: es ermöglicht ein Erkennen von Krisenpunkten ebenso wie von Fehlern, die während der Handlung selbst beantwortet werden können. Nicht weniger wichtig ist die retrospektive Reflexion, weil sie nach Abschluss der Handlung einsetzt und ermöglicht, die Qualität unseres Handelns zu bewerten, so dass gegebenenfalls die Organisation der Sorge modifiziert werden kann. Viel Zeit wird auch der Reflexion auf die Zukunft gewidmet im Sinne eines

antizipatorische Denkens, das auf die Vorwegnahme der Merkmale guten Sorgehandelns zielt.

Nach Mayeroff (1990: 25) gehört auch Ehrlichkeit sich selbst gegenüber zur Sorge als einem Handeln, das von der Absicht getragen wird, das Wohlergehen des:der Anderen zu begünstigen, und dabei so weit wie möglich Verzerrungen durch die Interessen des:der Sorgenden vermeidet. Betrachten wir Reflexivität aus diesem Blickwinkel, zeichnet sich gute Sorge durch die Form einer kontinuierlichen und anspruchsvollen Selbstevaluation aus.

i. Technische Fertigkeiten der Erziehung zur Selbstsorge

Aus der ontologischen Perspektive Heideggers gesehen, ist Sprache die Heimat des Menschen; die Aufgabe einer authentischen Existenz kann daher nur durch Diskurse realisiert werden, der unser Da-Sein zur Selbstsorge aufruft. Da unser immaterielles Sein durch Gedanken konstituiert wird, wird aus der Sorge für uns selbst die Sorge für unsere Gedanken und für die Diskurse, in denen sich die Arbeit des Denkens konkretisiert. Es ist schwierig und vielleicht unmöglich, alle Techniken zu nennen, die uns die Kultivierung eines solchen Lebens erlauben. Ich werde im Folgenden im Lichte des sokratischen Konzepts der Erziehung die wesentlichen anführen.

Erziehende müssen selbstverständlich die ›kulturellen Alphabeten‹, für deren Lehre sie verantwortlich sind, hinreichend beherrschen; hinzu kommen die didaktischen Praktiken, die sinnvollem Lernen den Weg bahnen. Weniger Aufmerksamkeit widmet man gemeinhin der Frage, welche Technik für eine Erziehung zum Denken über grundlegende Fragen der Existenz notwendig sind: Worin liegt das Wesen eines Lebens, das wahrhaft menschlich ist? Was ist Gerechtigkeit? Was ist gut? Wie erleben und differenzieren wir Schönheit? Solche Fragen skizzieren einen symbolischen Rahmen, innerhalb dessen nach dem richtigen Maß eines adäquaten menschlichen Lebens gefragt werden kann. Allerdings gibt es auf diese Fragen keine endgültigen Antworten. Da die Praxis des Denkens keine Denkprodukte hinterlässt und weil diese aus einer utilitaristischen Sicht unwesentlich erscheinen, gelten solche Fragen in einem vereinfachten Konzept der Erziehung als Zeitverschwendungen. Doch sind sie notwendig, da ohne die Untersuchung solcher ethischen Fragen kein wahrhaft menschliches Leben zu haben ist. Somit ist die Erziehung zum Denken für eine gute erzieherische Praxis ein essenzieller Akt.

Weil die Antworten auf Sinnfragen ihrer Bestimmung gemäß immer nur Annäherungen darstellen, müssen Erziehende eine fragende Bewusstseinshaltung entwickeln, die all die Ideen, die wir durch die Praxis des Denkens gewinnen, problematisiert. Für Sokrates ist der wahre Meister

jener, der »einsieht, dass er in der Tat nichts wert ist, was die Weisheit anbelangt«, weil »er nicht weise ist« (Platon 1805-1818/2020: *Apologie des Sokrates*, 23b). In Reaktion auf dieses radikale Bewusstsein von der Unbeständigkeit menschlichen Wissens, können Erziehende vom Standpunkt der Sorge aus jede Erwartung an Wahrheit infrage stellen. Das Fundament der erziehenden Technik besteht daher in einem stetigen Problematisieren, das im »Fragen, Prüfen und Ausforschen« des Anderen (Platon 1805-1818/2020: *Apologie des Sokrates*, 29e 4-5) zum Ausdruck kommt. Die unablässige und kluge Befragung und Widerlegung dessen, was der Andere behauptet ist als erziehende Praxis notwendig, wenn ein strenges und leidenschaftliches Denken gefördert werden soll.

Denken heißt nicht, Dinge zu wiederholen, die schon ausgesprochen wurden, oder unreflektiert vorstrukturierte Äußerungen zu übernehmen; vielmehr ist es eine heuristische Praxis, für die letztlich keine Theorie, kein Argument – ganz gleich, wie wohl begründet – befriedigend ist. Die Wahrheit, die wir im Wege des Denkens suchen, ist nicht die wissenschaftliche Wahrheit, sondern die existenzielle.

Wenn Erziehung ihren Grund in der Befähigung zur Selbstsorge findet, die das Ziel hat, aus der eigenen Zeit eine sinnerfüllte zu machen, dann besteht Erziehungsfähigkeit nicht im Verfügen über »Lehrtechniken«, sondern vielmehr im Bezeugen und Fördern einer Leidenschaft für die Wahrheit. Diese Leidenschaft findet ihren Ausdruck zuvorderst darin, die Wahrheit zu suchen, solche Diskurse zu führen, die wahrhaft und ohne nutzlose Verstellungen sind, damit wir, wenn wir nicht die Wahrheit sagen, »unsere Gespräche nicht vergeblich führen« (Platon 1805-1818/2020: *Erster Alkibiades*, 110a).

Für dieses Konzept benötigte man angemessene pädagogische Kontexte, die eine solche *Denkgemeinschaft* in dialogischer Umgebung vorwegnehmen, so dass der Aufbau eines *inneren Labors* möglich ist; eines Labors, in dem ein tiefes und kritisches Bewusstsein dafür entwickelt werden kann, wie wir uns auf die Anderen beziehen. Es entsteht dann, wenn Denken nicht als ein mentales Ablaufen vorgezeichneter Bahnen der Erfahrung begriffen wird, sondern stattdessen jeder Gedanke immer erneut kritisch betrachtet wird.

In Analogie zur Ausbildung von Psychotherapeut:innen, bei der die analytischen Fertigkeiten als Ergebnis einer langen persönlichen Analyse gesehen werden, sollte die Ausbildung von Erziehenden verpflichtend auch Wege der reflexiven Ausarbeitung der eigenen Erfahrung umfassen, damit nachvollziehbar wird, wie grundlegende Arten der Sorge Gestalt annehmen. Eine so zu entwickelnde Fähigkeit zur kritischen Selbstbeobachtung umfasste auch die Reflexion der je eigenen Genese des In-Beziehung-Seins mit dem:der Anderen.

j. Tugenden der Sorge

Ein wesentlicher Bestandteil guter Praxis der Sorge sind Tugenden wie Respekt, Großzügigkeit, Ehrlichkeit, Bescheidenheit und Mut. Versteht man hier erzieherische Sorge als eine Praxis, die dem:der Anderen ein besseres Selbst- und Weltverhältnis ermöglichen kann, muss der:die Erziehende mit Respekt und Großzügigkeit handeln. Ehrlichkeit steht für die Art unserer Selbstbeziehung aufgrund der ständigen Reflexion und Bewertung unseres Handelns sowie unserer Wünsche und Glaubenssätze. Ehrlichkeit meint also, sich einerseits zu dem zu bekennen, wie wir uns in der Beziehung befinden, dabei aber andererseits auch unsere Stärken wie auch Begrenzungen zu berücksichtigen, möglichst ohne irgendetwas zu verbergen oder zu mystifizieren. Aus dem Wissen um die Grenzen unserer Fähigkeiten resultiert Bescheidenheit, die sich auch in Zurückhaltung gerade in den Momenten zeigt, in denen das Gegenüber eine nach unserem Empfinden andere Sinnrichtung aufnimmt. Bescheidenheit nährt sich aus dem Wissen um die begrenzten Möglichkeiten, Zugang zur Erfahrung des:der Anderen zu erlangen. Erzieherische Sorge geht mit Verantwortung gegenüber dem:der Anderen einher und verlangt dementsprechend oft schwierige Entscheidungen. Die Schwierigkeit besteht darin, dass sowohl das situativ konkrete Wohlergehen des:der Anderen als auch eine davon distanzierte Haltung mit Orientierung auf eine zukünftig zu erwartende Verhaltensweise im Blick behalten werden muss. Insofern ist Mut zur Bereitschaft, etwas letztlich Unvorhersehbares zu riskieren notwendig; um neue Wege einzuschlagen, neue Möglichkeiten zu erschließen, bedarf es eines Mutes, der, um nicht leichtsinnig zu sein, sich auf die Disziplin kritischen Nachdenkens und einer reflektierten Beurteilung der Situation stützt.

k. Selbstsorge

Da die Sorgepraxis eine intensive Aufmerksamkeit auf den:die und *für* den:die Andere:n erfordert, verursacht sie eine kognitive und emotionale Energie verzehrende Anstrengung. Fehlt im Umfeld des Sorgehandelns eine ausreichende Unterstützung, kann es vom Gefühl der Erschöpfung bis hin zum Burnout kommen. Um dem zu begegnen, muss der:die Sorgende für sich selbst sorgen. Selbstsorge meint, sich des Problems der Existenz anzunehmen: Aus der Tatsache, dass es unserem Da-Sein konstitutiv an Sein mangelt, wir nicht vollkommen geboren werden, folgt die Aufgabe, unser eigenes Sein erst zu werden. Die fortgesetzte Verantwortung dafür, dem eigenen Leben Form zu geben, fordert zur ständigen Wahl zwischen verschiedenen Optionen des Da-Seins auf. Diese Wahl

ist insofern schwierig, als bestimmten Möglichkeiten nahegelegt werden, andere – oft auf Dauer – vernachlässigt werden. Sich des Problems der Existenz anzunehmen, heißt auch, sich dem ontologischen Paradox der *conditio humana* zu stellen: Sein-mit-Anderen und zugleich unausweichlich allein mit der Aufgabe der Existenz konfrontiert zu sein; wenn mein Werden immer in Beziehung zu anderen stattfindet, weil mein Da-Sein von Beziehungen gespeist wird, dann ist die Existenz zugleich auch das Privateste, das ich nicht teilen kann. Wenn es einerseits nicht möglich ist, ohne Beziehungen zu anderen zu leben, fühlen wir andererseits doch, dass unsere Existenz durch Isolation geprägt ist.

Die Theorie zur Praxis der Selbstsorge geht auf alte Traditionen zurück. Als Erster sprach Sokrates darüber; anschließend wurde sie in den ersten beiden Jahrhunderten des christlichen Zeitalters breit ausgearbeitet. In ihrer primären Formulierung ist Selbstsorge fast deckungsgleich mit Selbsterkenntnis und im allgemeineren Sinne mit dem, was im Bewusstsein passiert. Bei den Philosophen der griechischen Antike gibt es zahlreiche auf Sorge verweisende Begriffe. Interessanterweise bedeutet der Ausdruck *melete* gleichzeitig »Sorge, Übung und Meditation« und meint damit die Substanz der *conditio humana*. Wenn uns die Pflicht auferlegt ist, für unser Da-Sein zu sorgen, und wenn die Essenz des Da-Seins das Bewusstsein ist, dann ist das Verhältnis von Sorge und Meditation schon Teil der ontologischen Struktur. Nur durch Reflexion über uns selbst ist es uns möglich, das *logos* der Erfahrung, die Wahrheit unseres Tuns, den Sinn unseres Handelns und die Anordnung dessen, was wir tun, als Maß des Sinns zu finden.

Um zu verstehen, was es bedeutet, uns selbst als Gegenstand der Selbstsorge zu erkennen, müssen wir dem Selbst Sinn geben. Akzeptieren wir die ontologische Annahme, dass das Selbst nicht nur in Beziehungen entsteht, sondern dass dieses Selbst zuallererst durch unsere Gedanken und Gefühle hervorgebracht wird, dann bedeutet Selbstsorge die Sorge für unser Denken und Fühlen, ohne dass dabei die materiale Dimension der Existenz geleugnet würde.

In solchen (Freizeit-)Tätigkeiten, die das Bewusstsein von den Alltagserfahrungen einer schwierigen Sorgebeziehung befreien sollen, wird Selbstsorge eher verhindert. Damit Selbstsorge auch als Selbstbildung gelingen kann, benötigt sie einen kritisch-dekonstruktiven Ansatz, der im Sinne eines Umlernens von bisher unreflektierten Gewohnheiten die Alltagserfahrungen in den Sorgebeziehungen bearbeitet. Denn »es gibt nichts, was nicht beharrliches Bemühen und unermüdliche, eifrige Sorge bewältigen könnte« (Seneca 1924/1993: Brief 50, 6). Diese Form der Selbstsorge bezeichnet Seneca mit dem Begriff *instructio*. Sie setzt sich zusammen aus Übungen, die die Korrektur falscher Gewohnheiten und kognitiver Haltungen bezeichnen, denn »der Sitz unseres Übels liegt nicht außerhalb von uns, er liegt in uns« (ebd.: Brief 50, 4). In der

Selbstsorge hat daher das Konzept des Verlernens einen hohen Stellenwert. Seneca spricht von *dediscere*: »Lass deine Augen verlernen« (ebd.: Brief 69, 2). In dieser Interpretation der Selbstsorge benennt Foucault die Funktion der fortschreitenden Beseitigung als »Entkrustung von störenden Ablagerungen« (Foucault 1981–1982/2009): 128), die überflüssig sind und das richtige Handeln verhindern. Wir können diese Funktion der Selbstsorge als die therapeutische bezeichnen, als die Arbeit mit den problematischen Bestandteilen des Bewusstseins. Für uns selbst zu sorgen, heißt also, an uns selbst zu arbeiten mit dem Ziel, unsere bestmögliche Gestalt zu finden. Denn dies entspricht dem Humanum, kontinuierlicher Transformationen unterworfen zu sein.

Literatur

- Foucault, Michel (1981–1982/2009): *Hermeneutik des Subjekts*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Heidegger, Martin (1967): *Sein und Zeit*, 11. Auflage, Tübingen: Niemeyer.
- Lévinas, Emmanuel. (1998). *Tra noi. Saggi sul pensare-all'altro*, Mailand: Jaca Book.
- (1993): *Il tempo e l'altro*, Genova: Il Melangolo.
- (1991): *Otherwise than being. Or beyond essence*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Mayeroff, Milton (1990): *On caring*. New York: HarperCollins.
- Mortari, Luigina (2014): *Gestures and thoughts of Caring. A theory of caring from the voice of nurses*, Mailand: McGraw-Hill Education.
- Noddings, Nel (2002): *Starting at Home. Caring and Social Politics*, Berkeley: University of California Press.
- (1984): *Caring. A Feminine Approach to Ethics & Moral Education*, Berkeley: University of California Press.
- Nussbaum, Martha (1990): *Love's knowledge. Essays on Philosophy and Literature*, New York u. Oxford: Oxford University Press.
- Platon (1805–1818/2020): *Platons Werke*, 2. Auflage, Berlin u. Boston: De Gruyter.
- Seneca (1924/1993): *Briefe an Lucillus. Erster Teil. Briefe 1–81*, in: *Philosophische Schriften* Bd. 3, Tübingen: Felix Meiner Verlag.
- Stein, Edith (1917): *Zum Problem der Einfühlung*, Halle: Buchdruckerei des Waisenhauses.
- Webster, Noah (1979): *Webster's New Universal Dictionary*, 2. Auflage, New York: Simon & Schuster.
- Winnicott, Donald W. (1987): *Babies and their mothers*, Boston: Da Capo Press.

ANNA HARTMANN

Sorge – Begehrten – Bildung? Zur Auslöschung des Begehrten in Sorge und Bildung

Sorge erhält gegenwärtig in der Erziehungswissenschaft zunehmend Aufmerksamkeit. Spätestens seit den Kita- und Schulschließungen in der sogenannten Corona-Krise ist eine breite Auseinandersetzung um die Relevanz von Sorge (bzw. Care) für pädagogische Handlungsfelder sowie eine über die erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung hinausgehende Diskussion um das Verhältnis von Sorge, Erziehung und Bildung zu beobachten (Moser/Pinhard 2010; Dietrich et al. 2020; Bomert et al. 2022; Hartmann/Windheuser 2024). Nicht zuletzt wurde 2024 Sorge als erziehungswissenschaftlicher (Grund-)Begriff in das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft aufgenommen (vgl. DGfE 2024). Tätigkeiten der Fürsorge wie auch pädagogische Tätigkeiten verfügen über eine Gemeinsamkeit. Sie zeichnen sich durch eine zwischenmenschliche Dimension der Bezogenheit aus. Diese dient im vorliegenden Beitrag als Ausgangspunkt, um über die Bedeutung des Begehrten in diesen (intersubjektiven) Handlungsfeldern nachzudenken. Anliegen des Beitrags ist es, aus psychoanalytischer Perspektive die Bedeutung des Begehrten für Sorge und Bildung hervorzuheben. Diese Überlegungen erfolgen vor dem Hintergrund der aktuellen Krisen von Sorge und Bildung, die seit geraumer Zeit für beide Bereiche sowohl gesellschaftspolitisch als auch wissenschaftlich proklamiert werden. Pflegenotstand auf der einen Seite, Lehrkräftemangel und Bildungskrise auf der anderen. Werden diese Krisentendenzen aus psychoanalytischer Sicht in den Blick gerückt, ist die intersubjektive Dimension von Sorge und Bildung zu berücksichtigen und nach der Un/Möglichkeit des Begehrten im Kontext der gegenwärtigen gesellschaftlichen Konstellation zu fragen. Dafür wird an die psychoanalytische Zeitdiagnose der postödipalen Gesellschaft (vgl. Soiland/Fröhlauf/Hartmann 2022) angeschlossen, insbesondere an Massimo Recalcati Annahme einer die Gegenwart betreffenden »anthropologischen Mutation« (Recalcati 2022a), die zur »Auslöschung des Begehrten« (Recalcati 2022b: 352) beitrage. Diese »anthropologische Mutation« steht für einen Wandel in den Subjektstrukturen, der den subjektiven Selbstbezug sowie die Struktur intersubjektiver Beziehungen grundlegend verändert.

Bevor der Zusammenhang von Begehrten und Sorge sowie Begehrten und Bildung untersucht wird, soll zunächst anhand der Besonderheit und

Spezifik von Sorge auf die zwischenmenschliche Dimension dieses Tätigkeitsbereiches eingegangen werden (1). Anschließend wird das psychoanalytische Subjekt- und Begehrungsverständnis vorgestellt, das den hier diskutierten Überlegungen zugrunde liegt (2). Ausgehend davon werden pädagogische Beziehungen wie auch Sorgebindungen als Begehrungsrelationen diskutiert (3). Abschließend werden die aktuellen Krisendynamiken im Bereich von Sorge und Bildung vor dem Hintergrund der geleisteten Analyse thematisiert (4).

1. Zur Besonderheit von Sorge

Seit den 1970er-Jahren liegen umfassende feministische und geschlechtertheoretische Analysen und Erkenntnisse zur Struktur und Besonderheit von Sorge vor. Insbesondere durch die ab den späten 1990er- und frühen 2000er-Jahren geführte Care-Debatte wird der Beziehungsdimension von Sorge besondere Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Hartmann 2020: 73ff). Dieser Fokus hat ersichtlich gemacht, dass Sorgetätigkeiten nicht unmittelbar mit anderen Arbeiten gleichgesetzt werden können (vgl. Klinger 2012: 265). Zwischen Sorgetätigkeiten und anderen Formen der Arbeit besteht eine grundlegende Differenz. Im Unterschied zur Güterproduktion oder (nicht-personenbezogenen) Dienstleistungen zeichnen sich Sorgetätigkeiten durch eine zwischenmenschliche Dimension aus. Ihre in dieser Dimension gründende Besonderheit hat etwas damit zu tun, dass in ihren ‚Produktions‘-Prozess (mindestens) zwei eigensinnige und aufeinander angewiesene Subjekte involviert sind. Angesichts dieser in Sorge zum Tragen kommenden zwischenmenschlichen Dimension wird Sorge als eine subjektorientierte Arbeit beschrieben. Sorge bzw. Care setzt, wie Mascha Madörin formuliert, »Subjekt-Subjekt-Beziehungen« (Madörin 2007: 154) voraus. In Sorge bezieht sich ein lebendiges Subjekt auf ein anderes lebendiges Subjekt. Anders gesagt: In Sorge sind zwei lebendige und eigensinnige Subjekte miteinander verwickelt. Dass es sich bei Sorge um personenbezogene bzw. zwischenmenschliche Tätigkeiten handelt, in denen die Individualität der Einzelnen zu berücksichtigen ist, wird mittlerweile breit diskutiert und zur Kenntnis genommen. Auch die Thematisierung der in Sorge eingelagerten Angewiesenheit ist anerkannt. Wenngleich in den meisten sorge- und care-theoretischen Ansätzen die Personenbezogenheit und Subjektorientierung hervorgehoben und benannt wird, fehlen jedoch subjekttheoretische Analysen, die tiefergehend die Bestimmung von Sorge oder Care als »Subjekt-Subjekt-Beziehungen« (ebd.) erläutern. Obwohl betont wird, dass durch die Subjektorientierung eine persönliche Komponente ins Spiel kommt und dass sich die in Sorge involvierten Subjekte durch Individualität auszeichnen – was z.B. der Standardisierbarkeit von Sorge

starke Grenzen setzt –, wird die Struktur dieses Subjekts wie auch die Subjektgenese, die sich im Rahmen von Sorgebindungen und -Tätigkeiten vollziehen kann, nicht näher in Betracht gezogen. Sorge oder Care werden oftmals auf konkrete versorgende Tätigkeiten reduziert, auf die Pflege oder Betreuung von Menschen, die sich noch nicht oder nicht mehr selbst versorgen können. Fraglich ist jedoch, ob mit diesem Fokus das in den Blick rückt, was sich in Sorge vollzieht bzw. vollziehen kann und was in Sorge jenseits physisch-versorgender Tätigkeiten geleistet wird. Erschöpft sich Sorge im pflegerischen Umbetten einer pflegebedürftigen Person oder im reinen Akt des Wickelns oder des Fütterns eines Kleinkindes? Ziehen wir erzieherische Tätigkeiten zur Sorge hinzu, wird unmittelbar augenscheinlich, dass es sich bei Sorgetätigkeiten nicht ausschließlich um rein physische, körperliche Tätigkeiten handeln kann, sondern diese in einen sozio-symbolischen Vermittlungsprozess eingebettet sind. Aus psychoanalytischer Perspektive kann Sorge, wie ich dies an anderer Stelle vorgeschlagen habe, als »unverfügbare Bindung« (vgl. Hartmann 2020, 2022) beschrieben werden, womit das sorgende Tun als Eröffnung einer symbolisch vermittelten Beziehung begriffen wird, in der die Individuen als Subjekte – als Sprachwesen – involviert sind. Und dies betrifft nicht nur das sorgeempfangende Subjekt, sondern ebenfalls die Sorgende. Mit dem Verweis auf das »Unverfügbare« ist die symbolische Dimension von intersubjektiven Beziehungen angesprochen. Sorge wird in dieser Perspektive nicht auf materiell-versorgende Tätigkeit reduziert. Sie wird als eine symbolisch vermittelte Bindung begriffen, in der die Individuen als singulär-begehrende Subjekte zum Vorschein kommen. Das Unverfügbare verweist auf die konstitutive Unmöglichkeit, die symbolischen Beziehungen eingeschrieben ist. Über symbolisch vermittelte Beziehungen lässt sich nicht gänzlich verfügen, stets bleibt ein (realer) Rest, der sich den Beteiligten entzieht, zu Missverständnissen, Fehlleistungen, Frustration oder auch Grenzverletzungen führt. Das, was Subjekte in Sorgebindungen wünschen oder zu befriedigen suchen, ist ihnen zu einem gewissen Teil selbst fremd und unbewusst, und das, was die Sorgende zu geben vermag, lässt sich nicht fordernd abrufen, ohne sie ihrer Subjektivität und damit eines unbewussten Begehrrens zu berauben.

2. Zum psychoanalytischen Subjekt- und Begehrrensverständnis

Das von mir vorgeschlagene Verständnis von Sorge als unverfügbarer Bindung basiert auf einem psychoanalytischen, an der Lacan'schen Psychoanalyse orientierten Subjektverständnis. Das Subjekt, das hier im

Fokus steht, ist ein mit Begehrten ausgestattetes Subjekt. Im Zentrum der Lacan'schen Auffassung des Subjekts steht die Sprachlichkeit des Menschen, die eine konstitutive Dezentrierung und Spaltung des Menschen bedingt. Das hier vorgestellte Subjekt ist sich demnach selbst und anderen gegenüber fremd. Wenngleich die Sprache als Vermittlungsinstanz die Einzelnen in Verbindung setzt, sind diese Bindungen nur um den Preis von Fremdheit und Unbewusstheit zu haben. Die Sprachlichkeit schreibt in die menschliche Bezogenheit eine grundlegende und unüberbrückbare Fremdheit ein. Damit bedingt der Eintritt in die Sprache einen Verzicht auf Unmittelbarkeit, den Verzicht auf ein unmittelbares Genießen. Zugleich eröffnet dieser Verzicht den Weg zum Begehrten, jener unbewussten Bewegung oder Kraft des Subjekts, in der sich seine Singularität und je spezifische Besonderheit begründet. Wichtig für das hier herangezogene Begehrungsverständnis ist die Annahme, dass das Begehrten dem Subjekt nicht einfach eigentümlich ist oder aus ihm selbst heraus entsteht. Es hängt vom Eintritt in die Sprache und somit vom Anderen ab. Lacans berühmte Formulierung »das Begehrten ist das Begehrten des Anderen« (vgl. Lacan, 1973/2015: 247) bringt diesen Umstand zum Ausdruck; das Begehrten kommt vom Anderen.

Das Verständnis des Begehrten wurde von Jacques Lacan im Laufe seines Werks immer wieder überarbeitet und verändert.¹ Auf zwei dieser Konzeptualisierungen soll im Folgenden näher eingegangen werden, um im Weiteren die Sorgebindung wie auch die pädagogische Beziehung als Begehrungsrelation diskutieren zu können. In den späten 1950er-Jahren beschreibt Lacan das Begehrten als Differenz zwischen Bedürfnis und Anspruch, womit er es insbesondere von physischen Bedürfnissen abgrenzt, die im Unterschied zum Begehrten zumindest temporär befriedigt werden können (vgl. Lacan 1966/2015). An der Hilflosigkeit des Säuglings lässt sich die Unterscheidung zwischen Bedürfnis, Anspruch und Begehrten nachvollziehen: Der Säugling ist ohne erwachsene Hilfe und Unterstützung nicht lebensfähig. Das Kind muss sich (zunächst noch mit Schreien) an den Anderen wenden und auf seine Antwort hoffen. Körperliche Bedürfnisse – etwa Hunger, Durst oder Wärme – müssen in Sprache gebracht werden, womit sie ihren ›natürlichen‹ Charakter zwangsläufig verlieren. Für die Befriedigung seiner Bedürfnisse muss sich das Kind in das Feld des Anderen begeben, wobei der An-Spruch die Forderung nach reiner Bedürfnisbefriedigung immer schon übersteigt: »Er ist Anspruch auf eine Anwesenheit oder eine Abwesenheit« (ebd.: 199) des Anderen, wie Lacan formuliert; der Anspruch bezieht sich nicht in erster Linie auf das Objekt der Befriedigung, sondern auf den Anderen und dessen Zuwendung, dem damit eine gewisse Macht zuteilwird. Insofern er geben wie auch nicht geben kann, übersteigt das, was er gibt,

¹ Zur Entwicklung von Lacans Begehrungsverständnis vgl. Recalcati (2000).

den tatsächlichen Wert des Objekts. Der Anspruch impliziert damit einen »Liebesanspruch« (ebd.: 199). Das, was der Andere antwortet oder gibt, wird zu einen Zeichen der Liebe – einem Liebesbeweis –, oder wie Joan Copjec formuliert: Es wird »als Zeichen der Liebe des Anderen empfangen« (Copjec 2004: 178). Die Objekte, die das Zeichen der Liebe tragen, repräsentieren damit stets »etwas mehr« (ebd.) als sich selbst, sie verweisen auf den unbestimmten Teil oder Mangel des Anderen, jenen Teil, den er »nicht *hat* und deswegen [auch] nicht geben kann« (ebd.).

»Was ist dieses ›etwas mehr‹, und was ist demzufolge die Liebe? Das ›etwas mehr‹ ist der unbestimmte Teil seines Seins (in Lacanscher Terminologie das Objekt a), der der Andere [...] ist, den er aber nicht hat und deswegen nicht geben kann. Die Täuschung der Liebe indes liegt darin, dass das Objekt a gegeben werden kann, dass der Andere den unbestimmten Teil seines Seins dem Subjekt übergeben kann, wodurch das Subjekt die alleinige Befriedigung des Anderen wird, seine Daseinsberechtigung« (Copjec 2004: 178, Herv. i.O.).

In dieser Ausführung nimmt Joan Copjec bereits Bezug auf den Begriff des *Objekts a*, der in der folgenden Darstellung zum Begehr von zentraler Bedeutung sein wird. Zunächst jedoch abschließend zum Verhältnis von Bedürfnis, Anspruch und Begehr. Lacan lokalisiert das Begehr zwischen Bedürfnis und Anspruch. Während die im Anspruch verbalisierten Bedürfnisse befriedigt werden können, ist der Anspruch auf Liebe unmöglich erfüllbar, wobei diese unmögliche Übereinstimmung das Begehr entstehen lässt:

»Somit ist das Begehr weder das Verlangen nach Befriedigung noch der Anspruch auf Liebe, sondern die Differenz, die aus dem Abzug des ersten vom zweiten resultiert, das eigentliche Phänomen ihrer Spaltung« (Lacan 1966/2015: 199, Herv. i.O.).

Kommen wir zur zweiten Begehrenskonzeption, die hier aufgegriffen werden soll und in der das bereits erwähnte Objekt a als Ursache des Begehrens im Zentrum steht. Das Begehr wird in dieser Konzeption durch eine unwirkliche Ursache verursacht. Durch ein Objekt, das beim Eintritt in die Sprache als realer Überschuss oder Rest im Prozess der Symbolisierung entsteht und auf welches das Subjekt in der Folge mit seinem Begehr bezogen ist. Diese Objekt-Ursache des Begehrens fungiert für das Subjekt demnach als eine Art Erinnerungsträger an das, was beim Spracheintritt vermeintlich verloren gegangen ist – an ein vermeintlich unmittelbares und ursprüngliches Genießen. Wichtig für das hier verwendete Subjekt- und Begehrensverständnis ist, dass dieses Objekt strenggenommen kein Objekt ist. Wir können dieses Objekt nicht, wie Joan Copjec formuliert, »vor uns [hin]stellen und uns damit konfrontieren« (Copjec 2022: 293). Dieses Objekt bleibt letztlich unbegreiflich. Wichtig für den hier diskutierten Kontext ist folgendes: Die

Einzigartigkeit und Singularität des Subjekts, die in seinem Begehr zum Ausdruck kommt, begründet sich in einem unwirklichen Objekt, das nicht erschließ- und wissbar ist. D.h., das Intimste und Persönlichste des Subjekts, das was es zu einem singulär-begehrnden macht, bleibt dem Subjekt letztlich fremd und rätselhaft.

»Die Erfahrung des Begehrns ist damit nicht nur die Erfahrung einer nicht beherrschbaren Exzentrizität, sondern sie ist für Lacan auch die Erfahrung einer irreduziblen, ›unzerstörbaren‹, uneinholbaren Besonderheit. Dies bedeutet in erster Linie, dass es kein universelles Maß für das Begehrn gibt. Als ein ›absolutes Besonderes‹ widersetzt sich das Begehrn jeder Vereinheitlichung, jedem Vergleich, jeder Homologisierung; es ist von seinem Ursprung her dishomogen« (Recalcati 2022b: 336).

2. Begehrn in Sorge und Bildung?

Kommen wir ausgehend von diesem Subjekt- und Begehrnsverständnis auf Sorge und Bildung zu sprechen. Welche Konsequenzen gehen mit der Berücksichtigung des Begehrns für Sorge und Bildung einher und was bedeutet es, wenn diese intime Fremdheit und »Extimität« (Lacan 1986/2016: 171), die das Subjekt bewohnt, für diese Kontexte bedacht wird? Die alltagsweltlich nachvollziehbare Verbindung von Sorge und Erziehung – geht doch etwa die Kleinkindbetreuung in Kitas stets mit erzieherischen Tätigkeiten einher –, stellt sich für Sorge und Bildung nicht derart offensichtlich ein. Dennoch verfügen Sorge und Bildung über eine Homologie. Sowohl Sorgebindungen als auch pädagogische Beziehungen lassen sich als Begehrnsrelationen denken, was im Folgenden nachvollzogen werden soll.

2.1 *Die pädagogische Beziehung als Begehrnsrelation*

Anhand des psychoanalytischen Konzepts der Übertragung, welches ermöglicht dem Begehrn in pädagogischen Beziehungen, z.B. dem Begehrn von Schüler:innen oder dem Begehrn von Lehrkräften, einen Platz einzuräumen, soll im Weiteren die pädagogische Beziehung als Begehrnsrelation diskutiert werden. Dazu lehne ich mich an Überlegungen des Psychoanalytikers und ehemaligen Schulleiters eines Berliner Gymnasiums, Hinrich Lühmann, an, der Freuds Konzept der Übertragung als »eine unverzichtbare pädagogische Beziehung in der Schule« (Lühmann 2017) begreift. Lühmann betont, dass in pädagogischen Beziehungen »[e]twas nicht Fassbares [...] im Spiel ist« (ebd.: 12); etwas, das Lehr-Lernverhältnisse der Möglichkeit einer bewussten Steuerbarkeit entzieht und zu einem Unterfangen mit ungewissen Ausgang macht.

Wenn »Menschen einander belehren«, so Lühmann, »dann ist dies kein neutrales Verhältnis geschickter technischer Manipulation wie zwischen Handwerksmeister und Werkstück. Sonder: Zwischen den Beteiligten entsteht eine Beziehung besonderer Art, die sich der berechnenden Steuerung und Messung entzieht« (ebd.: 12). Mit der Übertragung beschreibt Lühmann die pädagogische Beziehung als ein intersubjektives Geschehen, in dem phantasmatische Unterstellungen am Werk sind. Im Lacan'schen Verständnis sind Übertragungen immer dann im Spiel, wenn ein Subjekt einem anderen Subjekt Wissen unterstellt (vgl. Lacan 1973/2015: 244; 2001/2015). Lühmann betrachtet solche affektiv aufgeladenen Unterstellungen als Voraussetzung dafür, dass anderen Menschen Autorität zugesprochen und somit ihr Wort als relevantes angenommen werden kann. Doch um was geht es in diesen phantasmatischen Unterstellungen? Lühmann spricht davon, dass dem anderen ein sogenanntes »Füllewissen« (Lühmann 2017: 14) unterstellt wird, das dem Subjekt selbst fehlt, aber für seine Subjektivität und sein Begehrten unabdingbar erscheint. Das unterstellte Wissen wird also »als unverzichtbarer Teil des Subjekts, als ein zu seiner Vollständigkeit erforderliches Objekt aufgefasst« (ebd.). Dem anderen wird demnach das unterstellt, was dem Subjekt selbst zu ermangeln oder zu fehlen scheint. Zugleich kommt mit der Übertragung eine »Komponente von Liebe« (ebd.: 12) ins Spiel, ohne die der andere nicht zu einem für das Subjekt bedeutsamen und wirksamen anderen werden kann. Dieser Verliebtheitseffekt hängt wiederum mit der Struktur des Subjekt zusammen. Beziehen wir diese Überlegungen also auf die zuvor beschriebene Struktur des Subjekts, dann wird das Gegenüber (z.B. die Lehrkraft oder der/die Schüler:in) in der Übertragung zum Träger des vermeintlich verlorenen Genießens. Der Nebenmensch wird zum Träger dieses kleinen Stücks (dem Objekt a), das dem Subjekt zu seiner vermeintlichen Ganzheit zu fehlen scheint.

»Von dem der anderen Person unterstellten Allwissen, Füllewissen wird angenommen, es sei das, was dem Subjekt zu seiner ersehnten Vollständigkeit fehlt. Als Effekt dieser Konstellation stellt sich ein Affekt ein: Verliebtheit. Sie ist das Sehnen nach dem Zur-Gänze-Haben dessen, was am Ort des unterstellten Wissens sich verspricht« (Lühmann 2017: 14).

Die phantasmatische Unterstellung führt also zu Identifikationen sowie der Sehnsucht nach Geschlossenheit und Ganzheit. Mit der Übertragung wird hier eine Dimension in pädagogischen Verhältnissen in den Blick gerückt, die Schule und Unterricht nicht auf die Vermittlung oder das Erlernen eines bestimmten Fachwissens reduziert, sondern Bildung als einen nicht steuerbaren und kalkulierbaren Prozess der Bildung des Subjekts anvisiert. Lühmann verbindet diese Bildung des Subjekts mit zwei unterschiedlichen Modi der schulischen Wissensvermittlung (der Aneignung von Konventionswissen und der Produktion von Redewissen), die

Schüler:innen in unterschiedlicher Weise mit der Struktur der Sprache konfrontieren und ihr Begehrn wachrufen können. Mit der Aneignung eines Konventionswissens (z.B. grammatische oder mathematische Regeln) werden Schüler:innen mit einem eher statischen, feststehenden und geschlossenen Wissen konfrontiert. Damit sich Schüler:innen für dieses geschlossene Wissen interessieren und begeistern können, muss es wiederum ein Mehr aufweisen, so dass die Geschlossenheit brüchig wird. Erst so können Schnittstellen entstehen, an denen sich das Begehrn der Heranwachsenden anheften kann. Denn wo Geschlossenheit herrscht, ist kein Platz für das Begehrn, das sich nur in der Erfahrung des Mangels bemerkbar machen kann. Damit dies gelingen kann, muss in der »Rede« der Lehrkraft ein »Überschuss an Wissen« (ebd.: 19) hörbar werden, der diese Erfahrung von Mangel und Differenz möglich macht. Die Lehrkraft muss sich damit selbst als begehrendes Subjekt zu erkennen geben. D.h. sie muss »weit über den aktuellen Stoff hinaus Kenntnisse verkörpern«, die ihre Suche und ihr Interesse für den Stoff erahnen lassen. Das Redewissen hängt demgegenüber nicht an dem Wissen der Lehrkraft, sondern entsteht in einer gemeinsamen »Wechselrede« (ebd.), in der überraschendes und neues Wissen entstehen und nach Prüfung auch wieder verworfen werden kann. Im Kontrast zur Übertragung im Konventionswissen, bei dem die Lehrkraft als »Wissensgarant« (ebd.) fungiert, ist die Unterstellung im Redewissen anders gelagert:

»Hatten wir es zuvor mit einem Subjekt zu tun, dem Wissen unterstellt wird, so gilt für das Redewissen, dass dem Diskurs Wissen unterstellt ist, das noch entbunden werden muss. Die Übertragung gilt der Person, die als Mentor die Gewissheit verkörpert, dass in der Wechselrede Wissen entstehen wird« (Lühmann 2017: 19).

Wenn also in der Übertragung im Zuge der Vermittlung eines Konventionswissens ein Mehr an Wissen erfahrbar wird, kann dies das Begehrn der Heranwachsenden wachrufen und Schnittstellen eröffnen, an denen sich das Begehrn der Heranwachsenden andocken kann. In der Förderung der gemeinsamen Rede wiederum kann das »in der Rede lebende [...] Begehrn« (ebd.) erfahrbar werden, dem im gemeinsamen Sprechen gefolgt werden kann. Angesicht der diskutierten Überlegungen kann die Übertragung als wesentliche Bedingung für die Bildung des Subjekts betrachtet werden:

»Der Heranwachsende soll in der Übertragung in einer Entwicklung gestützt werden, die ihn von der Verhaftung an das Lustprinzip [...] durch die Engpässe des Symbolischen und die Härte seiner Strukturen zu der Fähigkeit führt, halbwegs frei von Verführungen des Imaginären und im fruchtbaren Ertragen der Sinnverfehlungen und Sinnproduktionen des Symbolischen seine je besonderen Lebensziele zu verfolgen. Im Jargon der Psychoanalyse: Er soll zu begehrn wagen« (Lühmann 2017: 16).

Die Übertragung wird hier also als eine Dynamik verstanden, die die Heranwachsenden dabei unterstützt, die Erfahrung des Mangels zu verspüren, so dass sie sich als Begehrungssubjekte erfahren können. Wenn Schule und Unterricht die Aufgabe hat, Schüler:innen mit den Einschränkungen und Anforderungen einer Gesellschaft vertraut zu machen, sie mit diesen zu konfrontieren, denen sich ein Stück weit auch unterworfen werden muss, darf diese Unterwerfung keiner vollkommenen Anpassung gleichkommen. Eine totale Anpassung an die Realität lässt keinen Raum für das singuläre Begehrten, sondern droht dieses auszulöschen (vgl. Recalcati 2022b). Folgt man Lühmanns Ausführungen, hätte die Schule also zu einer »Entwicklung des Subjekts zum Begehrten« (ebd.: 17) beizutragen. Sie hätte die Aufgabe einen Erfahrungshorizont zu eröffnen, der es dem Subjekt »in der Übertragung und in der Auseinandersetzung mit dem Wissen« (ebd.) ermöglicht, einen individuellen Lebensweg einschlagen zu können, ohne sein singuläres Begehrten verraten zu müssen.

2.2 Sorge als Begehrungsrelation

Wird Sorge ebenfalls als Begehrungsrelation gedacht, kann Sorge zunächst einmal mit Bezug auf das oben geschilderte Begehrungsverständnis nicht ausschließlich auf die Befriedigung physischer Bedürfnisse reduziert werden. Sie muss als ein symbolisches Geschehen aufgefasst werden, in dem der Anspruch auf Bedürfnisbefriedigung über diese hinaus auf die An- und Abwesenheit des Anderen, dessen symbolische Antwort und einen Liebesbeweis drängt. Beide, die Sorgende wie auch der/die Sorgeempfänger:in sind dabei als Subjekte aufzufassen, die mehr sind als physisch Bedürftige. Insofern der Anspruch die Bedürftigkeit übersteigt, eröffnet er eine unmöglich zu füllende Differenz, die den Raum für das Begehrten eröffnet. Wird Sorge hinsichtlich einer solchen das Begehrten eröffnenden Dimension gedacht, sucht der oder die Sorgeempfänger:in in Sorgebindungen stets mehr als ausschließlich bedürfnisbefriedigung. Der Anspruch appelliert an ein Zeichen der Liebe bzw. einen Liebesbeweis. Angesichts dessen gilt es in Sorge stets auch einen unbewussten Liebesanspruch anzunehmen. Insofern Liebe bedeutet zu geben, was man nicht hat (vgl. Evans 2002: 175), bzw. der Liebesanspruch an etwas appelliert, was der Andere letztlich nicht hat und deshalb auch nicht geben kann, ist diese Bindung durch eine Unmöglichkeit bestimmt. Sorge verlässt damit den Bereich einer ausschließlich bedürfnisorientierten Versorgung. Sie wird zu einem intimen Beziehungs- und Liebesgeschehen. Trägt das, was in Sorge gegeben wird, ein Zeichen der Liebe, übersteigt es die reine Bedürfnisbefriedigung und enthebt sie immer auch ein Stück weit ihrer reinen Zweckmäßigkeit. Die Sorgende tritt damit aus einer ausschließlich bedürfnisorientierten Versorgung heraus. Sie ist Subjekt eines

Beziehungsgeschehen, in dem ihr Begehrten und ihre Liebesfähigkeit – die Fähigkeit zu geben, was man nicht hat – von Bedeutung ist. Wird Sorge also als eine Bindung gedacht, in der die Subjekte immer schon mehr suchen als ausschließliche Bedürfnisbefriedigung und damit in ein intimes, phantasmatisches Liebesgeschehen eingebunden sind, ist Sorge ähnlich wie zuvor die pädagogische Beziehung als Übertragungsbeziehung aufzufassen, in der phantasmatische Unterstellungen und Verliebtheitseffekte am Werk sind und das Gegenüber als Träger jenes kleinen Stücks des Genießens phantasiert werden kann, das die Erfahrung des Mangels vermeintlich zu kitten vermag. Pädagogische Beziehungen und Sorgebindungen teilen demnach den möglichen Umstand der Übertragung. Während sich Sorge wohl niemals ganz aus pädagogischen Beziehungen heraus dividieren lässt, müssen Sorgebindungen nicht zwangsläufig pädagogisch sein. Gleichwohl lassen sich Bildungsprozesse im Sinne der Erfahrung von Mangel und Begehrten in Sorgebindungen denken.

Inwiefern lässt sich ein solches Sorgeverständnis jedoch im Kontext der aktuellen Organisationsweise der Sorge denken? Unterminiert nicht die Überführung von familial organisierten Sorgetätigkeiten in kommodifizierte öffentlich oder privatwirtschaftlich angebotene Dienstleistungen diese Dimension?

3. Zur Auslöschung des Begehrten in Sorge und Bildung

Die unübersehbaren aktuellen Krisen im Sorge- und Bildungsbereich stellen solche Überlegungen zum Begehrten in Sorge und Bildung in Frage. An der schwindenden Bedeutsamkeit, die dem Zwischenmenschlichen in diesen Bereichen aktuell zugesprochen wird, verdeutlicht sich dies. Auf der einen Seite können wir ein Schwinden der Beziehungsdimension beobachten, wenn etwa in Pflege-Tätigkeiten die Zeit für alltägliche Gespräche aus der vertraglich geregelten Sorgeleistung herausgestrichen wird (vgl. Müller 2018). Auf der anderen Seite deutet die fortwährende Forderung nach mehr Digitalisierung in der Bildung das Verschwinden des Intersubjektiven, in dem Übertragungsbeziehungen überhaupt erst entstehen können, an. Lühmann weist angesichts der mit PISA stattgefundenen Veränderungen im Bildungssystem auf eine grundlegende »Erosion der Übertragung« (Lühmann 2017: 15) hin, die er am Verlust pädagogischer Autorität, an einer Reduktion von Wissen auf Information² und an einem veränderten Verständnis der Lehrkraft als

- 2 Auf Information reduziertes Wissen lässt dieses zu einer ökonomischen Ware generieren, deren Wert in seiner Zirkulationsmöglichkeit und Tauschbarkeit steht (vgl. Casale 2022: 112). Sie ist losgelöst von geistigen oder kulturellen Zusammenhängen.

Moderator:in festmacht, die die »Rolle der Übertragungsfigur gar nicht [mehr] an[zu]nehmen« (ebd.: 16) vermag. Im »E-Learning« sieht Lühmann gar einen »übertragungsfreien Menschentypus« (ebd.) aufscheinen. Zu dieser Aufzählung wäre noch das Verständnis von Bildung als Kompetenzerwerb hinzuzufügen. Angesichts eines übertragungsfreien Menschentypus lassen sich Verbindungen ziehen zu der zu Beginn angesprochenen anthropologischen Mutation, mit der Massimo Recalcati einen Wandel in den Subjektstrukturen anspricht, der zum »Verschwinden des Begehrens« (Recalcati 2022b: 352) beiträgt. Das heutige Unbehagen in der Kultur steht, so Recalcati, mit einer »Auslöschung des Begehrens« (Recalcati 2022b: 352) in Verbindung, die sich in einer zunehmenden Vermessung des Begehrens durch Evaluations- und Auswertungsverfahren sowie medizinische (Selbst-)Technologien vollzieht und damit das Singuläre des Subjekts auszulöschen droht. Angesichts ihrer Beziehungs- und der damit verbunden Übertragungsdimension lassen sich sowohl in Sorge als auch in Bildung Tendenzen beobachten, die einer solchen Entwicklung zuträglich sind: Etwa die zunehmende Standardisierung von Sorge in Form kommodifizierter Sorgedienstleistungen oder die Vermessung von Bildung verstanden als Kompetenzerwerb. Beide drohen das Singuläre auszulöschen. Standardisierungen im Bereich der Sorge legen universelle Maßstäbe für Sorgleistungen fest, die den Spielraum für individuelle Sorgebeziehungen unterminieren, in denen die Subjekte in ihrer je spezifischen Singularität zum Vorschein kommen können. Standardisierte Sorgedienstleistungen führen darüber hinaus zu roboterhaften Tätigkeiten, in denen von jeder Singularität abzusehen ist und in denen ein Anspruch auf Liebe zwangsläufig verhallen muss. Sorge generiert damit wiederum auf eine zweckmäßige und auf die physische Bedürftigkeit des Menschen reduzierte Versorgung. Das aktuell dominante Verständnis von Bildung als Kompetenzerwerb reiht sich in diese Tendenz der Auslöschung des Singulären ein. Wird Bildung als Kompetenz aufgefasst, wird sie zu etwas mess-, kalkulier- und erwerbbarem (vgl. Casale/Oswald 2019). Wird Bildung zu einem vermessbaren Gut, das in Schule und Unterricht erreicht werden kann und soll, oktroyiert dies Heranwachsenden ein universelles Maß für ihren Bildungsprozess auf. Dies widerspricht der zuvor anhand der Übertragung vorgestellten Bildung des Subjekts, die auf singuläre Übertragungsbeziehungen angewiesen ist. Die Aufforderung sich und damit seine Subjektivität an eine standardisierte Bildung anzupassen, unterminiert demgegenüber das Singuläre des Subjekts.

Literatur

- Bomert, Christiane/Sandra Landhäuser/Eva Maria Lohner/Barbara Stauber (Hg.) (2021): *Care! Zum Verhältnis von Sorge und Sozialer Arbeit*, Wiesbaden: Springer.
- Casale, Rita (2022): *Einführung in die Erziehungs- und Bildungsphilosophie*, Paderborn: Brill I Schöningh.
- Casale, Rita/Christian Oswald (2019): »Bildung zum Humankapital«, in: Katharina Walgenbach (Hg.), *Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Zur neoliberalen Neuordnung von Staat, Ökonomie und Privatsphäre*, Frankfurt a.M. u. New York: Campus, 29–60.
- Copjec, Joan (2004): »Zerschneiden«, in: dies., *Lies mein Begehr. Lacan gegen die Historisten*, München: Kirchheim Verlag, 59–86.
- (2022): »Mai '68 – Der emotionale Monat«, in: Tove Soiland/Marie Früh-auf/Anna Hartmann (Hg.), *Postödipale Gesellschaft* (Bd. 1), Wien u. Berlin: Turia + Kant, 291–328.
- DGfE (2024): *Kerncurriculum Erziehungswissenschaft*, https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2024.03_Kerncurriculum_Erziehungswissenschaft.pdf (Zugriff: 29.08.2024).
- Dietrich, Cornelie/Niels Uhlendorf/Frank Beiler/Olaf Sanders (Hg.) (2020): *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Evans, Dylan (2002): *Wörterbuch der Lacanschen Psychoanalyse*, Wien u. Berlin: Turia + Kant.
- Hartmann, Anna (2020): *Entsorgung der Sorge. Geschlechterhierarchie im Spätkapitalismus*, Münster: Westfälisches Dampfboot.
- (2022): »Sorge als unverfügbare Bindung«, in: *Psychologie und Gesellschaftskritik* (2022/184), 113–133.
- Hartmann, Anna/Jeanette Windheuser (2024): *Pädagogik als Sorge? Perspektiven Erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung*, Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Klinger, Cornelia (2012): »Leibdienst – Liebesdienst – Dienstleistung«, in: Klaus Dörre et al. (Hg.): *Kapitalismustheorie und Arbeit: neue Ansätze soziologischer Kritik*, Frankfurt a. M.: Campus, 258–272.
- Lacan, Jacques (1966/2015): »Die Bedeutung des Phallus«, in: *Schriften II*, Wien u. Berlin: Turia + Kant, 192–204.
- (1973/2015): *Die Vier Grundbegriffe der Psychoanalyse. Das Seminar, Buch XI*, Wien u. Berlin: Turia + Kant.
- (2001/2015): *Die Übertragung. Das Seminar, Buch VIII*, Wien: Passagen Verlag.
- (1986/2016): *Die Ethik der Psychoanalyse. Das Seminar, Buch VII*, Wien u. Berlin: Turia + Kant.
- Lühmann, Hinrich (2017): »Freuds Konzept der Übertragung – eine unverzichtbare pädagogische Beziehung in der Schule«, *Lehren & Lernen: Zeitschrift für Schule und Innovation in Baden-Württemberg* (2017/1), 11–20.
- Madörin, Mascha (2007): »Neoliberalismus und die Reorganisation der

- Care-Ökonomie. Eine Forschungsskizze«, in: *Zur politischen Ökonomie der Schweiz. Eine Annäherung*, Jahrbuch Denknetz, 141–162.
- Moser, Vera/Inga Pinhard (2010): *Care – Wer sorgt für wen?*, Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- 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.
- Recalcati, Massimo (2000): *Der Stein des Anstosses. Lacan und das Jenseits des Lustprinzips*, Wien u. Berlin: Turia + Kant.
- (2022a): »Auslöschung des Unbewussten? Eine neue anthropologische Mutation«, in: Tove Soiland/Marie Frühauf/Anna Hartmann (Hg.): *Postödipale Gesellschaft* (Bd. 1), Wien u. Berlin: Turia + Kant, 259–290.
- (2022b): »Das Verschwinden des Begehrens und der postideologische Totalitarismus«, in: Tove Soiland/Marie Frühauf/Anna Hartmann (Hg.): *Postödipale Gesellschaft* (Bd. I), Wien u. Berlin: Turia + Kant, 331–362.
- Soiland, Tove/Marie Frühauf/Anna Hartmann (Hg.): *Postödipale Gesellschaft* (Bd. I), Wien u. Berlin: Turia + Kant.

RUTH GROSSMASS

Caring in Beruf und lebensweltlicher Praxis – eine sozialphilosophische Perspektive

1. Einleitende Überlegungen

Wenn man im Rahmen der Erziehungswissenschaften über ›Care‹ (= Fürsorge, Versorgung anderer Menschen, fürsorgliches Verhalten) spricht, ist zunächst die Einordnung dieses disziplinspezifischen Themas in einen breiteren Diskurs erforderlich. ›Care‹ ist ein Thema, das in vielen Kontexten diskutiert wird – in der Sozialpolitik, bezogen auf unterschiedliche Berufsfelder, in den Sozialwissenschaften und der Philosophie, aber auch mit Blick auf persönliche Beziehungen und lebensweltliche Kontexte. Anscheinend hat das Sorgen füreinander viel von der Selbstverständlichkeit verloren, mit der es lange vor allem als lebensweltliche Praxis funktioniert hat. Zwar werden manche Versorgungstätigkeiten – wie die Krankenpflege, die Soziale Arbeit und die Pädagogik in Kindergarten und Schule – nicht erst heute außerhalb von Familien und Dorfgemeinschaften ausgeübt. In Ausbildung und Praxis stand dabei jedoch lange das Spezifische der jeweiligen Tätigkeiten im Zentrum, nicht deren Gemeinsamkeiten. Verknüpft mit dem Begriff ›Care‹ gerät heute auch das gesellschaftlich Verbindende dieser Tätigkeiten in den Blick: der immer zumindest implizit vorhandene Anteil an Aufmerksamkeit, Zuwendung und personenbezogener Sorge.

Ein Blick in die Diskursgeschichte von ›Care‹/›Caring‹

Seit den Hausarbeitsdebatten der Frauenbewegung in den 1970er Jahren werden Tätigkeiten der personennahen Versorgung immer wieder auch zum Thema öffentlicher Diskussion. Der Fokus ist jeweils unterschiedlich – mal werden die veränderten Familienformen untersucht, mal die Arbeitsteilung heterosexueller Paare, mal einzelne Berufe oder die Struktur des Arbeitsmarktes. Motiviert sind die Diskussionen jeweils durch sozialpolitische Kritik, in der sich Gerechtigkeitsfragen mit Fragen zu einer angemessenen Versorgung verbinden. Nach der Kranken- und Altenpflege sowie nach der Sozialen Arbeit werden aktuell auch die sorgenden Aspekte der beruflich ausgeübten Erziehungstätigkeiten in den Blick genommen – dies vor allem ausgelöst durch veränderte Anforderungen in der Kita-Arbeit und in der Integrationspädagogik.

Wenn wir diese Themen unter der (englischen) Bezeichnung ›Care‹ diskutieren, dann heben wir damit das *disziplinübergreifend Gemeinsame* hervor. Während noch in den Diskussionen der 1990er Jahre unterschiedliche, jeweils bereichstypische Bezeichnungen wie ›Sorge‹, ›Pflege‹ oder ›Fürsorge‹ für die einzelnen Tätigkeiten und Tätigkeitsfelder dominierten, hat sich seit den 2000er Jahren auch in deutschsprachigen Debatten die englische Bezeichnung ›Care‹ für den Gesamtbereich der personennahen Versorgung durchgesetzt. Die Kranken- und Altenpflege, die soziale Unterstützung und die Betreuung kleiner Kinder werden als ›Care-Tätigkeiten‹, ›Care-Arbeit‹ oder ›Caring¹ gefasst. Dieser diskursive ›Turn‹ könnte auch dazu anhalten, theoretische Konzepte zu entwickeln, mit denen sich die allen Bereichen gemeinsamen Aspekte genauer formulieren lassen – eine Chance, die bisher nicht ausreichend genutzt wird².

Dies gilt auch noch für die relativ breit ansetzenden Diskussionen über Care-Arbeit. Dieser Zugang liefert durchaus wichtige Einsichten. Versteht man Care als *Arbeit*, dann öffnet sich eine sozialpolitisch produktive Perspektive. Zum Thema wird die (ökonomisch relevante) *reproduktive Arbeit*, die durch beruflich ausgeübte Sorgetätigkeiten geleistet wird. Sozialwissenschaftliche Analysen liefern Erkenntnisse zur *Entlohnung* und zum sozialen Status der in den Pflegeberufen, in der Kita und den Einrichtungen der Sozialen Arbeit Tätigen. Vergleiche mit anderen Berufsfeldern werden möglich und der Anteil des gesamten reproduktiven Sektors am BIP wird bewusster wahrgenommen. Makrosoziologische Untersuchungen schließen sich an und forschen zu *gesellschaftlichen Ungleichgewichten und Gender-Ungerechtigkeiten*.³

Zugleich aber geht bei diesem Fokus etwas verloren, denn Caring ist zwar immer etwas, das man für Andere tut, man leistet etwas und strengt sich an. Dabei handelt es sich aber nicht ausschließlich um Arbeit im ökonomischen Sinne. Wohlfahrtsstaatliche Organisationen etwa

- 1 Diese Begriffe wurden zunächst – vermittelt über internationale Diskurse – in den Pflege-Berufen verwendet, dann im Anschluss an die Kohlberg-Gilligan-Kontroverse über die Care-Ethik-Debatte (vgl. Großmaß 2006) generalisiert und auf alle sorgenden und fürsorglichen Tätigkeiten bezogen.
- 2 Für die vorwiegend an sozialpolitischen Problemen orientierte Diskussion kann das programmatische Buch »Care Revolution« (Winker 2015) als Beispiel gelten. Daneben gibt es voneinander getrennte berufsfeldspezifische Debatten; für den Bereich der Sozialen Arbeit vgl. Großmaß 2006; 2018; Conradi 2013, für die Pädagogik Mortari 2016; Hartmann 2022.
- 3 Die Diskussion um die Geschlechtergerechtigkeit bei der Aufteilung der Care-Aufgaben ist im Rahmen der zweiten Frauenbewegung aufgekommen und lange ausschließlich im Kontext feministischer Theorie verortet geblieben. Eine im Rückblick mögliche Einschätzung liefern Mahadevan & Schmidt (2023).

sind nicht nur historisch mit sozialen Bewegungen verknüpft, sondern stellen nach wie vor ein Verbindungsglied/ein Vernetzungsangebot zu sozialen Initiativen und Aktionen dar. Auch ehrenamtliche Care-Tätigkeiten, ebenso wie das in privaten Beziehungen stattfindende Caring sind mehr und anderes als unbezahlte Arbeit (Newmark 2023; Illouz 2006). Nicht nur bei der Versorgung eigener Kinder, auch in der fürsorglichen Zuwendung zu Lebensgefährten:innen und Freund:innen wird nicht nur gearbeitet; es werden Beziehungen gestiftet und gelebt. Selbst die Unterstützung, die man hilfsbedürftig gewordenen Eltern zukommen lässt, ist nicht nur eine Kompensation defizitärer Altenpflege. Gerade das, was durch Caring an Beziehung hergestellt wird – die Vernetzung und Stärkung von sozialer Kohäsion –, verschwindet, wenn ausschließlich Arbeitsleistungen zum Thema werden.

Verschiebung der Aufmerksamkeit auf Care als komplexe gesellschaftliche Institution

Ich möchte mit den folgenden Überlegungen dafür plädieren, den Blick zu erweitern und ›Care‹ als eine gesellschaftliche Institution wahrzunehmen, die *alle* personenbezogenen Sorgetätigkeiten/alle Care-Praktiken begründet. Wechselnde einzelwissenschaftliche Perspektiven können das nicht leisten.⁴ Erforderlich ist vielmehr eine sozialtheoretische/sozialphilosophische Perspektive,⁵ innerhalb derer das Gesellschaftliche in seiner komplexen Architektur von grundlegenden Strukturen, Organisationen und lebensweltlichen Milieus sowie die Vernetzung dieser unterschiedlichen Aktivitätsebenen thematisiert werden kann.

Zwei Annahmen können hierbei als Ausgangspunkt dienen: Zum einen gilt als sicher, dass Menschen zumindest am Lebensanfang und am Lebensende auf die Unterstützung und Versorgungen anderer Menschen angewiesen sind.⁶ Zum anderen haben Care-Tätigkeiten ein gemeinsames Merkmal, das sie grundsätzlich von der Arbeit an Dingen und Daten unterscheidet. Pflege, soziale Unterstützung und Erziehung werden nicht

- 4 Denn jede einzelne Wissenschaftsdisziplin stellt »eine eigene Diskurswelt dar« (Joas 1996: 11), von der aus gesehen die Beiträge der jeweils anderen Disziplinen – Ökonomie, Ethnologie, Psychologie, Pädagogik und Soziologie – höchstens in Form eines Spin-Off angefügt werden.
- 5 Gefragt ist eine analytisch ausgerichtete, nicht-normative Theorie. Kurt Röttgers hat diesen Theoretypus zur Aufgabe der Sozialphilosophie gemacht und das Soziale als das »Zwischen der Menschen« bestimmt (Röttgers 2021: 19ff.).
- 6 Am klarsten formuliert wird diese anthropologische Voraussetzung in care-ethischen Positionen (vgl. Held 2006) bzw. in phänomenologischen Analysen von Care-Praktiken (vgl. Mortari 2022).

an Gegenständen ausgeübt, sondern finden personennah statt. Care-Tätigkeiten sind *beziehungsorientiert*.

Will man allerdings, von diesen Prämissen ausgehend, konkrete Organisationsformen und Tätigkeiten von Care untersuchen sowie deren Verknüpfung klären, dann trifft man auf eine Theorielücke. Es fehlt eine theoretische Vermittlungsebene, über die sich die unterschiedlichen Formen und Praktiken von Care angemessen zuordnen lassen⁷. Dies zeigt sich besonders deutlich dann, wenn die Übergänge zwischen den Tätigkeiten verschiedener Berufe beschrieben werden sollen bzw. deren Verknüpfung mit lebensweltlichen Praktiken. So wird – um es an einem Beispiel zu verdeutlichen – ein Schulsozialarbeiter, der die Aufgabe zugewiesen bekommt, eine Schülerin bei einem familiären Konflikt zu unterstützen, dem spezifischen Fallverstehen der Sozialen Arbeit folgen. Differenzen und Berührungs punkte zwischen Bildungsprozessen und sozialer Unterstützung werden dabei nicht zu einem relevanten Thema. Das ist kein Zufall. Gerade wegen der Expertise der einzelnen Berufe kann ein Verständnis der Grenzen und Berührungs punkte zwischen den unterschiedlichen Care-Professionen nicht aus den einzelnen Praxisfeldern heraus entwickelt werden. Dazu muss man eine theoretische Perspektive hinzuziehen, die nicht in Form einer »Reflexionstheorie« (Luhmann 1997: 965) an eine einzelne Praxisform gebunden ist. Benötigt wird eine Theorieebene, von der aus sich die je unterschiedlichen gesellschaftlichen Organisationsformen von Care beschreiben lassen. Zwar ist für moderne Wohlfahrtsgesellschaften die Herausbildung spezialisierter Berufe kennzeichnend – das Ergebnis einer etwa zweihundertjährigen, vorwiegend europäischen Geschichte. Care-Tätigkeiten aber sind nicht immer und überall in dieser Weise organisiert und sie bekommen durch die Verberuflichung einzelner Felder von Care eine ausgesprochen komplexe Struktur.

2. ›Caring‹ in den ausdifferenzierten Gesellschaften der Moderne – ein sozialhistorisch geschulter Blick

Während Care-Tätigkeiten in vormodernen Gesellschaften vorwiegend generational und geschlechtsspezifisch eingeordnet waren und über ›sittliche‹ Verpflichtungen realisiert wurden, finden wir in den westlichen Gesellschaften der Moderne⁸ ein komplexes Gefüge von formalen und

- 7 Für den Bereich der Sozialen Arbeit habe ich vorgeschlagen, das philosophische Konzept des »transversalen Denkens« zu nutzen (Großmaß 2017).
- 8 Der Begriff ›Moderne‹ wird hier beschreibend verwendet. Er bezieht sich auf Veränderungen der europäischen Gesellschaften, die schrittweise eine Transformation des gesamtgesellschaftlichen Gefüges zur Folge hatten. Wirksam

informellen Strukturen, von Institutionen und Organisationen, in denen Sorgetätigkeiten stattfinden. Mindestens die folgenden Faktoren gilt es bei der Analyse von Care (kritisch) zu berücksichtigen:

Der problematische Arbeitsbegriff

Wenn wir von ›Arbeit‹ sprechen, dann dominiert bis heute eine ökonomische Perspektive, die aus der klassischen Nationalökonomie stammt. Begrifflich leitend ist spätestens seit der Marx'schen Kapitalismus-Analyse die Unterscheidung von Produktion und Reproduktion, verbunden mit einer eindeutigen Grenzziehung, durch die nur den produktiven Tätigkeiten ökonomisches Gewicht zukommt.⁹ Jede Arbeit, bei der nichts Gegenständliches hergestellt wird, die vielmehr der Reproduktion menschlicher Ressourcen dient, wird (wie die Rohstoffe) der Natur zugeordnet. Diese Aufteilung bringt nicht nur die Arbeitsseite der privaten Sorgetätigkeiten zum Verschwinden, sie ist auch ungeeignet, die beruflich ausgeübte Care-Arbeit angemessen zu erfassen. Axel Honneth hat – in Reaktion auf die aktuellen Debatten über Care-Arbeit – das Problem mit einem Konzept von »gesellschaftlich notwendiger Arbeit« (Honneth 2023) zu lösen versucht. »Arbeit« (ebd.: 111–148) und »Arbeitsteilung« (ebd.: 254–285) werden so definiert, dass alle gesellschaftlich notwendigen Tätigkeiten einbezogen sind, Care-Berufe und private Care-Arbeit eingeschlossen. Diese Lösung gelingt jedoch nur unvollständig. Denn indem Honneth alle Formen von Care strukturell dem Dienstleistungssektor zurechnet, werden zwei Probleme fortgeschrieben: die Dominanz der aus der Erwerbsarbeit stammenden Wahrnehmungsschemata und die Ausblendung des besonderen Status von Professionen. Care-Berufe kann man aber weder als (aus der Privatsphäre) ausgelagerte Reproduktionstätigkeiten angemessen verstehen¹⁰ noch, wie Honneth es tut,

werden zahlreiche Innovationen, die sich wechselseitig bedingen und beeinflussen. Im Verlauf dieser Prozesse verändern sich auch die Formen und Organisationen, mit denen die Gesellschaft den Nöten, Krankheiten und Bildungserfordernissen der Bevölkerung begegnet.

- 9 Nur die produktive Arbeit gilt als Mehrwert produzierend und damit die ökonomische Dynamik ankurbelnd; während die reproduktive Arbeit die für die Produktion notwendige Naturressource Arbeitskraft (durch Ernährung und Nachwuchs) zu erhalten hat. ›Produktiv‹ in diesem Sinne sind Schulen und Kitas z.B. nur dann, wenn sie Gewinne machen (= Mehrwert erzeugen).
- 10 Damit ist nicht behauptet, dass es neben den Care-Berufen keine Auslagerung von Tätigkeiten gäbe, die traditionell in die private Haushaltsführung gehören. Gartenarbeit und Reinigungsdienste können genauso zu bezahlten Dienstleistungen werden, wie das Ordern von Mahlzeiten.

einfach einem wachsenden Dienstleistungssektor zuordnen. Berufe wie Pflege, Soziale Arbeit und Erziehung gehören zu den Tätigkeiten, die im Auftrag des Gemeinwesens personennahe Unterstützung leisten. Darin sind sie den klassischen Professionen – ärztliche Versorgung, anwaltliche Vertretung und Seelsorge – nah. Auch in diesen ›neuen‹ *Professionen* werden besondere Verantwortlichkeiten übernommen, ihre Ausübung bedarf einer speziellen, heute akademischen Ausbildung sowie einer auf das berufliche Handeln bezogenen Ethik. Die geleistete Arbeit soll eine angemessene (auch finanzielle) Honorierung erhalten, nicht aber profit-orientiert angelegt sein.

Das Genderregime in den Care-Berufen

Die Verberuflichung von Pflege, sozialer Unterstützung und Erziehung¹¹ begann im 19. Jahrhundert und fand unter hierarchisierten Geschlechterverhältnissen statt. Dazu gehört die Vorstellung, dass Reproduktion eine vorwiegend im Privaten stattfindende *weibliche* Tätigkeit ist, der sich kein Geldwert zuordnen lässt. Diese Geschlechterbilder sind für das gesellschaftliche Leben des 21. Jahrhunderts nicht mehr durchgehend bestimmend. Sie wirken jedoch doppelt nach: Zum einen hat Versorgen und Bezugensein auf Andere nach wie vor eine weibliche Konnotation. Dies prägt das Selbstverständnis und die Erwartungen der Individuen und führt in den privaten Lebensverhältnissen auch heute zu einer Ungleichverteilung der Aufgaben. Zum anderen wirkt sich die Geschlechterhierarchie in den Care-Berufen strukturell aus: Vor allem Frauen üben pflegende und versorgende Tätigkeiten beruflich aus, die Organisation der Berufe aber folgt dem etablierten männlich konnotierten Modell, was man vor allem an den Leitungshierarchien erkennen kann. Die immer wieder diskutierten Ungerechtigkeiten – der Belastungsverteilung, der Bezahlung und der Einflussmöglichkeiten – resultieren daraus.¹²

11 Bildungstätigkeiten in Gymnasien, Bürger-Schulen und Universitäten sind wesentlich früher entstanden. Auch das Delegieren von Caring-Aufgaben an Personen, die nicht zur Familie gehörten, aber im Haus lebten (das ›französische Kinderfräulein‹ z.B.) ist älteren Datums. Im 19. Jahrhundert entstehen öffentliche Erziehungseinrichtungen (Heime und Kindergärten z.B.), in denen auch Care-Tätigkeiten beruflich ausgeübt werden.

12 Zur aktuellen Situation s. Scambor & Holtermann 2023.

*Das Auseinanderdriften von professionellen Care-Tätigkeiten
und lebensweltlichen Care-Praktiken*

Auch wenn es manchmal so scheint, Care-Berufe führen nicht einfach die zuvor privat ausgeübten Tätigkeiten in derselben Weise als bezahlte Dienstleistungen weiter. In dem Moment, in dem häusliche Kranken- und Altenpflege, familiale Erziehung oder nachbarschaftliche Nothilfe zu bezahlter Erwerbsarbeit werden, verändern sie sich – nicht nur organisatorisch, sondern auch in den Praktiken und kognitiven Konzepten. Ist ein Beruf entstanden, setzt ein Professionalisierungsprozess ein, in dem die Tätigkeiten ausdifferenziert, versachlicht und technisch spezialisiert werden. Es bilden sich Routinen aus, die sich für unterschiedliche Kontexte gleichermaßen eignen. So entsteht eine je spezifische Fachlichkeit; die Hygiene, der Einsatz von Materialien, die Behandlungs- und Kommunikationskompetenzen werden verfeinert und wissenschaftlich begründet – mit dem Ergebnis, dass professionelle und lebensweltliche Care-Tätigkeiten auseinanderdriften. Auch dies hat einen doppelten Effekt. Die z.T. entlasteten, weiterhin aber unverzichtbaren lebensweltlichen Formen des Caring erscheinen gemessen an den professionellen Praktiken weniger elaboriert und fachkundig. Es entsteht ein vorwiegend *defizitorientiertes Bild* von den Alltagspraktiken, dem man mit einer breiten Ratgeberliteratur zu begegnen versucht. Da es innerhalb der Professionen fachlich und ethisch notwendig ist, Methoden *genau* einzusetzen und Handlungen *bewusst* vorzunehmen – denn nur so können Handlungskonzepte und Interventionen begründet und verantwortet werden – wird fachliche Explizitheit zum Qualitätsmerkmal. Diese Perspektive ist inzwischen dominant – mit dem Effekt, dass die auch im beruflichen Handeln wichtigen *intuitiven Reaktionen* auf Bedürfnisse, sowie Hilfe und fürsorglicher Umgang, die eher nebenbei erfolgen, aus dem Blick geraten.

Care im Kontext sozialer Mobilität und Individualisierung

Gesellschaftliche Differenzierungsprozesse prägen nicht nur die berufliche Welt. Soziale Mobilität und die Individualisierungsprozesse verändern auch die Struktur und Stabilität der lebensweltlichen Kontexte. Großfamilie, dörfliche bzw. religiöse Gemeinschaften, Gilden und (inzwischen wohl auch) Gewerkschaften verlieren ihre Bedeutung als sozialer Halt. Damit verändern sich die Rahmenbedingungen für Care-Tätigkeiten. Die privaten Care-Tätigkeiten verschieben sich auf kleinere soziale Einheiten, vor allem in eine auf der Kernfamilie basierenden Familienstruktur. Hier erscheint Caring als belastend und unterfinanziert. Kümmert man sich um Personen, zu denen keine familiale Beziehung besteht, dann handelt es sich entweder um eine berufliche Tätigkeit oder aber es gilt als ehrenamtliche

Praxis bzw. bürgerschaftliches Engagement. Übersehen wird dabei häufig, dass die verschiedenen Bereiche von Care-Tätigkeiten – familiale Versorgung, wechselseitige Unterstützung in Freundschaften, nachbarschaftliche Hilfe, bürgerschaftliches Engagement und die Arbeit der Care-Berufe – keine abgeschlossenen Universen darstellen, sondern Bausteine einer komplex gewordenen Versorgungsstruktur sind. Sie beeinflussen sich wechselseitig und haben Berührungspunkte, an denen Kooperation erforderlich ist. Deshalb ermöglicht nur der Blick auf das Zusammenspiel der unterschiedlichen Ebenen und Organisationsformen von Caring Antworten auf die Frage, ob und wie Caring gesellschaftlich gelingen kann.

Ein erstes Fazit

In den ausdifferenzierten Gesellschaften der Moderne haben wir es, wenn es um ›Care‹ geht, mit einem Geflecht unterschiedlicher Organisationen, Gemeinschaften und individuellen wie kollektiven Akteuren zu tun. Dieses Geflecht ist historisch gewachsen und unterliegt fortlaufend ökonomischen, wohlfahrtsstaatlichen und politischen Interventionen. Es scheint deshalb sinnvoll, Care-Aufgaben nicht als (ahistorisch) vorgegeben und Care-Tätigkeiten nicht als adäquate oder defizitäre Antworten darauf zu verstehen. Um bezogen auf die Gesellschaft insgesamt gute Formen von Caring zu gestalten, ist es erforderlich das Geflecht der unterschiedlichen Ebenen von Care-Tätigkeiten als miteinander interagierend zu verstehen und in handlungsfähige Netzwerke zu verwandeln. Dafür wird ein theoretischer Zugang benötigt, der nicht die einzelnen Felder helfender Praxis ins Zentrum stellt, sondern deren Verknüpfung und Einbindung in Gesellschaft zum Thema macht.

3. Care als Dimension des gesellschaftlichen Zusammenhalts

Um die Möglichkeiten einer solchen mittleren Theorieebene zu skizzieren, komme ich zu meinen Überlegungen vom Beginn zurück: Care/Caring als übergreifende Kategorien enthalten die Chance, ein Verständnis der gesellschaftlichen Institution des (wechselseitigen) Sorgens zu entwickeln, die dem anthropologisch begründeten Anspruch gerecht wird, etablierte Felder von Pflege, sozialer Unterstützung und Erziehung einschließt und Interaktionen zwischen Care-Givern und Care-Receivevern¹³

¹³ Hier folge ich der Begrifflichkeit von Joan Tronto (Tronto 1993; 2013), weil sie situationsspezifisch genutzt werden kann, ohne eine Vorentscheidung darüber zu treffen, wer jeweils in der Hilfe-Verantwortung ist.

zu reflektieren vermag. Es wird ein theoretisches Konzept benötigt, das nicht nur die unterschiedlichen Ebenen der gesellschaftlichen Organisation von Care umfasst, sondern zugleich den *Anspruch eines gesellschaftlichen Miteinanders* transportiert. Caring hat – anders als die dem individuellen Eigeninteresse folgende ökonomische Kooperation – immer eine *normative Dimension* – zu Hilfeleistung, Fürsorge und Betreuung muss man irgendwie verpflichtet sein/werden und Verantwortungsübernahme ergibt sich nicht unmittelbar aus empirisch beschreibbaren Bedürfnissen.

Das z.Z. viel diskutierte Konzept des sozialen Zusammenhalts (= der gesellschaftlichen Kohäsion) verspricht diesen Anforderungen zu genügen¹⁴ Denn es enthält sowohl einen Bezug auf das Gemeinwesen als auch auf soziale Institutionen und auf Interaktionen zwischen Personen; es schließt zudem eine normative Dimension ein: Zusammenhalt gilt als ›gut‹.¹⁵

In medialen und politischen Debatten wird der Begriff ›sozialer Zusammenhalt‹ allerdings oft wie eine Chiffre verwendet, der jeweils unterschiedliche, immer aber moralisch aufgeladene Konzeptionen unterstellt werden können¹⁶ Gegen die damit verbundene Beliebigkeit moralischen und sozialpolitischen Forderns hat Rainer Forst (Forst 2020) dafür plädiert, mit einem begrifflich klaren Konzept zu arbeiten, das sich für die Analyse empirisch gegebener Phänomene nutzen lässt, ohne eine normative Bewertung einzuschließen. Forst unterscheidet fünf Ebenen, die immer angesprochen sind, wenn sozialer Zusammenhalt zum Thema wird:

»(1) individuelle bzw. kollektive Haltungen oder Einstellungen zu sich selbst und anderen, (2) individuelle und kollektive Handlungen und Praktiken, (3) die Intensität und Reichweite sozialer Beziehungen und Netzwerke, (4) systemische, institutionelle Zusammenhänge der

¹⁴ Zur medialen Präsenz des Konzepts s. Quent et al. 2020. Zu aktuellen Forschungsansätzen s. »Social Cohesion and Civil Society. Interaction Dynamics in Times of Disruption« von der Berlin University Alliance sowie die Aktivitäten des neu gegründeten Instituts: <https://fgz-risc.de>.

¹⁵ Interessanterweise beginnt auch die soziologische Diskussion über den gesellschaftlichen Zusammenhalt (französisch/ englisch ›cohésion sociale/›social cohesion‹) mit dem Sichtbarwerden von Veränderungen der gesellschaftlichen Moderne und der damit verbundenen Erosion von traditionellen Formen des Gemeinschaftlichen – den Anfang macht Émile Durkheim (Durkheim 1893; 1984).

¹⁶ Auch der von der Bertelsmann-Stiftung durchgeführte »Radar gesellschaftlicher Zusammenhalt« (Bertelsmann-Stiftung 2013) verwendet den für die empirische Arbeit leitenden Begriff nicht ausschließlich analytisch, sondern verknüpft damit eine normativ fundierte inhaltliche Konzeption. Werte wie ›Akzeptanz von Diversität‹, ›Gemeinwohlorientierung‹ und ›Solidarität‹ werden normativ in den Begriff eingeschlossen (vgl. Bertelsmann-Stiftung 2013: 17).

Kooperation und Integration und schließlich (5) die gesellschaftlichen Diskurse in einer Gesellschaft über ihren Zusammenhalt« (Forst 2020: 44).

Mit dieser Definition lässt sich ›sozialer Zusammenhalt‹ als theoretisches Konzept nutzen, das auch der Anforderung entspricht, die normative Dimension mitzudenken sowie Care-Tätigkeiten eingeordnet in das gesellschaftliche Gefüge zu verstehen, in dem sie stattfinden. Dabei scheint es mir wichtig, nicht nur die staatlich oder durch wohlfahrtsstaatliche Organisationen hergestellten Versorgungsstrukturen einzubeziehen. Genauso wichtig ist es, nicht nur die bewusst vorgenommenen Versorgungs-handlungen wahrzunehmen, sondern auch das Unintendierte, das im Praxisvollzug geschieht. Zur Verdeutlichung ein Beispiel aus dem pädagogischen Caring – ich wähle eine lebensweltliche Alltagssituation:

Wenn Eltern oder andere Betreuungspersonen mit ihrem Kleinkind regelmäßig den nächstgelegenen Spielplatz aufsuchen, damit das Kind an die Luft kommt, sich bewegt und damit sie selbst etwas Zeit gewinnen, in der sie auf der Beziehungsebene weniger gefordert sind ... bilden sich feine Fäden sozialer Vernetzung: zwischen Kindern, die sich kennen, zu unbekannten Kindern, zwischen Familie und Nichtfamilie, zu aus anderen Kontexten Bekannten und Fremden – Vernetzungen, die durch Wiederholung und das sich Einspielen kleiner Rituale stabiler werden, sich dehnen, verengen oder verschieben. All dies findet statt über den Ort mit seinen gegenständlichen Handlungs- und Verhaltensanforderungen (in gewisser Weise auch technische Artefakte im Sinne Latours¹⁷), auch dann, wenn ein Kind die anderen Kinder ›blöd‹ findet und man als Elternteil den anderen Erwachsenen lieber nicht begegnen würde. Strukturen aus (abstrakt oder konkret) geteilten Care-Organisationen wie Kita und Kinderarztpraxis entfalten ihre Wirkung, organisationsbezogenes Wissen wird geteilt, Tipps und Ratschläge werden ausgetauscht, Konflikte werden sichtbar – und in der Regel durch Kommunikation und/ oder Distanznahme reguliert. Meist sind auch Verbindungen zu den normativen Einstellungen der jeweiligen Familien und der professionellen Erziehung in Kita bzw. Grundschule erkennbar – bei den Kindern im Agieren der gelernten Moral, bei den Erwachsenen, wenn Konfliktregulierung nötig ist oder ein Kind Hilfe benötigt.

Den Hintergrund dieser Szene¹⁸ bilden gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen. So sind die meisten Spielplätze kommunal-politisch eingerichtete und gepflegte Orte. In die Konstruktion eines

¹⁷ Vgl. Latour 1992.

¹⁸ In der folgenden Analyse werden die Begriffe ›Szene‹, ›Praxis‹, ›Praktiken‹, ›Handlung‹, ›Kontext‹, ›Akteure‹, ›Situation‹ als Analysekategorien genutzt. Es handelt sich dabei um theorieelastige Termini (aus Phänomenologie und Sozialphilosophie). Vgl. Schmid & Thonhauser 2023.

Spielplatzes und die sich gleichenden Standards der Ausstattung gehen historisch entwickelte und sozialpolitisch etablierte Gestaltungen des öffentlichen Raumes ein.¹⁹ Vielfältige Formen von Wissen spiegeln sich in einer Spielplatzgestaltung: Wissen über kindliche Bedürfnisse (z.B. die Lust am Schaukeln), Wissen über hilfreiche Bewegungsimpulse, die der körperlichen wie kognitiven Entwicklung von Kindern förderlich sind (z.B. Klettern und Buddeln). Oft finden sich auch Anregungen für kooperatives Verhalten. Man könnte die Einrichtung eines Spielplatzes (Pflege und Erhalt eingeschlossen) als gegenständlich gewordenes Caring im Sinne öffentlich wahrgenommener Bildungsverantwortung bezeichnen.

Da es außer einigen allgemeinen Regeln keine Einschränkungen für die Nutzung eines Spielplatzes gibt, ist er auch ein Raum für soziale Integration. Liegt der Spielplatz nicht gerade in einem stark gentrifizierten Stadtteil, dann treffen hier unterschiedliche Familienkulturen aufeinander, die auch hinsichtlich des sozioökonomischen Status vermutlich eine gewisse Pluralität repräsentieren. Auch die örtlichen Versorgungsstrukturen für die entsprechende Altersgruppe von Kindern lassen sich bei der Beobachtung der Nutzung des Spielplatzes und des Ablaufs eines Aufenthaltes erkennen. Die Geschlechterrelation bei der Verteilung von Care-Aufgaben in den Familien wird sichtbar – sind doch die Begleitpersonen meist mehrheitlich weiblich; erst wenn sich die Tageszeit dem beruflichen Feierabend nähert, sowie am Wochenende nimmt die Zahl der Väter zu. Nicht nur, wenn eine nahgelegene Kita den Spielplatz (mit-) nutzt, auch wenn ausschließlich private Besucher:innen anwesend sind, spiegeln sich in dieser lebensweltlichen Situation Auswirkungen und Effekte des professionellen Carings. Gerade die Spielsituation unter (nahezu gleichaltrigen) Kindern aktiviert die Erfahrungen aus Kita und Hort.

Nutzt man das Konzept des sozialen Zusammenhalts in der von Forst erarbeiteten Begrifflichkeit, dann lässt sich verdeutlichen, wie Care-Tätigkeiten zum sozialen Zusammenhalt beitragen:

Haltungen und Einstellungen

Haltungen und Einstellungen kommen vor allem in Kommentaren und sprachlichen Einmischungen zum Ausdruck: Kinder äußern, was man darf und was man nicht darf. Größere Kinder belehren die kleineren. Spiel und Bauen im Sand ist oft von Erzählungen begleitet, die dem Tun Bedeutung verleihen und das Gestaltete interpretieren, nicht selten im Aufgreifen von in der Kita Gehörtem. Manche Kinder lassen ihrer Fantasie freien Lauf und erzählen erfundene Geschichten, manche greifen

¹⁹ Zur Bedeutung von Care im Rahmen von Städteplanung und städtischer Infrastruktur vgl. Schilliger 2022; Blokland 2023.

Mediales auf. Dabei kommt Aggressives und Gefährliches in gestischen Darstellungen und lautlichen Untermalungen vor. Die Erwachsenen – am Rande des Spielplatzes sitzend, in Blickrichtung das Treiben der Kinder – bemühen sich meist, die Zeit für etwas Eigenes zu nutzen. Benötigt ein Kind Unterstützung, dann wird Mutter/Oma/Vater aktiv oder jemand anderes springt ein. Aus einem kurzen Austausch entwickeln sich manchmal Gespräche. Diese kommentieren das Agieren der Kinder; Problematisches wird bewertet, Gelungenes gelobt. Entwicklungspsychologische Einschätzungen werden ausgetauscht, Kulturspezifisches wird hervorgehoben. Es kommt zum Austausch von Alltagserfahrungen, die nicht unmittelbar an die aktuelle Situation gebunden sind; die Kita wird Thema, die Kinderarzt-Praxen werden bewertet, Erfahrungen aus Ergotherapie und musikalischer Früherziehung werden mitgeteilt... Die Haltungen und Einstellungen, die in Spielplatzszenen sichtbar werden, drehen sich weitgehend um die Kinder, um deren Sprechen und Agieren, um ihre Entwicklung und ihr Wohlergehen. Den Kindern ihren Raum zu lassen, ›gute‹ Eltern zu sein, Bescheid zu wissen über Bildungsmöglichkeiten und Versorgungseinrichtungen ist die erkennbare *normative Grundhaltung*. Ein gut gelegener und angemessen ausgestatteter Spielplatz scheint auch so etwas wie eine informelle Bildungseinrichtung zu sein, nicht nur für Kinder, sondern auch für die sie begleitenden Erwachsenen.

Praktiken

Auf Spielplätzen wird nicht nur gesprochen, sondern auch körperlich agiert. Der Hauptanteil der sichtbaren Bewegungen liegt bei den Kindern. Dabei lassen sich – angeregt durch Form und Anordnung der Artefakte – vor allem ähnliche Aktivitäten beobachten. Dies ist eine der Voraussetzungen für Interaktionen, auch zwischen Kindern, die sich nicht oder kaum kennen. Ist der Spielplatz gut besucht, entstehen flottierende Gruppierungen. Kinder werden von anderen in deren Spiele einbezogen oder aktiv davon ausgeschlossen. Die Gruppierungen finden sich geschlechtshomogen (im Sand) oder gemischt (an den Klettergerüsten), Praktiken aus dem Familienalltag und/oder der Kita werden in der Selbstverständlichkeit des ›so macht man das‹ umgesetzt. Die Erwachsenen bleiben außen vor, fügen sich in das kindliche Spiel ein oder behandeln es als abgegrenzte Welt. Sie leisten Unterstützung (beim Klettern und Schaukeln) und greifen bei Konflikten spätestens dann ein, wenn diese zu körperlichen Auseinandersetzungen führen. Dabei muss die Grenze, die das Eingreifen-Müssen markiert, nicht immer einheitlich gesehen werden. So können Kontroversen aufkommen; offenen Streit zwischen den Erwachsenen sieht man allerdings eher selten; können Kontroversen nicht aufgelöst werden oder nehmen entgegengesetzte

Einstellungen eine manifeste Form an, dann lässt man in der Regel die Kommunikation auslaufen oder sucht räumliche Distanz. Die soziale Integration ist nicht nur positiv einschließend, sondern erfolgt auch durch Abgrenzungen und Ausschlüsse. Die Offenheit von Spielplatz-Szenarien begrenzt die Notwendigkeit, Konflikte auszutragen. Man muss sich nicht einigen, sondern kann den Ort (das Spielgerät oder den Spielplatz) verlassen, Abstände lassen sich austarieren.

Vernetzung

Ein Außenbeobachter der skizzierten Spielplatzszene könnte wahrscheinlich eine Art Netzwerkarte erstellen, in der sich Intensität und Reichweite der sichtbaren sozialen Beziehungen räumlich abbilden: Wer sich kennt, geht aufeinander zu oder sucht zielstrebig Distanz. Wird der Spielplatz regelmäßig aufgesucht, entstehen nach einiger Zeit Verdichtungen und Knotenpunkte, Außenseiter (bei den Kindern wie bei den Erwachsenen) bleiben isoliert. Unter Hinzunahme von Informationen über die örtlichen Gegebenheiten im Stadtteil und in Verbindung mit sozialwissenschaftlichem Wissen lassen sich die Beobachtungen zuordnen und die unterschiedlichen Vernetzungen interpretieren. Familiale, nachbarschaftliche und kulturelle Nähe strukturieren das Bild, ebenso wie institutionelle Verbindungen und individuelle/persönliche Sympathien. Die Vernetzungen sind in der Regel vorübergehend, aber bei einem erneuten Aufeinandertreffen wieder anschlussfähig. Was durch die Vernetzungserfahrung auf dem Spielplatz angestoßen wird, ist die Kompetenz für die Gestaltung von Begegnungen im öffentlichen Raum.

Institutionelle Zusammenhänge

Die systemischen, institutionellen Zusammenhänge der Kooperation und Integration, die in einer sozialen Szene wahrgenommen werden können, sind immer durch das jeweilige Feld von Care begrenzt, dem die Szene angehört. Die Spielplatzszene verweist auf kommunale Strukturen, die Offenheit unterstützen und soziale wie kulturelle Segregation vermeiden (der Ort Spielplatz fokussiert Kindsein). In gelungen platzierten und gestalteten Spielplätzen sind unterschiedliche familiale und ethnische Kulturen präsent, mit Begegnungspunkten und Abgrenzungsmöglichkeiten. Zudem wirken Kita und Grundschule als soziale Verbindungen und normative Impulsgeber für die Kommunikation und das Verhalten – in Form von geteilten Regeln und Erfahrungen. Die offene Spielplatz-Situation ermöglicht eine soziale Adjustierung der in den Bildungseinrichtungen gelernten normativen Regeln.

Spuren von gesellschaftlichen Diskursen

Gesellschaftliche Diskurse über Zusammenhalt sind in einer Spielplatzsituation wie der skizzierten nur sporadisch präsent, gerade wegen der offenen Struktur und der Fokussierung von Kindsein. Sie scheinen auf im Einklagen von Normen wie Gewaltlosigkeit, Kooperation oder Unterstützung von Schwächeren und können punktuell in Bemerkungen der Erwachsenen zum Thema werden.

4. Fazit

Versuchen wir ein Fazit: Was gewinnen wir, wenn wir Kontexte von Care wie hier an einem exemplarischen Beispiel verdeutlicht in einer sozial-philosophischen Perspektive wahrnehmen, beschreiben und analysieren?

Die soziale Situation ›Spielplatz‹ ist ein Ort, an dem zwei Care-Strukturen (für Vor- und Grundschulkinder) ineinander greifen: die kommunalpolitische Daseinsvorsorge und das alltägliche Caring, wie es von Familien geleistet wird. Darin findet private und – wenn eine Tagesmutter oder eine Kita-Erzieherin den Spielplatz für die von ihr betreuten Kinder nutzt – berufliche Care-Arbeit statt. Darüber hinaus aber finden wir Beziehungen, soziale Netze, Kommunikation, Verhalten und (Aus-)Handlung – ein Gemisch lebensweltlicher Prozesse, für die politische Strukturen Orte schaffen und in die professionelle Care-Arbeit weiterer Berufe hineinwirkt. Eine vergleichbare Situationsanalyse ließe sich auch für eine professionell gestaltete pädagogische Situation in Kita, Schule oder Erziehungsberatung durchführen. Sie würde in den Szenen professioneller Arbeit ähnliche Knotenpunkte der sozialen Vernetzung sichtbar machen – vermutlich mit anderen, nur z.T. komplementären Inhalten. Für die aktuelle Debatte um ›Care‹ lassen sich erste Schlussfolgerungen formulieren:

Caring als Arbeit

Den *Arbeitsanteil* von Care-Tätigkeiten zu bestimmen, wird etwas komplizierter, wenn man die rein ökonomische Sicht verlässt. In der Erwerbsarbeit gilt generell die eingebrachte Arbeitszeit als relevantes Kriterium. Für Care-Tätigkeiten als Erwerbsarbeit ist das nicht anders. Ob die Bezahlung angemessen ist, ist Gegenstand politischer und gewerkschaftlicher Auseinandersetzungen; die Debatte darüber ist inzwischen angelaufen. Das Modell der verausgabten Zeit lässt sich im Prinzip auch auf private Care-Tätigkeiten übertragen – allerdings nicht in der Form, dass z.B. die mit den eigenen Kindern verbrachte Zeit nun als Arbeit im

Sinne der Erwerbsarbeit gilt. Praktikabel könnte eine Negativrechnung sein: Als Arbeitszeit gilt das Zeitvolumen, das z.B. wegen der familialen Care-Tätigkeit nicht für die eigene Berufsausübung genutzt werden kann. Damit ist jedoch noch nicht das Gemeinsame aller Care-Tätigkeiten berücksichtigt, die personennahe Zuwendung auf der Grundlage von Beziehung. Die in jeder Care-Tätigkeit enthaltene Zuwendung (Aufmerksamkeit, empathisches Verstehen und respektvoller Umgang mit Schwäche und Hilfebedürftigkeit) benötigt zwar auch Zeit, lässt sich aber nicht so ohne weiteres in Arbeitszeit umrechnen. Der angemessene Ausgleich für die Zuwendung an Andere liegt auf einer anderen Ebene. Wer sich viel um andere kümmert, wird selbst zuwendungsbedürftig(er). Gebraucht wird ein Ausgleich auf dieser Ebene – in Form von Supervision, Weiterbildung zur Stärkung von Selbstsorge und Angeboten für emotionale Regeneration.

Care-Berufe als Professionen

Die *Care-Berufe* behalten in der hier vorgeschlagenen Perspektive durchaus ihre besondere Expertise. Sie üben ihre jeweilige Tätigkeit mit einer spezialisierten Fachlichkeit aus, die sich auf wissenschaftliche Erkenntnisse stützt und das eigene Handeln nicht nur fachlich, sondern auch ethisch reflektiert. Care-Berufe erscheinen aber nicht länger als Einzelakteure in ›splendid isolation‹, sondern als intervenierende Professionen in einem Feld unterschiedlicher sozialer Akteure, mit Be-rührungspunkten zu anderen professionellen wie lebensweltlichen Akteuren. Auch daraus ergibt sich eine zusätzliche fachliche Aufgabe. Es gilt einen angemessenen Umgang mit den Grenzen zu anderen Expertisen und anderen Akteuren zu entwickeln. Es geht um so etwas wie eine Kultur der Übergänge, eine Kultur der Grenzen achtenden Vernetzung (vgl. Großmaß 2020).

Verantwortungsübernahme für Caring

Auch für die *normative Dimension* von Care ergibt sich ein diversifiziertes Bild. Je nach professionellem Auftrag bzw. Position im lebensweltlichen Netz von Beziehungen entstehen unterschiedliche, je spezifische Verpflichtungen und Verantwortlichkeiten für die Art und den Umfang der Care-Tätigkeiten. Diese wahrzunehmen und in das eigene Handeln zu integrieren, schließt eine kritische Haltung zur traditionellen Fixierung auf die Kernfamilie und zum überkommenen Geschlechterverhältnis ein. Joan Tronto hat in einer umfassenden Analyse (Tronto 2013) aufgezeigt, dass Ungerechtigkeiten in der Verteilung von

Care-Verantwortung nicht nur zu Care-Defiziten und einseitiger Überlastung führen, sondern auch die demokratischen Strukturen einer Gesellschaft gefährden. Damit Demokratie inklusiv funktionieren kann, ist es erforderlich, die »gendered, class-laden, and racialized divisions of care responsibilities« (ebd.: 171) zu überwinden.

Care als eine der Grundlagen für sozialen Zusammenhalt

Mit Trontos Konzept der »caring democracy« (ebd.: 169-182) ist aus einer makrosoziologischen Perspektive die Verbindung zum Theorem des ›sozialen Zusammenhalts‹ hergestellt. Wie die mikrosoziologische Sicht (der Spielplatz-Szene) gezeigt hat, liefern Care-Tätigkeiten wichtige Beiträge zum sozialen Zusammenhalt, vorausgesetzt sie finden in gut gestalteten öffentlichen Orten bzw. in gelingenden privaten Beziehungen statt.²⁰ Sozialer Zusammenhalt entsteht durch die Vernetzung unterschiedlicher Formen von Nähe und Bezogen-Sein, die jeweils auch Abgrenzungen und Ausschlüsse einschließen. Als Kriterium für funktionierenden gesellschaftlichen Zusammenhalt kann gelten, dass absolute Ausschlüsse nicht toleriert werden. Die verschiedenen Formen von Caring stellen gerade in der Vernetzung von unterschiedlichen Ebenen eine der zentralen Grundlagen für sozialen Zusammenhalt dar.

Literatur

Bertelsmann-Stiftung (2013): *Radar gesellschaftlicher Zusammenhalt*, https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Radar_Gesellschaftlicher_Zusammenhalt.pdf (Zugriff: 29.3.2024).

Blokland, Talja (2023): *Gemeinschaft als urbane Praxis*, Bielefeld: transcript.

Conradi, Elisabeth (2013): »Ethik im Kontext sozialer Arbeit«, in: *Ethik-journal* (2013/1), <https://www.ethikjournal.de/archiv/ausgabe-12013/> (Zugriff: 29.3.2024).

Durkheim, Émile (1893): *De la division du travail social*, Paris: Presse universitaire de France.

– (1984): *Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesung an der Sorbonne im Jahre 1902/1903*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- 20 Eine generelle, unspezifische Pflicht zur Solidarität lässt sich mit ›sozialem Zusammenhalt‹ nicht begründen. Solidarität entwickelt sich in Gruppierungen der Nähe, z.B. zwischen Kolleg:innen eines Teams, oder in Übertragung einer sozialen ›Gleichheit‹ auf eine größere Gruppe (z.B. Arbeiter, Frauen, People of Colour) und dies meist in der Auseinandersetzung mit Benachteiligung durch andere (Kapital, männliche bzw. Weiße Dominanz).

- Forst, Rainer (2020): »Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Zur Analyse eines sperrigen Begriffs«, in: Nicole Deitelhoff/Olaf Groh-Samberg/Matthias Middell (Hg.), *Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Ein interdisziplinärer Dialog*, Frankfurt a. M.: Campus, 41–53.
- 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: Ein Handbuch*, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 319–338.
- (2017): »Interdisziplinarität und philosophische Reflexion: Zur Bedeutung transversalen Denkens in der Sozialen Arbeit«, in: Gudrun Perko (Hg.), *Philosophie in der Sozialen Arbeit*, Weinheim: Beltz Juventa, 153–170.
- (2018): »Vielfalt und Zusammenhalt als Bezugspunkte der Sozialen Arbeit«, *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit* (2018/2), 18–29.
- (2020): »Professionsgrenzen als Kompetenzgrenzen und Kooperationsgebote – ethische Aspekte psychosozialer Arbeit«, in: Maren Bösel/Silke Birgitta Gahleitner (Hg.), *Soziale Interventionen in der Psychotherapie – Interdisziplinär und interprofessionell denken und handeln*, Stuttgart: Kohlhammer, 102–110.
- Hartmann, Anna (2022): *Entsorgung der Sorge. Geschlechterhierarchie im Spätkapitalismus*, Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Held, Virginia (2006): *The Ethics of Care: Personal, Political, and Global*, Oxford u. New York: Oxford University Press.
- Honneth, Axel (2023): *Der arbeitende Souverän*, Frankfurt: Suhrkamp.
- Illouz, Eva (2006): *Gefühle in Zeiten des Kapitalismus. Adorno-Vorlesungen 2004*, Frankfurt: Suhrkamp.
- Joas, Hans (1996): *Die Kreativität des Handelns*, Frankfurt: Suhrkamp.
- Latour, Bruno (1992): »Where are the missing masses. Sociology of a few mundane artefacts«, in: Wiebe Bijker/John Law (Hg.), *Shaping Technology - Building Society. Studies in Sociotechnical Change*, Cambridge: MIT Press, 225–259.
- Luhmann, Niklas (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, Frankfurt: Suhrkamp.
- Mahadevan, Kanchana/Thomas M. Schmidt (2023): »Feminismus und Care-Arbeit«, in: Johannes J. Frühbauer/Michael Reder/Michael Roseneck/Thomas M. Schmidt (Hg.), *Rawls-Handbuch*, Stuttgart: Metzler, 635–643.
- Marx, Karl (1972): *Das Kapital* (Bd. 1), in: MEW Bd. 23, Berlin: Dietz.
- Mortari, Luigina (2016): »For a Pedagogy of Care«, in: *Philosophy Study* (2016/8), 455–463.
- (2022): *The Philosophy of Care*, Wiesbaden: Springer VS.
- Newmark, Catherine (2023): *Care-Ökonomie – Liebe als Arbeit? Gespräch mit Lena Böllinger*, Essay und Diskurs vom 7.8.2023 (DLF).
- Quent, Matthias/Axel Salheiser/Dagmar Weber (2020): »Gesellschaftlicher Zusammenhalt im Blätterwald. Auswertung und kritische Einordnung der Begriffsverwendung in Zeitungsartikeln (2014–2019)«, in: Nicole Deitelhoff/Olaf Groh-Samberg/Matthias Middell (Hg.), *Gesellschaftlicher*

- Zusammenhalt. Ein interdisziplinärer Dialog*, Frankfurt a.M.: Campus, 73–87.
- Röttgers, Kurt (2021): *Das soziale Denken. Leitlinien einer Philosophie des kommunikativen Textes*, Weilerswist: Velbrück.
- Scambor, Elli/Daniel Holtermann (2023): *Ist Sorgearbeit nichts für Männer?*, Freiburg: Lambertus.
- Schilliger, Sarah (2022): »Städtische Care-Infrastrukturen zwischen Küche, Kinderspielplatz und Kita«, in: *sub/urban. Zeitschrift für kritische Stadt-forschung* (2022/2,3), 171–183.
- Schmid, Hans Bernhard/Gerhard Thonhauser (2023): »Sozialphilosophie und Soziologie«, in: Emanuel Alloa/Thiemo Breyer/Emanuele Caminada (Hg.), *Handbuch Phänomenologie*, Tübingen: Mohr Siebeck, 354–373.
- Tronto, Joan (1993): *Moral Boundaries. A Political Argument for an Ethic of Care*, New York: Routledge.
- (2013): *Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice*, New York: Routledge.
- Winker, Gabriele (2015): *Care Revolution. Schritte in eine solidarische Gesellschaft*, Bielefeld: transcript.

CORNELIE DIETRICH

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 contingente, 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 Ganztagschulentwicklung 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-disanzierten 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 Begehrten 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 Leistungsoutput könnten sich Lehrer:innen zu wenig auf das Kerngeschäft des Unterrichts 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 Schule den – 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 Vergänglichen, 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.

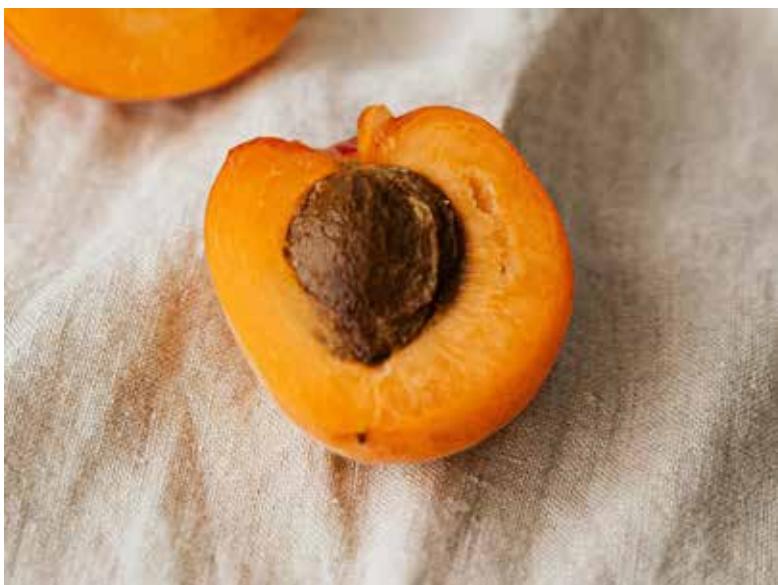


Abb. 1.: Kern und Fleisch (© pexels.com)

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, Kontingenzen, 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 Exkremeante 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 Sorgefelder 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 im Schule delegiert werden. Als Bedingung für die Subjektposition der Lehrkraft wird Sorgearbeit an die Peripherie des ›Kerndienstes‹ 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), so dass 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 Einfühlsamkeit, 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 aufzuzeigen 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, fortzudauern 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-Indienststellen 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 Lebensorhalt 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 erstenen 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 Daseinssorge, 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 Umsorgenden 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 Aussoneration 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 Ganztag«, 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 familiäre, 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 Stie-
ve (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
Uhendorf/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 Perspek-
tiven 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*, Wies-
baden: 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 Ar-
beit«, in: Susanne Dungs/Uwe Gerber/Heinz Schmidt/Renate Zitt (Hg.),
Soziale Arbeit und Ethik im 21. Jahrhundert, Leipzig: Evangelische Ver-
lagsanstalt, 319–328.
- Hartmann, Anna (2020): *Entsorgung der Sorge. Geschlechterhierarchie im
Spätkapitalismus*, Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Heidegger, Martin (2006): *Sein und Zeit*, 19. Auflage, Tübingen: Max Nie-
meyer Verlag.
- Helsper, Werner (2016): »Pädagogische Lehrerprofessionalität in der Trans-
formation der Schulstruktur. Ein Strukturwandel der Lehrerprofessio-
nalität?«, in: Till-Sebastian Idel/Fabian Dietrich/Katharina Kunze/Kerstin
Rabenstein/Anna Schütz (Hg.), *Professionsentwicklung und Schulstruk-
turenreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekun-
darstufe*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 217–245.
- Idel, Till-Sebastian/Anna Schütz (2017): »Steigerung von Ungewissheit im
Wandel von Lernkultur und pädagogischer Professionalität an Ganztags-
schulen«, 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 geschlecht-
liche Arbeitsteilungen in sozialphilosophischer und kapitalismuskritischer
Perspektive«, in: Erna Appelt/Brigitte Aulenbacher/Angelika Wetterer
(Hg.): *Gesellschaft – Feministische Krisendiagnosen*, Münster: Westfäl-
isches 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«, www.swk-bildung.org/2022/content/uploads/2024/02/SWK-2022-Gutachten_Grundschule.pdf (Zugriff: 14.03.2023).
- Straub, Jürgen (2014): »Verletzungsverhältnisse – Ergebnisgründe, unbewusste Traditionen 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.

II. Sorge um das Kind

Zum Verhältnis von Sorgen und Erziehen im Alltag von Kindertagesstätten

1. Einleitung

Das Betreuungsversprechen, das Kindertagesstätten gegenüber Eltern geben, erschöpft sich nicht allein in der Sorge um deren Kinder. Seit es sich hier nicht mehr um ›Kinderbewahranstalten‹ handelt, umfasst die Betreuungspflicht des Staates auch die »Erziehung und Bildung« (SGB VIII: § 22) der Kinder. Damit wird aber die schwierige Aufgabe, die Sorgebedürftigkeit von (Klein-)Kindern gegenüber deren Erziehbarkeit auszutarieren, von den Eltern auf eine organisierte pädagogische Institution und deren Mitarbeiter:innen übertragen. In diesem Aufsatz möchte ich der Frage nachgehen, wie pädagogische Fachkräfte für Kinder sorgen und sie erziehen. Wie ich zeigen werde, verschränken sich in Kindertagesstätten das Sorgen und das Erziehen; und bisweilen wird die Sorgebedürftigkeit selbst zum Gegenstand von Erziehungsprozessen.

Sorge, Erziehung und Betreuung sind aber nicht nur in der pädagogischen Praxis voneinander zu unterscheiden und miteinander zu verbinden. Sie sind auch theoretisch und vom Begriff her nicht selbstverständlich, sondern müssen zunächst erläutert werden. Insofern bedarf es, um das komplexe Verhältnis von Sorgen und Erziehen empirisch zu beleuchten, zunächst der grundlagentheoretischen Arbeit an den Begriffen (Abschnitt 2). Ohne dass sich aus diesem theoretischen Zuschnitt quasi automatisch eine Methodologie ergeben würde – oder umgekehrt, die Begriffe der Methodologie entsprangen –, gilt es dann Verbindungen zur empirischen Vorgehensweise des meinen Überlegungen zugrundeliegenden Forschungsprojekts wie auch dessen methodologische Fundierung nachzuzeichnen (Abschnitt 3). Erst dann widme ich mich typischen Facetten des Verhältnisses von Sorgen und Erziehen in zwei Kindertagesstätten (Abschnitt 4), um abschließend erneut auf die Betreuung einzugehen (Abschnitt 5).¹

¹ Für hilfreiche Kommentare zu früheren Fassungen dieses Aufsatzes danke ich den Herausgeber:innen, Morvarid Dehnavi, Sarah Thomsen und den Teilnehmerinnen des Mittwochskolloquiums der Emmy-Noether-Gruppe »Linking Ages« der Goethe-Universität Frankfurt.

2. Zur Bedeutung von Sorgen und Erziehen für die Betreuung in Kindertagesstätten

Dass (Klein-)Kinder betreut, d.h. vor den Gefahren des Lebens geschützt werden müssen, ist keineswegs selbstverständlich, sondern ein historisch gewachsenes Phänomen (vgl. Schmidt 2020: 202). In welchem Ausmaß diese Betreuung nicht alleine durch die Eltern, sondern auch durch den Staat zu leisten ist, wurde auch in der vereinigten Bundesrepublik Deutschland, inspiriert durch gegenläufige Diskurse und Institutionen in der DDR, lange diskutiert. Erst mit dem Verweis auf die angesichts der Ergebnisse der Schulleistungsforschung evident scheinende Notwendigkeit einer frühen Bildung für Kinder konnte sich diese »Fremdbetreuung« im öffentlichen Diskurs der Bundesrepublik in den 2000er Jahren vollständig etablieren (vgl. Gaßmann 2021). Obwohl die »Betreuung« und »Bildung« von (Klein-)Kindern im öffentlichen Diskurs des gesellschaftlichen Mainstreams mithin inzwischen fest verankert sind, fristet in der Erziehungswissenschaft der theoretische Begriff der Betreuung ein »definitorisches Schattendasein« (Farrenberg/Schulz 2021: 27) und ist »unterbestimmt« (Bilgi/Sauerbrey/Stenger 2021: 7). Dies ist sicherlich auch darin begründet, dass Betreuung sehr nahe am Begriff des Sorgens liegt, sodass man hier bisweilen von »Betreuung als institutionalisierter Sorge« (Farrenberg/Schulz 2021: 40) spricht. Ich möchte demgegenüber Betreuung nicht nur vis-à-vis des Sorgens, sondern auch gegenüber der Erziehung abgrenzen und definieren.

Betreuung versteh ich als die zeitlich befristete und zugleich umfassende Gewährleistung dafür, dass für das betreute Kind, wenn und so weit es sich nicht selbst helfen kann, gesorgt wird. Betreuung fällt mithin nicht mit Sorge, auch nicht mit »institutionalisierter Sorge« (Farrenberg 2020), in eins. Vielmehr beachtet Betreuung auch die autonome Aktivität der Kinder und – zumindest ist dies in zeitgenössischen Kindertagesstätten der Fall – fördert diese Autonomie durch Bildung und Erziehung. Diese Gewährleistung von Sorge, wo und wenn sie nötig ist, ist ein Versprechen gegenüber den Eltern, auf dessen Grundlage letztere ihre Kinder den pädagogischen Fachkräften anvertrauen.

Mit Sorge kann zwar auch eine übergreifende (pädagogische) Haltung bezeichnet werden (vgl. etwa Nittel 2011). Wie bereits angedeutet, versteh ich das Sorgen jedoch als eine Reaktion auf spezifische existentielle »Situationen der Bedürftigkeit« (Senghaas-Knobloch 2008: 222), die dazu dient, einer der Hilfe bedürftigen Person kurzfristige Unterstützung zu gewähren. Dies impliziert, dass aus den so entstehenden (situativen) Interaktionen »langfristige Beziehungen entstehen können«, die »oft asymmetrisch strukturiert sind« (Althans et al. 2016: 53).²

² Tatsächlich sind die Beziehungen zwischen sorgenden Fachkräften und umsorgten Kindern in der Kindertagesstätte durchgehend asymmetrisch

Diese asymmetrische Beziehung zwischen Sorgenden und Umsorgten, in der es nicht auf eine *ständige* Praxis des Sorgens, sondern auf eine dauerhafte (signalisierte) *Bereitschaft* zum Sorgen ankommt, ist, wie ich an anderer Stelle gezeigt habe (vgl. Nohl 2020), auch die Basis, auf der Kinder erzogen werden können. Wenn ich hier von Erziehung spreche, meine ich damit keinen Oberbegriff, der auch das Lehren oder gar Bildung umfassen würde (wie dies etwa Brezinka [1981] und Prange/Strobel-Eisele [2015] tun), sondern unterscheidet diese Prozesse voneinander. Während die Lehre sich mit der Vermittlung von Wissen und Können befasst, werden in Erziehungsprozessen Lebens- oder Handlungsorientierungen nachhaltig zugemutet. Zugemutet erstens in dem Sinne, dass Erziehung dort greift, wo Menschen nicht selbstauf – etwa über Bildungs- oder Sozialisationsprozesse – neue Orientierungen entfalten. Zweitens insofern, als die neue Orientierung seitens der Zu-Erziehenden (zunächst) als den eigenen, momentanen Interessen und Befindlichkeiten durchaus entgegengesetzt erfahren wird. Und drittens Zumutung als Zusprechung von Mut, denn die Erziehenden muten aus der Überzeugung heraus zu, dass die Zu-Erziehenden prinzipiell in der Lage seien, die ihnen zugemuteten Orientierungen zu übernehmen (vgl. Nohl 2020). Dabei verweist der Orientierungsbegriff (vgl. Bohnsack 2021: 139ff) weniger auf eine bewusste Meinung oder Überzeugung als auf den habituierten modus operandi einer Praxis, also auf eine Art und Weise zu handeln und zu leben, die zur Gewohnheit werden soll. Die zugemutete Orientierung kann umfassender Natur sein, dann ließe sich von einer Lebensorientierung sprechen; häufig bezieht sie sich aber auch nur auf spezifische Handlungsorientierungen, wie etwa bei der Toilettenerziehung.

Während Erziehung, aber auch Lehre und Bildung, auf dauerhafte Veränderungen der Adressat:innen zielen, ist das Sorgen auf die »Lösung eines Handlungsproblems unter situativer Wahrung der bestehenden Orientierungs-, Wissens- und Könnensstrukturen der beteiligten Akteur*innen« (Amling/Dehnavi/Nohl 2022: 221) gerichtet. Sorgepraktiken greifen in solchen Momenten, in denen eine Hilfsbedürftigkeit eines Kindes besteht, in denen also etwas nicht gekonnt bzw. gewusst wird und dem Kind kurzfristige Unterstützung gewährt wird. Das Sorgen »tritt insbesondere dann auf, wenn sich den Adressat*innen (noch) nicht die für die Bewältigung des Handlungsproblems notwendigen Orientierungen zumuteten oder das entsprechende Wissen oder Können

strukturiert (siehe hierzu Dehnavi 2022). Dies unterscheidet den hier untersuchten Gegenstand von solchen Sorgepraktiken, bei denen Menschen, meist Erwachsene, nur für kurze Zeit (etwa aufgrund einer Krankheit oder Verletzung) sorgebedürftig werden. Denn dann konstituieren sich – sieht man einmal von der kurzfristigen Rollenbeziehung zum medizinischen Personal ab – keine asymmetrisch strukturierten Sorgebeziehungen.

vermitteln lassen« (ebd.).³ Deshalb lässt sich das Sorgen als »prä-pädagogische Prozessstruktur« bezeichnen (ebd.).

Das Sorgen hat aber eine eminent pädagogische Relevanz. Denn die Praxis des Sorgens – und die Gewährleistung, dass diese Praxis, sobald und soweit nötig, auch zur Performanz kommt – garantieren eine Dauerhaftigkeit der sozialen Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern, die auch durch erzieherische Orientierungszumutungen oder gar negative Sanktionen letztlich nicht in Frage gestellt wird (vgl. Nohl 2020). Vor dem Hintergrund der Betreuung (d.h. der umfassenden Gewährleistung von Sorgepraktiken, wo und soweit sie nötig sind) wird es also erst möglich, (Klein-)Kindern Orientierungen im oben ausgeführten dreifachen Sinne des Wortes zuzumuten.

Die pädagogische Relevanz des Sorgens liegt jedoch auch darin, dass es der Bildung, Lehre und Erziehung abträglich wäre, würde für Kinder immer dann gesorgt, wenn sie etwas nicht können oder wissen. Die Sorgenden (vor allem die pädagogischen Fachkräfte) müssen, soll die Kindertagesstätte nicht zur Bewahranstalt werden, vielmehr im Blick haben, wann die Kinder etwas lernen oder sich neue Orientierungen zu eigen machen können, anstatt auf das Sorgen zu warten.⁴ Diese normative Argumentation verweist auf die komplexe Lage, in der sich die Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und (Klein-)Kindern entfalten. Vor derartigen normativen Bewertungen ist daher danach zu fragen, wie es in Kindertagesstätten zu Sorgepraktiken kommt, wie sie eingeleitet werden, wie pädagogische Fachkräfte für Kinder sorgen, und – das ist ganz zentral – wie sich Sorge- mit Erziehungspraktiken verschränken.

3. Zur methodologischen Anlage

Um diesen Fragen nachzugehen, bedarf es empirischer Daten, die die Interaktionen zwischen Kindern und Fachkräften möglichst unverstellt in den Blick nehmen. Ich stütze mich in diesem Beitrag daher auf 28

- 3 Dieser Begriff des Sorgens ist bewusst eng gefasst, damit er sich für eine differenzierte Interpretation empirischer Daten eignet. Selbstverständlich können mit dem Begriff des Sorgens auch noch eine Reihe anderer Praktiken, Haltungen und sozialer Beziehungen konnotiert sein, die an dieser Stelle aber bewusst außer Acht gelassen werden.
- 4 Meines Erachtens ist dies auch der Grund dafür, dass die Sorgearbeit in Kindertagesstätten nicht personell ausdifferenziert wurde, indem etwa Personal nur für das Wickeln, Füttern usw. angestellt wird. Eine personelle Differenzierung von Sorge- und Erziehungsarbeit hätte dazu geführt, dass zwischen Sorge- und Erziehungsbedürftigkeit der Kinder nicht mehr situativ und unter Ansehung der jeweiligen Person hätte unterschieden werden können.

Stunden Videoaufnahmen, die wir in zwei Kindertagesstätten gemacht und auszugsweise einer dokumentarischen Interpretation unterzogen haben.⁵ Aufgenommen wurde der morgendliche Alltag der Kitas – von der Begrüßung bis zum Mittagessen – mit zwei fast den ganzen Raum abdeckenden Stativkameras, teilweise ergänzt durch Handykameras. Ausgewählte Passagen dieser Videographien haben wir dann mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2021) ausgewertet, wobei uns insbesondere das von Asbrand und Martens (2018) entworfene Auswertungsverfahren geholfen hat, die Logik der Interaktionspraxis zu rekonstruieren.

Wie in der Dokumentarischen Methode üblich, geht die Interpretation schrittweise vor und beginnt mit einer formulierenden Interpretation, d.h. der inhaltlichen Zusammenfassung der verbalen Interaktion. Allerdings impliziert dies – wie dies auch die Bild- und Videointerpretation Bohnsacks (2021) vorsieht – zusätzlich eine akribische Verbalisierung des non-verbalen Gehalts der Videographie. Hieran anschließend wird in der reflektierenden Interpretation danach gefragt, wie, d.h. im Rahmen welcher Orientierungen, welche Themen und Probleme von den Fachkräften und Kindern bearbeitet werden. Mit Asbrand und Martens (2018) gehen wir davon aus, dass die Fachkräfte und die Kinder nicht notwendigerweise gemeinsame, sondern meistens komplementäre, d.h. aufeinander bezogene Orientierungen haben, die ihre Interaktionen strukturieren.

Da es im Unterschied zum Schulunterricht, der im Fokus von Asbrand und Martens (2018) steht, in der Kita unzählige, thematisch sehr vielfältige Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern gibt, haben wir dieses Auswertungsverfahren um konversationsanalytische Überlegungen ergänzt (Asbrand/Martens/Nohl 2020; Nohl/Dehnavi/Amling 2021). Wir rekonstruieren nun auch die Abfolge der Turns, d.h. der einzelnen Interaktionsbeiträge. Dazu vergleichen wir erstens die Turns miteinander und bezeichnen sie. In Alltagsgesprächen, wie sie Sacks/Schegloff/Jefferson (1974) analysiert haben, kommen zum Beispiel sehr häufig sogenannte konditionell relevanzierende Turns vor. Zu verstehen sind darunter Turns, in denen durch die Sprecher:innen Punkte markiert werden, an denen Gesprächspartner:innen den Turn übernehmen können, dies aber nicht müssen. Konditionell relevanzierende Turns eröffnen also Möglichkeiten des Anschlusses, die jedoch nicht verbindlich sind. Demgegenüber hat Mehan (1979) gezeigt, dass in pädagogischen Kontexten – bei ihm: im Schulunterricht – durch die

⁵ Diese Aufnahmen wurden für das von Morvarid Dehnavi und mir geleitete DFG-Projekt »Erziehung und Interaktion in Kindertagesstätten« von Susann Schmidt, Morvarid Dehnavi und Conrad Baumgart angefertigt. Für die Interpretationen einzelner Interaktionssequenzen zeichnen neben den Projektleiter:innen vor allem Sarah Thomsen und Marco Mazzarisi verantwortlich.

Lehrperson sehr oft »initierende« Turns (ebd.: 52) gesetzt werden, die klare Aufforderungen an andere beinhalten, den Turn zu übernehmen. Ausgehend hiervon haben wir dann in unserem empirischen Material eine ganze Reihe unterschiedlicher Turns identifiziert und benannt (siehe hierzu Nohl/Dehnavi/Amling 2021).

Im Sinne von Sacks/Schegloff/Jefferson (1974) haben wir, wenn wir eine Abfolge bspw. von initierendem Turn und darauffolgendem fremdinitiierten Turn herausgearbeitet haben, sog. »adjacency pairs«, also Paarsequenzen, rekonstruiert. Wir stellen dabei nicht nur in Rechnung, dass es sich nicht um Interaktionen unter Peers handelt, sondern auch, in welcher Richtung kommuniziert wird – aufwärts oder abwärts innerhalb der asymmetrischen Beziehung.⁶ Wenn eine Fachkraft einen initierenden Turn setzt, auf den ein Kind fremdinitiiert reagiert, dann nennen wir dies einen abwärtskomplementär-konformen Interaktionsmodus. Dies ist so zu verstehen, dass die in der Asymmetrie höher gestellte Fachkraft sich in der Rollenbeziehung abwärts (komplementär) zum Kind wendet, worauf das Kind dann mit seinem Turn konform reagiert. Diese Charakterisierung des Interaktionsmodus bezieht sich allerdings nicht nur auf die Turnabfolge, sondern auch auf die hierbei zutage kommenden Orientierungen der Interaktionsbeteiligten. So ist es nämlich für einen abwärtskomplementär-konformen Interaktionsmodus nicht nur typisch, dass auf einen initierenden ein fremdinitiiertes Turn folgt; vielmehr ist er auch dadurch gekennzeichnet, dass das Kind im fremdinitiierten Turn dem, was die Fachkraft initierend gefordert hat, nachkommt.

Bislang haben wir nicht nur 33 Interaktionsmodi (Paarsequenzen) sinngenetisch typisiert, sondern auch – im Sinne einer »relationalen Typenbildung« (Nohl 2013) – analysiert, aus welchen Sequenzen von Interaktionsmodi sich spezifische pädagogisch relevante Grundprozesse zusammensetzen. Schon Mehan (1979: 54) hatte gezeigt, dass in pädagogischen Interaktionen oftmals Paarsequenzen »gekoppelt« sind.

Die folgenden empirischen Befunde basieren auf relationalen Typiken, die ich zu den Erziehungs- und Sorgepraktiken angefertigt habe. Die definitorische Abgrenzung zwischen diesen beiden Prozessstrukturen ist dabei – wie in Abschnitt 2 dargelegt – theoretischer Natur. Innerhalb der jeweiligen theoretisch definierten Grenzen des Phänomenbereichs habe ich dann danach gefragt, wie spezifische Paarsequenzen – u.U. in Kombination miteinander – Sorge- bzw. Erziehungspraktiken konstituieren. Mein besonderes – auch theoretisch inspiriertes (siehe Abschnitt 2) – Interesse gilt zudem jenen Interaktionssequenzen, in denen das Sorgen und die Erziehung aufeinander bezogen sind.

6 Zur asymmetrischen Rollenbeziehung in Kindertagesstätten siehe Dehnavi 2022.

4. Empirische Befunde zum Sorgen

Wie schlägt sich nun das Sorgen in den Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern nieder? Im Unterschied zum Erziehen, für das sich eine Reihe unterschiedlicher Formen und ihnen unterliegender Sequenzen von Interaktionsmodi rekonstruieren lassen (von der reaktiven bis zur katalysierenden Erziehung), steht im Kern der Sorgepraxis ein einziger Interaktionsmodus, der immer wieder reproduziert wird. Zum Beispiel, wenn eine Fachkraft einem Kind, das Bauchweh hat, einen Becher Tee reicht, das ihn dann entgegennimmt. Oder wenn die Fachkraft die schwer zu handhabende Brotbox öffnet und sie ihrem Besitzer reicht, der sie daraufhin in die Hand nimmt. Bisweilen findet sich diese Sorgepraxis auch dort, wo eine Fachkraft etwas, das das Kind noch nicht verbalisieren kann, zum Ausdruck bringt. Zum Beispiel sagt sie zu einem kleinen Kind: »Möchtest Du auch mithelfen?«,⁷ woraufhin das Kind deutlich nickt. In allen bislang analysierten elf Fällen folgt auf einen bereitstellenden Turn der Fachkraft ein akzeptierender Turn des Kindes; wir sprechen hier von einem abwärtskomplementär-akzeptierenden Interaktionsmodus, der den Kern der Sorgepraxis ausmacht.

Wichtig ist nun, wie sich dieser Interaktionsmodus des Sorgens mit anderen Interaktionsmodi verbindet und auf diese Weise das Sorgen moduliert. Ich werde dieser Frage unter Fokussierung einer längeren Interaktionssequenz nachgehen, die ich allmählich interpretiere.⁸ Auch wenn im Folgenden diese Sequenz im Fokus steht, beruht die Identifikation der einzelnen Phänomene, die sich um das Sorgen ranken, auf einer relationalen Typenbildung, wie ich dies stellenweise auch mit weiteren empirischen Beispielen deutlich machen werde.

In der erwähnten Sequenz wird das Sorgen folgendermaßen zur Performanz gebracht: Es ist Frühstückszeit und Frau Lena Müller, die Fachkraft, rollt auf ihrem Stuhl zur Küchenzeile, holt ein Messer und gibt es, versehen mit den Worten »bitte schön«, dem Kind Vera, das zuvor kein Messer finden konnte und es nun entgegennimmt; dann wendet sich Vera ihrem Frühstück zu. Auch hier findet sich also der abwärtskomplementär-akzeptierende Interaktionsmodus.

7 Die Transkription erfolgte verbatim und folgt nicht den Regeln der Grammatik und Rechtschreibung. Ein Fragezeichen steht für eine stark ansteigende Intonation, ein Satzschlusspunkt für eine stark abfallende Intonation, ein Komma für eine leicht ansteigende Intonation und ein (.) für eine kurze Pause.

8 Eine erste Interpretation dieser Interaktionssequenz hat Morvarid Dehnavi angefertigt.

Erfolgreiches Bitten um das Sorgen

Wie kommt es aber überhaupt zum Sorgen? Aufschlussreich ist der Vorlauf der Interaktion von Lena Müller und Vera, denn zwei Sekunden zuvor spielte sich folgende Interaktion zwischen ihnen ab: Vera sagt: »Lena kannst Du mir bis- bitte ein Messer geben«. Lena Müller antwortet »aber klar doch«, rollt auf ihrem Stuhl zur Küchenzeile, holt ein Messer und gibt es, versehen mit den Worten »bitte schön«, Vera, die es entgegennimmt und sich ihrem Frühstück zuwendet.

Im Alltag der Kindertagesstätten sind es ansonsten meistens die Fachkräfte, die die Kinder zu etwas auffordern (s.u.), hier aber ist es umgekehrt: In einem initierenden Turn bittet Vera Frau Müller um etwas, die daraufhin fremdinitiiert und konform reagiert. Wir nennen dies einen aufwärtskomplementär-konformen Interaktionsmodus.

Eine ähnliche Situation liegt dort vor, wo zwei Kinder mit einer Brotbox hantieren, sie aber erkennbar nicht öffnen können und dann der Fachkraft hinhalten, die diese daraufhin öffnet. Hier ist die Interaktion zwar weitgehend nonverbal, stellt aber gleichermaßen ein erfolgreiches Bitten um Hilfe dar.

Solche Sorgesituationen erscheinen auf den ersten Blick unterkomplex – sowohl hinsichtlich der empirischen Analyse als auch in ihrer Performativität. Doch muss man sich vor Augen halten, dass das Sorgen seitens der Fachkraft immer auch bedeutet, dass das Kind bestimmte Tätigkeiten nicht übernehmen – und daher auch nicht erlernen – muss. In dem Moment, zu dem die Fachkraft für das Kind sorgt, kann sie ihm in dieser Sache nicht zu mehr Kompetenzen oder neuen Orientierungen verhelfen.

Erfolgloses Bitten um Sorge

Genau dies ist auch der Grund, warum die pädagogischen Fachkräfte bisweilen das Sorgen verweigern. So hat in einer Szene, wiederum beim Frühstück, ein Kind die Fachkraft darum gebeten, ihr beim Brotschmieren zu helfen. Die Fachkraft bekundet zwar ihre grundsätzliche Bereitschaft hierzu, sagt nach einem Blick auf das Brot dann aber: Die Butter »hast du schon sehr sehr gut selber verteilt da brauch ich dir gar nicht mehr helfen«. Daraufhin schmiert das Kind sein Brot alleine weiter. Ganz offensichtlich sieht die Fachkraft hier keine existentielle Situation der Bedürftigkeit und hütet sich davor, das Kind über die Maßen zu versorgen. Denn dies würde pädagogische Prozesse – in diesem Fall das Brotschmierenlernen – verhindern.

Erziehen zum Bitten um Sorge

Pädagogische Prozesse können nicht nur das Sorgen ersetzen, sondern es auch vorbereiten. Zum Beispiel im Fall von Vera, zu dem ich nun zurückkomme. Denn Vera hat keineswegs aus eigenem Antrieb Lena Müller um Hilfe gebeten, sondern wurde hierzu von dieser nicht nur aufgefordert; die Fachkraft hat dem Kind sogar den genauen Wortlaut in den Mund gelegt, indem sie formulierte: »sag mal Lena kannst du mir bitte ein Messer geben?«. Dass Vera daraufhin sagte: »Lena kannst Du mir bis- bitte ein Messer geben«, habe ich bereits ebenso wie alles Weitere geschildert.

Hier geht es sicherlich auch um die Vermittlung von Wissen und Können, wenn die Fachkraft die genaue Formulierung vorsagt. Im Vordergrund steht aber die Zumutung einer Handlungsorientierung, jener nämlich, in dem Moment, in dem man nicht weiterweiß, die Fachkraft um Hilfe zu bitten. Diese Zumutung einer Handlungsorientierung zeigt sich auch, wenn – um weitere Beispiele zu nennen – ein Kind erfolglos versucht, seine Brotbox zu schließen, dies mit den Worten »so schwer« leise kommentiert und daraufhin die Fachkraft sagt: »wenn du Hilfe brauchst ... sagst du Bescheid ne? Dann kann ich dir helfen«. Oder wenn Lena Müller zu einem Kind, das offensichtlich seine Brotbox nicht öffnen kann, sagt: »Ja dann sag Bescheid, Lena hilf mir«. Dass es in diesem wie auch in dem fokussierten Beispiel weniger um die Vermittlung von Können (der Formulierung, mit der man um Hilfe bittet) denn um eine Orientierungszumutung geht, wird noch deutlicher, wenn wir uns anschauen, was dieser Interaktion vorangegangen ist.

Erkundung der Sorgebedürftigkeit

Denn bevor Frau Müller Vera dazu aufforderte, um ein Messer zu bitten, hatte letztere bereits in den Raum gerufen: »Messer(.) Messer wo bi:st du?«. Daraufhin fragte Frau Müller das Mädchen: »brauchst du ein Messer?«, woraufhin Vera antwortete: »ja«. An dieser Stelle hätte die Fachkraft ihr einfach ein Messer geben können, und dann hätten wir es hier nur mit einer Erkundung der Sorgebedürftigkeit, wie wir sie mehrfach in unserem Datenmaterial finden, zu tun gehabt: Der Sprechakt des Kindes ist noch gar nicht gerichtet, noch nicht Teil einer Interaktion, wird dann aber von der Fachkraft durch eine retrograde Relevanzierung, also dadurch, dass ihm retrospektiv ein neuer Sinn verliehen wird, zu einem relevanten Turn gemacht. Die Fachkraft initiiert dann mit ihrer Frage eine Antwort seitens des Kindes.⁹

9 Eine solche Erkundung der Sorgebedürftigkeit findet sich in einigen Beispielen, etwa wenn ein Kind am Brotschmieren ist und die Fachkraft fragt:

Das »ja« von Vera nimmt Frau Müller nun aber als Erziehungsglegenheit wahr. Sie gibt ihm einen neuen Sinn und reagiert damit auf das Handeln des Kindes, das sie als erwartungsabweichend auffasst. Denn Vera soll – dies dokumentiert sich in der Aufforderung der Fachkraft – nicht nach ihrem Messer rufen, sondern, wenn sie es nicht findet, die Fachkraft um Hilfe bitten. An die Erkundung der Sorgebedürftigkeit schließt sich also nicht unmittelbar die Sorge, sondern zunächst ein Erziehen zum Bitten um das Sorgen an.

Erziehen zur Selbsttätigkeit

Die Fachkräfte erziehen aber die Kinder nicht nur dazu, rechtzeitig um Hilfe zu bitten. Dort, wo sie davon ausgehen, dass das Kind ein Bedürfnis auch selbst stillen kann, muten sie ihm ebendies auch zu; sie erziehen also zur Selbsttätigkeit.

Ich hatte oben schon das Beispiel des Brotschmierens genannt. Indem die Fachkraft dem Kind die Hilfe beim Auftragen der Butter verweigerte und auf seine eigenen Kompetenzen verwies, hat sie ihm Mut gemacht, das Brot selbst zu schmieren. Orientierungen zuzumuten bedeutet ja nicht nur, jemandem etwas anheimzustellen, was er oder sie sich nicht von alleine zur Gewohnheit machen würde. Zumuten impliziert auch das Zusprechen von Mut (siehe Abschnitt 2), wie dies die Fachkraft gegenüber dem Kind getan hat.

Ganz ähnlich sieht dies in einer Interaktion aus, die die Fachkraft mit einem noch recht kleinen und allzumal erst einzugewöhnenden Kind hat, das ich hier Jasmin nenne. Während des Frühstücks sitzt Jasmin am Tisch und schaut die Fachkraft an. Diese antizipiert, dass Jasmin ihr Bedürfnis noch nicht selbst verbal artikulieren kann, und fragt, ihr Bedürfnis antizipierend: »Möchtest du noch ein Brötchen?« Wir haben es hier mit der bereits oben erwähnten besonderen Form des Sorgens zu tun, in der die Fachkraft dem Kind das gesprochene Wort anbietet, das Jasmin dann mit einem Nicken annimmt. Nun aber gibt die Fachkraft Jasmin kein Brötchen, sondern sagt: »Soll ich dir mal zeigen, wo das steht?« Jasmin nickt nun mehrfach, woraufhin die Fachkraft melodisch betont sagt: »Komm mal mit«, vorangeht und Jasmin ihr folgt.

Wie alle erfolgreichen Erziehungsversuche endet dieser auch hier in einem Interaktionsmodus, den wir abwärtskomplementär-konform nennen: Die Fachkraft setzt einen initierenden Turn, worauf das Kind mit

»Soll ich dir mit der Marmelade helfen oder kriegst du das hin«. Oder wenn ein kleines Kind, das in der Eingewöhnungsphase ist, unschlüssig am Frühstückstisch entlangläuft und eine Fachkraft fragt: »Brauchst du noch was? Möchtest Du noch ein Brötchen?«.

einem fremdinitiierten Turn reagiert. Am Kontrast zwischen dem sorgenden Fragen der Fachkraft und ihrer Aufforderung, dass Jasmin sich ihr Brötchen, mit Anleitung, selbst hole, wird nochmal deutlich, warum wir das Sorgen als »prä-pädagogische Prozessstruktur« (Amling/Dehnnavi/Nohl 2022) bezeichnen: Die Fachkraft mutet Jasmin nicht zu, ihr Bedürfnis selbst verbal zu artikulieren, sie fordert ihr also keine Veränderung ab. Wenn sie ihr dann aber zeigt, wo sie das Brötchen selbst holen kann, kommt es genau zu diesem pädagogischen Prozess: Sie mutet Jasmin zu, die Dinge selbst zu erledigen, für die ihr nur eine Information fehlt – wo der Brotkorb steht –, die sie sich aber ohne weiteres aneignen kann.

Sorgeangebot

Wenn es nicht darum geht, dass die Fachkräfte mittags Essen verteilen oder ähnliche Dinge übernehmen, die sie den Kindern nicht zutrauen, vollzieht sich das Sorgen meist in Bezug auf einzelne Kinder. Eines Tages beklagten sich gleich mehrere Kinder über Bauchweh. Anstatt danach zu fragen, ob sie Hilfe brauchen, also ihre Sorgebedürftigkeit zu erkunden, machte die Fachkraft ihnen gleich ein Sorgeangebot: »So; ich möchte jetzt dass alle Kinder die Bauchweh haben mal zu mir kommen, (.) es gibt eine Teerunde.«

Man hätte nun annehmen können, dass auf dieses Angebot (wie es im empirischen Material für andere Situationen auch in persönlich adressierter Form vorliegt) auch das Sorgen selbst – das Ausschenken von Tee – folgen würde. Doch ist dem nicht so, denn die Fachkraft bemerkte alsbald, dass ein solch allgemeines Sorgeangebot nicht ohne Tücken ist: Nicht nur die zwei drei Kinder, die zuvor Bauchweh bekundet hatten, meldeten sich, sondern eine ganze Gruppe von Kindern scharte sich um sie.

Erziehung zur Selbsteinschätzung der Sorgebedürftigkeit

Sie hätte nun auch einfach selbst bestimmen können, wer Tee bekommt. Doch diesen Moment nimmt die Fachkraft als Gelegenheit zur Erziehung wahr. Sie gibt den Meldungen der Kinder eine neue Bedeutung und fordert sie auf, ihr Bedürfnis genau zu prüfen: »nee aber nur die die jetzt echt Bauchweh haben und die jetzt nicht ähm das einfach so sagen weil die anderen jetzt was zu trinken bekommen«. Sie mutet ihnen also auch hier eine (neue) Orientierung zu: Nicht einfach aus Neid auf die anderen Kinder Bauchweh vorzutäuschen, sondern wahrhaftig zu bleiben. Nur wer »echt Bauchweh« habe, solle sich melden. Später unterstreicht sie dies nochmal: »Nur die die jetzt wirklich richtig Bauchweh haben.«

In dieser Wiederholung der Orientierungszumutung deutet sich deren Nachhaltigkeit an. Die zugemutete Orientierung beschränkt sich dabei nicht auf die vorliegende Situation, sondern lässt sich als ‚Schätze Deine Sorgebedürftigkeit aufrichtig ein‘ abstrahieren. Als solche finden sich diese und ähnliche erzieherische Orientierungszumutungen immer wieder in unserem empirischen Material.

5. Fazit

Es zeigt sich in den empirischen Beispielen, in denen ich die relationale Typenbildung zu Sorge- und Erziehungspraktiken komprimiert habe, wie eng das Sorgen mit anderen pädagogischen Prozessen verschränkt ist. Insofern ist Bilgi und Stenger zuzustimmen, wenn sie schreiben: Die Sorgepraxis ist keine »im Vergleich zu Bildung und Erziehung nachrangig zu leistende Tätigkeit. Vielmehr ist sie die anfängliche und fortwirksame Bedingung der Möglichkeit, damit Bildung und Erziehung stattfinden können« (Bilgi/Stenger 2020: 159).

Gerade als prä-pädagogische Prozessstruktur finden wir Sorgepraktiken an vielen Stellen im Kitaalltag. Für die Vertrauensbeziehung zwischen Kindern und Fachkräften ist das Sorgen eine Bedingung sine qua non, können sich doch die Kinder auf diese Weise sicher sein, dass immer dann, wenn sie etwas (noch) nicht erlernen können oder (noch) nicht erzogen werden können, sie trotzdem Unterstützung durch die Fachkräfte erfahren und ihre Grundbedürfnisse gestillt werden. Dieses durch Sorgepraktiken begründete Vertrauen ist die Basis gerade auch für Erziehungsprozesse. Nur denjenigen, denen die Kinder vertrauen, können sie auch folgen, wenn diese ihnen Orientierungen zumuten. Diese Grundgarantie des Sorgens nimmt im weiteren Verlauf des Aufwachsens stetig ab; mit der zunehmenden Fähigkeit zur Selbsttätigkeit kommt es auch zu immer weniger erzieherischen Orientierungszumutungen (vgl. Nohl 2020).

Für die Fachkräfte wiederum ist das Sorgen – dies zeigen unsere empirischen Analysen – eine komplexe Angelegenheit: Zu dem Betreuungsversprechen, das die Kindertagesstätte gegenüber den Eltern abgibt, gehört es, das Sorgen dann, aber auch nur dann, wenn das Kind sich nicht selbst zu helfen weiß, bereitzustellen. Es kommt dabei aber nicht nur auf die richtige Einschätzung der momentan vorliegenden Kompetenzen und Orientierungen der Kinder an. Die pädagogischen Fachkräfte müssen auch abschätzen, ob die Kinder das Potenzial haben, sich entsprechende Kompetenzen und Orientierungen anzueignen, ob sie also lern- und erziehungsfähig sind. Es ist dies der Grund dafür, dass das Sorgen und Erziehen so eng ineinander verschränkt sind. Wenn die Fachkräfte zur Selbsttätigkeit erziehen, den Kindern zumuten, um das Sorgen zu bitten, oder auch von ihnen erwarten, ihre eigene Sorgebedürftigkeit

authentisch einzuschätzen, flankieren sie eine Prozessstruktur, die nicht nur prä-pädagogisch ist und pädagogische Prozesse fundiert, sondern – falls sie über das Nötige hinaus realisiert wird – auch pädagogische Prozesse verhindern kann.

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 Reinhold/Susanne Riegler/Romina Schmidt (Hg.), *Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung*, Wiesbaden: Springer VS, 45–60.
- Amling, Steffen/Morvarid Dehnavi/Arnd-Michael Nohl (2022): »Führung und Sorge in pädagogischen Interaktionen – Videographiegestützte Beobachtungen in Kindertagesstätten«, *Zeitschrift für Pädagogik* (2022/2), DOI: 10.3262/ZP2202207, 207–226.
- Asbrand, Barbara/Matthias Martens (2018): *Dokumentarische Unterrichtsforschung*, Wiesbaden: Springer VS.
- Asbrand, Barbara/Matthias Martens/Arnd-Michael Nohl (2020): »Pädagogische Interaktionen in der dokumentarischen Interpretation von Videografien«, in: Stefan Amling/Alexander Geimer/Stefan Rundel/Sarah Thomsen (Hg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 2-3*, Berlin: CES, 299–328.
- Bilgi, Oktay/Ulf Sauerbrey/Ursula Stenger (2021): »Einleitung«, in: dies. (Hg.): *Betreuung – ein frühpädagogischer Grundbegriff*, Weinheim u. München: Beltz Juventa, 7–10.
- Bilgi, Oktay/Ursula Stenger (2020): »Betreuung – Pädagogisch-anthropologische Notizen zu kindheitspädagogischen Dimensionen der Sorge«, in: Cornelie Dietrich/Olaf Sanders/Niels Uhlendorf/Frank Beiler (Hg.), *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*, Weinheim u. München: Beltz Juventa, 154–166.
- Bohnsack, Ralf (2021): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*, Opladen: utb/Budrich.
- Brezinka, Wolfgang (1981): *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*, München: Reinhardt.
- Dehnavi, Morvarid (2022): »Zur asymmetrischen (Rollen-)Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in Kindertagesstätten«, *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* (2022/3), DOI: 10.3224/diskurs.v17i3.08, 372–385.
- Farrenberg, Dominik (2020): »Versorgen und Umsorgen. Institutionalisierte Sorgearbeit in pädagogischen Institutionen am Beispiel der Kindertageseinrichtung«, in: Cornelie Dietrich/Olaf Sanders/Niels Uhlendorf/Frank Beiler (Hg.), *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*, Weinheim u. München: Beltz Juventa, 179–189.

- Farrenberg, Dominik/Marc Schulz (2021): »Öffentliche Betreuung – institutionalisierte Sorge. Kritische Anfragen an die ordnungsbildende Funktion eines Begriffs«, in: Oktay Bilgi/Ulf Sauerbrey /Ursula Stenger (Hg.), *Betreuung – ein frühpädagogischer Grundbegriff?*, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 27–45.
- Gaßmann, Annegret (2021): »Fremdbetreuung zwischen privat-familialer und öffentlich-institutioneller Betreuungssphäre. Eine analytische Auseinandersetzung mit dem Fremdbetreuungsdiskurs im Feld der Pädagogik der frühen Kindheit«, in: Oktay Bilgi/Ulf Sauerbrey /Ursula Stenger (Hg.), *Betreuung - ein frühpädagogischer Grundbegriff?*, Weinheim: Juventa, 114–139.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning Lessons*, Cambridge: Harvard University Press.
- Nittel, Dieter (2011): »Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Täglicher? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit«, in: Werner Helsper/Rudolf Tippelt (Hg.), *Pädagogische Professionalität*, Weinheim: Beltz, 40–59.
- Nohl, Arnd-Michael (2013): *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich: Neue Wege der dokumentarischen Methode*, Wiesbaden: VS-Verlag.
- Nohl, Arnd-Michael (2020): »Zur Fundierung von Erziehung in der Sorge: Beobachtungen in verschiedenen Lebensaltern«, in: Cornelie Dietrich/ Niels Uhlendorf/Frank Beiler/Olaf Sanders (Hg.), *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*, Weinheim u. München: Beltz Juventa, 116–128.
- Nohl, Arnd-Michael/Morvarid Dehnavi/Steffen Amling (2021): »Interaktionsmodi und pädagogische Prozesse: Zur videographiebasierten dokumentarischen Interpretation von Interaktionen in Kindertagesstätten«, in: Alexander Geimer/Denise Klinge/Stefan Rundel/Sarah Thomsen (Hg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode, Heft 4/2021*, Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V., 77–101.
- Prange, Klaus/Gabriele Strobel-Eisele (2015): *Die Formen des pädagogischen Handelns*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Sacks, Harvey/Emanuel Schegloff/Gail Jefferson (1974): »A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation«, *Language* (1974/50), DOI: 10.1353/lan.1974.0010, 696–735.
- Schmidt, Friederike (2020): »In Sorge ums Kind. Transformationen der Sorge am Beispiel von Ernährungspräventionen«, in: Cornelie Dietrich/Niels Uhlendorf/Frank Beiler/Olaf Sanders (Hg.), *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*, Weinheim u. München: Beltz Juventa, 202–212.
- Senghaas-Knobloch, Eva (2008): »Care-Arbeit und das Ethos fürsorglicher Praxis unter neuen Marktbedingungen am Beispiel der Pflegepraxis«, *Berliner Journal für Soziologie* (2008/2), DOI: 10.1007/s11609-008-0016-5, 221–243.

Riskante Verantwortung

Mütterliche Sorge als medizinischer Lerngegenstand in Präventionsmaßnahmen der Kindheit

Einleitung

Die Angewiesenheit von Kindern auf sorgende ältere Menschen weist auf eine anthropologische Bedeutung hin, die dem Phänomen der Sorge im Kontext der generationalen Ordnung zukommt. Entsprechende anthropologische Einordnungen der Sorge bedürfen dennoch einer Präzisierung, ist damit doch weder geklärt, wie sich die Angewiesenheit von Kindern darstellt, noch wie die darauf bezogene Sorge organisiert wird, wer wofür zuständig ist und was als Sorgepraktik gilt. Vor diesem Hintergrund wird nachfolgend auf Konfigurationen mütterlicher Sorge in Präventionsmaßnahmen der Kindheit als gegenwärtig zentraler Kontext gesellschaftlicher Aushandlungen ›guter‹ Sorge eingegangen. Darin stellt sich die mütterliche Sorge insofern als *riskante Verantwortung* dar, da (werdende) Mütter als Verantwortliche sowie Gefährdende des (gesunden) Aufwachsens von Kindern (und letztlich des gesellschaftlichen Wohls) erscheinen. Vor diesem Hintergrund wird eine präventive, medizinisch gerahmte Vermittlung mütterlicher Sorge begründet, die pränatal sowie prägravid ansetzt und (noch nicht geborene) Kinder involviert. Die dabei greifende Naturalisierung mütterlicher Sorge, welche Mutterchaft mit Frau-Sein verschränkt und mit einer biopolitischen Vereinnahmung des weiblichen Körpers einhergeht, wirft die Frage auf, inwiefern Mütter in den Präventionsmaßnahmen als Subjekte *ihrer* Sorge und nicht vielmehr als Ausführende medizinischer Sorgekonzeptionen gefasst werden. In Entwicklung dieser Überlegungen wird im Weiteren der anthropologische Zugang des Beitrags präzisiert (1). Der sich daraus ergebenden notwendigen Historisierung von Sorge wird anschließend unter Rückgriff auf Hinweise zur veränderten Gouvernementalität der Kindheit und – damit verbunden – von Mutterschaft nachgegangen (2). Anhand exemplarischer Präventionsmaßnahmen werden schließlich Konfigurationen mütterlicher Sorge nachgezeichnet (3) und die Überlegungen in einem Fazit gebündelt (4).

1. Reflexiv-anthropologische Zugänge zur Sorge

In der Literatur wird die Sorge verschiedentlich als »existentielle Grundkonstante des Menschen« (Henkel et al. 2016: 21), folglich als anthropologische Universalie gefasst. Vor allem zwei miteinander zusammenhängende Aspekte werden thematisiert:

Zum einen geht es um Sorge in ihrer Bedeutung des Sorge-*Habens*, somit ein »bedrückendes Gefühl innerer Unruhe und Angst« (DWDS 2023), das sich mit dem Begriff der Besorgtheit umschreiben lässt (vgl. Dietrich/Uhlendorf 2020: 9). Breit rezipiert ist die These, dass Menschen über eine »Fähigkeit des aus sich heraustretenden Reflektierens« (Henkel et al. 2016: 25) verfügen, mit der sogleich eine »Grundlage wie stetige Quelle von Sorge« (ebd.) vorliegt. Damit eng verbunden ist der Gedanke, dass Menschen sich sorgend auf andere, anderes und sich beziehen und die Welt be- und fürsorgend erfahren (vgl. Heidegger 1926/1967), womit die Sorge zur anthropologischen Möglichkeit wird. An diese Sorgkonzeption schließen weitere sozialphilosophische Arbeiten an, wenn sie die Sorge sowie die damit verbundene Verwiesenheit auf andere, anderes und sich selbst bzw. die Beziehung zu anderen, anderem und sich selbst als ethisches Konzept menschlichen Zusammenlebens ausweisen (vgl. Tronto 1993) und damit Mensch-Sein an eine spezifische Facette, mithin eine bestimmte Qualität menschlicher Sozialität koppeln. Allerdings sind Menschen nicht in gleicher Weise zum Sorge-Haben fähig. Traumatische Lebensereignisse, körperliche, geistige und psychische Einschränkungen wie auch sozio-ökonomische Verhältnisse können diese Fähigkeit einschränken, verhindern und erweitern. Sind also manche Menschen menschlicher als andere und manche gar un-menschlich? Oder zeigt sich in diesen anthropologischen Bezugnahmen auf die Sorge ein spezifisches anthropologisches Selbstverständnis, nämlich was Mensch-Sein sein *sollte*, und weniger die beanspruchte Beschreibung eines spezifischen Wesens des Menschen?

Zum anderen wird der Dimension des Um- und Versorgens, dem Sorge-*Tragen*, anthropologisch eine besondere Relevanz eingeräumt. Aufgenommen wird hier der Umstand, dass Menschen mindestens in spezifischen Phasen ihres Lebens auf Sorgende angewiesen sind. Denken wir an kleine Kinder, ältere Menschen, erkrankte Personen usw. Dieser Umstand gilt allerdings auch für andere Lebewesen. Dessen ungeachtet, verweist die Angewiesenheit von Menschen auf Sorge (mindestens) in den ersten Lebensjahren auf eine spezifische Relation der Sorge mit der generationalen Ordnung (vgl. auch Baader/Eßer/Schröder 2014). Jedoch ist für diesen Sorgezusammenhang ebenso einzuräumen, dass sich die menschliche Angewiesenheit auf Sorge und das daran anschließende Sorge-Tragen nicht in gleicher Weise darstellen, was ähnliche Fragen zum Geltungscharakter der anthropologischen Bedeutung dieser Dimension der Sorge aufwirft.

Gegen eine allzu allgemein-anthropologische Betrachtung der Sorge spricht zudem der Umstand, dass das Wesen des Menschen ein »historisch-kontingenter Sachverhalt« (Lindemann 2001: 181) ist. Allgemein-Menschliches lässt sich so nur zum Preis der Ausblendung der Kontingenz und Vielgestaltigkeit des Mensch-Seins identifizieren (vgl. Wimmer 1998). In jüngeren Anthropologien wird entsprechend die anthropologische Kernfrage »Was ist *der Mensch*?« hin zu der Frage »Wie sind Menschen?« verschoben. In reflexiv-anthropologischer Perspektive wird hierbei auch diskutiert, *wer* als soziale:r Akteur:in gilt (vgl. Lindemann 2001; Schmidt 2020a) – ausgehend davon, dass »der Kreis der sozialen Akteure [...] nicht mit dem Kreis der Menschen identisch ist« (Lindemann 2001: 181).

Diskurstheoretisch kann dieser Gedanke dahingehend präzisiert werden, dass sich Sorge als ein diskursives, somit durch Sprache mit-erzeugtes Phänomen darstellt. Als spezifische Denk-, Wahrnehm- und Sagbarkeitsräume bedingen und strukturieren Diskurse unsere Zugänge zur Wirklichkeit und insofern auch unser Selbst- und Weltverhältnis (vgl. Schmidt 2012), weshalb sich Sorge und deren anthropologische Relevanz nicht losgelöst von ihren Diskursivierungen verstehen lassen. Vor diesem Hintergrund begründet sich der nachfolgende Zugriff auf Materialien kindlicher Prävention. Diese werden als diskursive Artefakte gefasst, welche mit hervorbringen, was als Sorge verstanden wird, wer als sorgende und umsorgende Person gilt, wann und wie gesorgt wird etc. Bedeutsam scheint mir dabei noch die in der Literatur angesprochene Normativität von Diskursen zu sein. Hiernach zeigt sich in Diskursen ein spezifisches Verständnis von Mensch-Sein *als Menschen*, und mit ihnen wird eine Normierung des Humanen installiert – nämlich »was es heißt, ein achtbares, anerkennenswertes und erhaltenswertes Menschenleben zu sein« (Butler 2012: 122). Es geht in den untersuchten Präventionsmaterialien insofern nicht nur um die (mütterliche) Sorge, sondern mithin um Mensch-Sein und dabei im Besonderen um Mutter- und Frau-Sein wie auch um Kindheit.

2. Veränderte Gouvernementalität der (mütterlichen) Sorge

Die Sorge differenziert sich in der Moderne »als familiale, soziale und staatliche Aufgabe« (Brückner 2011: 105) aus und etabliert sich als bedeutendes Element der generationalen und geschlechtlichen Ordnung (vgl. Baader/Eßer/Schöer 2014: 14 f.). Neben sozialgeschichtlichen und weiteren gesellschaftlichen Entwicklungen, etwa das Aufkommen des Bürgertums oder die Szentifizierung von Welt, ist hierbei die neuzeitliche

Anthropologie von Belang. Mit dem damit verbundenen Gedanken der Offenheit und der durch den Menschen notwendigen Bestimmung des Mensch-Seins wird die Frage, wie Menschen leben und was aus ihnen wird, gesellschaftlich und sozial relevant. Dabei verändert sich auch das Verständnis von Gefährdungen von Menschen grundlegend. Diese gelten nun mehr »als Folge eines Fehlverhaltens und damit [als; F.S.] prinzipiell vermeidbar« (Richter 1987: 81; Herv. i.O.). In diesem Zusammenhang wird die Sorge hinsichtlich des Aufwachsens von Kindern mit der Bearbeitung von Gefährdungen im Sinne von Risiken gekoppelt (vgl. auch Schmidt 2020b), erfährt die Sorge um Kinder eine gesellschaftlich besondere Bewandtnis und wird spätestens ab dem 18. Jahrhundert mit bevölkerungspolitischen Rationalitäten verschränkt. In den Blickpunkt dabei rücken mütterliche Sorgepraktiken und der weibliche Körper (vgl. Toppe 1993).

Dieser Zusammenhang gilt bis heute, und zwar im verstärkten Maße. So hat sich die gesellschaftliche Aufmerksamkeit für Risiken des Aufwachsens von Kindern in den letzten 25 Jahren im Zuge neosozialer Entwicklungen (Lessenich 2008) intensiviert; auch ist eine Vielzahl an – vielfach präventiv ausgerichteten – Maßnahmen zur Reduktion der antizipierten Probleme installiert worden (vgl. Mierendorff 2018). Vor diesem Hintergrund wird in der Kindheitsforschung von Kindheit als einer Risiko-Kindheit (vgl. Betz/Bischoff 2013) gesprochen, und es wird auf eine veränderte Gouvernementalität der Kindheit verwiesen (vgl. Kelle 2013: 31; Rose 1999), die sich als Regierung der Vorsorge umschreiben lässt. Im Fokus dabei steht u.a. das Thema (Ernährungs-)Gesundheit, und es lässt sich in diesem Zusammenhang wie auch insgesamt eine Intensivierung an politischen und fachlichen Einflussnahmen auf Mütter und ihre (körpergebundene) Sorge um Kinder feststellen (vgl. Schmidt 2021). Insofern ist auch in Bezug auf Mütter und Frauen von Veränderungen der Gouvernementalität zu sprechen.

Dabei greift eine Vergeschlechtlichung der Sorge, die historisch mit dem Aufkommen der bürgerlichen Ordnung und der damit verbundenen Differenzierung von Privatheit und Öffentlichkeit zusammenhängt. In diesem Rahmen wird Frauen nicht nur die Verantwortung für die Privatsphäre, genauer die Familie und die Versorgung der Kinder, zugeschrieben, sie zeigen sich auch verantwortlich – nicht zuletzt, da »im Zuge der Industrialisierung und ihrer gesellschaftlichen Auswirkungen [...] Mütterschaft für Frauen zu einem wichtigen Kapital für Bindung und soziale Anerkennung« (Krüger-Kirn 2022: 13) wird (vgl. Badinter 1984).

Dieses (Selbst-)Verständnis von Frauen als Care-Giver (vgl. auch Außenbacher/Dammayr 2014; Geipel 2021) lässt sich auch bei gegenwärtigen Unterstützungsangeboten an Eltern und ihre Sorge um das Kind feststellen. Diese richten sich zumeist an die (werdenden) Mütter und/oder schreiben Eltern qua Geschlecht bestimmte Sorgeaufgaben und

-verantwortlichkeiten zu – so etwa in Geburtsvorbereitungskursen oder in der Stillberatung (vgl. Müller/Zillien 2016; Seehaus/Tolasch 2017). Die Angebote machen zudem deutlich, dass die Sorge um Kinder entgegen der sich in der Moderne ausbildenden und wirkmächtigen Norm der Sorge als »naturgegebene Aufgabe und Fähigkeit« (Thiessen 2019: 1142) der Frau vielfach ein Gegenstand medizinischer Regulierungen ist. Dabei sind entsprechende Versuche, auf Mütter und ihre Sorge wie auch auf den weiblichen Körper einzuwirken, nicht neu (vgl. u.a. Toppe 1993); jedoch weist die Ausweitung der Angebote, die sich in den diskutierten Präventionsmaßnahmen zeigt, auf eine Intensivierung an Bemühungen der Regulierung der Sorge von Müttern und des Körpers von Frauen hin.

3. ›Mütterliche Sorge‹ in Präventionsmaßnahmen der Kindheit

Seit Anfang der 2000er Jahre ist eine Verdichtung gesundheitspolitischer Bemühungen mit Fokus auf Ernährung festzustellen (vgl. Schmidt 2020b). Ausdruck hiervon ist die IN FORM-Initiative (›IN FORM – Deutschlands Initiative für gesunde Ernährung und mehr Bewegung‹), die seit 2008 ernährungs- und bewegungsbezogene Maßnahmen bündelt mit dem Ziel der Gesundheitsförderung wie auch der Steigerung des Wohlbefindens und der Leistungsfähigkeit der deutschen Bevölkerung. Besondere Aufmerksamkeit genießt im Rahmen der Initiative die jüngste Lebensphase. In diesem Kontext kommt es 2009 zur Gründung des IN FORM-Projekts ›Gesund ins Leben‹, das 2016 als Netzwerk institutionalisiert wird. Teil dessen sind Fachgesellschaften, Verbände und Institutionen aus dem Bereich der Ernährungs- und Gesundheitsbildung wie auch der Frühen Hilfen. Das Netzwerk bietet Eltern und Fachkräften Materialien zur frühkindlichen Ernährungsprävention mit Fokus auf die Schwangerschaft und das Kleinkindalter an.

Auf zwei Präventionsmaßnahmen des Netzwerks wird nachfolgend eingegangen. Mit Blick auf gegenwärtige Konfigurationen mütterlicher Sorge erscheinen diese nicht nur deshalb bedeutsam, da das Netzwerk ein zentraler Stakeholder frühkindlicher Vorsorge darstellt; sie sind auch insofern bedeutsam, weil sie beispielhaft für eine gegenwärtig zu verzeichnende Intensivierung an Bemühungen der Regulierung mütterlicher Sorge und des weiblichen Körpers sind. Berücksichtigt werden dabei öffentlich verfügbare Beschreibungen der Präventionsmaßnahmen wie auch Materialien, die in den Maßnahmen genutzt werden. An diesen wird – methodisch an Diskursanalysen bildungspolitischer Dokumente anschließend (vgl. u.a. Bischoff/Betz 2015) – nachvollzogen, wer

als Sorgende gilt, was als Sorgepraktik gefasst wird, wie dieses geschieht und worauf bezogen Sorge konzipiert wird.

3.1 »Mama, das wünsch ich mir von dir!«



Das Logo der Netzwerk Gesund ins Leben ist Teil der Initiative INFORM (Initiative für gesunde Ernährung). Das Netzwerk Gesund ins Leben ist Teil der Initiative INFORM und angegliedert am Bundesinstitut für Ernährung (BfE).

Abb. 1: »Mama, das wünsch' ich mir von Dir!« (Quelle: <https://www.ble-medien-service.de/3330-6-mama-das-wuensch-ich-mir-von-dir-mutterpass-aufkleber.html>)

2020 veröffentlicht das Netzwerk ›Gesund ins Leben‹ einen Aufkleber als Präventionsmaterial, der sich an werdende Mütter sowie medizinische Akteur:innen der Schwangerschaftsvorsorge (Gynäkolog:innen und Hebammen) richtet (s. Abbildung 1). Der Aufkleber ist über die Homepage des Netzwerks beziehbar und soll auf die Rückseite des Mutterpasses geklebt werden, der seit 1961 Bestandteil der Schwangerschaftsvorsorge ist. Damit schließt der Aufkleber an ein etabliertes Element

pränataler Vorsorge an und erweitert dieses durch insgesamt fünf Hinweise mit Bezug auf Ernährung und Bewegung wie auf den Konsum von Rauschmitteln durch Schwangere sowie die frühkindliche Versorgung. Jeder Hinweis ist mit einer knappen, eingängigen Botschaft überschrieben, unter der jeweils ein bis zwei erläuternde, die Botschaft konkretisierende Sätze platziert sind. Überschrieben ist der Aufkleber mit dem Auspruch: »Mama, das wünsch' ich mir von Dir!« (ebd.).

Bei näherer Betrachtung fällt zunächst eine Verschränkung von Schwangerschaft und Mutterschaft auf – eine historisch bis ins 18. Jahrhundert reichende Kopplung, die Toppe (1993) auf veränderte Bevölkerungspolitiken zurückführt, in deren Rahmen Kinder- und Müttersterblichkeit in den Blickpunkt der Medizin einrücken. Die schwangere Frau wird auf dem Aufkleber als »Mama« (Abbildung 1) angesprochen, was die genannte Verschränkung auf eine personale Ebene hebt und darüber moralisch verstärkt. Im Kontrast zu geschlechteregalitären Sorgetendenzen während der Schwangerschaft und Geburt (vgl. Seehaus/Tolasch 2017) ist zudem auffällig, dass eine Beteiligung des Vaters an der pränatalen Sorge um das Kind auf dem Aufkleber nicht vorkommt. Stattdessen ist die Mutter – und hier ist der Aufkleber beispielhaft für weitere Präventionsmaterialien des Netzwerks – als einzige Sorgende für das Kind angesprochen und zu bestimmten Lebensführungsweisen aufgefordert. Mit Bezug auf die gesellschaftlich verbreitete geschlechtliche Zuordnung der Farben Blau und Rosa wird diese Engführung der Sorge zudem über die rosa-pinkfarbene Gestaltung des Aufklebers transportiert. Die sich hier zeigende Verschränkung der Sorge der Mutter um sich mit der Sorge um das Kind lässt sich dabei – mit Blick auf den Gesundheitsfokus des Aufklebers – einordnen in eine gegenwärtig gesellschaftlich virulente Tendenz, »Schwangere nicht nur als Verantwortliche für ihre eigene Gesundheit, sondern auch [und hier v.a.] für die werdenden Kinder« (Kortendiek/Lange/Ullrich 2017: 7) anzusprechen. Einerseits geschieht dies darüber, dass bestimmte Aktivitäten der Mutter als gesundheitsförderlicher Faktor für sie und ihr Kind ausgewiesen werden. So macht die Aktivität der Mutter »uns beide fit« (Abbildung 1) bzw. das Stillen »ist für uns das Beste« (ebd.). Andererseits wird diese Verschränkung der Sorge um sich mit der Sorge um das Kind darüber hergestellt, dass bestimmte Verhaltensweisen der Mutter als schädliche Faktoren für das Kind ausgewiesen werden, womit Mütter als Verantwortliche für das Kind *und* Gefährdende des Kindes erscheinen.

Neben der Engführung der kindlichen Sorge auf die Sorge (werdender) Mütter fällt eine weitgehende Entmündigung der Schwangeren auf dem Aufkleber auf. Über den Imperativ der Hinweise wird schwangeren Frauen unmissverständlich mitgeteilt, dass sie bestimmten körpergebundene Lebensführungsweisen nachgehen sollen. Aufforderungen wie »Wasser marsch!« (ebd.) oder »Runter vom Sofa!« (ebd.) lassen keinen

Spielraum oder Aufschub zu, sondern sind klare Anweisungen für bestimmte körperliche Tätigkeiten und insofern auch keine Bitte – entgegen der obenstehenden Rahmung des Aufklebers durch den Ausspruch »das wünsch ich mir« (ebd.). Der anordnende Modus der Hinweise wird zusätzlich über die fette Markierung sowie das orthographische Stilmittel des Ausrufezeichens verstärkt. Darüber wird nochmals bekräftigt, dass hier kein Widerspruch geduldet ist. Weitere Relevanz erhalten die Anordnungen dadurch, dass im unteren Bereich des Aufklebers deutlich wird, dass er von gesellschaftlich legitimierten politischen und medizinischen Instanzen autorisiert ist, konkret: durch das Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft, die IN FORM-Initiative, das Bundeszentrum für Ernährung, den Berufsverband der Frauenärzte, den Deutschen Hebammenverband und den Bundesverband der Kinder- und Jugendärzt*innen.

Daneben werden Möglichkeiten der Distanznahme gegenüber den Hinweisen des Aufklebers dadurch erschwert, dass sich nicht irgendjemand an die werdende Mutter wendet, sondern ihr eigenes, noch ungeborenes Kind, was auch durch die verwendeten Anführungsstriche zum Ausdruck kommt. Diese pränatale Personalisierung des Kindes, die sich ebenso in anderen Kontexten von Schwangerschaft zeigt (vgl. Völkle 2021), lässt ein Nicht-Beachten der Hinweise letztlich zu einer Zurückweisung des Kindes werden, was den moralischen Druck auf Mütter, den Hinweisen zu folgen, erhöht. Dabei implizieren die Anweisungen, dass Mütter den geforderten Dimensionen ihrer Sorge für das Kind nicht nachkommen bzw. nicht nachkommen möchten. Zumindest suggeriert der Satz »Tu uns was Gutes!« (Abbildung 1), dass Mütter eher an sich und ihr Wohl denken. Ebenso verweist der Ausspruch »Runter vom Sofa« (ebd.) auf Bequemlichkeit, Faulenzen, vielleicht Muße und impliziert damit ebenfalls eine Aufmerksamkeit für das eigene Wohlbefinden, bei der nun ein Perspektivwechsel gefordert ist. Offenbar führen schwangere Frauen diesen nicht von allein herbei, sondern müssen darauf von ihrem noch nicht geborenen Kind hingewiesen werden – wobei sich fragen ließe, ob eine Selbstbezüglichkeit von Müttern per se nachteilig für Kinder ist.

Von Bedeutung erscheint schließlich noch, dass der Aufkleber mit anderen ernährungsbezogenen Präventionsangeboten verschränkt ist, worüber die mütterliche Sorge und der weibliche Körper umfänglich als Gegenstand gesundheitspolitischen Engagements einrücken. Konkret steht der Aufkleber in Verbindung mit der im unteren Bereich des Aufklebers angeführten App ›Baby & Essen‹. Diese wiederum ist mit der App ›Schwanger + Essen‹ wie auch der App ›Kind + Essen‹ verbunden. Auf die jeweiligen Phasen bezogen, können sich Eltern über die Apps zu Ernährungsfragen informieren und ihr eigenes Ernährungsverhalten organisieren sowie monitoren. Darüber hinaus können sich Eltern über die im

unteren Bereich des Aufklebers genannte Homepage des Netzwerks zu weiteren Fragen der Schwangerschaft wie auch zum Stillen informieren. Und schließlich steht der Aufkleber in einem engen Zusammenhang mit dem seit 2022 von Netzwerk ›Gesund ins Leben‹ vertriebenen Aufkleber »Was Babys brauchen« (BLE o.J.), der ebenfalls mit einer bereits bestehenden Vorsorgemaßnahme verbunden ist: den Kindervorsorgeuntersuchungen. Dabei angedacht ist, dass der Aufkleber auf die Rückseite des Vorsorgehefts der Kindervorsorgeuntersuchungen geklebt wird. Etwas weniger direktiv ist der Aufkleber zwar gehalten, aber vom Stil her ähnlich: Auch hier spricht ein noch nicht sprechfähiges Kind mit der Mutter und gibt ihr Anweisungen, was sie zu tun hat: »Gib mir die Brust« (ebd.), »Wasser marsch« (ebd.) oder »Platz da« (ebd.).

3.2 St-eff

Das Projekt »Stillen – Eating for Future«, kurz St-eff, wird seit 2021 von der Ärztlichen Gesellschaft zur Gesundheitsförderung e. V. (ÄGGF) durchgeführt und widmet sich der Erhöhung der Stillquoten und der »Förderung der Gesundheitskompetenz« (ÄGGF 2023a) in Deutschland. Auch hier werden die mütterliche Sorge und der weibliche Körper in der frühen Kindheit zu einem medizinischen Lerngegenstand. Zielgruppe des Projekts sind Schulkinder der Klassen 4–6 sowie ihre Lehrkräfte. Es soll davon, so die Projektbeschreibung, »der Grundstein für ein gesundheitsförderliches Verhalten [...] schon früh im Leben gelegt« (ebd.) werden. Der Fokus auf diese Altersgruppe wird ferner darüber begründet, dass Kinder »sehr offen und interessiert am Thema Familie und Reproduktion, dadurch sehr gut erreichbar« (ebd.) sind. Wie bereits beim Projekttitel zeigt sich hier eindrücklich, wie der weibliche Körper auf dessen reproduktive Funktion enggeführt und mit bevölkerungspolitischen Motiven verschränkt wird. In diesem Sinne erscheint die Schule auch als geeigneter Ort der Präventionsmaßnahme, da in diesem Kontext »alle erreicht« (ebd.) werden und dies insofern für die Stillförderung »ideal« (ebd.) sei. Entsprechend zielt die begleitende Evaluation des Projekts auf eine dauerhafte Verankerung der Maßnahme im schulischen Unterricht ab. Bis dato wird auf dem Youtube-Kanal der ÄGFF eine Online-Fortbildung für Lehrkräfte angeboten. Daneben gibt es ein Video, in dem die didaktischen Materialien des Projekts erläutert werden, sowie vier ›Erklärvideos‹, die sich an Kinder richten und in denen Ärzt:innen ihnen vier Fragen beantworten: ›Wie kommt die Milch in die Brust? Wie kommt die Milch aus der Brust? Warum wachsen in der Pubertät Brüste? Warum ist Muttermilch so gesund?‹ (vgl. ÄGGF 2023b).

Hinsichtlich der verfolgten Frage zur Konfiguration mütterlicher Sorge in Präventionsmaßnahmen der Kindheit erscheint insbesondere das

Video zur Frage ›Warum ist Muttermilch so gesund?‹ (vgl. ÄGGF 2023c) weiterführend. Darin geht eine Gynäkologin auf die Muttermilch ein und nimmt zunächst auf damit verbundene gesundheitliche Vorteile Bezug. Es wird deutlich gemacht, dass Stillen »bewirkt, dass Kinder weniger oft krank werden. Stillen ist also gesund!« (ebd.). Dies gelte zwar ebenso, wie es weiter heißt, für industriell hergestellte Milch, »aber Muttermilch ist einfach unschlagbar« (ebd.). So kann man bestimmte Eigenschaften der Muttermilch »nicht künstlich nachmachen« (ebd.), wie etwa darin enthaltene Antikörper. Zudem, so erfährt das Schulkind weiter, bedarf das Kind je nach Lebensalterwoche andere Nährstoffe, auf die die Muttermilch unmittelbar, quasi ›natürlich‹ reagiert; selbst in den einzelnen Stillsituationen sei die Milch direkt auf die Bedürfnisse des Kindes angepasst: zunächst »als Durstlöscher flüssiger, danach ist sie dickflüssiger und macht satt« (ebd.). Diese Biologisierung und damit erreichte Naturalisierung des Stillens trägt sich im Video weiter fort. So haben gestillte Kinder im Vergleich zu nicht-gestillten Kindern »seltener Durchfall, seltener auch Mittelohrentzündungen oder andere Erkrankungen« (ebd.). Ebenso hat das Stillen eine gesundheitsförderliche Wirkung auf die Mutter, und zwar unmittelbar nach der Geburt wie auch »auf lange Sicht« (ebd.). So »schützt das Stillen vor z.B. Herz-/Kreislaufproblemen und vor bestimmten Krebserkrankungen« (ebd.).

Daneben werden im Video weitere Aspekte angesprochen: So ist das Stillen »für beide« (ebd.) (Mutter und Kind) mit Wohlbefinden verbunden. Es »fühlt [...] sich ganz kuschelig und schön für beide an« (ebd.). Ebenso ist das Stillen »kostenlos« (ebd.), bietet folglich monetäre Vorteile, und ist »sehr praktisch« (ebd.), da die Milch »immer die richtige Temperatur hat« (ebd.). Und schließlich – so die Ärztin am Ende des Videos – »ganz wichtig« (ebd.): Da keine Produktionsprozesse mit deren Herstellung verbunden sind, ist es umweltschonend, »ist also Eating for Future« (ebd.).

Untermauert durch verschiedene Argumente zeigt sich hier eindrücklich eine umfängliche Vereinseitigung des weiblichen Körpers auf dessen reproduktive Funktion und eine dabei greifende gouvernementale Indienstnahme des Körpers von Frauen wie auch der mütterlichen Sorge. Das neosoziale Motiv ist hierbei offensichtlich: Mütter werden für die verschiedenen genannten Aspekte und folglich für individuelle und gesellschaftliche Entwicklungen verantwortlich gemacht. Entsprechend erscheinen stillende Mütter als individuell und gesellschaftlich verantwortliche Personen, nicht-stillende hingegen als Gefährdende. Dass Mütter aus verschiedenen Gründen nicht stillen können oder wollen, dass Stillen auch mit Mühen und Schmerzen verbunden sein kann, bleibt ausgeblendet. Ebenso bleibt unerwähnt, dass das Stillen eine kulturelle Praktik darstellt, auf die wiederkehrend von verschiedenen Instanzen eingewirkt wird. Vielmehr wird der Stillvorgang über Hinweise auf

biologische Zusammenhänge und die Nutzung medizinischer Körerat-trappen naturalisiert, was die Vereinseitigung des Stillens als Norm mütterlicher Sorge weiter untermauert, zugleich die Verzahnung von Mutter-schaft und Frau-Sein fortschreibt (vgl. Badinter 1984; Krüger-Kirn 2022) und eine Biologisierung ›guter‹ Mutterschaft zeitigt. Dabei ist bemer-kenswert, dass hier eine Zielgruppe im Blick ist, von der angenommen werden kann, dass sie noch nicht mit der konkreten Familienplanung be-fasst ist und ihr die biologischen Voraussetzungen in Teilen fehlt. Ganz im Sinne eines *frühen* Vorsorgens zeigt sich an dieser Stelle eine Vorverlage-rung und damit Ausweitung an Bemühungen, auf die mütterliche Sorge und den weiblichen Körper einzuwirken sowie diese in spezifischer Weise auszurichten. Geht man davon aus, dass einige dieser Kinder Ge-schwister im Säuglingsalter haben (werden), dann ist zudem eine wei-tere Akteur:innengruppe gewonnen, welche die Mutter – zumindest bei erfolgreicher Vermittlung dieses Wissens über die Säuglingsernährung – auf ihre Verantwortung sowie auf die durch sie bedingte Gefährdung des Kindes hinweist und auf ihre körpergebundene Sorgepraktiken einwirkt.

4. Fazit

Ausgehend von einer der Sorge konstitutiven Historizität, Kulturalität und Gesellschaftlichkeit wurde auf Konfigurationen mütterlicher Sorge in gegenwärtigen Präventionsmaßnahmen der Kindheit eingegangen. An Be-funde der Elternschaftsforschung anschließend (vgl. Rose/Tolasch 2022; Seehaus/Tolasch 2017), zeigt sich in diesen eine Vergeschlechtlichung der Sorge. Die Maßnahmen richten sich auf die mütterliche Sorge und fo-kussieren auf den weiblichen Körper in dessen reproduktiver Funktion. Neben dieser Verzahnung von Mutterschaft und Frau-Sein fällt auf, dass die Sorge um das Kind als ›natürliche‹, wenn auch anzuleitende Aufga-be von Frauen verstanden wird. Indem pränatal und prägravid angesetzt wird, wird ein Verständnis früher Vor-Sorge deutlich, der folgend Müt-tern die ›richtige‹ Sorge frühzeitig durch medizinische Akteur:innen bei-gebracht werden muss und in der Müttern eine vor-sorgliche Lebenswei-se vermittelt wird. Dabei kommt es zu einer Verschränkung der *Sorge um sich* mit der *Sorge um das Kind*, was an hegemoniale Vorstellungen weib-licher Subjektivation anschließt. Deren Geltungscharakter wird darüber bekräftigt, dass Mütter als Verantwortliche sowie Gefährdende des Auf-wachsens ihres Kindes ausgewiesen werden. Damit wird die mütterliche Sorge zu einer *riskanten Verantwortung*, was an medico-pädagogische Bemühungen des 18. Jahrhunderts anschließt (vgl. Toppe 1993). Jedoch geht es nun mehr um die gesunde Entwicklung sowie das Wohlbefinden des Kindes, mithin die Sicherstellung gesellschaftlichen Wohlstandes, und nicht mehr um Fragen der Kinder- und Müttersterblichkeit.

Bedeutsam erscheinen in diesem Zusammenhang zudem vorliegende Befunde, dass sich Versuche der Regulierung und Normierung der Sorge um das Kind, nicht zuletzt im Bereich der Ernährung als existentiell relevanter Sorgebereich, in den letzten Jahren ausgeweitet haben. Ausdruck davon ist die präventive Ausrichtung der Maßnahmen, über die es zu einer Vorverlagerung des Einwirkens auf Mütter und den weiblichen Körper kommt, da interveniert wird, bevor ein Problem vorliegt. Hinzukommt, dass die Zahl und inhaltliche Breite der Präventionsmaßnahmen zugenommen haben und eine Vernetzung der Maßnahmen angestrebt ist (vgl. Schmidt 2020b). Dies zeigt sich in den näher betrachteten Präventionsmaßnahmen dahingehend, dass sie mit anderen Maßnahmen verschränkt sind und (noch nicht geborene) Kinder als Akteur:innen involvieren. Dabei rücken nicht nur gegenwärtig schwangere Frauen und das Wohl des erwarteten Kindes in den Blick, sondern auch potentielle Mütter und noch ungeplante Kinder, was zusätzlich für eine gegenwärtige Ausweitung medico-pädagogischer Zugriffe auf Mütter und ihre (körpergebundene) Sorge im Sinne einer frühen Vorsorge spricht.

Bemühungen der (medizinischen) Regulierung und Normierung mütterlicher Sorge wie auch – damit verbunden – des weiblichen Körpers sind nicht neu. Ebenso schließen die aufgezeigten Bemühungen an andere gegenwärtige Angebote an Eltern an, z.B. die Stillberatung. Gerade diese Persistenz, aber auch die Ausweitung an Bemühungen der Regulierung mütterlicher Sorge sowie weiblicher Körper und nicht zuletzt die Involvierung (noch nicht geborener) Kinder werfen die Frage auf, inwiefern Möglichkeiten mütterlicher Sorge und insofern Möglichkeiten von Mutterschaft erweitert oder nicht doch eingeschränkt werden. Ebenso ist zu fragen, inwieweit eine abwägende und insofern selbst-bestimmte Sorge über die Maßnahmen ermöglicht wird. Mit Bezug auf die eingangs angesprochenen Dimensionen des Sorge-Habens und Sorge-Tragens ist festzustellen, dass vor allem letztere Dimension in den Präventionsmaßnahmen erfasst ist, welche Mütter auf ihre Funktion als care-giver mit dem wesentlichen Ziel der Ermöglichung der Gesundheit ihrer Kinder ebenso engführen wie den weiblichen Körper auf dessen reproduktive Funktion (vgl. auch Duden 2002; Krüger-Kirn 2022). Das bekräftigt die gesellschaftliche Leitvorstellung der (All-)Zuständigkeit der Mutter für die Sorge um Kinder und schwächt die der Väter (vgl. auch Rose/Tolasch 2022, S. 452), was quer zu gegenwärtigen Versuchen und konkreten Praxen der geschlechtlichen Aufteilung von Sorge steht. Auch dies dürfte Reflexionen sowie Distanznahmen zu den Bemühungen der Regulierung mütterlicher Sorge und des weiblichen Körpers erschweren, was für eine selbst-bestimmte Ausrichtung von Sorge jedoch nötig ist und in der Literatur als Konstitutiva der Sorge bestimmt wird (vgl. Henkel et al. 2016). Insofern ist vor diesem Hintergrund ebenso zu fragen, inwiefern Mütter in diesen Maßnahmen zur Sorge befähigt und damit zu Subjekten ihrer

Vor-Sorge werden oder ob sie nicht Ausführende der Sorge anderer, in diesem Falle medizinischer Instanzen, darstellen. Ebenso bleibt zu fragen, welche Effekte diese Maßnahmen auf Mütter haben, welche die geforderte Norm mütterlicher Vor-Sorge nicht erfüllen können oder wollen. Ihre Sorge erscheint in diesen Maßnahmen in zweifacher Weise als riskante Verantwortung: einerseits in Bezug auf ihr Kind und andererseits in Bezug auf Gesellschaft.

Literatur

- Ärztliche Gesellschaft zur Gesundheitsförderung e. V. ÄGGF (2023a): »Lehrkräftefortbildung zu St-eff: Das Schulprojekt zur Stillförderung«, [youtube.com 22.03.2023](https://www.youtube.com/watch?v=sRkZKsF8Lo8), <https://www.youtube.com/watch?v=sRkZKsF8Lo8> (Zugriff: 21.04.2024).
- (2023b): »Das Projekt St-eff. Stillen – eating for future«, [youtube.com 07.11.2023](https://www.youtube.com/playlist?list=PLgSoohrnaH_YnAFGU_K5efeWhSNCpPajY), https://www.youtube.com/playlist?list=PLgSoohrnaH_YnAFGU_K5efeWhSNCpPajY (Zugriff: 20.04.2024).
 - (2023c): »Warum ist Muttermilch so gesund?«, [youtube.com 06.11.2023](https://www.youtube.com/watch?v=iFK1eEaHR1I), <https://www.youtube.com/watch?v=iFK1eEaHR1I> (Zugriff: 20.04.2024).
- Aulenbacher, Brigitte/Maria Dammayr (2014) (Hg.): *Für sich und andere sorgen. Krise und Zukunft von Care in der modernen Gesellschaft*, Weinheim, Basel: Juventa.
- Baader, Meike Sophia/Florian Eßer/ Wolfgang Schröer (2014): »Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge«, in: Dies. (Hg.), *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*, Frankfurt a.M.: Campus, 7–20.
- Badinter, Elisabeth (1984): *Die Mutterliebe. Geschichte eines Gefühls vom 17. Jahrhundert bis heute*, München: Piper.
- Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft (BMEL) (o.J.): »IN FORM - Deutschlands Initiative für gesunde Ernährung und mehr Bewegung«, https://www.bmel.de/DE/themen/ernaehrung/gesunde-ernaehrung/aktionsprogramm-in-form/aktionsprogramm-in-form_node.html (Zugriff: 21.04.2024).
- Bundesministerium für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) (o.J.): »Was Babys brauchen«, <https://www.ble-medien-service.de/3805-7-was-babys-brauchen.html> (Zugriff: 21.04.2024).
- Betz, Tanja/Bischoff, Stephanie (2013): »Risikokind und Risiko Kind: Konstruktion von Risiken in politischen Berichten«, in: Helga Kelle/Johanna Mierendorff (Hg.), *Normierung und Normalisierung der Kindheit*, Weinheim/ Basel: Beltz Juventa, 60–81.
- Bischoff, Stefanie/Tanja Betz (2015): »Denn Bildung und Erziehung der Kinder sind in erster Linie auf die Unterstützung der Eltern angewiesen. Eine diskursanalytische Rekonstruktion legitimer Vorstellungen ‚guter Elternschaft‘ in politischen Dokumenten«, in: Susann Fegter/Fabian Kessl/Antje Langer/Marion Ott/ Daniela Rothe/Daniel Warna (Hg.),

- Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*, Wiesbaden: Springer VS, 263–282.
- Brückner, Margrit (2011): »Zwischenmenschliche Interdependenz – Sich Sorgen als familiale, soziale und staatliche Aufgabe«, in: Karin Böllert/Cathrin Heite (Hg.), *Sozialpolitik als Geschlechterpolitik*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 105–123.
- Butler, Judith (2012): *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dietrich, Cornelia/Niels Uhlendorf (2020): »Einleitung«, in: Cornelia Dietrich/Niels Uhlendorf/Frank Beiler/Olaf Sanders (Hg.), *Anthropologie der Sorge im Pädagogischen*, Weinheim, München: Beltz Juventa, 9–15.
- Duden, Barbara (2002): *Die Gene im Kopf – der Fötus im Bauch. Historisches zum Frauenkörper*, Hannover: Offizin.
- Geipel, Karen (2021): »Who cares? Vergeschlechtlichende Subjektivierungen in antizipatorischen diskursiven Praktiken«, *Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung* (17/2021), 71–87.
- Heidegger, Martin (1927/1967): *Sein und Zeit*, Tübingen: Max Niemeyer.
- Henkel, Anna/Isolde Karle/Gesa Lindemann/Micha H. Werner (2016): »Drei Dimensionen der Sorge«, in: ders. (Hg.), *Dimensionen der Sorge*, Baden-Baden: Nomos-Verlag, 21–34.
- Kelle, Helga (2013): »Normierung und Normalisierung der Kindheit. Zur (Un)Unterscheidbarkeit und Bestimmung der Begriffe«, in: Dies./Johanna Mierendorf, (Hg.), *Normierung und Normalisierung der Kindheit*, Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 15–37.
- Kortendiek, Beate/Ute Lange/Charlotte Ullrich (2017): »Schwangerschaft, Geburt und Säuglingszeit – zwischen individueller Gestaltung, gesellschaftlichen Normierungen und professionellen Ansprüchen«, *Gender* (2/2017), 7–11.
- Krüger-Kirn, Helga (2022): »Mutterschaft«, in: Lisa Yadholdhara Haller/Alicia Schlender (Hg.), *Handbuch Feministische Perspektiven auf Elternschaft*, Opladen: Barbara Budrich Verlag, 13–25.
- Lessenich, Stephan (2008): *Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus*, Bielefeld: transcript.
- Lindemann, Gesa (2001): »Die reflexive Anthropologie des Zivilisationsprozesses«, *Soziale Welt* (52/2), 181–198.
- Malich, Lisa (2022): »Wie die Schwangere zur Mutter wurde: Zur Geschichte eines Gefühlskomplexes (1770–2010)«, in: Eva Tolasch/Rhea Seehaus (Hg.), *Mutterschaften sichtbar machen*, Opladen/Berlin: Barbara Budrich Verlag, 25–41.
- Mieg, Harald A. (2008): »Expertisierung vs. Professionalisierung: relative und andere Experten aus Sicht der psychologischen Expertiseforschung« in: Karl-Siegbert Rehberg (Hg.), *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilbd. 1 u. 2*, Frankfurt am Main: Campus Verlag, 3265–3275.
- Mierendorff, Johanna (2018): »Potenziale eines wohlfahrtsstaatstheoretischen

- Zuganges in der Kindheitsforschung«, in: Tanja Betz/Sabine Bollig/ Magdalena Joos/ Sascha Neumann (Hg.), *Institutionalisierungen von Kindheit*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 129–145.
- Müller, Marion/Nicole Zillien (2016): »Das Rätsel der Retraditionalisierung – Zur Verweiblichung von Elternschaft in Geburtsvorbereitungskursen«, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (2016/3), DOI: 10.1007/s11577-016-0374-5, 409–433.
- Papenkort, Ulrich (2020): »Sorge«, in: *socialnet.de* 20.04.2020, <https://www.socialnet.de/lexikon/8020> (Zugriff: 21.04.2024).
- Plattform Ernährung und Bewegung e.V. (peb) (2016): »Gemeinsam vorsorgen von Anfang an Tagungsband zur Fachtagung ‚Frühkindliche Prävention‘ am 23.09.2015 in Berlin«, https://www.pebonline.de/fileadmin/pebonline/Projekte/9_12/Web_peb_Tagungsband.pdf (Zugriff: 21.04.2024).
- Richter, Dieter (1987): *Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rose, Nikolas (1999): *Governing the Soul. The Shaping of the Private Self*. London: Free Association Books.
- Rose, Lotte/Eva Tolasch (2022), »Säuglingsernährung und Stillen«, in: Lisa Yadholdhara Haller/Alicia Schlender (Hg.), *Handbuch Feministische Perspektiven auf Elternschaft*, Opladen: Barbara Budrich Verlag, 447–456.
- Schmidt, Friederike (2012): *Implizite Logiken des pädagogischen Blickes. Eine rekonstruktive Studie über Wahrnehmung im Kontext der Wohnungslosenhilfe*, Wiesbaden: VS Springer Verlag.
- Schmidt, Friederike (2020a): »Pädagogisch-anthropologische Differenzierungen und Grenzziehungen. Methodologische Überlegungen einer Theorie und Empirie sozialpädagogischer Kindheiten und Jugenden«, in: Bettina Ritter/Friederike Schmidt (Hg.), *Sozialpädagogische Kindheiten und Jugenden*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 53–73.
- Schmidt, Friederike (2020b): »In Sorge ums Kind. Transformationen der Sorge am Beispiel von Ernährungspräventionen«, in: Cornelie Dietrich/Niels Uhlendorf/Frank Beiler/Olaf Sanders (Hg.), *Anthropologie der Sorge im Pädagogischen*, München: Beltz Juventa, 202–212.
- Schmidt, Friederike (2021): »Konfigurationen von Ängsten und Unsicherheiten in präventiven Gesundheitsmaßnahmen«, in: Christiane Thompson/Jörg Zirfas/Wolfgang Meseth/Thorsten Fuchs (Hg.), *Erziehungswirklichkeiten in Zeiten von Angst und Verunsicherung*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 102–116.
- Seehaus, Rhea/Eva Tolasch (2017): »Vom Eltern-Projekt zum Mutter-Projekt. Über Fürsorge-Verantwortlichkeiten in der Stillberatung«, in: Eva Tolasch/Rhea Seehaus (Hg.), *Mutterschaften sichtbar machen*, Opladen u. Berlin: Barbara Budrich Verlag, 241–253.
- Thiessen, Barbara (2019): »Mutterschaft: zwischen (Re-)Naturalisierung und Diskursivierung von Gender und Care«, in: Beate Kortendiek/Birgit Riegraf/Katja Sabisch (Hg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung*, Wiesbaden: Springer, 1141–1149.

- Toppe, Sabine (1993): *Die Erziehung zur guten Mutter. Medizinisch-pädagogische Anleitungen zur Mutterschaft im 18. Jahrhundert*, Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Tronto, Joan (1993): *Moral Boundaries. A Political Argument for an Ethics of Care*, New York: Routledge.
- Völkle, Laura (2021): »Die Existenzweisen eines Fötus: Eine Einzelfallanalyse zu Prozessen der De/Personalisierung und De/Humanisierung bei Totgeborenen«, *Zeitschrift für Soziologie* (2021/2), DOI: 10.1515/zfsoz-2021-0009, 114–130.
- Wimmer, Michael (1998): »Die Kehrseiten des Menschen. Probleme und Fragen der Historischen Anthropologie«, in: Winfried Marotzki/Jan Mäschlein/Alfred Schäfer (Hg.), *Anthropologische Markierungen. Herausforderungen pädagogischen Denkens*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 85–112.

CHRISTINA HUF & TILL-SEBASTIAN IDEL

»Caring for belonging«

Sorgebeziehungen aus der Perspektive von Schüler:innen des Schulversuchs Primus

Der Sorgebegriff ist in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion der letzten Jahre verstärkt rezipiert worden (zum Überblick vgl. Dietrich/Uhlendorf 2020 sowie Hartmann/Windheuser 2024; DGfE 2024). Dietrich und Uhlendorf (2020: 11 f) heben im Anschluss an das philosophische Verständnis Heideggers von Sorge als einem Existenzial und »der Sorge nahestehende[] Begriffe wie Anerkennung und Verantwortung« drei erziehungswissenschaftlich bedeutsame Kernthemen aus der Vielfalt des Sorgediskurses hervor: Erstens lässt sich »Sorge [...] nur relational thematisieren, es handelt sich immer um Sorge-Verhältnisse zwischen mindestens zwei Menschen, des Menschen zu sich selbst oder des Menschen zu Dingen, zur Natur« (ebd: 11). Die Angewiesenheit ist insofern wechselseitig, als der:die Sorgegebende auf die anerkennenden Antworten des:der Sorgeempfangenden angewiesen ist. Zweitens heben sie die *Zeitlichkeit* hervor: »Sorgepraktiken und -organisationen sind konstituiert in der offenen, ungewissen Zukunft, zu der hin Angst und Emotionslität von großer Bedeutung sind« (ebd.) Und drittens nennen sie die *Kulturalität* als ein auch erziehungswissenschaftlich relevantes Kernthema des Sorgediskurses: »Sorgeverhältnisse sind kulturell geformt, organisiert, normiert und unterliegen wie alle kulturellen Formen einem historischen Wandel« (ebd.: 12).

Die Rezeption von verschiedenen philosophischen, sozial- und kulturwissenschaftlichen Perspektiven auf Sorge bietet die Möglichkeit, pädagogische Beziehungen in grundlegender Weise als elementare Sorgebeziehungen sowie zugleich als eine Einführung in eine »Kultur der Sorge« (Rendtorff 2024: 65) zu verstehen.

Mit dem Sorgebegriff als theoretischer und analytischer Kategorie lassen sich also in besonderer Weise die wechselseitige Angewiesenheit im Generationenverhältnis sowie die Fragilität und Verletzlichkeit von Menschen als konstitutive Momente des Pädagogischen akzentuieren, theoretisch wie analytisch ausbuchstabieren und für die empirische Rekonstruktion pädagogischer Beziehungen fruchtbar machen. In Bezug auf das in diesem Beitrag in Rede stehende Feld der Schule ist der Sorgebegriff allerdings bis auf wenige Ausnahmen (Dietrich 2024, 2020; Idel/Schütz 2018; Althans et al. 2016; Budde/Blasse 2016) noch kaum aufgegriffen worden, obwohl doch die Veränderungen von Schule hin zu

ganztägigen und inklusiven Einrichtungen eine zunehmende Etablierung von Sorgepraktiken begünstigen.

Wir wollen im Folgenden an empirischen Daten aus narrativen Interviews mit Schüler:innen eines von uns wissenschaftlich begleiteten Schulversuchs aufzeigen, dass Sorge zum *Kern von Schule und professionellem Handeln* gehört. Zentrale Impulse für die Notwendigkeit, dies zu tun, haben uns die Schüler:innen selbst gegeben, denn das Phänomen der Sorge wurde von uns gar nicht explizit in den Interviews angesprochen, sondern es wurde vielmehr durch die Schüler:innen selbstläufig zur Sprache gebracht. Einer unserer übergreifenden Befunde ist, dass die Primus-Schüler:innen in einer Weise über ihre Beziehungen zu ihren Lehrer:innen sprechen, die es nahelegt, diese als Sorgeverhältnisse zu verstehen, von denen die Schüler:innen affiziert sind. Mit den Schüler:innen möchten wir deshalb die These plausibilisieren, dass Sorge zu einer fundamentalen Erfahrung in schulischen Sozialbeziehungen werden kann. Um diese These theoretisch zu fundieren, werden wir Brian Massumis Konzept des Affekts (Massumi 2015) heranziehen und damit ein bisher im Sorgediskurs kaum prominentes Theorieangebot nutzen.

Zunächst skizzieren wir kurz Überlegungen zum bislang wenig thematisierten Verhältnis von Schule und Sorge (1.). Nach einer Vorstellung des Schulversuchs (2.) möchten wir anschließend plausibilisieren, wie wir das Sprechen der Primus-Schüler:innen über ihre Beziehungen zu den Lehrer:innen mit Massumi als ›Care‹ deuten (3.), und an ausgewählten Interviewsequenzen analysieren (4.), wie die Schüler:innen in ihren Erzählungen Erfahrungen der Sorge der Lehrer:innen (4.1) und ihrer eigenen Sorge um den Schulerfolg (4.2) sowie damit verknüpfte eigene Zukunftsperspektiven (4.3) zur Sprache bringen. In einem Fazit versuchen wir schließlich (5.), diese Affiziertheit auch schultheoretisch zu verstehen.

1. Schule und Sorge

In den für die Schulpädagogik zentralen theoretischen Referenzen wird der Sorgebegriff nicht explizit als Analysekategorie genutzt. In Fends Schultheorie ist z.B. keine »Sorgefunktion« aufgeführt, die der Schule zugeschrieben würde (Fend 2008; Diederich/Tenorth 1997). Schule wird also nicht als eine sorgende Institution konzeptualisiert. Im strukturtheoretischen Professionsansatz (Helsper 2021), der die Strukturlogik von schulischen Arbeitsbündnissen als spannungsvolles Anerkennungsgesehen beschreibt, werden hingegen die im Sorgediskurs herausgestellte wechselseitige Angewiesenheit und die damit in Zusammenhang stehende Affektivität und Emotionalität, Verletzlichkeit und Fragilität im Beziehungsgefüge zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen durchaus aufgegriffen. Die Beziehung zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen

wird in die Antinomie von Nähe und Distanz gestellt und zwischen den Polen von partikularistisch-diffusen und universalistisch-spezifischen Sozialbeziehungen angesiedelt. Eine Verschiebung der Beziehungsformen zu mehr informalisierten Näheverhältnissen, wie etwa im individualisierten Unterricht und in Ganztagsschulen (Reh et al. 2015; Idel 2020), wird allerdings vor dem Horizont der in Schule gültigen universalistischen Leistungsnormen auch kritisch gesehen: Weil Lehrkräfte die Schüler:innen in Bezug auf die Leistungsdimension gleichbehandeln müssen, kann die Informalisierung im pädagogischen Verhältnis zu emotionalisierten Verstrickungen führen, die für beide Seiten mit Enttäuschungen und Verletzungen verbunden sein können (Helsper 2016). Dementsprechend wird Schule in diesen Theorieangeboten zumindest nicht *primär und explizit* als Ort in den Blick genommen, an dem Heranwachsende und Lehrkräfte in Verhältnisse einer pädagogischen Sorge involviert sind. Sie gilt vielmehr als Einrichtung, die durch Vermittlung eine generalisierte Lern- und Leistungsfähigkeit (Tenorth 1994) kultivieren soll und die deshalb den gesellschaftlichen Leistungsuniversalismus in purifizierter Form verkörpern muss, so die These der soziologisch akzentuierten Schultheorie von Wernet (2003).

Dabei gäbe es durchaus Anhaltspunkte, den Sorgebegriff grundlegender in seiner Bedeutung für eine theoretische Beschreibung und empirische Analyse von pädagogischen Beziehungen in der Schule weiter zu denken (Dietrich 2020, 2024; Idel/Schütz 2018). Vor dem Hintergrund, dass Sorge durchaus auch im schulischen Feld zum Thema wird, kritisiert Dietrich (2020; 2024) etwa, dass Sorgetätigkeiten an den Rand der Schule verlagert, an anderes pädagogisches Personal delegiert und den pädagogischen Vermittlungspraktiken von Lehrer:innen untergeordnet würden. Anstatt dichotom Leistung und Sorge einander entgegenzusetzen, plädiert sie für ein komplementäres Verhältnis der Begriffe (Dietrich 2020). In einer historischen Rekonstruktion von Leistungsverständnissen zeigt sie den Bedeutungswandel von Leistung als einem »Tun *für* andere« hin zu einem modernen Verständnis von Leistung als »besser Tun *als* andere« (ebd.: 78) auf und arbeitet so heraus, dass auch Leistung als relationales Phänomen verstanden werden kann (ebd.: 79).

Eine solche Rekonzeptualisierung des Verhältnisses von Leistung und Sorge bahnt den Weg, schulische Sorgeverhältnisse einerseits in der Spezifizität des Feldes der Schule zu situieren und sich andererseits in der Analyse von den Theorieangeboten des Sorgediskurses inspirieren zu lassen (Dietrich 2024: 78).

In den Überlegungen von Dietrich deutet sich also die Möglichkeit an, die Beziehung von Leistung und Sorge als relationales Spannungsverhältnis zu verstehen, nicht als eines, in dem die eine Seite die andere ausschließt oder die eine (Sorge) der anderen (Leistung) bloß subsummiert und dienstbar gemacht würde. Zugleich lässt sich die Analyse von der

Peripherie additiver Sorgetätigkeiten in das Kerngeschehen von Schule, d.h. dann auch in die pädagogischen Beziehungen zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen verschieben. Vermittlung und Sorge als komplementäre Foki professionellen schulpädagogischen Handelns können so zusammengedacht werden (Idel/Schütz 2018).

2. Der Schulversuch Primus

Der nordrhein-westfälische Schulversuch Primus verbindet an fünf Standorten die Primar- und Sekundarstufe zu inklusiven ganztägigen Schulen von Klasse 1-10. Sie ermöglichen als Langformsschule eine allgemeinbildende Pflichtschulzeit ohne äußeren Übergang. Die Schulen unterrichten in jahrgangsgemischten Lerngruppen und sind dem Anspruch verpflichtet, in unterschiedlichen Konzepten eine individualisierende Lernkultur ohne Leistungsbewertung bis einschließlich Klasse 8 zu gestalten. Lehrkräfte beider Schulstufen arbeiten eng zusammen und praktizieren auch gemeinsam stufenübergreifenden Unterricht. Die fünf Primus-Schulen gehören somit zum Typus reformorientierter Schulen. Ihre Besonderheit kann vor allem darin gesehen werden, dass in ihnen Elemente der äußeren und inneren Schulreform miteinander verbunden werden. Diese Situation des Umgangs mit äußeren schulstrukturellen (Schulstufenintegration, Inklusion, Ganztag) und inneren lernkulturellen Reformen (jahrgangsumgreifendes Lernen, fächerverbindendes Projektlernen, alternative Leistungsrückmeldung und Lernberatung) in komplexen Schulentwicklungsprozessen (parallele Entwicklungsarbeit in verschiedenen Bereichen, im Aufwuchs neue Erfahrungen sammeln, Entwicklungserfahrungen reflektieren etc.) ist spezifisch für Reformschulen bzw. Schulversuche wie Primus. Die Auswirkungen von solchen Veränderungen in der Grammatik des Schulehaltens (Tyack/Tobin 1994) zeichnen sich in solchen Schulen besonders eindrücklich ab und werfen die Frage auf, welche Bedeutung sie – wie in diesem Beitrag im Mittelpunkt – für die Lernerfahrungen von Schüler:innen haben. Wie viele Reformschulen orientieren sich die Primus-Schulen an einer Individualisierung ihrer Lernkultur. Die Schüler:innen arbeiten in Lernbüros und -ateliers in einem nicht geringen zeitlichen Umfang an individualisierten Aufgaben. Sie planen, dokumentieren und reflektieren ihre individuellen Lernprozesse mit Lern-Tage- bzw. Logbüchern und werden von ihren Lehrer:innen in Lernberatungsgesprächen begleitet. Programmatisch und konzeptionell steht – neben der Orientierung am Lernen in der Gemeinschaft – also die Unterstützung individueller Lernfortschritte durch individualisierende Lernangebote im Fokus.

3. »A situation of belonging: Perspektivierungen des Care-Begriffs mit der politischen Theorie von Brian Massumi

Vor dem Hintergrund der programmatischen und praktischen Orientierung der Primus-Schulen am Prinzip der Individualisierung ist es bemerkenswert, dass die Schüler:innen eine besondere Verbundenheit mit ihren Mitschüler:innen und ihren Lehrer:innen als konstitutiv für ihre Erfahrung in und mit dem Schulversuch erachten. Im Verlauf unserer mehrjährigen analytischen Arbeit haben wir das Sprechen der Schüler:innen zunehmend als Ausdruck einer Affiziertheit mit dem Schulversuch gedeutet und diese Deutung mit Brian Massumis politischer Theorie des Affekts (Massumi 2015) fundiert.

Wenn auch das sich vom Politischen herleitende und in einer Prozessphilosophie verankerte Sorgeverständnis Massumis im Vergleich zu den im erziehungswissenschaftlichen Sorgediskurs rezipierten Theorien weiter gefasst ist, ermöglicht es die Relationalität des Sorgeverhältnisses zu akzentuieren. Denn Massumis Care-Begriff ist nicht nur konsequent relational angelegt, sondern setzt in einem sorgetheoretischen Sinne das Mit- und Aufeinanderbezogensein zentral. Caring ist für ihn ein »caring for belonging« (ebd.: 43): »...care is the way in which relational unities eventually emerge that recursively give the diversity of contributing elements a concern for each other that they don't have in themselves« (ebd.: 198). Während Massumi somit von einer Diversität unterschiedlicher Individuen ausgeht, gilt sein Interesse dem Entstehen eines über die individuellen Interessen hinausgehenden gemeinsamen Anliegens. So gedacht, wird Care als eine Dynamik verstanden, die eine über Einzelinteressen überschreitende, transindividuelle Orientierung erzeugt. Um die Dynamik eines *Caring for Belonging* konzeptuell zu klären, grenzt Massumi sie von individuellen Interessen und einer Instrumentalisierung dieser Interessen dezidiert ab. Vielmehr geht er davon aus, dass dann von Sorge (Care) gesprochen werden kann, wenn sich die beteiligten Individuen der Hervorbringung bzw. Entstehung eines gemeinsam geteilten, kollektiven Belanges bzw. Anliegens (»concern«) verpflichtet fühlen: »Care has to do with the co-composition of potentials towards the emergence of an extra-being of the individuals involved – a more than-individual expression of their coming together to shape a relational milieu that belongs to them collectively« (ebd.: 199 f.). Unseres Erachtens ist diese Vorstellung mit dem Vorschlag von Dietrich sehr kompatibel, Leistung und Sorge in einem umfassenden Verständnis von anthropologischen Bedürfnissen nach gemeinsamem Tun zu fundieren, »dem gleichzeitigen Umgreifen und Umgriffensein von, Bilden und Gebildetsein durch den Anderen« (Dietrich 2020: 79).

Die Erfahrung einer so verstandenen *kollektiven* Sorge eröffnet wiederum die Möglichkeit für jedes individuelle Mitglied, von dem kollektiven Begehren derart affiziert zu sein, dass es sich selbst als verändert erfährt: »Through their encounter with the group, something else might occur to them. Who they are as individuals might be modulated by emergent field potentials« (ebd.). In schultheoretischer Hinsicht ist dies bemerkenswert, insofern es mit dem Care-Begriff von Massumi möglich wird, die Schule als einen kollektiven Erfahrungsraum zu denken und dabei zu fragen, wie die hierarchische, machtvolle Beziehung von Lehrer:innen und Schüler:innen neue Formen annehmen kann. Während wir Massumis Care-Begriff als einen Ausgangspunkt erachten, um das Sprechen der Schüler:innen über ihre Erfahrungen im Schulversuch Primus jenseits der traditionellen Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung verstehen zu können, spezifizieren wir im Anschluss, wie sich die Erfahrungen der Schüler:innen des Schulversuchs als Sorgebeziehungen verstehen lassen.

4. Empirische Befunde

Die wissenschaftliche Begleitung, die über die letzten zehn Jahre (2014–2024) am Schulversuch teilgenommen hat, ist vornehmlich qualitativ und prozessanalytisch angelegt (Huf/Idel 2024). Sie gewinnt ihre Daten aus Interviews mit allen Akteur:innen im schulischen Feld, insbesondere mit den Schüler:innen, deren Bildungsbiografien und Lernerfahrungen in längsschnittlichen Interviews erhoben werden (Doğmuş/Huf/Idel 2022). Zusätzlich finden – zum Teil auch schulübergreifende – Gruppeninterviews statt, wenn einmal im Jahr die Schulen mit allen Akteur:innengruppen den sog. Primus-Tag veranstalten, zu dem sich der Schulversuch in Präsenz versammelt. Dabei arbeiten wir mit einer von Kathy Charmaz (2014) inspirierten Version der Grounded Theory und fokussieren dabei insbesondere auf die Verfahren des Kodierens, um einen analytischen Zugang zu den Interviews zu erhalten. Kathy Charmaz Verständnis einer rekonstruktiven Analyse macht es dabei insbesondere möglich, unsere eigene Verwobenheit als wissenschaftlichen Begleitforschung in den Schulversuch zu reflektieren (Huf/Idel 2024).

Eines unserer zentralen Ergebnisse ist die Relevanz, die die von uns interviewten Schüler:innen ihrer Beziehung zu Lehrer:innen zusprechen. Diese ist zunächst naheliegend, insofern fortgesetzte Beziehungen zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen konstitutiver Bestandteil des Schulversuchs sind. Denn im intendierten Gegensatz zu Grundschullehrer:innen, deren Beziehungen zu ihren Schüler:innen mit dem Abschluss des vierten Schuljahres enden, und auch im Gegensatz zu Sekundarstufenlehrer:innen, die erst mit dem fünften Schuljahr eine fachlich akzentuierte Beziehung zu ihren Schüler:innen aufbauen, bleiben Lehrer:innen

von Primus-Schulen über zehn Jahre für ihre Schüler:innen verantwortlich. Auch wenn sie sie nicht mehr unmittelbar unterrichten, wird mit dem Schulversuch im Sinne ein Ethos proklamiert und praktiziert, dass die Kollegien eine gemeinsam geteilte Verantwortung für die Schüler:innen übernehmen.

4.1 Die Affiziertheit der Schüler:innen von der Sorge der Lehrer:innen

In den Interviews wird die Beziehung zu den Lehrer:innen als eine *außergewöhnliche* Beziehung beschrieben, deren Spezifik oftmals über eine Abgrenzung zu ›typischen‹ Lehrer:innen hergestellt wird. Sami beispielsweise argumentiert:

»Und dass die Lehrer nicht immer so typisch angesehen werden, sondern halt auch als safe-place, so zu sagen, wo man wirklich, den Probleme sagen kann, oder nach Hilfe fragen kann. Und, sein eigenes Weg suchen kann.«

Sami führt hier Primus-Lehrer:innen als besondere Lehrer:innen ein, die man mit der üblichen stereotypen Adressierung von Lehrer:innen erkennen würde. Die auch in anderen Interviews vorgenommene Kontrastierung mit vermeintlich ›typischen‹ Lehrer:innen, ist bei einigen Schüler:innen erfahrungsbasiert, weil sie vor der Primus-Schule eine Regelschule besucht haben oder aber, weil sie im Übergang nach der Klasse 10 Erfahrungen auf anderen Schulen erworben haben. Der Vergleich mit ›normalen‹ Lehrer:innen wird jedoch derart häufig angestellt, dass wir ihn als eine grundsätzliche rhetorische Figur erachten, um die Besonderheit der Primus-Lehrer:innen zu akzentuieren.

In Samis Rede von dem »safe-place« kommt ein auch in anderen Daten des Samples auffälliger Befund markant zum Ausdruck: Die interviewten Schüler:innen greifen für ihre Erzählungen vielfach auf Metaphern zurück, mit denen sie intensive Erfahrungen sprachlich veranschaulichen. Metaphern – so unsere Annahme – bahnen durch ein verbildlichtes Sprechen einen Weg zu Affekten, denen sie einen rhetorisch verdichteten Ausdruck verleihen. Die im Ausschnitt verwendete Metapher des »safe-place« deuten wir als Hinweis auf Erfahrungen des Geborgenseins und der Zuverlässigkeit in der Beziehung zu den Lehrer:innen. Dementsprechend ließe sich argumentieren, dass Massumis Rede von der Hervorbringung eines Überschusses von Sami als das Entstehen eines gemeinsamen Ortes erfahren wird, der Sicherheit und Schutz gewährt.

Innerhalb dieses Ortes ist dann jedoch – so erörtert Sami die konkrete Beziehungsqualität – eine klassische generationale Ordnung für die Beziehungen konstitutiv. Mit den Praktiken ›Probleme sagen‹ und ›nach Hilfe fragen‹ werden zunächst Dimensionen einer sorgenden Beziehung

beschrieben, die mit einer für Hilfesituationen grundlegenden Asymmetrie einhergehen. Es sind die Lehrer:innen, mit denen die Schüler:innen Probleme teilen und von denen sie Hilfe erfahren. Gleichzeitig jedoch erfährt Sami die situativ möglich werdende Sorge ihrer Lehrer:innen als grundsätzlich gerichtet auf die Selbstständigkeit der Schüler:innen, das Suchen ihres Weges. So gedacht, ist der Safe-Place doppelt konturiert: Die in der Gegenwart erfahrbare Sorge ist auf zukünftige Selbstständigkeit gerichtet. Damit bleibt die Schule ein Ort der Vorbereitung auf die Zukunft, die Art und Weise der Vorbereitung findet jedoch in Vertrauensverhältnissen statt, die das sich-Einlassen auf eine ungewisse Zukunft unterstützen.

Einen anderen Akzent setzt Tim, wenn er uns erzählt:

»....wir haben glaube ich ein ganz anderes Verhältnis zu unseren Lehrern als an normalen Schulen, und, ehm, das macht Primus auch so nen bisschen aus, dass man nicht nur an sich selbst denkt, sondern gemeinsam etwas erreichen möchte.«

Genau wie Sami nutzt Tim die Strategie des Vergleichs mit Lehrer:innen an »normalen« Schulen, um von der Beziehung der Lehrer:innen und Schüler:innen in der Primus-Schule zu sprechen. Doch er akzentuiert die Besonderheit der Primus-Schule etwas anders. Denn während Sami von der Suche einer jeden Schülerin bzw. eines jeden Schülers nach ihrem bzw. seinem Weg spricht, formuliert Tim es als eine kollektive Orientierung der Akteur:innen der Primus-Schule, etwas gemeinsam zu erreichen. Konsequenter als Sami stellt Tim damit individuelle Interessen hinter ein kollektives Anliegen zurück. Mit Massumi lässt sich Tims Erfahrung, gemeinsam etwas erreichen zu wollen, als Ausdruck einer mehr-als-individuellen Orientierung verstehen, in der die Beziehung von Lehrer:innen und Schüler:innen mit Bezugnahme auf ein gemeinsames Ziel eine neue Dynamik annimmt.

Wenn wir Massumis politische Theorie an dieser Stelle in erziehungs-wissenschaftlicher Perspektive akzentuieren, lässt sich zunächst festhalten, dass für die von uns interviewten Schüler:innen die Erfahrung eines »Tuns mit anderen« konstitutiv ist. Während sie von einer grundsätzlich anderen Beziehung zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen sprechen, wird diese Beziehung nicht als eine individuelle, persönliche Beziehung beschrieben, sondern vielmehr als Kollektiv. Mit der Erfahrung einer kollektiven Orientierung scheint das »Besser tun als andere«, von dem Dietrich spricht (2020: 78), relativiert, wenn nicht sogar aufgehoben. Auch das für die Beziehung von Lehrer:innen und Schüler:innen konstitutive Machtverhältnis und die darin angesiedelte Abhängigkeit werden zumindest nicht thematisiert. Liest man diese beiden Befunde zusammen, könnte man fragen, ob Sorge in Schule vor allem dann für Schüler:innen erfahrbar wird, wenn sie als ein von allen geteiltes,

überindividuelles und wechselseitiges ›Caring for Belonging‹ praktiziert wird. Daran schließt sich als weitere Frage an, inwiefern die von Lehrer:innen und Schüler:innen geteilte Erfahrung, Teil eines Schulversuchs zu sein – als kollektiver Belang (concern) im Nähe-Distanz-Verhältnis –, neue Dynamiken ermöglicht. Dieses Gedankenexperiment führen wir im Folgenden weiter.

4.2 Die Affiziertheit von Lehrer:innen und Schüler:innen mit dem Erfolg der Primus-Schule

Während in den bisher rekonstruierten Erfahrungen der Schüler:innen die Sorge der Lehrkräfte um die Schüler:innen zum Ausdruck gelangt, finden wir in unserem Material auch Aussagen, in denen sich umgekehrt die Schüler:innen selbst in die Verantwortung für das Gelingen des Schulversuchs stellen. Sie betonen ihre Involviertheit in eine Sorge um das Gelingen des Schulversuchs. Dabei konstruieren sie eine Verantwortungsgemeinschaft, an der sie aktiv partizipieren. Ein zentraler Bezugspunkt für die Sorge um das Gelingen des Schulversuchs ist die besondere Verantwortung beim Übergang nach Klasse 10 und damit die Frage nach den von den Schüler:innen wahrgenommenen Anschluss- und Zukunftsperspektiven. Die von uns interviewten Schüler:innen des ersten Abschlussjahrgangs antizipieren ihre besondere Verantwortung für die Bewährung des Schulversuchs. Dabei wird der eigene Schulerfolg als Ausdruck der Möglichkeit des potentiellen Schulerfolgs aller Primus-Schüler:innen erachtet, der für die interviewten Schüler:innen mit Zukunftsoffenheit und Zukunftsgewissheit gleichermaßen einhergeht. Dies möchten wir im Folgenden an Interviewausschnitten von Mona rekonstruieren:

»Weil ich jetzt auch ich glaube, das ist auch noch mal größer für die Lehrer oder auch für uns, dass wir der erste Jahrgang [sind]. Wir wollen natürlich auch gut sein, damit Primus-Schüler ein besseres Bild hat. Ja, natürlich wollen wir dann alle einen guten Abschluss. Also bei uns glaube ich so und ich glaube, dass auch noch was anderes, weil wir die ersten sind, die halt hier von der Schule gehen, sage ich mal.«

In ähnlicher Weise wie Tim spricht Mona von einer kollektiven Orientierung, die für das Handeln von Lehrer:innen und Schüler:innen konstitutiv ist. In ihrer Erzählung manifestiert sich diese kollektive Orientierung in dem Ziel eines guten Abschlusses, der jedoch nicht nur für die einzelnen Schüler:innen relevant ist, sondern für den Schulversuch insgesamt. Monas Rede von etwas, das sowohl für die Lehrer:innen wie auch für die Schüler:innen »größer« ist, ist anschlussfähig an Massumis Beschreibung einer »emergence of an extra-being of the individuals involved« (2015: 199). Das »wir«, von dem Mona spricht, bezieht sich auf die Schüler:innen des ersten Jahrganges, der die Primus-Schule von

der ersten bis zur zehnten Klasse besucht hat und im September 2024 nach zehn Schuljahren die Primus-Schule verlassen wird. Die kollektive Orientierung der Schüler:innen dieses Jahrgangs, ihre Schule als eine »gute Schule« zu repräsentieren, ist in Monas Sprechen untrennbar mit dem Bestreben verbunden, einen guten Abschluss zu erreichen: Der eigene Erfolg als Schülerin verbürgt den Erfolg der Schule, genau wie die Schule den Erfolg ihrer Schüler:innen ermöglicht. Dabei klingt in Monas Sprechen eine Generalisierung der Möglichkeit eines erfolgreichen Schulversuchs für alle Schüler:innen an. Als Vertreterin des ersten Jahrgangs, der die Primus-Schule verlässt, scheint Mona affiziert von der für den Schulversuch so konstitutiven pädagogischen Idee und normativen Erwartung, dass Schule nicht nur bestimmten, sondern allen Schüler:innen einen guten Schulerfolg ermöglichen soll.

4.3 Die Affiziertheit mit der Sorge um die Zukunft

Massumi denkt Sorge im Einklang mit dem einleitend angerissenen Sorgediskurs in der Dimension der Zeitlichkeit als Entwurf einer offenen Zukunft, und insofern impliziert sie Risiken: Die Veränderungen, die mit der Offenheit für die Intensität von Erfahrungen einhergehen, bzw. das »becoming-other« geht mit Unsicherheiten und Unplanbarkeiten einher. Mit dem Fokus, den wir in der dritten Phase der wissenschaftlichen Begleitforschung auf den Übergang von der Primus-Schule in weiterführende Schulen oder eine berufliche Ausbildung gelegt haben, waren auch die Thematisierungen einer unsicher werdenden Zukunft für uns von Interesse. Dieses Interesse galt insbesondere der Frage, wie die Schüler:innen vor dem Hintergrund der Zuverlässigkeit und Kontinuität des Besuchs der Primus-Schule über zehn Jahre hinweg den Übergang in eine weiterführende Schule bzw. in eine berufliche Ausbildung antizipieren und erleben. Es galt aber auch der Frage, wie die Zukunftspläne der Primus-Schüler:innen mit Überlegungen zu der zunehmend prekärer werdenden Zukunft des Planeten Erde und des gesellschaftlichen Lebens auf der Erde einhergehen.

In einem Gruppeninterview mit Acht-, Neunt- und Zehntklässler:innen von drei unterschiedlichen Primus-Schulen haben wir dieses Erkenntnisinteresse so gerahmt, dass wir unsere grundsätzliche Frage nach den Zukunftsperspektiven der Schüler:innen mit zwei Zitaten von Greta Thunberg bezüglich der Kindern und Jugendlichen gestohlenen Zukunft geöffnet haben für einen über den bevorstehenden Übergang von der Primus-Schule hinausgehenden Blick auf die Zukunft.

Gleichzeitig haben wir ausdrücklich darauf hingewiesen, dass ein Bezug auf die Zitate lediglich eine Möglichkeit sei und wir an allen Überlegungen der Schüler:innen zu ihrer Zukunft interessiert seien.

Interessanterweise – und zu unserem Erstaunen – begegneten die Schüler:innen unserem Interesse an der Thematisierung der Ungewissheit von Zukunft mit dezidierten Hinweisen auf eine sicher planbare Zukunft. Finja beispielsweise argumentiert:

»...wir wurden wirklich vorbereitet, wir/es kümmert sich auch jemand um uns, also dass alle versorgt sind, dass jeder auch nach der Zehn seinen Weg findet und das ist, ehm, wichtig vor allen Dingen und auch der richtige Weg Schülern da wirklich da die Unterstützung für zu geben.«

Die Sorge der Lehrer:innen für die Zukunft der Schüler:innen kommt in dieser Sequenz als ein ›Versorgt-‹Sein zum Ausdruck, das als eine universelle Orientierung im Sinne eines Versorgtseins aller Schüler:innen erfahren wird. Das Versorgtsein wird dabei doppelt gerahmt, zum einen als eine Vorbereitung, zum anderen als ein Kümmern, wobei der Zusammenhang zwischen Vorbereitetsein und Kümmern eher implizit bleibt. Mit Massumi liest sich das Sprechen über die Vorbereitung als Antizipation, dass mit dem Übergang von der Primus-Schule etwas Neues, ein »becoming-other« bevorsteht. Doch für die Schüler:innen ist zentral, dass der Übergang in seinen potentiellen Risiken abgemildert wird. Das Kümmern erscheint nicht nur als ein Ebnen des Weges in den neuen Lebensabschnitt, sondern es gibt in der Vorstellung der Schüler:innen auch einen sicheren Weg. Die von den Lehrer:innen erfahrene Unterstützung impliziert somit eine Normierung, die von den Schüler:innen als Minimierung der mit dem Übergang verbundenen Unsicherheiten und Risiken erfahren wird. Auch in diesem Zitat zeigt sich das eingangs rekonstruierte Bild eines Lehrer:innenkollektivs, das sich darum kümmert, dass wirklich alle versorgt sind.

Während in dieser Erzählung niemand *nicht* versorgt wird, kommt in anderen Äußerungen die Möglichkeit zum Ausdruck auf, dass die Zukunft nicht wie optimistisch geplant und erwartet verlaufen könnte: »*wenn man die Zukunft in der Hand hat, und das nicht gut funktioniert, ne Hand trotzdem immer unten ist und dich da auch rausträgt.*« In der Interviewsituation unterstützt die Schülerin das Gesagte performativ durch eine Geste, indem sie zunächst eine Hand ausstreckt und unter diese Hand ihre andere Hand legt. Während sich die Schülerin als Subjekt ihrer Zukunft wahrnimmt – sie hat die Zukunft in ihrer Hand –, bleibt die Erfahrung eines Abgesichertseins zentral. Sie kommt zum Ausdruck in Metaphern der Bereitung des Weges in einer Sicherheit spendenden Schule unter stets ansprechbaren Lehrer:innen, in Wahrnehmungen und Empfindungen des Getragenwerdens und der Sicherheit vor einem potentiellen Scheitern.

Als die Interviewerin auf diese Sicherheit Bezug nimmt, indem sie dann doch noch einmal auf die von Greta Thunberg zum Ausdruck gebrachte Zukunftunsicherheit verweist, entsteht folgendes Gespräch:

I: »Ehm, die Zukunft von der ihr sprecht, ist das die gleiche Zukunft von der die Greta Thunberg spricht?«

Leon: »Nein //Nein (Einschub S) //, nee, das/da/ weil über was die spricht ist das/das hat was mit dem Klima und so nen/also die redet über den Zukunft von (.) den Erde! Und wir reden über unsere eigene Zukunft.«

Das ‚wir‘, das Leon in der Interviewsituation für seine Antwort geltend macht, blieb im Gespräch von den anderen Teilnehmer:innen am Gruppeninterview unwidersprochen. Der nächste Redebeitrag knüpfte thematisch an die Bedeutsamkeit der Unterstützung von Lehrer:innen und Eltern an. Was uns an Leons unwidersprochener Aussage irritiert, ist die klare Trennung, die er zwischen einer Zukunft des Planeten und der individuellen Zukunft vornimmt – ganz so, als ob das eine ohne das Andere möglich sei. Auch die anderen Teilnehmer:innen am Gruppeninterview bleiben durchgängig bei der Thematisierung ihrer persönlichen Zukunft, für die sie die erfahrene Sorge der Lehrer:innen in unterschiedlichen Facetten als zentral ausweisen. Das eigene Leben erscheint so einerseits eng verbunden mit dem Schulversuch und dessen Lehrer:innenkollektiv, andererseits abgespalten vom planetarischen Gesamtzusammenhang. Das, womit sich die Schüler:innen selbst in Beziehung setzen, bleibt auf die Institution der Primus-Schule und die von der Primus-Schule ermöglichte Bildungsbiografie beschränkt. Damit bleibt die Sorge, von der die Schüler:innen sprechen, auf eine Sorge zwischen Menschen verengt.

5. Fazit: Spannungsmomente schulischer Sorgebeziehungen

In diesem Aufsatz haben wir versucht, die Erfahrungen von Schüler:innen in einem Schulversuch als solche des Umsorgtwerdens zu rekonstruieren. Es ging uns damit auch darum, einen Beitrag zur Forschung über das Verhältnis von Schule und Sorge zu leisten und zu zeigen, wie Sorge als eine »grundlegende Dimension von Bildung, Erziehung und Unterricht« (Dietrich 2024: 74) in den Fokus gerückt werden kann. Die Dynamik pädagogischer Sorgebeziehungen sollte – so unser Vorschlag im Anschluss an Dietrich (2024) – stärker zum Gegenstand einer Schulforschung werden, die Anregungen aus dem erziehungswissenschaftlichen Sorgediskurs aufnimmt. Auf diese Weise würden Sorgepraktiken nicht nur an der Peripherie von Schule lokalisiert und analysiert, sondern in ihrem Zentrum. Damit würden auch diskursive Abblendungen und kategoriale Aufspaltungen zwischen Sorge und Leistung, Erziehung und Bildung etc. in der Schulpädagogik irritiert bzw. in Frage gestellt (Dietrich 2020; 2024).

Mit Bezug auf Massumis politische Theorie der Affekte (Massumi 2015) haben wir an den Interviews die zwischen den Lehrkräften und

ihren Schüler:innen bestehende Affiziertheit herausgestellt, d.h. die besondere wechselseitige Betroffenheit voneinander und Verwiesenheit aufeinander. Care haben wir entsprechend im Anschluss an Massumi als eine Dynamik verstanden, die über individuelle Interessen hinaus- und aus der praktischen Realisierung eines gemeinsamen geteilten Anliegens hervorgeht. Im Rahmen einer theoretischen Beobachtung des Pädagogischen (vgl. die Beiträge zum Themenschwerpunkt in ZQF 2/2011; Neumann 2010) betrachtet, wird in den Einlassungen der Schüler:innen deutlich, dass aus ihrer Perspektive eine so verstandene Sorge eine konstitutive Dimension von pädagogischen Verantwortungsbeziehungen ist. Die Affiziertheit entsteht in pädagogischen Sorgebeziehungen, deren Zentrum das gemeinsame Anliegen des Schulversuchs bzw. genauer: seines Gelingens ist.

Die Schüler:innen zeichnen in ihren Erfahrungsrekapitulationen das Bild eines Lehrer:innen-Kollektivs, von dem sie in besonderer Weise umsorgt werden. Dies lässt sich auch als Antwortreaktion und Autorisierung der Sorgegebenden durch die Sorgeempfangenden lesen. Es ist diese besondere Qualität einer über individuelle Interessen hinausgehenden und zusammenschließenden Verbindung zwischen den Beteiligten, die zugleich Ursache und Folge ihrer Sorge um einander und um sich ist. Dabei haben wir auch die Wechselseitigkeit dieser Zusammengehörigkeit und Verpflichtung zu zeigen versucht, nämlich dass und wie sich die Schüler:innen für den Erfolg des Schulversuchs mitverantwortlich sehen, insofern sie in Aussicht stellen, diesen auch durch ihren eigenen Schulerfolg in der Zukunft zu verbürgen.

In der Analyse der ausgewählten Interviewpassagen wurde deutlich, dass die Schüler:innen aus dieser erfahrenen Einbeziehung, Verantwortung und Verlässlichkeit des Lehrer:innen-Kollektivs auch eine Zukunftsperspektive ableiten, in der sie mit Zukunftsgewissheit in die Bildungsbiografie nach Primus vorausschauen und entstehende Ungewissheiten nicht zur Sprache bringen. Massumis Affekttheorie kann vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse einerseits dafür sensibilisieren, dass die von uns interviewten Primus-Schüler:innen zwar auf ihren individuellen Schulerfolg bedacht sind, diesen aber in einen Zusammenhang mit dem Erfolg ihrer Mitschüler:innen, ihrer Lehrer:innen und dem Schulversuch stellen. Andererseits jedoch wird deutlich, dass sie klare Grenzen ziehen. Die von den Schüler:innen entworfene Sorge bleibt auf die Sorge unter Menschen beschränkt und in ihrem Bezug auf die Zukunft als Selbstsorge im eigenen Selbst befangen. Ein Jenseits der Sorge der Menschen für sich und andere, also ein erweitertes, relationales Konzept von Sorge um den Planeten kommt – zumindest in dem Gruppeninterview – nicht in den Blick.

Literatur

- Althans, Birgit/Nina Blasse/Jürgen Budde/Christina Huf/Andrea Raggel/Anna Schütz (2015): »Care in der Grundschule – Ein Forschungsdesiderat?«, in: Katrin Liebers/Brunhild Landwehr/Simone Reinhold/Susanne Riegler/Romina Schmidt (Hg.), *Facetten grundschulpädagogischer und grundschuldidaktischer Forschung*, Wiesbaden: Springer VS, 45–60.
- Bourdieu, Pierre (2000): *Die zwei Gesichter der Arbeit. Interdependenzen von Zeit- und Wirtschaftsstrukturen am Beispiel einer Ethnologie der algerischen Übergangsgesellschaft*, Konstanz: UVK.
- 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, Berlin, Toronto: Budrich Verlag, 99–117.
- Charmaz, Kathy (2014): *Constructing Grounded Theory*, London: SAGE Publications Ltd; 2nd Edition.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2024): *Kerncurriculum Erziehungswissenschaft*, https://www.dgfe.de/fileadmin/Ordner-Redakteure/Stellungnahmen/2024.03_Kerncurriculum_Erziehungswissenschaft_2024_end.pdf (Zugriff: 20.09.2024)
- Diederich, Jürgen/Heinz-Elmar Tenorth (1997): *Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung*, Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Dietrich, Cornelie (2020): »Sorge und Leistung«, in: Cornelie Dietrich/Niels Uhlendorf/Frank Beiler/Olaf Sanders (Hg.), *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*, Weinheim/Basel: Beltz, 68–81.
- Dietrich, Cornelie (2024): »Die Dimension der Sorge in Schule und Unterricht«, in: Anna Hartmann/ Jeannette Windheuser (Hg.), *Pädagogik als Sorge? Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung* (Jahrbuch Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, Jg. 20), Opladen: Barbara Budrich, 73–86
- Dietrich, Cornelie/Niels Uhlendorf (2020): »Einleitung«, in: Cornelie Dietrich/Niels Uhlendorf/Frank Beiler/Olaf Sanders (Hg.), *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*, Weinheim u. Basel: Beltz, 9–15.
- Doğmuş, Aysun/Christina Huf/Till-Sebastian Idel (2022): »Jahrgangsmischung als Irritation des Zeitregimes der Jahrgangsklasse? Lernbiographische Erfahrungen von Schüler*innen eines Schulversuchs«, *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* (2022/11), DOI: 10.3224/zisu.v11i1.10, 142–156.
- Fend, Helmut (2008): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*, Wiesbaden: Springer VS.
- Hartmann, Anna/Jeannette Windheuser (2024): »Pädagogik als Sorge? Zur anhaltenden Konjunktur einer Herausforderung erziehungswissenschaftlicher Frauen und Geschlechterforschung«, in: dies. (Hg.), *Pädagogik als Sorge? Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Frauen- und*

- Geschlechterforschung* (Jahrbuch Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, Jg. 20), Opladen: Barbara Budrich, 11–24
- 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*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 217–245.
- Helsper, Werner (2021): *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns*, Opladen u. Toronto: Barbara Budrich (utb).
- Huf, Christina/Till-Sebastian Idel (2024): »Dynamiken der Wissensproduktion in der Schulentwicklung. Methodologische Überlegungen zum Verhältnis von Reformpraxis und wissenschaftlicher Schulbegleitforschung am Beispiel des Schulversuchs PRIMUS«, in: Sarah Nell-Müller/Annika Scholz/Genet, Noemi/Christophe Straub (Hg.), *Schule im Kontext politischer Bildung und kultureller Spezifität*, Münster u. New York: Waxmann, 130–144.
- Idel, Till-Sebastian (2020): »Die Ordnung des individualisierten Unterrichts – pädagogische Aufgabe und institutionalisierte Praxis«, in: Maria Kampshoff/Claudia Wiepcke (Hg.), *Vielfalt in Schule und Unterricht. Konzepte und Debatten im Zeichen der Heterogenität*, Stuttgart: Kohlhammer, 27–37.
- Idel, Till-Sebastian/Anna Schütz (2018): »Wandel von pädagogischer Professionalität und Lernkultur an Ganztagsschulen. Empirische Befunde und konzeptionelle Überlegungen«, in: Angelika Paseka/Manuela Keller-Schneider/Arno Combe (Hg.), *Ungewissheit im Unterricht und Lehrerhandeln*, Wiesbaden: Springer VS, 141–162.
- Massumi, Brian (2015): *The Politics of Affects*, Cambridge: Polity Press.
- Neumann, Sascha (Hg.) (2010): *Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie*, Luxemburg: Universität Luxemburg.
- Nittel, Dieter (1992): *Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung*, Deutscher Studienverlag: Weinheim.
- Reh, Sabine/Bettina Fritzsche/Till-Sebastian Idel/Kerstin Rabenstein (Hg.) (2015): *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagsschulen*, Wiesbaden: Springer VS.
- Rendtorff, Barbara (2024): »Die Sorge neu denken«, in: Anna Hartmann/ Jeannette Windheuser (Hg.), *Pädagogik als Sorge? Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung* (Jahrbuch Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, Jg. 20), Opladen: Barbara Budrich, 59–72
- Schütz, Anna (2015): *Schulkultur und Tischgemeinschaft. Eine Studie zur sozialen Situation des Mittagessens an Ganztagsschulen*, Wiesbaden: Springer VS.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1994): *Alle alles zu lehren. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tyack, David/William Tobin (1994): »The ›Grammar of Schooling‹: Why

- has it been so hard to change?», *American Educational Research Journal* (1994/3), DOI: 10.3102/00028312031003453, 453–479.
- Wernet, Andreas (2003): *Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*, Wiesbaden: Springer VS.
- Zeitschrift für qualitative Forschung (ZQF) (2011): *Themenschwerpunkt: Methodologisch-methodische Probleme der empirischen Analyse pädagogischer Ordnungen*. 12. Jg. 2/2011.

III. Sorge um das Lernen

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 Simon¹, 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.² Bedeutsam

² 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 to do 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 Schulkasse 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 Forschungs- stands 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). Demnach 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 stillsitzten, 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 Eth- nographie – ›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:innen³ 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

3 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 Hauptaugenmerk 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 sowsas 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.⁴

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 Beziehungs-ebene 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 hilft sie mir, 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 Schülein«. 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 Schulkasse 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 Schulkasse 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 Reinhold/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.

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 Schokopralinen.« 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 Schokopraline 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 Rollenförmigkeit 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 Institutionenförmigkeit 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 geschlechterdifferennten 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 Ge- genstück zum Öffentlichen und Professionellen darstellt (vgl. ebd.: 21 f.).

Cornelia Dietrich (2020) folgend, werden die Themen »Sorge und Leistung« als dichotome Leitkategorien des Pädagogischen entworfen und gegeneinander ausgespielt, und zwar insbesondere im Feld des Schu-lischen (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 hervorgebrachte 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 Spezifität 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 Machenschaften 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 vorwiegengenommenen, 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 unverfügbareren Bedingungen, die der Zusammenkunft vorausgegangenen 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 Karnevalsumzug, 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 Klepacci 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 Teilen 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 Erwiderung 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. Därrmann 2006: 54). In den Aussagen der Lehrer:in »meine Kinder (möglicherweise 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 Wennleich 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, existentielle 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 Degradiierung 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 *selbstständig* zu treffen [...]« (§ 3 Absatz 1 des Berliner Schulgesetzes, Herv. d.V.).

Alltägliche Sorgetätigkeiten, die an die existentielle 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 Begehrn 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 unverfügaren 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 »so-wohl 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 Schmäh- 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 Berührungen 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 »eliminier[en]« (Althans 2021: 202 mit Verweis auf Rousseau 1988: 613). Zu dem irritierend-zerstörerischen letzten 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, übergriffig, gewalt- und effektvoll. 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 Kindeszuneigung, 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[zu] 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 abzublenden.

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 Materialen, 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 Verkennung 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 – gelungenen* 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 *gelungenen 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.
- BKA – 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_Haeusliche_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 Ausweitung*, Bielefeld: transcript.
- Carnap, Anna (2022): *Geschlechtlichkeit und pädagogisches Handlungswissen. Eine rekonstruktive Studie zum schulischen Raum des Sicht- und Sagbaren*, Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Därmann, Iris (2006): »Über ausgeschlagene fremdkulturelle Gaben: Derridas eurozentristische Lektüre des Essais sur le don«, in: Alfred Schäfer/

- Michael Wimmer (Hg.), *Selbstauslegung im Anderen*, Münster: Waxmann, 47–60.
- Derrida, Jaques (1993): *Falschgeld: Zeitgeben I*. München: Wilhelm Fink.
- Dietrich, Cornelie (2020): »Sorge und Leistung«, in: Cornelie 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](https://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 Ganztags-schulen«, 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: Cornelie Dietrich/Niels Uhlendorf/Frank Beiler/Olaf Sanders (Hg.), *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*, Weinheim u. Basel: Beltz Juventa, 43–54.
- Liebau, Eckart; Klepaci, 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.

Teilhabe ermöglichen

Über die Wirklichkeits- und Möglichkeitsdimension praxistheoretischer und phänomenologischer Forschungszugänge zur Sorgenden Ethnographie im Musikunterricht

1. Einleitung

Mit dem Titel »Teilhabe ermöglichen« soll ein Beitrag zur Sorgenden Ethnographie geleistet werden, einem Begriff, der von Francis Seeck in »Care transformieren« (2021) geprägt wurde.

Hintergrund dieses Erkenntnisinteresses ist das vom BMBF finanzierte NeOBi-Projekt, Teilprojekt 1, das von Julia Prescher, Stefanie Leiding und mir durchgeführt wird¹. NeOBi bedeutet »(Neu-)Ordnungen von Bildungslandschaften reflexiv gestalten. Zur gesellschaftlichen und schulischen Teilhabe von Kindern in peripheren Regionen«. In unserem ethnographisch ausgerichteten Teilprojekt haben wir uns u.a. die Frage gestellt, wie Teilhabe von Kindern im Übergang erforscht und im Transfer vermittelt werden kann.

Zwar gibt es zahlreiche auch ethnographische Untersuchungen zum Übergang von Kindern von der KiTa zur Schule, aber keine dieser Untersuchungen hat bisher den Fokus auf Sorge gelegt, geschweige denn sich als Sorgende Ethnographie verstanden. Ein solcher Fokus setzt aber voraus, dass genauer bestimmt wird, was unter Sorge zu verstehen ist², und vor allem, wie diese epistemologisch und methodologisch erschlossen werden kann. Unter dem Stichwort »Sorgende Ethnographie« wird sich von der »aufklärerischen«, praxistheoretischen Forschungstradition distanziert, die im Kontext der Forschung über den Unterricht diesen als Disziplinierung

- 1 NeOBi wird vom BMBF in der Förderrichtlinie zum Abbau von Bildungsbarrieren vom 01/2022 bis 12/2026 gefördert (Förderkennzeichen 01JB2110A) und ist in dieser Laufzeit am »Zentrum für Schul- und Bildungsforschung« (ZSB) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg angesiedelt. Die Verbundleitung hat Bettina Hünersdorf inne.
- 2 Zur Frage nach der Sorge in der Pädagogik der frühen Kindheit wurden in den letzten Jahren einige Studien und Sammelbände herausgegeben. Dennoch fehlt eine epistemologische und methodologische Auseinandersetzung darüber, wie Sorge zu erkennen ist.

dechiffriert (Bilstein/Klein 2002: 5; Langer 2015; Breidenstein 2021). In den Blick kommen in dieser aufklärerischen Tradition Praktiken, die sich im Anschluss an Foucault als sanfte Formen der Kontrolle darstellen und in denen Disziplinierung jenseits von Strafe als eine Form des Selbstregierens durch Fremdregieren erkannt wird (vgl. Langer 2015: 19)³. Diese Form der Aufklärung trägt letztendlich dazu bei, dass das Interesse an Forschung durch die Lehrer:innen verloren geht, weil sie befürchten, dass das, was sie tun, aufgrund des kritischen Blicks der sozialwissenschaftlichen Forschung aberkannt oder zumindest verkannt wird. In diesem Sinne handelt es sich nicht um eine Sorgende Ethnographie, weil im Namen der Aufklärung Effekte entstehen, die zur Verwundbarkeit der Akteure des Forschungsfeldes Schule beitragen. Diese Form der Sichtbarkeit in der Öffentlichkeit entfaltet sich als Kritik und bringt sich dabei als wissenschaftliche, von der Praxis unabhängige Aufklärung performativ hervor. Eine solche Form wissenschaftlicher Praxis wird im Rahmen einer Sorgenden Ethnographie zum Gegenstand der Kritik, da in dieser die wechselseitige Angewiesenheit von Forschung und Praxis verkannt wird.

»We problematize the revered critical distance at the heart of so much enlightened knowledge. Dissenting-within is openness to the effects we might produce with critiques to worlds we would rather not endorse. Caring for the effects this way can make us particularly vulnerable.« (Puig de la Bellacasa 2012: 206)⁴.

Deswegen steht im Folgenden im Fokus, wie durch Forschung eine Möglichkeit von Praxis (re-)präsentiert wird, die sich im doppelten Sinne realisiert, d.h. als Möglichkeit bewusst und verwirklicht wird. Um es mit Mortari in Bezug auf Heideggers Ausführungen in *Sein und Zeit* zu sagen »Existing means answering the appeal to realize concretely the possibilities of being. This takes some care« (Mortari 2022: 11).

Was bedeutet das hinsichtlich des Forschungsinteresses: des Übergangs von der KiTa zu Schule? Das Scheitern der Teilhabe von Kindern im Unterricht kann als verwundbare pädagogische Praxis wahrgenommen werden, unter der Kinder sowie Lehrende, aber auch Forschende leiden können oder vor der sie sich schützen, indem sie jeweils die Schuld dem anderen oder dem sozialen Kontext zuschreiben, anstatt sich für das

- 3 Diese hier über klassische Kategorien ermöglichte Identitätspolitik wird aber in einem relationalen Ansatz von Care fraglich (De la Bellacasa 2012), wie ich an späterer Stelle zeigen werde. Dann interessieren vielmehr die multiplen Positionierungen, die sich in Situationen herstellen und dadurch bestimmte Verbindungen und Trennungen schaffen, die sich im nächsten Moment aber auch wieder in einem neuen Kontext ändern können.
- 4 Im Folgenden gehe ich nicht näher auf die neuen materialitätstheoretischen Ansätze ein, die aber einige Überschneidungen zu dem hier dargelegten Argumentationsmuster aufweisen.

Scheitern mit-verantwortlich zu fühlen und das Leiden darunter mit dem jeweils anderen zu teilen. Das andere des Scheiterns ist das Glücken, d.h., dass sich trotz Kontingenzen eine Möglichkeit des Daseins als Schicksalswendung verwirklicht. Mit Hark kann dieses als »zärtliche Bürgerlichkeit« (Hark 2021: 216) bezeichnet werden. Zärtlichkeit bedeutet dabei das »Teilen eines gemeinsamen Schicksals« (ebd.) von Wissenschaft, beruflicher pädagogischer Praxis und Teilhabe von Kindern. Zärtliche Bürgerlichkeit ist eine »Bürgerlichkeit, die sich selbst zurücknehmen kann und andere respektvoll adressiert, ohne sich in der Rückwendung auf sich selbst erneut als Maßstab zu setzen« (ebd.: 218). Vielmehr geht es der Sorgenden Ethnographie darum, etwas zurückzugeben (vgl. Seeck 2021: 50). Dies kann auch ein Beitrag dazu sein, wie die Teilhabe von Kindern ermöglicht werden kann. Denn die Anerkennung der Lehrenden ist immer auf ihre (Un-)Möglichkeit, in ihrer Praxis Teilhabe von Kindern zu generieren, angewiesen, ohne dass die Lehrenden eine Kontrolle über diese Möglichkeit innehaben. Die Ermöglichung von Teilhabe ist vielmehr fragil und auf das Mit-Tun und das Mit-Sprechen von Kindern einerseits sowie auf die Sichtbarkeit durch Forschung andererseits angewiesen, um sich zu entfalten. Diese Sichtbarkeit vollzieht sich in einer Praxis des Erzählens dessen, was vor Ort wahrgenommen wurde. Es ist eine Praxis des Erzählens von »dichten Beschreibungen« (Geertz 1987), die eine Bildung des Sozialen und zugleich der Singularität ermöglichen. »Engaging with inherited worlds by adding layers rather than by analytical disarticulation translates in an effort to ›redescribe‹ something so that it becomes thicker than it first seems« (Haraway/Goodeve 2000: 108). Betont wird aber auch, dass das, was als ›besser‹ gilt, nicht gegeben ist, sondern immer schon im Kontext und auf dem Spiel steht. Es ist fragil und angewiesen auf ethnographisch Forschende im Zusammenspiel mit den pädagogischen Fachkräften und den Schüler:innen. Auf diese Weise agiert ein: Ethnograph:in nicht als teilnehmende:r Beobachter:in, sondern als teilnehmende:r Geschichtenerzähler:in, die Geschichten mit-teilt, um epistemisches Gedeihen innerhalb und als Teil einer historisch verorteten Community of Practice, an der die Forschung und die Praxis über den Transfer teilhat, zu ermöglichen.

»Writing-with is a practical technology that reveals itself as both descriptive (it inscribes) and speculative (it connects). It builds relation and community, that is: possibility« (Puig de la Bellacasa 2012: 203).

Um diese Sorgende Ethnographie epistemologisch und methodologisch zu begründen, was das Ziel der folgenden Ausführungen ist, möchte ich im Folgenden den bisher in der Übergangsforschung vorherrschenden methodologischen Zugang zur Ethnographie der Praxistheorie im Anschluss an Schatzki darstellen, um die soziale Seite in ihrer Bedeutsamkeit für die Teilhabe am Unterricht in den Blick zu nehmen. Praktiken

werden dann als »organisierte Sets von körperlichen Aktivitäten« (Bollig 2018: 139) verstanden, welche sich in zeitlich entfalteten und räumlich verteilten Zusammenhängen von »doings and sayings« (Schatzki 2002: 77) niederschlagen. Kinder haben an diesen Praktiken teil, indem positive Erfahrungen zu einer Wiederholung und Reproduktion von Prozessen führen und dadurch Praktiken der schulischen Teilhabe von den Schüler:innen geteilt werden, sodass die Praktik »becomes part of an individual's life. In this way people become the carriers of practice.« (Shove/Pantzer/Hand 2012: 14).

Darüber hinaus wird mit Bezug auf Heidegger und darauf aufbauenden postphänomenologischen Anschlüssen auf die sich öffnende Seite der Teilhabe als Erfahrung fokussiert. In der Auseinandersetzung mit Heideggers Möglichkeits- und Wirklichkeitsdimension wird die Grenze einer sozialwissenschaftlichen Sorgeforschung, wie sie in einem praxistheoretischen Zugang vollzogen wird, überschritten, d.h. nicht, dass diese aufgegeben wird, sondern vielmehr in ihrer (Un-)Möglichkeit (re-)präsentiert wird. Dadurch kann es gelingen, der Frage nach schulischer Teilhabe nachzugehen.

Dieser methodologische Zugang wird in seiner Möglichkeitsdimension im empirischen Kapitel (3) dargestellt und zum Schluss wird dieser als Sorgende Ethnographie (re-)präsentiert.

2. Über die Wirklichkeits- und Möglichkeitsdimension in Schatzkis Auseinandersetzung mit Heidegger

2.1 Schatzkis Blick auf Heidegger

Schatzki setzte sich 2017 in seinem Aufsatz »Pas de deux: Practice Theory and Phenomenology« mit der Wirklichkeits- und Möglichkeitsdimension bei Heidegger auseinander. Dabei schätzte Schatzki an Heidegger das, was dieser gerade als Grund der Differenzbildung zu den Sozialwissenschaften sieht: die zentrale Stellung der Wirklichkeitsdimension als Grundlage von Wissenschaft.

Die Orientierung am *man*, also dem, was vergesellschaftet ist, die Heidegger als Verfallenheit der Fürsorge bezeichnet, ist für Schatzki Anknüpfungspunkt. Das *man* verweise darauf, dass dem Individuum schon immer eine soziale Welt vorausgehe. Diese ermögliche erst eine geteilte Handlung und geteilte Gedanken, Vorstellungen etc. und das sich auf andere Beziehen-können (vgl. Schatzki 2017: 37). Die Praxistheorie gehe ebenfalls davon aus, dass es einen vorher schon existierenden Kontext, ein historisches *Apriori* gebe, in welchem individuelles Leben prozessiert wird und im Plenum von Handlungen koexistiert (vgl.

ebd.). Entsprechend heißt es konkret bei Schatzki: Das Dasein vollzieht sich durch Handlungen, es geht um das Zu-tun-haben, etwas herstellen. Heidegger betone, so Schatzki, dass ohne Denken handelnd die Bedeutsamkeit der Welt erschlossen wird. Die Welt, in der jemand handelt, ist zunächst und vor allem ein Handeln mit dem umliegenden Zeug, welches erst ein bestimmtes Handeln in seinem sozialräumlichen Bezug ermöglicht (vgl. ebd.: 30)⁵. Mit Heideggers Begriff der *Befindlichkeit* wird deutlich, wie Verstehen und Gestimmtsein ein Können ist. Dieses ist ein Know-how hinsichtlich der im Handeln liegenden Möglichkeiten, das durch jede Handlung wieder neu aktualisiert wird (vgl. Schatzki 2017: 29).

Die Praxistheorie kann, so Schatzki, aus diesem Grunde folgende theoretische Bezüge von der Phänomenologie lernen: Die zentrale Bedeutung des Know-hows, die unreflektierte Handlung, die Bedeutung der embodied action und die Bedeutsamkeit der Welt, in der Menschen handeln. Diese sind in der Praxistheorie zu wenig theoretisiert (vgl. ebd.: 33). Ebenfalls spiele der Körper eine zentrale Rolle. Handlungen vollziehen sich körperlich, und die Fähigkeiten, die Handlungen zu realisieren, sind verkörpert. Deswegen könne von einem praktischen Verstehen ausgegangen werden, welches teleologisch wie motivational gelenkt sei und in einem bedeutsamen Arrangement von Materialitäten Zug und Zug prozessiert werde. Die Sinnlichkeit der Wahrnehmung spiele eine zentrale Rolle, weil das die Form sei, in der Menschen der Welt begegnen, sie sich vergegenwärtigen. Die Form, in der Wahrnehmung sich realisiert, ist gewöhnlich eine Handlung, mit Ausnahme vom Hören und etwas Bemerken (vgl. ebd.: 31). Die sinmliche Wahrnehmung ist in der Praxistheorie eine Komponente von Praktiken, durch die Personen an Praktiken teilhaben, aber Praktiken vollziehen sich auf eine Art und Weise, dass sie verkörpert sind.

2.2 Mit Heidegger auf Schatzkis Ausführungen geblickt

Aus der Perspektive von Heidegger ist Schatzkis Möglichkeitsdimension als ontisch zu verstehen. Für Heidegger hingegen ist die Möglichkeitsdimension der Wirklichkeit ontologisch mitgegeben (vgl. Hünersdorf 2020). Die ontologische Dimension der Unbestimmtheit des Menschen ist letztendlich grundlegend, wenn es um die Frage von Sorge geht. Was

5 Diese Auffassung des Raums in *Sein und Zeit* weist aber, so Mitchell, Grenzen auf, weil Heidegger die Räumlichkeit des Daseins »vom daseinsmäßigen Nutzen des Zeugs (des ›Zuhgendenen‹) her« (Mitchell 2008: 13) denkt (vgl. ebd.: 11–17) Aufgrund dessen bleibe der Raum in *Sein und Zeit* ausschließlich ein funktionaler Raum, dessen Existenz vom handelnden Menschen abhängig sei (vgl. ebd.: 17).

bedeutet der Hinweis auf die Ontologie für das Verständnis von Sorge? In den Sozialwissenschaften heißt die Möglichkeit zu denken, zu bestimmen, was in Zukunft eintreten könnte. In diesem Kontext spielt die »einspringende Fürsorge« eine zentrale Rolle, die einen instrumentellen Charakter hat, da das, was der andere zu besorgen hat, ihm abgenommen würde (vgl. Heidegger 1993: 122), während die »vorausspringende Sorge« die Existenz des anderen betrifft, indem sie es möglich macht, sich in seiner Sorge frei zu machen (vgl. ebd.).

Von entscheidender Bedeutung für das Verständnis der Sorge bei Heidegger ist sein Bezug auf Befindlichkeit und Entwurf. Er betont, dass der Seinscharakter des Daseins – Geworfenheit – ein gestimmtes Sichbefinden und nicht ein Wahrnehmen von etwas Vorgefundem sei (vgl. Heidegger 1993: 135), wie Schatzki es darstellt, wenn er auf die sinnliche Wahrnehmung wie das Sehen Bezug nimmt. Das, worauf sich das Befinden bezieht, ist abgedrängt und kann aus diesem Grunde nicht wahrgenommen oder rückwendend erfasst werden. Dieses je schon gestimmte sich Befinden mache es erst möglich, sich auf etwas zu richten. (vgl. Heidegger 1993: 137). Die Befindlichkeit »kommt weder von ‚Außen‘ noch von ‚Innen‘, sondern steigt als Weise des In-der-Welt-seins aus diesem selbst auf« (Heidegger 1993: 136). In dieser Geworfenheit ist das Dasein als »In-der Welt-sein« konzipiert, als »angewiesen auf eine Welt«, welches »faktisch nur mit Anderen« existiert (ebd.). Das zeigt sich darin, dass »das Selbst in das Man verloren ist«, indem es an der »durchschnittlichen öffentlichen Ausgelegtheit des Daseins orientiert ist.« (Heidegger 1993: 383). Dieses wird von Heidegger als *Verfallenheit* bezeichnet und es wird postuliert, dass das existentielle Verstehen nur aus der *Verfallenheit* heraus und gegen sie möglich ist (vgl. ebd.). Diese Möglichkeit ist aber in der Geworfenheit schon immer zugrunde gelegt. Sie aktualisiert sich, indem sie sich im Augenblick verwirklicht, indem sie sich von der *Verfallenheit* des *man* abhebt (vgl. ebd.). Dadurch ist sie aber gerade besonders ausgesetzt, was nur dann möglich ist, wenn das Sein »frei für seinen Tod« (ebd.: 385) ist. Das Selbst wird zu sich selbst aufgerufen (vgl. ebd.: 270 ff). Trotz Unbestimmtheit ist es nicht ein Nichts, sondern positiv ausgerichtet. Es will gehört werden. Die Sinnesmodalität des Hörens ist zentral für die »vorausspringende Fürsorge«, die sich ereignet. Dies heißt, »das verstehende Sichvorrufenlassen auf diese Möglichkeit schließt in sich das Freiwerden des Daseins für den Ruf: die Bereitschaft für das Angerufenwerdenkönnen. Das Dasein ist rufverstehend hörig seiner eigensten Existenzmöglichkeit. Es hat sich selbst gewählt.« (ebd.: 287). Diese Wahl ist aber bei Heidegger kein intentionaler Akt, sondern eine Antwort auf ein Widerfahrnis: »Der Ruf wird ja gerade nicht und nie von uns selbst weder geplant, noch vorbereitet, noch willentlich vollzogen. Es ruft, wider Erwarten und gar wider Willen. Andererseits kommt der Ruf zweifelhaft nicht von einem Anderen, der mit mir in der

Welt ist. Der Ruf kommt aus mir und doch über mich.« (ebd.: 275). Der Grund des Rufes aber bleibt verborgen, sodass die Bezüge auf das Hören auf etwas anwesend Abwesendes verweisen. Das hat Auswirkungen darauf, was *voraussetzen* bedeutet. Während in den Sozialwissenschaften dieses als soziale Bedingungen von etwas bestimmt wird, bedeutet es in der Phänomenologie, so Müller-Lauter (1960), Folgendes: »In der Seinsverfassung des Daseins als Sorge, im Sichvorwegsein, liegt das ursprünglichste ›Voraussetzen‹.« (ebd.: 228). Müller-Lauter führt weiter aus: »So schreibt Heidegger gelegentlich: ›voraus-setzen‹ (Heidegger 1993: 314, K 222 zitiert in Müller-Lauter), um durch den eingefügten Bindestrich das ›voraus‹ abzuheben und seinen Entwurfscharakter deutlich zu machen« (Müller-Lauter 1960: 7). Das Entwerfen aber erschließt Möglichkeiten. »Vorausgesetzt ist demnach das im ›Verstehen als Möglichkeit Entworfene‹.« (ebd.: 46).

Es stellt sich die Frage, ob Befindlichkeit und Entwurf und damit Sorge leiblich zu verstehen sind. Nielsen legt dar, dass Befindlichkeit bei Heidegger das pathisch durch das Dasein Gestimmtwerden bedeutet, in welchem zugleich eine Offenheit des In-der-Welt-seins mitgegeben ist. Durch diese Bezogenheit auf die Welt ist eine Bewegung im Raum möglich (vgl. Nielsen 2003: 154). Damit wird die »ekstatische Verfasstheit des Leiblichen und Sinnlichen« (ebd.) deutlich⁶, die aber von Schatzki dadurch, dass er nur auf den Körper blickt, in seiner Rezeption von Heidegger nicht als bedeutsam erkannt wird. Die *ekstatische Dimension* verweist auf den Entwurfscharakter, welcher zugleich eine Antwort auf die Ge-worfenheit in die Welt, das pathische Moment der Befindlichkeit, ist. Das »Leiben geht also nicht vom Körper als einem in seine eigene Schwere verschlossenen, vorhandenen Körperding aus, sondern ist seinem Wesen nach schon immer nach außen hin gespannt, richtungshaft antwortend, immer durch und durch bezogen« (ebd.: 152 f.). Damit ist der Leib, die »Umschlagseite von Natur zur Kultur« (Bedorf 2017: 66), ein Grenzphänomen. Eine Leiberfahrung ist ein Grenzphänomen, in dem der Leib sich im körperlichen Vollzug ent-äußert, was Plessner als »exzentrische Positionalität« (Plessner 1981: 367) bezeichnet. Es drückt die Relationalität zwischen Mensch und Welt aus, das nicht nur »ein Werden hin zu etwas [...] sondern auch] ein Werden weg von etwas« (Mitchell 2018: 67) darstellt. Der Entwurf ist bei Heidegger somit leiblich-noetisch als antwortendes Geschehen auf das Dasein in der Welt zu verstehen. Damit entsteht dieser aus der Bezogenheit/Verbundenheit mit der Welt und ist nicht subjektiv (Bedorf 2017: 64). Entsprechend verweist der Erfahrungsbegriff auch nicht auf Subjektivität. Vielmehr ist er ein Hinweis auf die Passivität der Herausforderung des In-der-Welt-seins, zu der sich

6 Nielsen setzt sich mit Leiblichkeit in Heideggers Schriften, konkret den Zollikoner Seminaren auseinander.

in einem antwortenden Geschehen ins Verhältnis gesetzt wird (vgl. Bendorf 2017: 69). Das bedeutet, dass der Möglichkeitsbegriff nicht abstrakt, sondern auch schon immer als leibliches In-der-Welt-sein verstanden werden muss, welches sich im Vollzug ereignet und das sich nicht auf eine Vergangenheit oder Gegenwart reduzieren lässt. Damit unterscheidet sich aber dieser leiblich fundierte Möglichkeitsbegriff von einem der Sozialwissenschaften, der mit dem Bezug auf *embodiment* den Blick auf die Verkörperung des Sozialen richtet.

Die ›einspringende‹ Fürsorge bezeichnet Heidegger als die Vernichtung von Möglichkeiten. »Das besorgende Aus-sein auf ein Mögliche hat die Tendenz, die Möglichkeit des Möglichen durch Verfügbarmachungen zu vernichten.« (Heidegger 1993: 261). Dieses Verfügbarmachungen des Zuhänden ist »Besorgen seiner Verwirklichung« (vgl. ebd.), d.h. der Teilhabe am Unterricht. Freilich ist diese Vernichtung des Möglichen als »besorgende Verwirklichung von zuhandenem Zeug [...] immer nur relativ, sofern auch das Verwirklichte noch und gerade den Seinscharakter der Bewandtnis hat. Es bleibt, wenngleich verwirklicht, als Wirkliches ein Mögliche für« (ebd.) etwas, das erreicht werden soll.

2.3 Kritik an Heideggers Denken der Sorge

Nancy und Tyradellis distanzieren sich von Heidegger hinsichtlich der zentralen Bedeutung des Todes für die vorausspringende Fürsorge. So heißt es: »Was etwas bedeutet, lässt sich hier nur von seinem gesellschaftlichen Sinn her beantworten, und der besteht nicht zuletzt in dem Versprechen auf eine Zukunft, die nicht bloß der individuelle Tod ist, sondern wesentlich auf ein kommendes Mit-Sein verweist« (Nancy/Tyradellis 2013: 11). Das Kind vollendet nicht die Liebe, sondern »teilt sie neu mit« (Nancy 1988: 86) und setzt sie der Gemeinschaft »erneut« (ebd.: 85). »Was sich von der Gemeinschaft darbietet, ist nichts – nichts anderes als diese Grenze zwischen den Singularitäten, den Körpern, die sich einander mit-teilen.« (Boederl 2007: 126). Dabei machen Nancy und Tyradellis deutlich, dass es sich dabei nicht um einen *rein* intelligenblen Akt handelt, sondern vielmehr die leibliche Fundierung eine zentrale Rolle spielt. »Ich denke also eigentlich nicht immer an das, was ›gemeinsam‹ bedeutet, ich denke in Beziehungen. Ich denke im Antworten auf Fragen oder Erwartungen. ›Denken‹ bedeutet also auch ›verspüren‹, ›erfahren‹ oder ›empfangen‹, Anstöße oder Affekte, Anregungen, Anreize« (Nancy/Tyradellis 2013: 76), sodass die »Aufteilung zwischen Sinnlichem und Intelligiblem [sich auflöst]. Es geht darum, alles in Kontakt und in Erfahrung kommen zu lassen mit diesem Andrang des ›Sinns‹, der etwas verlangt. Eine Welt geht zu Ende, eine Welt ist im Kommen.« (Nancy/Tyradellis 2013: 16).

Die von Heidegger eingeführte Differenz zwischen Wirklichkeit und Möglichkeit aufgreifend heißt es bei Nancy, dass das Unvollendetbleiben etwas anderes sei als das »faktische – Glücken oder das Pendant des Scheiterns; [...] es ist dessen ‚Wesen‘. Die Vollendung des Unvollendbaren ist eine ›Mediale‹, ein ›Mittelding zwischen Aktiv und Passiv‹, eine ›entwerkte und entwerkende Tätigkeit« (Nancy 1988: 77).

3. Zur Empirie des Teilhabe-Ermöglichen

im Musikunterricht

Teilhabe zu ermöglichen, ist etwas, was sich nicht vollenden kann, sondern das in immer neuer Art und Weise hervorgebracht wird, etwas, was sich mit-teilt. Teilhabe ermöglicht sich nicht dadurch, dass es um einen Willen als Ausgangspunkt geht, sondern darum, wie der Wille als teleo-affektive Struktur in der Auseinandersetzung zwischen Lehrenden und Schüler:innen entsteht und in der ›dichten Beschreibung‹ (Geertz 1987) der Ethnographie ent-deckt wird. Durch die ethnographische Forschung, die die soziale Genese des Willens (an-)erkennt, wird der Praxis etwas noch nicht Dagewesenes als eine ermöglichte Möglichkeit des »Singulär plural« (Nancy 2016) hinzugefügt.

Im Folgenden möchte ich einen Ausschnitt aus einem Beobachtungsprotokoll eines Musikunterrichts aufgreifen, in dem es darum geht, wie es sich vollzieht, dass Kinder zu Schulkindern werden.

»Die Lehrerin singt ein Weihnachtslied vor. Freddy schaukelt mit den Beinen, Antonio blickt regungslos auf das Musikbuch. In der Fenstersitzreihe reden und kichern zwei Kinder miteinander, sie sitzen direkt vor dem Lehrendentisch. Während sie ein Instrument spielt und singt, schaut die Lehrerin mehrfach auf zu den Kindern und integriert ein ›hey‹, ›ihr‹ oder einen anderen Laut in den Gesangstext, woraufhin die Klasse lacht. Dann sagt sie nach dem Ende des Liedes, ›ihr, Platzverweis, kurz vor roter Karte. Sie fragt in die Klasse, wer das Lied kennt, es melden sich viele Kinder und die Lehrerin sagt, dass sie das Lied wahrscheinlich schon aus dem Kindergarten kennen. Sie wollen die erste Strophe gemeinsam probieren. Sie beginnt mit dem Spielen des Instruments und singt, die Kinder singen mit. Sie unterbricht und hält ihre Hände vor das Gesicht. ›So sehe ich euch sitzen‹, sagt sie. ›Setzt euch doch mal gerade‹, sagt sie dann und erklärt weiter, ›so können wir nicht singen. Die Kinder richten sich auf, Freddy nicht, Antonio auch nicht – der liegt mit dem Oberkörper halb auf dem Tisch. Sie beginnt wieder mit dem Singen – die Kinder singen mit. Die Lehrerin sagt, sie sieht ›immer noch Kinder, die SO machen‹ und hält ihre Arme vor das Gesicht. Antonio lacht und richtet seinen Oberkörper auf.«

Praxistheoretisch stellt sich folgende Frage: Wie werden Kinder in die »lokalen Praktiken [des Musikunterrichts] eingeschleust und als Mitspieler adressiert, um an der Fortführung und Stabilisierung bestimmter für diesen Kontext spezifischen [sic] Praktiken mitzuwirken« (Bollig 2018: 147). Wie werden die heterogenen Kinder in typische Praktiken überführt, d.h. wie werden sie rekrutiert und positioniert (vgl. ebd.)? Dabei geht es nicht nur um das Doing, sondern das Undoing des Vollzugs von Unterricht im Sinne der »peripheral participation« (Lave/Wenger 2012), um die Voraussetzungen des die Kinder am Musikunterricht Beteiligens, welches sich hier als Vorbereitung auf eine Chorprobe zeigt, zu schaffen. Dies könnte als einspringende Fürsorge bezeichnet werden. Es »bildet sich eine ›legitimate peripheral participation‹, eine Form der Teilnahme an Praxis, die es Novizen erlaubt, zunächst am Rande zu bleiben und nach und nach die erforderlichen Kompetenzen zu erwerben, die eine volle Mitgliedschaft in der spezifischen ›community of practice‹ ermöglichen« (Breidenstein 2021: 941). Dabei geht es darum, sich »in einem ganz grundlegenden Sinn die schulischen Regeln [...] an[zu]eignen« (ebd.: 942), was von Breidenstein als *Disziplinierung* bezeichnet wird. »Sie lernen, dass sie sich melden müssen, wenn sie etwas sagen wollen [sic] und dass sie erst dann etwas sagen dürfen, wenn sie drangenommen werden.« Es wird von ihnen verlangt, »Geduld zu entwickeln, Bedürfnisse aufzuschieben und ihre Körper zu disziplinieren.« (ebd.). Dass es sich hierbei um eine Sorgepraxis auch im Sinne der vorausspringenden Sorge handelt, wird verkannt. Aber genau das soll im Folgenden im Detail aufgezeigt werden.

3.1 Teilhabe ermöglichen: eine praktikentheoretische Analyse

In der protokollierten Szene wird sich mit der *Haltung* von Kindern beim Musikunterricht auseinandergesetzt. Es handelt sich um eine Praktik der einspringenden Sorge, um die passende Haltung der Kinder im Musikunterricht zu ermöglichen. Dadurch gibt es eine »Interferenz« (Breidenstein 2021) zwischen dem Vollzug des Musikunterrichts und dem Besorgen, dass Kinder zu Musik-Schüler:innen werden. Als Praktik der einspringenden Fürsorge wird an den körperlichen Voraussetzungen gearbeitet, um die Kinder am Musikunterricht zu beteiligen.

Schaut man sich das Protokoll sequenziell an, fällt auf, dass zunächst der Vollzug, das *Doing* des Musikunterrichts, in Form von Vorsingen der Lehrerin im Fokus steht. Die Kinder sind zu Beginn des Musik-Machs noch nicht auf das Singen der Lehrerin als Zuhörende ausgerichtet. Sie sitzen an der Fensterbank, manche baumeln mit den Füßen, andere kichern. Die disparaten Haltungen der Kinder werden mit Blicken der Lehrerin und Sprache wie *hey* oder *ihr* fraglich. Die Wortsprengsel

werden im Rhythmus des Musik-Machens eingeführt, sodass es semantisch zu Unterbrechungen des Liedtextes kommt. Diesen *musisch* eingesessenen Aufforderungen *gehören* die Kinder nicht, sondern es werden die Irritationen des Vollzugs des Singens durch die Lehrende gehört. Mit Lachen wird auf die Aufforderung zum Mitmachen durch den Aufruf und die musikalische Äußerung reagiert. Dadurch wird aber nicht der Lehrerin gefolgt, sondern vielmehr wird der Unterricht als lustvoll belustigend wahrgenommen. Die Lehrerin wird als Entertainerin durch die Schüler:innen positioniert.

Auf diesen sich als Schauspiel etablierenden Unterricht wird von der Lehrerin mit einer Unterbrechung des Musikmachens, dem Undoing von Unterricht in Form einer »negatorische[n] Aktivität« (Hirschauer 2016: 117) reagiert. Dieses Undoing des Musikmachens im Vollzug des Unterrichts⁷ wird sichtbar, indem das Spielen der Gitarre und das Singen nach dem Ende des Lieds unterlassen wird und gestisch in die Rolle einer durch Sprache anweisenden (»*ihr, Platzverweis, kurz vor roter Karte*«) Lehrerin hineingegangen wird, die die Voraussetzungen für den Unterricht schafft. Die Art der Beteiligung der Kinder wird als »noch-nicht« die Haltung des Schüler:innen-Seins richtig einnehmend im Form eines *Speech Acts* nach Austin dargestellt und als *unpassend* zum *typischen* Praxisarrangement des Musikunterrichts und damit in der Art und Weise, sich am Singen zu beteiligen, markiert. Im Sprechakt *dies ist kein Unterricht*, oder *so wie du dich verhältst, ist es nicht das, was Unterricht heißt*, vollzieht sich eine, wie im Anschluss an Austin gesagt werden kann, »universalisierende Performativität« (Krämer 2004: 14). Dabei bringen Aussagen als »institutionalisierte Praktiken das, was sie besagen« (Krämer 2004: 14) hervor. Von diesen geht eine »generative Kraft« (ebd.) und damit eine Handlung aus. »Es ist die Domäne der sozialen Tatsachen, solcher Fakten also, deren Sein in ihrem Anerkanntsein« besteht (ebd.). Dabei geht es um die Frage, welchen Regeln ein Handeln zu folgen hat, um anerkannt zu werden (vgl. ebd.). Die Möglichkeit dazu, d.h. dass Schüler:innen in der Lage sind, den Regeln zu folgen, wird in einer Als-ob-Kommunikation unterstellt, in der davon ausgegangen wird, dass sie zum kompetenten Akteur im Unterricht werden können.

Es wird unterstellt und erwartet, dass sich auf das Hören der Musik im Unterricht *wirklich* fokussiert wird. Es wird den Schüler:innen mitgeteilt, dass das, was als Beteiligung von ihnen im Musikunterricht in der zurückliegenden Situation erfahren wurde, keinen Unterricht repräsentiert. Die Art und Weise wie sich das Unterrichtsgeschehen präsentiert

7 »Am Horizont solcher Formen des Ungeschehen-Machens liegt aber auch die Option, dass eine Unterscheidung [...] in bestimmten Situationen [...] überhaupt nicht stattfindet (not doing X), sondern etwas Anderes (Y).« (Hirschauer/Boll 2017: 11).

hat, entspricht nicht der Repräsentation der Teilhabe am Unterricht, weil das aufmerksame Zuhören nicht gegeben war.⁸ Die Teilhabe am Unterricht ist somit noch unvollendet. Damit wird in einer »iterativen Performativität« (Krämer 2004: 15), die wiederholend die Differenz zwischen der Erwartung »dies ist das richtige Verhalten eines:r Schüler:in im Musikunterricht« und dem praktischen Vollzug der Beteiligung am Unterricht markiert. Damit wird das, was sich im Unterricht gegenwärtig vollzogen hat, als Unterricht im *eigentlichen Sinne* nicht anerkannt und in unterschiedlicher Weise dazu aufgefordert, sich dem, was durch die Lehrerin gesagt oder gezeigt wird, anzugeleichen. So wird auch in den folgenden Sequenzen, in denen die Kinder zwar mitsingen, aber noch nicht die richtige Haltung haben, durch das Nachahmen der Haltung der Kinder, d.h. im Dazwischen des eigentlichen Unterrichtens, diese Verkörperung der Kinder immer wieder als unpassend markiert.

Es vollziehen sich immer wieder neu Formen der Anähnlichung des (Re-)Präsentierens als iterative Performance, was durch das Sprechen und Zeigen an Repräsentationen von Unterricht eingeführt wird und durch den Vollzug des Unterrichts.

In der Wiederholung der Unterbrechung des Musik-Unterrichtens wird das Liedsingan an den Rand des Unterrichtsgeschehens gedrängt. Dadurch wird das Übergang-Machen als Praktik einspringender Sorge in ihrer prozessualen Hervorbringung sichtbar. Sie besorgt instrumentell die Möglichkeit der Teilhabe, die den Vollzug der repräsentierten Vorstellung, was der Unterricht sei, nämlich das Musikmachen, (un-)möglich macht, was von der Lehrerin pathisch wahrgenommen wird und worauf sie eine Antwort gibt, indem sie einerseits die Voraussetzungen für die Teilnahme am Unterricht herstellt, andererseits dafür das Musikmachen unterbricht.

8 Eine Behauptung, dass es sich hier um eine wahre, falsche oder kontradiktio-
rische Darstellung handelt, wird durch diese Art des Zugriffs verunmöglicht.
»Because the words we now can read underneath the drawing are themselves
drawn—images of words the painter has set apart from the pipe, but within
the general (yet still undefinable) perimeter of the picture. [...] But conversely,
the represented pipe is drawn by the same hand and with the same pen as the
letters of the text: it extends the writing more than it illustrates it or fills its
void.« (Foucault 1983: 23). Es handelt sich hier um eine doppelte Paradoxie.
Einerseits wird etwas benannt, was nicht benannt werden muss. Andererseits
wird aber beim Aufdecken des Namens deutlich, dass das Objekt geleugnet
wird. Dadurch entsteht ein Prozess, bei dem es darum geht, den Diskurs zu
ermöglichen, an seinem eigenen Gewicht zu kollabieren und stattdessen auf
die sichtbare Form der Buchstaben zu achten. Diese gezeichneten Buchstaben
treten in eine unsichere, undefinierte Beziehung zueinander. Die Verwirrung
wird durch das Verhältnis zur Zeichnung noch verstärkt. Es ist unmöglich, ei-
nen tragenden Boden herauszukristallisieren. Dadurch aber wird das Spiel mit
den Ähnlichkeiten (similitudes) ermöglicht, welche sich vermehren können.

Dies vollzieht sich als Ausdruck der »Affordances«, des gelungenen Vollzugs von Musikunterricht, mit denen bestimmte Teilhaberpraktiken von Schüler:innen einhergehen. Im Fokus steht die Herstellung einer »Class-Room-Order« (Doyle 2006: 111) als eine Reproduktion, die zugleich die Voraussetzung für das Musizieren als die schulische Bildungsproduktion ist⁹. Dadurch vollzieht sich eine (Re-)Produktion der tradierten (dominanten) Übergangsbilder des Schüler:innen-Werdens in einer paradoxen Form, weil das, was als die richtige Haltung zum Musikunterricht bezeichnet wird, als nicht deckungsgleich mit dem realen Unterricht markiert wird. Diese Differenz trägt aber zugleich zur Kontingenz, was Unterricht sei, bei. D.h. dieser wird auch als anders möglich performativ realisiert, sodass zwischen der Repräsentation von Unterricht und der Form, wie sich Unterricht vollzieht, sich eine »iterative Performativität« (Krämer 2004: 15) von Unterricht vollzieht. »Die Wiederholung von Zeichenausdrücken in zeit- und raumversetzten neuen Kontexten – [ist] eine Wiederholung, welche erst die Allgemeinheit im Gebrauch dieser Ausdrücke stiftet. [Sie bewirkt] zugleich eine Veränderung der Zeichenbedeutung.« (ebd.: 16).

3.2 Teilhabe ermöglichen: Zur phänomenologischen Erweiterung des praktikentheoretischen Zugangs

Als Antonio lacht¹⁰, bevor er sich mit Haut und Haar dem Unterricht öffnet, scheint er etwas verstanden zu haben, sodass die Voraussetzungen für

- 9 Lefebvre versteht unter Produktion eine »schöpferische Tätigkeit« (Lefebvre 1972: 31f.). Reproduktion bedeutet die Bedingungen, »in denen die Objekte oder Werke produzierenden Tätigkeiten sich selbst re-produzieren, wiederbeginnen, ihre konstitutiven Bedingungen wieder aufnehmen.« (ebd.) Damit steht die Wiederholung als Rückgriff auf etwas Dagewesenes, welche zugleich eine Veränderung als kreativ schöpferische Tätigkeit ermöglicht, im Fokus (vgl. Bargeitz 2016: 107f.).
- 10 »In dem Kapitel *Die Resonanz des Gefühls in Lachen und Weinen* wird das Lachen als ›durchstimmende Angesprochenheit‹ des Menschen als Ganzen oder ›distanzlose Sachverhaftung‹ bestimmt (Plessner [1941] 1982: 345–352, Herv. i. O.), die als ›geöffnete [...] Positionalität‹ beschrieben wird, welche ›exzentrisch‹ sei und eine ›Resonanz‹ bewirke.« (Fischer 2013: 275). Alloa bestimmt das Lachen als eine leibliche Widerfahrnis als ein »Un-Ding« (Alloa 2016: 147). »Das gurgelnd glucksende Gemecker ist diese ›Antwort auf die Grenzlage‹ (Plessner [1941] 1982: 378) – der Körper springt in der Sinnkrise ein, sorgt für die Wiederherstellung des Gleichgewichts, in der das Verhalten neu sinnhaft an der Sinnordnung anknüpfen kann. Das Lachen des Menschen ist eine vorübergehende Veränderung seines Selbstverständnisses, noch unabhängig von der Funktion im Sozialverhältnis.« (Fischer 2013: 276).

die Teilnahme sich als ermögliche Möglichkeit erfüllt. D.h. er hört, worum es in diesem Hin und Her der (Re-)Präsentation von Unterricht *eigentlich* geht, was etwas anderes ist, als der Lehrerin zu gehorchen. Es ermöglicht in der Differenz zwischen Repräsentation und Präsentation als Vollzugswirklichkeit, sich selbst als anderer (andere Simulation dieser Differenz) hervorzubringen und zugleich mit den anderen gemeinsam den Musikunterricht richtig zu vollziehen. In diesem Sinne kann mit Nancy von *Singulär plural* gesprochen werden, was die Möglichkeit der Teilhabe am Unterricht in dreierlei Weise (re-)präsentiert.

Das Lachen drückt eine fiktive Einheit aus. Es ist ein »imaginativer Vorgriff« (Bedorf 2017: 72), welcher die zeitliche Form der »vorträgliche[n] Nachträglichkeit« (ebd.: 73) aufweist. Im Lachen drückt sich somit die »Selbstverdoppelung« (Waldenfels 1999: 36) der »leiblich-körperlichen Differenz« (ebd.) aus, welche aufzeigt, dass die Teilhabe als Überschuss des Subjekts nicht in der sozialen Dimension von Teilhabe aufgeht (Dederich/Dietrich 2023: 8 f). Hier vollzieht sich eine »Subjektwerdung in Praktiken nur in Inanspruchnahme einer Position, die das Subjekt noch nicht haben kann. Anders kann aber Subjektivität nicht gelingen als im Vorgriff ohne Boden.« (Bedorf 2017: 73). In dieser körperlichen Form von Performativität nimmt das Lachen seinen Ausgang. In dieser zeigt sich der »Ereignischarakter« (Krämer 2004: 17). Es ist keine Repräsentation, sondern vielmehr eine Präsentation, die den Rahmen der Repräsentation überschreitet. Sie bedarf

»den Zuschauer [des Forschenden], ist also an Wahrnehmungsvorgänge, an Aisthetisierung und ein Sich-Zeigen grundsätzlich gebunden. Sie findet ihren Ort im sinnlich-aktuellen Spannungsverhältnis zwischen Akteur und Betrachter, wobei der Handlungscharakter des Zuschauers gerade dadurch unterstrichen wird, dass in einer Vielzahl von performances der Zuschauer zum – mehr oder weniger freiwilligen – Kollaborateur der Aufführung« (ebd.: 17 f).

des Schülers wird. Die korporale Performativität ist »Ausdruck der schöpferischen Metamorphose der wahrgenommenen Welt im Wechselverhältnis von Akteur und Betrachter.« (ebd.).

Dabei ist das Ereignishaftes des Lachens nur vor der »Folie eines Unterschieds, der durch die Reproduktion (und das Anderswerden dieses Reproduzierten) gestiftet wird und ›Einmaligkeit‹ überhaupt erst erfahrbar macht« (ebd.)

Der »eingewöhnnte Körper« tritt der lachenden Person »selbst als Fremdes gegenüber« (Bedorf 2017: 72). Die Körper haben ihr Eigenleben und unterscheiden sich vom Leib, der im pathischen Moment der Erfahrung, der Geworfenheit in die Welt, als Befindlichkeit zur Welt hin geöffnet ist (ebd.: 71). Hier kann von einem »fungierenden Leib« gesprochen werden, welcher sich »performativ vollzieht« (Waldenfels 1999:

36) und welcher sich zu den körperlichen Erfahrungsmomenten unterscheidet, die als fremd wahrgenommen werden (vgl. Bedorf 2017: 71). Das Pramat der Befindlichkeit, »bedeutet [ontologisch] kein leibliches Bewußtsein, sondern im Gegenteil dessen Unmöglichkeit« (ebd.). Es handelt sich um ein leibliches »Widerfahrnis« (vgl. Dederich/Dietrich 2023: 6), weswegen auch von einem »Schwellenphänomen« (Kolesch/Krämer 2006: 15) gesprochen werden kann, in welchem sich »Soma und Semantik, aisthesis und logos vereinigen«, aber auch »Individuelles und Soziales« (ebd.).

Es konnte gezeigt werden, dass die Dimension des miteinander geteilten Sinns im Sinne Nancys und damit der Beteiligung am Unterricht körperlich performativ zum Ausdruck gebracht wurde und sich zugleich die soziale Praxis der Beteiligung am Unterricht selbst verändert hat (Dederich/Dietrich 2023: 9).

4. Schluss

Ich möchte zum Schluss darstellen, in welcher Weise hier von einer Ethnographie eines *sorgenden Unterrichts*, in dem sich die (Re-)Produktion von Teilhabe im Unterricht zeigt, gesprochen werden kann. In dieser Form der dichten Beschreibung eines Unterrichtsgeschehens geht es nicht um eine Repräsentation eines sorgenden Unterrichtes, in der das als sorgend klassifiziert wird, was im Vollzug des Unterrichts teilnehmend beobachtet wurde. In einem solchen Fall wäre es eine ontische Bestimmung von Sorge. Stattdessen ging es in den Ausführungen darum, »ein[en] in die Existenz aufgenommene[n], wenngleich zunächst abgedrängte[n] Seinscharakter des Daseins« (Heidegger 1993: 135) zu zeigen. Das, was als *sorgender Unterricht* gelesen wird, ist nicht etwas, was dort zu finden ist, sondern vielmehr in Resonanz zwischen dem, was durch die Praxis zu sehen gegeben wird, und dem Wahrnehmenden der ethnographischen Forschung erst erfunden wird und sich im Lachen zeigt. In dieser komplementären, ästhetischen Praxis vollzieht sich eine

»Aufteilung des Sinnlichen« [...] jenes System sinnlicher Evidenzen, das zugleich die Existenz eines Gemeinsamen aufzeigt wie auch die Unterteilungen, durch die innerhalb dieses Gemeinsamen die jeweiligen Orte und Anteile bestimmt werden. Eine Aufteilung des Sinnlichen legt sowohl ein Gemeinsames, das geteilt wird, fest als auch Teile, die exklusiv bleiben. Diese Verteilung der Anteile und Orte beruht auf einer Aufteilung der Räume, Zeiten und Tätigkeiten, die die Art und Weise bestimmt, wie ein Gemeinsames sich der Teilhabe öffnet, und wie die einen und die anderen daran teilhaben.« (Rancière 2006: 25).

Das gilt aber auch für die Forschung selbst. Eine wiederholende erziehungswissenschaftliche Erkenntnisproduktion von Musikunterricht im NeOBi-Projekt als disziplinierend würde möglicherweise eine Entfaltung einer Möglichkeit im Transfer *verstellen*. Deswegen war das Ziel, die wissenschaftliche Gewohnheit der Wahrnehmung dieser Szene durch den Bezug auf die Phänomenologie zu überschreiten, um ein anderes Verhältnis zur Praxis zu ermöglichen. Das bedeutet, dass diese hier dargestellte analytische Möglichkeit, diese Szene des Vollzugs von Unterricht als disziplinierend wahrzunehmen, destruiert wird, um sie als etwas anderes, eine Möglichkeit der (Re-)Produktion der Teilhabe am Unterricht in der (Re-)Präsentation (an)zuerkennen. In diesem Sinne kann von einer »Sorgenden Ethnographie« (Seeck 2021: 49) gesprochen werden, die sich als geteilte Erfahrung im Forschungsprozess im Bezugensein auf den Vollzug von Musikunterricht schreibend entfaltet und sich zugleich in die Verfallenheit der Erkenntnisproduktion zum Vollzug von Unterricht einschreibt. Ob diese Form der dichten Beschreibung aber zu einer *trans_formierenden* Praxis beiträgt, hängt davon ab, wie diese Beschreibung von den Praktiker:innen gelesen und in Praxis übersetzt und als Möglichkeit entfaltet wird.

Literatur

- Alloa, Emmanuel (2016): »Aktiv, Passiv, Medial, Spielarten des Vollzugs«, in: Jörg Sternagel/Fabian Goppelsröder (Hg.), *Techniken des Leibes*, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 133–148.
- Bargetz, Brigitte (2016): *Ambivalenzen des Alltags. Neuorientierungen für eine Theorie des Politischen*, Bielefeld: Transcript Verlag.
- Bedorf, Thomas (2017): »Selbstdifferenz in Praktiken: Phänomenologie, Anthropologie und die korporale Differenz«, *Phänomenologische Forschungen* (2017/2), 57–75.
- Bilstein, Johannes/Gabriele Klein (2002): »Die Durchleuchtung des Körpers. Von Disziplinierung und Inszenierung«, in: Gernot Becker u.a. (Hg.): »Körper«. Seelze: Friedrich-Verlag (Friedrich-Jahreshefte), S. 4–8.
- Boelderl, Artur R. (2007): Genealogische Dekonstruktion des Politischen und politische Dekonstruktion des Genealogischen. Derrida und Nancy über Geburt und Gemeinschaft, in: Hans-Joachim Lenger/Georg Christoph Tholen (Hg.), *Mnema: Derrida zum Andenken*, Bielefeld: Transcript Verlag, 117–134.
- Bollig, Sabine (2018): Kinder als Akteure des Feldes früher Bildung, Betreuung und Erziehung. Vorschlag zu einer praxistheoretischen Methodologisierung und Dimensionalisierung des agency-Konzepts in frühpädagogischer Forschung, in: Bianca Bloch/Peter Cloos/Sandra Koch/Marc Schulz/Wilfried Smidt (Hg.), *Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven*, Weinheim: Beltz, 136–151.

- Breidenstein, Georg (2021): Interferierende Praktiken, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (2021/4), 933–953. DOI: 10.1007/s11618-021-01037-0.
- Dederich, Markus/Dietrich, Cornelie (2022): Das Subjekt der Teilhabe, *Teilhabe* (2022/2), 54–61.
- Doyle, Walter (2006): Ecological approaches to classroom management, in: Carolyn M. Evertson/Carol S. Weinstein (Hg.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, New York: Routledge, 97–125.
- Fischer, Joachim (2013): Helmut Plessner: Lachen und Weinen. Eine Untersuchung nach den Grenzen des menschlichen Verhaltens, in: Konstanze Senge (Hg.), *Hauptwerke der Emotionssoziologie*, Wiesbaden: Springer VS, 274–279.
- Foucault, Michel (1983): *This is not a pipe*, hrsg. und übers. von James Harkness. Berkley: University of California Press.
- Geertz, Clifford (1987): *Dichte Beschreibung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Haraway, Donna/Goodeve, Thyrza (2000): *How Like a Leaf. An Interview with Donna Haraway and Thyrza Goodeve*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Hark, Sabine (2021): *Gemeinschaft der Ungewählten. Umrisse eines politischen Ethos der Kohabitation: ein Essay*. Berlin: Suhrkamp.
- Heidegger, Martin (1993): *Sein und Zeit*, 17. Auflage, Tübingen: Niemeyer.
- Hirschauer, Stefan/Boll, Tobias (2017): Un/doing Differences. Zur Theorie und Empirie eines Forschungsprogramms, in: Stefan Hirschauer (Hg.), *Un/doing differences. Praktiken der Humandifferenzierung*, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft 7–26.
- Hirschauer, Stefan (2016): Judith, Niklas und das Dritte der Geschlechterdifferenz, *Gender: Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft* (2016/3). DOI: 10.3224/gender.v8i3.10
- Hünersdorf, Bettina (2020): Sorge – Ein phänomenologisch-poststrukturalistischer Entwurf und seine Bedeutung für die Sozialpädagogik, in: Cornelia, Dietrich/Niels Uhlendorff/Frank Beiler/Olaf Sanders (Hg.), *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 224–239.
- Kolesch, Doris/Krämer, Sybille (2006): *Stimmen im Konzert der Disziplinen. Zur Einführung in diesen Band*. In: dies. (Hg.), *Stimme. Annäherung an ein Phänomen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 7–15.
- Krämer, Sybille (Hg.) (2004): *Performativität und Medialität*, München: Fink.
- Langer, Antje (2015): *Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie*. Bielefeld: Transcript (Pädagogik). Online verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6955781>.
- La Bellacasa, María Puig de (2012): *>Nothing Comes Without Its World: Thinking with Care*. In: *The Sociological Review* 60 (2), S. 197–216.
- Lave, Jean/Wenger, Etienne (2012): *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press.
- Lefebvre, Henri (1972): *Das Alltagsleben in der modernen Welt*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Mitchell, Andrew J. (2018): *Heidegger unter Bildhauern. Körper, Raum und die Kunst des Wohnens*, Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann.
- Mortari, Luigina (2022): *The Philosophy of Care*, Wiesbaden: Springer VS.
- Müller-Lauter, Wolfgang (Hg.) (1960): *Möglichkeit und Wirklichkeit bei Martin Heidegger*, Berlin: de Gruyter.
- Nancy, Jean-Luc (2016): *Singulär plural sein*, Zürich: Diaphanes.
- Nancy, Jean-Luc/Daniel Tymadellis (2013): *Was heißt uns denken?*, Zürich: Diaphanes.
- Nancy, Jean-Luc/Gisela Febel (1988): *Die undarstellbare Gemeinschaft*, Stuttgart: Schwarz.
- Nielsen, Cathrin (2003): »Pathos und Leiblichkeit. Heidegger in den ›Zolliker Seminaren‹«, *Phänomenologische Forschungen* (2003/1), DOI: 10.28937/1000107883, 149–169.
- Plessner, Helmuth (1982 (1941)): »Lachen und Weinen. Eine Untersuchung der Grenzen menschlicher Vernunft«, in: *Gesammelte Schriften VII*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 201–378.
- (1981): *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*, in: *Gesammelte Schriften* Bd. IV, unter Mitwirkung von Richard W. Schmidt hrsg. von Günter Dux, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Prange, Klaus (2012): »Erziehung als Handwerk«, in: ders. (Hg.), *Erziehung als Handwerk*, Paderborn: Ferdinand Schöningh, 9–24.
- Puig de la Bellacasa, María (2012): »Nothing Comes Without Its World: Thinking with Care«, *The Sociological Review* (2012/2), DOI: 10.1111/j.1467-954X.2012.02070.x, 197–216.
- Rancière, Jacques (2006): *Die Aufteilung des Sinnlichen. Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien*, hrsg. von Maria Muhle, Berlin: b_books.
- Schatzki, Theodore R. (2017): »Pas de deux: Practice Theory and Phenomenology«, *Phänomenologische Forschungen* (2017/2), DOI: 10.28937/1000107734, 24–39.
- (2002): *The site of the social. A philosophical account of the constitution of social life and change*, University Park: Pennsylvania State University Press.
- Seeck, Francis (2021): *Care transformieren. Eine ethnographische Studie zu trans und nicht-binärer Sorgearbeit*, Bielefeld: Transcript Verlag.
- Shove, Elizabeth/Mika Pantzar/Matt Watson (2012): *The dynamics of social practice. Everyday life and how it changes*, London: Sage Publications.
- Waldenfels, Bernhard (1999): *Sinneswellen. Studien zur Phänomenologie des Fremden* 3, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

STEFAN BORN

Vom Perfektionismus zum Grübelzwang

Form und Funktion eines Modus von Sorge in Nina Bußmanns Lehrerroman *Große Ferien* (2012)

I. Einleitung

»Sie können ja gar nicht ohne«, muss sich der Lehrer Schramm in Nina Bußmanns Roman *Große Ferien* sagen lassen, als er seinen Kolleg:innen gegenüber scherzt, sie würden ihn so schnell nicht los (Bußmann 2012: 29). Herr Schramm, ein Gymnasiallehrer für Mathematik, Physik und Geographie, ist ein ausgesprochen sorgfältiger, um nicht zu sagen pedantischer Zeitgenosse. So wie er bei der Gartenarbeit auf akkurate Ordnung setzt, lässt er sein Privatleben auch durch sexuelle Impulse nicht in Unordnung geraten, bereitet mit akribischer Genauigkeit seinen Unterricht vor, lernt seine Lehrervorträge auswendig und hält im Übrigen auch seine Schüler:innen ständig »zur Bezeugung des inneren Schweinhunds« (ebd.: 133) an. Er ist ein Workaholic, der die Qualität seiner Arbeit am Maßstab einer scheinbar uneinholbaren Perfektion misst, und von anderen erwartet er, was er sich selbst zumutet.

Zu Beginn des Romans scheint die Produktivität Schramms jedoch lädiert zu sein. Statt zu arbeiten, steht er in seiner Einfahrt und steckt tief in einer »Grübelfalle« (ebd.: 35), aus der er nicht mehr herauskommt: Ohne zu einem Ende zu kommen, ziehen seine Gedanken immer weitere, scheinbar ziellose Kreise. Zwischen der ungeheuren Produktivität und Arbeitswut Schramms und seinem Grübelzwang deutet der Roman einen Zusammenhang an, der einerseits darin liegt, dass die immense Arbeitsleistung Schramms nur im Modus des Grübelns erschlossen wird, denn die Leser:innen verfolgen Schramms endlosen Grübelprozess und erschließen sich auf diesem Weg die Textwelt. Andererseits folgen die Leser:innen nicht nur den Grübeleien Schramms, sondern geraten auch selbst ins Grübeln: darüber nämlich, was Schramm eigentlich antreibt, ob es das alles wert ist und schließlich auch ob er jemals wieder aus der Grübelfalle herauskommt.

Im Folgenden will ich dafür argumentieren, dass der Grübelzwang Schramms ein Modus des Sorgens ist und sich als Resultat überspannter Leistungsansprüche an sich selbst und an andere verstehen lässt. Sein Grübelzwang lässt sich als sorgenvolle Reflexion auf eine dysfunktionale Arbeitshaltung, einen zwanghaften Perfektionismus, und auf deren

Genese verstehen. Die folgende Analyse des Romans (Kapitel 3) wird durch Überlegungen zum Zusammenhang von Sorge und Grübeln vorbereitet (Kapitel 2). Zum Schluss (Kapitel 4) werde ich ausführen, dass der ›literarische Fall‹ Schramms nicht nur ein Einzelschicksal darstellt, sondern eine Aussage über Leistungsideologien und Anpassungswänge im sozialen Umfeld enthält: Der Lehrer Schramm tritt nicht nur als Privatperson, sondern auch als exemplarische Figur auf, die schulkanonische Wissensbestände und Einstellungen vertritt.

2. Vorüberlegungen zu Sorge und Grübeln

Alltagssprachlich gibt es einen engen Zusammenhang von Sorge und Grübeln. Er schlägt sich in Ratgeberstiteln wie *Sorgenlos und grübelfrei* (Korn/Rudolf 2015) nieder und impliziert, dass das Grübeln eine Form des Sich-Sorgens ist. Durch den Ratgeberstitel wird nahegelegt, dass es Dispositionen zum Grübeln gibt, die problematisch, wenn nicht krankhaft sind. Grübler:innen können das Grübeln manchmal nicht mehr sein lassen und befinden sich damit in einer Zwangslage. Im jüngeren psychologischen Diskurs¹ wird das Grübeln (engl. *rumination*) als Unfähigkeit zur Verdrängung begriffen, die dazu führt, dass Patient:innen ihren Symptomen ausgesetzt sind und sie immer und immer wieder durchdenken müssen. »*Rumination*« lässt sich als Wiederkäuen übersetzen: »[Rumination is a] repetitive and passive thinking about one's symptoms of depression and the possible causes and consequences of these symptoms« (Nolen-Hoeksema 2004: 107; vgl. Nolen-Hoeksema 1991).

Der psychologische Grübeldiskurs beschäftigt sich mit dem Phänomen allerdings in dem Moment, in dem es zwang- und krankhaft wird. Davor und daneben gab es positive Bestimmungen des Grübelns, so dass sich das Grübeln als eine ›Kippfigur‹ betrachten lässt, die seltsam zwischen einem wünschenswerten und einem unerwünschten Verhalten schwankt. Etymologisch und semantisch liegt das Grübeln nahe am Graben und bezeichnet damit eine gedankliche Bewegung in die Tiefe. Deswegen kennt die Kulturgeschichte des Grübelns das Grübeln auch als eine produktive Tiefenbohrung, die sich etwa in der romantischen Faszination für Bergwerke niederschlägt (Meyer-Sickendieck 2010: 15). In diesem Sinne kann das Grübeln religiös konnotiert sein und Grübler:innen können

¹ Der medizinische Diskurs zum Grübeln als pathologischem Zwang beginnt um 1900. Freud definiert das zwanghafte Grübeln als eine Abwehr- und Verdrängungsstrategie, als das »Bestreben, sich den Gegenbeweis zu liefern, daß man nicht verrückt ist« (Freud 1893/1994: 33). Einen guten Überblick über die Geschichte der psychologischen Grübeltheorie bietet Meyer-Sickendieck 2010: 51 ff.

als Weise betrachtet werden, die sich numinosen Tiefenschichten des Lebens nähern. In Hermann Hesses Schulgeschichte *Unterm Rad* (1906) wird der Begriff auf diese Art verwendet: Als der Schüler Hans Giebenrath darin an eine Eliteschule kommt, heißt es:

»Dieträumerische Mystik und ahnungsvolle Grübelei war von diesem Ort verbannt, verbannt war auch die naive Herzenstheologie, welche über die Schlünde der Volksseele hinweg sich der dürrstenden Volksseele in Liebe und Mitleid entgegenneigt. Stattdessen wurde hier mit Eifer Bibelkritik getrieben und nach einem ›historischen Christus‹ gefahndet« (ebd.: 167).

Hesse beschreibt die Schule als eine Institution, die, indem sie die Modernisierung vorantreibt, die religiös-romantische Grübelei sanktioniert und stattdessen auf ›nützlichere‹, wissenschaftlich validierte Dispositionen zielt. Folgt man Meyer-Sickendiecks Darstellung, lässt sich die Zeit der Wende zum 20. Jahrhundert auch als eine Situation fassen, in der die religiöse Interpretation des Grübelns nachlässt, so dass es anders in Erscheinung tritt – einerseits als pathologisches, andererseits als existenzielles Phänomen.

Dieser Spur mit Meyer-Sickendieck folgend, lässt sich auch Heideggers Konzept der Sorge als modernisierte Form des Grübelns deuten (Meyer-Sickendieck 2010: 221). Zunächst einmal irritiert die Interpretation des Grübelns als Sorge, wird dem Grübeln doch in der Regel eine mehr oder weniger ergiebige Fixierung auf Symptome, ihre Ursachen und Folgen nachgesagt – also auf Vergangenes. Sorge im Sinne Heideggers dagegen ist an einer in der Zukunft situierten Seinsmöglichkeit orientiert.

Der Widerspruch lässt sich auflösen, wenn man sich vergegenwärtigt, dass die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der Sorge keine chronometrisch datierbaren Zeiten sind, sondern existenzielle Zeiten: Wer ich gegenwärtig bin und wer ich einmal war, entscheidet sich in einem existenziellen Sinn erst darüber, wer ich zukünftig sein will (Leineweber 2020: 46). Wenn Grübler:innen auf ihre Symptome fixiert sind, lässt sich dies in einem existenziellen Sinn also als Sorge um Seinsmöglichkeiten interpretieren, die erst in der Zukunft liegen, auch wenn die Symptome chronometrisch betrachtet bereits vergangen sind und nur erinnert werden; die drei Zeitebenen lassen sich analytisch trennen, bleiben im existenziellen Selbstverhältnis aber ineinander verschränkt. Inwiefern eine existenzielle Sorgedimension im Grübelprozess Schramms enthalten ist, wird die folgende Analyse des Romans zeigen.

3. Große Ferien

Nina Bußmanns Romandebüt *Große Ferien* lässt sich in eine Rahmenhandlung, in der die Hauptfigur Schramm nachdenkt, und in zahlreiche Binnenhandlungen unterteilen, die auf früheren Zeitebenen stattfinden und durch die Grübeleien Schramms aufgerufen werden. Von »Handlungen« lässt sich allerdings nur eingeschränkt reden, da es sich häufig nur um Eindrücke oder Einschätzungen von vergangenen Erlebnissen handelt, die manchmal kaum Handlungscharakter annehmen. Auch die »Rahmenhandlung« umfasst lediglich einen Nachmittag, in dem Schramm in seiner Einfahrt steht, Unkraut jätet, einen Besuch seines Bruders erwartet und Beobachtungen zu seinen Nachbarn anstellt. Schramm hat sich krankgemeldet, nachdem ein rätselhafter Vorfall zwischen ihm und seinem Schüler Waidschmidt ihn aus der Bahn geworfen hat. Geht man davon aus, dass die Rahmenhandlung nahe am Erscheinungsdatum des Romans liegt, lässt sie sich ungefähr auf 2012 datieren. Sämtliche Jahresangaben müssen allerdings interferiert werden, der Roman gibt dazu keine expliziten Hinweise. Neben und in der Rahmenhandlung existieren mindestens zehn Handlungsebenen, die in 23 Abschnitten nach und nach zusammengesetzt werden, indem sie erinnert bzw. »ergrübelt« werden. Die Chronologie der Erzählung wird auch innerhalb der 23 Abschnitte nicht gewahrt, sondern die erinnernde Instanz springt ständig zwischen den Zeitebenen hin und her. Zu diesen Ebenen lassen sich unter anderem die Kindheit Schramms und der Verlust seines Hundes zählen, verschiedene Urlaubserlebnisse (um 1970), der Tod des Vaters (um 1975), das Leben der Mutter als Witwe, die Untermiete Herrn Simons (zwischen 1975 und 1980), das Studium und der Beginn des Referendariats (zwischen 1980 und 1985), verschiedene Szenen des Berufslebens und des Zusammenlebens mit der Mutter (um 1985), der Tod der Mutter und der Eintritt des begabten Schülers Waidschmidts in die 8. Klasse an Schramms Gymnasium (um 2009), ein Zusammenbruch und ein Arztbesuch, Mobbing gegenüber Waidschmidt, Unterhaltungen mit einer Referendarin, Treffen zwischen Schramm und Waidschmidt im Kartenzimmer, eine angedeutete Liebesbeziehung zwischen Schramm und Waidschmidt (2009-2012), die Entfremdung Schramms von Waidschmidt (April 2012), der rätselhafte Vorfall mit Waidschmidt (Mai 2012) und ein Anruf der Direktorin in der Woche vor der Rahmenhandlung (Juli 2012).

Dass sich diese zwar in der dritten Person dargebotene, aber einer personalen Erzählinstanz folgende Erzählung als Darstellung eines zwanghaften Grübelprozesses deuten lässt,² legt der Roman selbst nahe. So heißt es:

2 Die Form erinnert an literarische Verfahren, die bereits in der klassischen Moderne erprobt wurden. Bopp 2012 vergleicht den Roman mit Döblins Kriminalgeschichte *Ermordung einer Butterblume* (1913).

»Die Grübelfalle schnappt zu und geht nicht auf. Wer drin hockt, tut bald keinen Schritt mehr nach vorn. [...] Was, wenn an einem bestimmten Punkt ein Fehler nicht unterlaufen wäre, was, wenn man von anderen Größen ausgegangen wäre ganz am Anfang. Solche Gedanken laufen im Kreis, ständig ändert sich die Richtung ihrer Geschwindigkeit« (Bußmann 2012: 35).

Das wurde auch von Kathrin Emeis festgehalten, die die einzige großangelegte, systematische Untersuchung des Romans vorgelegt hat. Sie beschreibt die Lehrerfigur Schramm in einer psychoanalytisch informierten Lektüre als »Figuration der Abwehr« (Emeis 2017: 194). In erster Linie dienen die Abwehr- und Verdrängungsstrategien des Lehrers dieser Lesart zufolge dazu, seine Homosexualität zu unterdrücken; diese Triebbekämpfung ermöglicht es Schramm, die im Zuge der familiären Sozialisation erworbenen Werte und Ordnungsvorstellungen weiter zu vertreten. Die Grübelei Schramms lässt sich aber auch als Darstellung einer ernsthaften Selbstreflexion deuten, die das Potential hat, befreidend zu wirken und in der Zukunft eine andere Lebensform zu ergreifen, weil die Abwehrarbeit des Grüblers darin sozusagen zu sich selbst kommt. Diese Ambivalenz wurde auch von Emeis bemerkt:

»Schramms Reflexion offenbart sich dabei nur scheinbar als kreisförmige, unstrukturierte Bewegung, in deren Verlauf die angestellten Überlegungen zu keinem wirklichen Ende kommen und von diversen Wiederholungen begleitet werden. Tatsächlich lassen sich die beiläufig eingestreuten Informationen nach und nach zu einem Bild zusammenfügen [...]« (ebd.: 196).

Offen bleibt aber nicht nur, ob sich die Informationen ausschließlich für die Lesenden oder auch für Schramm zu einem Bild zusammenfügen, sondern auch, wie dieses Bild aussieht. Die psychoanalytische Lesart, die Emeis vorschlägt, legt den Akzent auf die Unterdrückung der Sexualität Schramms durch ein autoritäres Normengefüge. Daneben muss aber betont werden, dass Bußmann große Kunstfertigkeit darauf verwendet, Leerstellen und Uneindeutigkeiten in die Geschichte einzuweben, deren Aufklärung systematisch verunmöglich wird. Zutreffend registriert Emeis deswegen, dass in *Große Ferien* der »Zweifel als Erzählprinzip« (ebd.: 197) funktioniert. Aus diesem Grund handelt der Roman, wie es in einer Rezension beschrieben wurde, nicht zuletzt von der »Unmöglichkeit der Wahrheit« (Grumbach 2012), er macht seinen Leser:innen ein potentiell unausschöpfbares Reflexionsangebot. Nina Bußmann führt aus:

»Wenn ich jetzt sagen sollte, worum geht es in diesem Buch, würde ich doch lieber sagen, es geht da um diese Beharrlichkeit oder um die Leidenschaft, das rauszufinden, auch wenn es keinen Zweck hat oder kein Ergebnis zu Tage fördert« (Grumbach 2012).

Mit anderen Worten sollen die Leser:innen in den potentiell unendlichen Grübelprozess inkludiert werden und an einem Wiederholungsprozess ohne erkennbares Ziel teilnehmen,³ was allerdings auch die psychoanalytische Lesart mit einem Index der Vorläufigkeit versieht. Geht man jedoch davon aus, dass sowohl der Grübelprozess als auch seine Inhalte ambivalent und mehrdeutig bleiben, muss auch sein Potential ernst genommen werden, ein nicht etwa problematischer, sondern ein ergiebiger und potentiell befreiender Akt der Selbstbesinnung, ein Akt der »Sorge« zu sein. Ich will im Folgenden dem Grübelangebot des Romans folgen, dabei die aufschlussreiche Lektüre von Kathrin Emeis aufgreifen und den Anpassungsdruck, dem Schramm ausgesetzt ist und dem er seine Schüler:innen aussetzt, als perfektionistisches Leistungsdenken beschreiben. Setzt man das Leistungsprinzip in einen kategorialen Gegensatz zur Sorge als einem relationalen und verantwortlichen Selbst- und Weltverhältnis (Dietrich 2020: 69), lässt sich sagen, dass der Grübelprozess die Möglichkeit eröffnet, Alternativen zu einer radikal leistungsorientierten Disposition zu erschließen.

3.1 Der Lehrer als Perfektionist

Der Roman beginnt damit, dass Schramm das Unkrautjäten vor seinem Haus zum Kampf gegen die Natur stilisiert:

»Die Natur stundet nicht, sie fragt nicht, ob man ihre Forderungen vielleicht lieber morgen erfüllen will! Ein schöner Garten, denken die Vorübergehenden, doch diese Schönheit gibt es nicht ohne Preis, es ist die Schönheit, die beständige Arbeit verlangt, und mit dem täglichen Harken und Scharren, Graben und Jäten ist es nicht getan, die Schönheit des Gartens erfordert beständiges Überlegen und Planen, Rechnen und Ordnen, Entscheidungen, die Wochen im Voraus zu treffen sind« (Bußmann 2012: 10).

In einem Interview zu ihrem Roman führt Nina Bußmann aus: »Große Ferien's protagonist spends the entire novel in his front yard and driveway, weeding and lawn-manicuring, striving to design something flawless: a highly-artificial, man-made environment« (Bußmann/Skiba 2019). Tatsächlich zieht sich das Streben nach Makellosigkeit und Perfektion nicht nur wie ein roter Faden durch die Narration, sondern die Form der Narration selbst, das unendliche Grübeln Schramms, lässt sich als eine gespannte Aufmerksamkeit für Unstimmigkeiten und Unschönes interpretieren, die durch seinen Perfektionismus motiviert ist (vgl. Rinke 2016: 148). Klinische Perfektionist:innen sind von einem außergewöhnlich

³ Das ist ein seit der Romantik wiederkehrendes Strukturmuster von Grübelnarrationen, vgl. Meyer-Sickendieck 2010: 38.

stark ausgeprägten Sicherheits- und Anerkennungsbedürfnis getrieben. Ihr Selbstwertgefühl ist abhängig von Erfolgserlebnissen, was sie aufmerksam für eigene Fehler und Irregularitäten macht. Von wem die Anerkennung erwartet wird, unterscheidet sich dabei von Fall zu Fall. Mit Flett und Hewitt lassen sich Idealtypen des Perfektionismus (*self-oriented, other-oriented, world-oriented*) unterscheiden (Flett/Hewitt 1990: 424 ff), die in der Realität allerdings häufig als Mischformen existieren: An Waidschmidt, der die Disposition Schramms spiegelt, lässt sich das zeigen. Von ihm heißt es: »Unbedingter Wille, den Vorstellungen anderer zu entsprechen, trieb Artur Waidschmidt an. Genauer gesagt: dem Bild, das er sich von den Vorstellungen anderer machte.« (Bußmann 2012: 67) Selbst- und Fremdorientierung gehen also eine schwer zu entwirrende Verbindung ein. Auf die äußerst rigide Orientierung an hohen Maßstäben – seien sie internalisiert oder äußerlich –, lässt sich zudem die Neigung vieler klinischer Perfektionist:innen zum Grübeln zurückführen. Empirisch besteht ein Zusammenhang zwischen der Angst (*worry*) vor einer negativen Bewertung durch das soziale Umfeld und einer skrupulösen Selbst-Evaluation im Modus der Grübelei (*rumination*).⁴

Das Grübeln in der durch Bußmann literarisierten Form schwankt aber zwischen einer unproduktiven Fixierung auf Abweichungen von einer angenommenen gesellschaftlichen Norm, die im Falle Schramms zudem eng mit dem Lehrberuf verbunden sind, und einer potentiell befreienden, insofern auch normüberschreitenden Selbstbesinnung. Letztere wäre als Modus des existenziellen Sich-Sorgens ernst zu nehmen.

Wie von Kathrin Emeis ausführlich herausgestellt wurde, äußert sich Schramms Sorge darüber, von seinem Umfeld kritisiert zu werden, besonders in der Verdrängung seiner Sexualität. Dies führt dazu, dass er von anderen als Mann ohne Leidenschaften wahrgenommen wird: »Erlebt man doch bei [Schramm] wenig von dem, was sonst den Menschen zum Menschen macht«: (Bußmann 2012: 112 f) Es ist bemerkt worden, dass ihm der Lehrberuf »den Raum gibt, Abstand zur eigenen Person nehmen« und zudem als »Tarnkappe« fungiert (Emeis 2017: 203). Chancen zur Tarnung und Kaschierung persönlicher Wünsche und

4 »Rumination and worry activate and magnify a self-focus and concerns about being disapproved of and negatively evaluated by other people« (Flett/Nepon/Hewitt 2016: 127). Perfektionistische Dispositionen sind zudem dadurch mit grüblerischen Dispositionen verbunden, dass sie wie diese, quasi als ›Kippfiguren‹, ambivalent bewertet werden. In beiden Fällen gibt es ein Maß, das eingehalten werden muss, damit die Disposition nicht schädlich wird; wird dieses Maß nicht gefehlt, können die Dispositionen auch positiv wahrgenommen werden. Perfektionismus scheint allerdings in Zeiten der neoliberalen Selbstoptimierung deutlich höher im Kurs zu stehen; mit dem Psychiater Bonelli lässt sich vom »attraktiven Laster« des Perfektionismus sprechen (Bonelli 2014: 10; vgl. auch die Kurzfassung Bonelli 2015).

Begehren enthält der Lehrberuf, insofern Lehrer:innen ständig mit der Ausbalancierung von Nähe und Distanz beschäftigt sind und sich diese Ausbalancierung durchaus einseitig vornehmen lässt.⁵ In diesem Sinn führt Schramm einmal aus:

»Es war nicht gelogen, wenn Schramm sagte, vom ersten Tag an habe ihn der Beruf mit Befriedigung erfüllt. Und dabei war ›Erfüllung‹ das ganz falsche Wort. Er suchte keine Erfüllung, er leerte sich aus. Je länger er sprach, desto weniger blieb von ihm [...]. Im Sprechen hatte er vergessen können, wer dieser Schramm war, er kannte schon nicht mehr seine eigenen Vorlieben, seine Abneigungen und Bedürfnisse« (Bußmann 2012: 133 f.).

Schramm nutzt das Handlungsfeld Schule, um sich hinter vermeintlich sicherem, allgemein gültigem Wissen zu verschanzen. Nicht zufällig darfte Schramm deswegen mit Mathematik, Physik und Erdkunde Fächer mit sehr systematischen und hierarchischen Wissensstrukturen gewählt haben (Bernstein 1999: 69).⁶ Es geht ihm um die Vermittlung sicherer, kanonischen Wissens, das in der Lage ist, ihm Autorität und Selbstwertgefühl zu garantieren: »Er konnte Kindern Sätze sagen, die sich nicht änderten« (Bußmann 2012: 62).⁷ Die Sorgfalt, mit der der Perfektionist allgemeinen Regeln folgt, verlangt er auch seinen Schüler:innen ab:

»Wo käme einer hin, der es jedem recht machen wollte. Dass ihm die Herzen zuflögen, hatte er nie gewünscht. Es zeigte sich doch, immer wieder zeigte es sich, dass die gerade Linie am weitesten reicht. Es gab unter den Schülern solche, die ihn einen Menschenschinder nannten, einen Tyrannen und Faschisten. [...] Doch musste er nicht zu den unbeliebtesten Kollegen gezählt werden, bei ihm, hieß es unter den Schülern, wisse man zumindest, woran man sei« (Bußmann 2012: 83).

Schramm gehört, ähnlich wie der Schultyrran Raat aus Heinrich Manns *Professor Unrat* (1905), zu den Lehrerfiguren, denen die professionelle Balancierung von Nähe und Distanz nicht gelingt: Entweder er ist seinen Schüler:innen gegenüber maximal distanziert, oder maximal nah, wie das

5 Vgl. zu dieser Antinomie im Zusammenhang mit unterschiedlichen Schulkulturen und Missbrauchsskandalen Helsper 2012.

6 An Erdkunde interessieren ihn nicht die politischen und kulturtheoretischen, sondern vor allem die geologischen Aspekte (Bußmann 2012: 135 f.). Nina Bußmann wird das Geologie-Thema in ihrem Roman *Der Mantel der Erde ist heiß und teilweise geschmolzen* (2017) wieder aufgreifen.

7 »Obwohl er seine Fächer«, heißt es einmal, »fast zufällig gewählt hatte, fesselten und beruhigten sie ihn. Es fiel ihm alles leicht. Glücklich, dass es nach den in der Schule gelernten Vereinfachungen noch nicht zu Ende war, rechnete er mit Zahlen, denen keine in der Welt mögliche Menge entsprach und keine Ausdehnung im Raum. Er dachte sich in tiefere Gräben hinein« (Bußmann 2012: 184).

angedeutete Liebesverhältnis zu Waidschmidt zeigt. Anders als Raat reflektiert Schramm sein Verhalten aber ausführlich im Modus einer teilweise pathologischen, möglicherweise aber auch existenziell produktiven Sorge. Im Laufe des Romans legen die Grübeleien Schramms wenigstens die Unhaltbarkeit seiner perfektionistischen Disposition nahe und öffnen dadurch Raum für »große Ferien« von ihr.

3.2 Abnutzung von Abwehrstrategien

Dass es Schramm nicht vollständig gelingt, seinen perfektionistischen Ansprüchen gerecht zu werden, deutet die grüblerische Form seiner Gedankenführung an. Der Roman enthält jedoch weitere Hinweise. Emeis hat in ihrer Raumanalyse scharfsinnig festgestellt, dass ein Riss in der Wand des Kartenzimmers, in dem Schramm sich während der Pausen aufhält, auf die Brüche in der Ideologie Schramms hinweist (Emeis 2017: 215; vgl. Bußmann 2012: 135). Dass Schramm diese Brüche, die nicht erst am Ende seiner Karriere auftauchen, nicht früher bemerkt, lässt sich plausibel als Verdrängungs- bzw. Abwehrleistung (Emeis 2017: 194) interpretieren. Allerdings nimmt die Abwehr nicht immer die Funktion der Ignoranz oder einer einfachen Ausblendung an. Die Regel ist vielmehr, dass Schramm seine Erlebnisse so deutet, dass sie sich in eine Erzählung integrieren lassen, die Schramms Selbstwertgefühl nicht beschädigt.⁸

3.2.1 Normalisierung

Ein Deutungsmuster, das Schramm regelmäßig verwendet, ist die Normalisierung. Auch krasse Verstöße von seinen Ordnungs- und Normvorstellungen werden zu normalen, erwartbaren Abweichungen umgedeutet.⁹ So beobachtet Schramm Mobbing gegenüber seinem begabten, aber exzentrischen Schüler Waidschmidt. Neben der Schmähung Waidschmidts durch digitale Bildmontagen kommt es auch zu Diebstahl:

»Zum Beispiel war Schramm einmal Zeuge geworden, wie der Junge, an seinem Platz in der vorletzten Reihe, von mehreren Seiten des Raums mit winzigen, speichelbefeuhteten Kugeln aus Löschpapier beschossen

- 8 Mit Hansjörg Bay lässt sich diese Selbsterzählung auch als ideologisches Narrativ bzw. »Erzählpanzer« deuten (Bay 1995). Für einen neueren ideologiekritischen Ansatz, der sich auf Bay stützt, vgl. Brandes 2018.
- 9 Im Unterschied zur Normativität bezeichnet die Normalität einen Bereich, der eigenartig zwischen Deskription und Präskription oszilliert: Normalität impliziert immer Abweichungen von der Norm, solange diese in einem bestimmten Rahmen bleiben (Link 2010: 539 f.).

wurde. Wenig später kam während des Fußballtrainings seine Kleidung abhanden, und niemand wollte es gewesen sein. Und doch lag hier keine Grausamkeit vor, keine Quälerei: eher ein von beiden Seiten routinemäßig durchgeföhrter Ablauf. Ein oft aus tiefinnerlicher Langeweile, im Übersprung zwischen zwei Handlungen betriebenes Spiel. Ohne weitere Eingriffe brachen die Versuche ab« (Bußmann 2012: 123).

Anstatt zu intervenieren, deutet Schramm dieses Verhalten – routiniert – zur Routine um. Selbst während einer Lehrerkonferenz, die wegen des Mobbings einberufen wird, spricht sich Schramm dagegen aus, in den Vorfällen mehr zu sehen als die Normalität.

Schramms mangelnde Fürsorge gegenüber Waidschmidts ist allerdings nur die Kehrseite seines defekten Selbstverhältnisses. Der Lehrer ist selbst das Ziel von massiven Kränkungen durch Schüler:innen (z.B. Bußmann 2012: 153), die er zur Normalität umdeutet. Erst die Kränkung durch Waidschmidt, zu dem eher ausnahmsweise ein Näheverhältnis entwickelt hat, erschüttert seine Selbsterzählung und bringt ihn in ein Grübeln, das als solches ambivalent bleibt und – als Sorge – einen impliziten Zukunftsbezug enthält: Sollen diese Kränkungen und Schikanen endlos weitergehen? Die Erinnerung der Kränkungen durch den Erzähler enthält eine Problematisierung des bisherigen Selbstentwurfs und die Möglichkeit, ihn für die Zukunft zu ändern, auch wenn der Erzähler, im Grübelmodus befangen, diese Möglichkeit der Sorge noch nicht ergreift.

3.2.2 Das Genie im Brotberuf

Anders als sein rebellischer Bruder Viktor strebt Schramm ein versöhnliches Verhältnis zu seinen Eltern an, er will »den Vater Vater sein lassen«. (ebd.: 189) Schramm reproduziert allerdings auch Verhaltensweisen seiner Eltern. Zu den Charaktereigenschaften, die er von seinem Vater übernommen hat, gehört die Gewohnheit, sich als unerkanntes Genie zu imaginieren. Der Vater versuchte, die Kränkungen, die er während seines Berufslebens erfahren hat, mit seiner Begeisterung für das Kunstlied zu kompensieren.¹⁰ Ähnlich betrachtet Schramm das Lehrerdasein zwar als eine Notwendigkeit, fühlt sich aber zu Höherem berufen:

»Schramm hatte nicht Lehrer werden wollen, er hatte, wie viele, einmal etwas anderes geplant, doch muss das nicht die Sorgfalt beschränken,

¹⁰ Der Roman erwähnt bezeichnenderweise Interpretation von Schuberts *Schwanengesang*, einem Liedzyklus, in dem Schubert Gedichte von Rellstab, Heine und Seidl vertonte. Dabei hat Schubert den bei Heine schon nur noch gebrochen vorzufindenden Geniegedanken unironisch aktualisiert, gerade dadurch aber romantische Kunstlieder geschaffen, die heute als kanonisch gelten (Rauseo 2000).

mit der man vorgeht. Weder in der Schule, noch irgendwo sonst« (Bußmann 2012: 59).

Viktor bringt das zum Ausdruck, indem er Schramm seinen Freund:innen als Genie präsentiert. (ebd.: 116) In seltenen Momenten, besonders in den Gesprächen mit Waidschmidt, gelingt es Schramm, den elementaren Schulstoff hinter sich zu lassen und auf »etwas Allgemeineres, Ferneres« (ebd.: 61) bzw. auf »etwas Umfassenderes« (ebd.: 134) zu sprechen zu kommen. Der Selbstwahrnehmung als Genie, das einem banalem Brotberuf nachgehen muss, korrespondiert eine Abwertung von denjenigen, die nicht zu Genie bestimmt sind:

»Oft wird vom Lehrer gefordert, ein zuvor Versäumtes wieder gut zu machen. Aber es ist nicht anders als mit Braunkohle auch. Man kann nur fördern, was unter Tage liegt; wo nichts ist, bohrt man ins Leere« (ebd.: 81).

Die Angriffe der anderen Schüler auf Waidschmidt nimmt Schramm in diesem Sinne als »Taktiken viel niedrigerer Lebensordnungen« (ebd.: 124) wahr. Nur dadurch, dass Schramm in Waidschmidt Seinesgleichen erkennt, kann dieser ihm eine Kränkung zufügen, die so stark ist, dass sie ihn aus der Bahn wirft und einen Grübelprozess anstößt, der ständig die Möglichkeit enthält, dass Schramm in ein fürsorglicheres, ein Sorgeverhältnis zu sich und zu seinen Schüler:innen tritt.

4. Sorge als Reflexion auf Leistungsparadigmen

Damit, dass Bußmann die Handlung des Romans zu einem großen Teil an einer Schule spielen lässt, steht sie in einer langen Tradition. Um 1900 und in der Weimarer Republik erschienen Schulgeschichten, die mittlerweile fest zur deutschen Literaturgeschichte und zum deutschen Schulkanon gehören. Häufig wird in ihnen eine Antizipation von sozialen Entwicklungen und Katastrophen erkannt – etwa die Formation des autoritären Untertanenstaates oder von faschismuskompatiblen Persönlichkeitstypen – Jahre bevor diese Entwicklungen voll zum Durchbruch kamen.¹¹ Übernehmen in diesem Korpus jedoch vor allem Schüler die Hauptrolle,¹² sieht dies in einem seit 2000 entstehenden Genre

11 Dabei wäre es falsch, dem Genre einen politischen oder sozialkritischen Sinn zu unterstellen, der sich in allen Erzählungen gleich ausprägt. Eine reichhaltige Auswertung von kanonischer Schulliteratur aus der klassischen Moderne und ihrer thematischen Vielfalt bietet Mix 1995.

12 Ausnahmen wie Heinrich Manns *Professor Unrat* (1905), Hermann Ungars *Die Klasse* (1927) oder Horváths *Jugend ohne Gott* (1937) bestätigen die Regel.

literarischer Schuldarstellungen, zu denen auch *Große Ferien* gehört, scheinbar anders aus. Denn hier stehen Lehrer:innen im Mittelpunkt. Die Forschung hält fest, dass Lehrer:innen im neuen Genre als systematisch Überforderte und Scheiternde figurieren (Helmes/Rinke 2016; Kämper-van den Boogaart 2019), was sich als Pars pro Toto für eine allgemeinere Überforderung verstehen lässt. Zudem wurde herausgestellt, dass sich das Motiv- und Themenfeld der schulischen Lehre gut eignet, um Umbruchssituationen zu schildern, in denen sich Denkordnungen oder Ideologien erschöpfen. Dies sind also in gewissem Sinn Situationen, in denen sich eine »Schul-Aufgabe« vollzieht (Emeis 2017), was sowohl befreiende als auch bedrohliche Implikationen hat. Weiterhin ist bemerkt worden, dass das Themenfeld sich gut zur Darstellung agonaler Auseinandersetzungen eignet und dass Schule in diesen Erzählungen als »Kampfschauplatz« funktioniert (Widmann 2021).

Die literaturwissenschaftlichen Lektüren ergänzen gut die Befunde der erziehungswissenschaftlichen Schulliteraturforschung, in der wiederholt herausgestellt wurde, dass die Poesie der Schule gewissermaßen ein Gegenbild des optimistischen Bildungsdiskurses darstellt, wie er sich in der akademischen Schul- und in der Bildungstheorie ausgeprägt hat (Oelkers 1995: 8; vgl. Koller/Rieger-Ladich 2005 und 2013). Diese Konstellierung von Bildungstheorie und Schulliteratur, die man vielleicht als eine Art Arbeitsteilungsthese beschreiben kann, lässt sich plausibel auf eine Gratwanderung zurückführen, die die Pädagogik und ihre Theorie seit der Renaissance zunehmend zu leisten hat: Seitdem werden Perfektionsideale aus ihren theologischen Kontexten gelöst und in einer modernen pädagogischen Anthropologie prozessualisiert (Oelkers 1995: 8). Traditionelle Vorstellungen von religiöser Perfektion werden zu Idealen innerweltlicher Perfektion temporalisiert (Baron/Soboth 2018: 13). Eine ›Gratwanderung‹ ist das nicht nur, weil sich Einigkeit über das, was als vollkommen gelten darf, schwer erzielen lässt, sondern auch, weil nicht klar ist, ob die Erziehung wirklich zur Realisierung der Vollkommenheitsideale beiträgt. Der Arbeitsteilungshypothese zufolge hat die Schulliteratur die Funktion, den Teil der unerwarteten, vielleicht auch unerwünschten Resultate der Erziehungsbemühungen zu zeigen, während der wissenschaftliche Diskurs optimistisch von einer Passung zwischen Erziehungstheorie und Erziehungswirklichkeit ausgeht. In dieser Auffassung wird angenommen, dass die Literatur, auch dann, wenn sie von einzelnen Biografien oder Ereignissen erzählt, verallgemeinerbare Aussagen über die Verfassung des Erziehungssystems macht. Die Erzählungen generieren mit anderen Worten Beispielgeschichten oder auch »Exempla« (Baacke 1993: 123), die sich wie Ausschnitte zu einem Ganzen verhalten, das allerdings durch die pädagogisch orientierte Lektüre ausgedeutet werden muss.

Auch Nina Bußmann hat nicht nur von einem vielleicht bedauerlichen und pathologischen Einzelfall erzählt, sondern zum Ausdruck gebracht,

wie ein schulisch institutionalisiertes Paradigma ausläuft. Dass die damals 32-jährige Nina Bußmann in ihrem Debüt einen über 50-jährigen Perfektionisten als Protagonisten wählt, lässt sich auf das Bemühen zurückführen, Tendenzen zu extrapolieren, die in der eigenen Biografie vorhanden waren und sich in dem zu spiegeln, was man werden könnte (Grumbach 2012); andererseits wird es durch diese Form auch möglich, die Auseinandersetzung mit einer Leistungsideologie zu suchen, die bereits etabliert ist, die zum Kanon des Erziehungssystems gehört, sich insofern reproduziert und Heranwachsenden gegenüber mit Autorität auftritt. Bußmann nutzt das der Schule immanente Spannungsverhältnis zwischen Vervollkommungsprogrammen und der pädagogischen Praxis in ihrem Roman für eine Auseinandersetzung mit Idealen, die die berufliche Arbeit, die private Beziehungsarbeit und die biografische Arbeit insgesamt regulieren. Ein Ergebnis dieser Auseinandersetzung besteht in der Beobachtung, dass die schulische Beschreibung von Perfektion sich im wahrsten Sinne des Wortes in Leistung zu erschöpfen scheint. Schramm gelingt es, sich ›auszuleeren‹ (Bußmann 2012: 133 f.), als Subjekt zu verschwinden, indem er sich an unpersönlichen, allgemeinen Gütekriterien des Denkens und Handelns ausrichtet und insofern nicht etwa beziehungs-, sondern leistungsorientiert agiert (Dietrich 2020: 69). Sicherlich gilt dies nicht nur für sein berufliches, sondern auch für sein privates Leben,¹³ aber die Struktur der Schule scheint Schramm nicht auszubremsen, sondern eher zu bestätigen: Die Schuldirektorin bittet den Krangemeldeten sogar darum, wieder zum Dienst zurückzukehren und bemüht sich, den Konflikt mit Waidschmidt zu bagatellisieren. Der Roman führt jedoch vor, dass die kompromisslose Verfolgung von Perfektionsideen sich als Sorglosigkeit interpretieren lässt, solange unter Sorge eine verantwortungsvolle Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst und seiner Biografie sowie mit den Bedürfnissen von Schüler:innen verstanden wird. Schramms Erinnerung der eigenen Biografie lässt sich auch als Sorge darüber interpretieren, ob diese auf die gleiche Art in die Zukunft weitergeführt werden sollte.

Angedeutet wird somit auch die Möglichkeit einer Emanzipation von der Autorität der Leistungsideologie: als Gewinnung einer Beziehung nicht zu abstrakten Idealen, Regeln und Standards, sondern zu konkreten Schüler:innen und zu sich selbst – im Modus des Grübelns, das per se schon, durch seinen kreisförmigen und scheinbar ziellosen Verlauf,

¹³ Auch mit Kathrin Emeis lässt sich festhalten, dass Schramms Charakter ein Resultat von »ringsum lastenden gesellschaftlichen Druck« (Emeis 2017: 197) ist, also keineswegs nur im schulischen Kontext funktioniert. Neben der kleinbürgerlichen Lebensordnung der Eltern wäre wohl auch über den spezifisch kleinstädtischen Kontext der Erzählung weiter nachzudenken. Die Kleinstadt ist als »Aushandlungsort« für Modernisierungsprozesse in die erzählende Literatur eingezogen (Nell/Weiland 2020: 34 ff).

als endlose Abschweifung, einen denkbar krassen Gegensatz zum modernen Leistungsdenken darstellt. Insofern dieses Grübeln die Möglichkeit für existenzielles Sorgen enthält, ebnet es zudem den Weg zu anderen Seinsmöglichkeiten, die der Roman aber nicht ausgestaltet. Ob und wie er einen anderen Weg wählt, bleibt wie das Ende des Romans offen.

Literatur

- Baacke, Dieter (1993): »Ausschnitt und Ganzes«, in: ders./Theodor Schulze (Hg.), *Aus Geschichten lernen. Zur Einführung pädagogischen Verstehens*, Weinheim und München: Juventa Verlag, 87–125.
- Baron, Konstanze/Christian Soboth (2018): »Einleitung«, in: dies. (Hg.), *Perfektionismus und Perfektibilität. Theorien und Praktiken der Vervollkommenung in Pietismus und Aufklärung*, Hamburg: Meiner, 9–28.
- Bay, Hansjörg (1995): »Erzählpanzer. Überlegungen zu Ideologie und Erfahrung«, in: ders./Christof Hamann (Hg.), *Ideologie nach ihrem »Ende«. Gesellschaftskritik zwischen Marxismus und Postmoderne*, Opladen: Westdeutscher Verlag, 17–41.
- Bernstein, Basil (1999 (2012)): »Vertikaler und horizontaler Diskurs«, in: Uwe Gellert/Michael Sertl (Hg.), *Zur Soziologie des Unterrichts. Arbeiten mit Bersteins Theorie des pädagogischen Diskurses*, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 63–87.
- Bonelli, Raphael M. (2014): *Perfektionismus. Wenn das Soll zu Muss wird*, München: Pattloch.
- Bonelli, Raphael M. (2015): »Perfektionismus – Wenn das Soll zu Muss wird«, *Katholische Bildung* (2015/6), 251–260.
- Bopp, Lena (2012): »Nach mir das Unkraut«, faz.net 07.03.2012, <https://www.faz.net/-gr4-6y9bu> (Zugriff: 19.08.2024)
- Brandes, Peter (2018): »Ideologiekritische Literaturwissenschaft revisited«, in: Angela Tanja Kunz (Hg.), *Lebensform Kritik. Zu Theorie und Praxis von Christa Bürger und Peter Bürger*, Göttingen: Wallstein Verlag, 138–156.
- Bußmann, Nina (2012): *Große Ferien*, Berlin: Suhrkamp.
- Bußmann, Nina/Skiba, Wolf-Dirk (2019): »Interview with current writer-in-residence, Nina Bußmann«, <https://deutscheshausnyu.tumblr.com/17.10.2019>, <https://deutscheshausnyu.tumblr.com/post/188408649011/interview-with-current-writer-in-residence-nina> (Zugriff: 18.08.2024)
- Dietrich, Cornelie (2020): »Sorge und Leistung«, in: dies./Niels Uhlendorf/ Frank Beiler/Olaf Sanders (Hg.), *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*, Weinheim und Basel: Beltz, 68–81.
- Emeis, Kathrin (2017): *Schul-Aufgabe. Der Lehrer als Figur der Krise in der deutschen Literatur zu Beginn des 21. Jahrhunderts*, Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Flett, Gordon L./ Paul L. Hewitt (1990): »Perfectionism and Depression: A

- Multidimensional Analysis«, *Journal of Social Behaviour and Personality* (1990/5), 423–438.
- Flett, Gordon L./Taryn Nepon/Paul L. Hewitt (2016): »Perfectionism, Worry, and Rumination in Health and Mental Health«, in: Fuschia M. Sirois/Danielle S. Molnar (Hg.), *Perfectionism, Health, and Well-Being*, Cham u.a.: Springer, 121–156.
- Freud, Sigmund (1895/1994): »Über die Berechtigung, von der Neurasthenie einen bestimmten Symptomenkomplex als ›Angstneurose‹ abzutrennen«, in: *Studienausgabe Bd. VI*, hrsg. v. Alexander Mitscherlich, Angela Richards und James Strachey, Frankfurt a.M.: S. Fischer Verlag, 25–49.
- Grumbach, Detlef (2012): »Streben nach Klarheit und Wahrheit«, [deutschlandfunk.de 07.05.2012, https://www.deutschlandfunk.de/streben-nach-klarheit-und-wahrheit-100.html](https://www.deutschlandfunk.de/streben-nach-klarheit-und-wahrheit-100.html) (Zugriff: 19.08.2024)
- Helmes, Günter/ Günter Rinke (Hg.) (2016): *Gescheit, gescheiter, gescheitert?*, Hamburg: Igel-Verlag.
- Helsper, Werner (2012): »Die Antinomie von Nähe und Distanz in unterschiedlichen Schulkulturen«, in: Christian Nerowski/Tina Hascher/Martin Lunkenbein/Daniela Sauer. (Hg.): *Professionalität im Umgang mit Spannungsfeldern der Pädagogik*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27–46.
- Hesse, Hermann (1906 (2003)): »Unterm Rad«, in: *Sämtliche Werke Bd. 2.*, hrsg. v. Volker Michels, 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 135–280.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2019): »Die unglückliche Profession. Blicke in die Schulmännerliteratur«, in: Kathrin Bertelsmann/Bettina Fritzsche/Kerstin Rabenstein/Joachim Scholz (Hg.), *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung*, Wiesbaden: Springer, 145–166.
- Koller, Hans-Christoph/ Markus Rieger-Ladich (2005): »Einleitung«, in: dies. (Hg.), *Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane*, Bielefeld: transcript, 7–18.
- Hans-Christoph Koller/ Markus Rieger-Ladich (2013): »Einleitung«, in: dies. (Hg.): *Vom Scheitern. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane III*, Bielefeld: transcript, 7–22.
- Korn, Oliver/ Sebastian Rudolf (2015): *Sorgenlos und grübelfrei. Wie der Ausstieg aus der Grübelfalle gelingt*, Weinheim und Basel: Beltz.
- Leineweber, Christian (2020): »Die Sorge um Zukunft – Pädagogische Überlegungen zum Zusammenhang von Geschichtlichkeit und Menschsein«, in: Cornelie Dietrich/Niels Uhlendorf/Frank Beiler/Olaf Sanders (Hg.), *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*, Weinheim und Basel: Beltz, 43–54.
- Link, Jürgen (2010): »Normal/Normalität/Normalismus«, in: *Ästhetische Grundbegriffe Bd. 4*, hrsg. v. Karlheinz Barck, Stuttgart und Weimar: Metzlar, S. 538–562.
- Meyer-Sickendieck, Burkhard (2010): *Tiefe. Über die Faszination des Grübelns*, München: Fink.
- Mix, York-Gothart (1995): *Die Schulen der Nation. Bildungskritik in der Literatur der frühen Moderne*, Stuttgart und Weimar: Metzler.

- Nell, Werner/ Marc Weiland (2020): »Die erzählte Kleinstadt. Eine von der Forschung übersehene Größe?«, in: dies. (Hg.), *Kleinstadtliteratur. Erkundungen eines Imaginationsraums ungleichzeitiger Moderne*, Bielefeld: transcript, 9–57.
- Nolen-Hoeksema, Susan (1991): »Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes«, *Journal of Abnormal Psychology* (1991/4), 569–582.
- Nolen-Hoeksema, Susan (2004): »The response styles theory«, in: Costas Papageorgiou/Adiran Wells (Hg.), *Depressive rumination: nature, theory and treatment*, Chichester und Hoboken: Wiley, 107–123.
- Oelkers, Jürgen (1985): *Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt. Literarische Reflexionen in pädagogischer Absicht*, Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Rauseo, Chris (2000): »Abkehr und Rückkehr: Heines ›Heimkehr‹ und Schuberts ›Schwanengesang‹«, in: Carolin Fischer (Hg.), *Abkehr von Schönheit und Ideal der Liebeslyrik*, Stuttgart: Metzler, 235–245.
- Rinke, Günter (2016): »Lehrer auf Fluchtwegen. Die Romane ›Der Hals der Giraffe‹ von Judith Schalansky und ›Große Ferien‹ von Nina Bußmann«, in: Günter Helmes/Günther Rinke (Hg.): *Gescheit, gescheiter, gescheitert?*, Hamburg: Igel-Verlag, S. 137–156.
- Widmann, Larissa (2021): *Kampfschauplatz Schule. Eine systematische Untersuchung der deutschen erzählenden Schulliteratur*, Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhardt.

DANIEL TÖPPER, FANNY ISENSEE & MARCELO CARUSO

Pastor und Mutter

Pastorale Sorge und Rollenerwartungen an Elementarschullehrerinnen im transatlantischen Vergleich im 19. Jahrhundert

1. Die pastorale Sorge als Aufgabe der Lehrperson

In einem der frühesten pädagogischen Handbücher der Moderne, den *Anweisungen zum zweckmässigen Schulunterricht* aus dem Jahr 1797, skizzierte der katholische Schulmann Bernhard Heinrich Overberg die Rolle des Lehrers folgendermaßen:

»Ich bin Lehrer; das heißt: Ich bin von Gott bey den mir anvertrauten Kindern, so zu sagen, zu ihrem sichtbaren Schutzengel verordnet. Er hat mir wie seinen h. Engeln aufgetragen, für das Heil seiner lieben Kinder zu sorgen, und sie so zu sagen, auf den Händen zu tragen, damit sie nicht etwa an einem Stein ihren Fuß verletzen. Ps. XC. Mein Amt gleicht also dem Amte der h. Schutzengel. Ihr Amt ist, die Liebelinge Gottes lehren, und auf den Weg des Heils leiten; auch das ist mein Amt« (Overberg 1807: 17 f.).

Overberg setzte pastorale Tätigkeit und Sorgeverantwortung als Kernelemente pädagogischer Rollenerwartungen. Solche Parallelen zwischen christlichen und pädagogischen Erwartungen basieren auf langfristig wirksamen christlichen Einflüssen auf Schule (Oelkers/Osterwalder/Tennorth 2003). Diese Traditionen beeinflussten die Professionalisierung von Lehrern und Lehrerinnen (Apel 1999) gleichermaßen, aber doch in verschiedener Weise.

Dieser Beitrag rekonstruiert die an Lehrpersonen gestellte Rollenanforderung des sorgenden Pastorats im Anschluss an die Ausführungen Foucaults (2004) im Hinblick auf ihre Geschlechtlichkeit. Foucaults Modell einer pastoralen Macht wird als Denkmodell eingesetzt, um Selbstbild und Tätigkeitsspektrum des Lehrpersonals als sorgende Profession greifbar zu machen. Zunächst wird das Konzept des sorgenden Pastorats eingeführt. Aufbauend auf dem Modell zeigt der Beitrag anhand von Lehrer:innenhandbüchern (Caruso 2022; Isensee/Töpper 2021) für das 19. Jahrhundert transatlantisch-vergleichend, wie sorgende Tätigkeiten von Lehrerinnen innerhalb der Ausgestaltung des Volksschulwesens verhandelt und problematisiert wurden. Dabei argumentieren wir, dass trotz einer hohen Zahl von Lehrerinnen im Schulwesen die pastorale

Rolle der Lehrperson androzentratisch geprägt blieb. Die pastorale Lehrerrolle war unabhängig von der Zahl der Lehrer und Lehrerinnen dominant: Sie wurde von Männern für Männer unter Referenz auf spezifisch männliche Rollentraditionen konturiert. Und dennoch: Im Zuge der Behauptung und Durchsetzung einer zu berücksichtigenden Differenz zwischen Männern und Frauen etablierten Frauen und Lehrerinnen eine eigene Anforderungsstruktur: Die Lehrerinnen sollten ihren Schüler:innen gegenüber auch Mutter sein. Diese Spannungskonstellation sich ergänzender Anforderungen werden wir abschließend diskutieren.

Dies erfolgt vor dem Hintergrund einschlägiger pädagogischer und frauengeschichtlicher Forschungen zur Frage von Geschlecht, Sorge und pädagogischer Professionalisierung (Kleinau/Opitz 1996a; Kleinau/Opitz 1996b). In diesen Zusammenhängen wurden zunächst Einzelbiografien, Theoriedebatten und Professionalisierungswege der (höheren) Lehrerinnen rekonstruiert. Die den Beruf der Lehrerin begleitenden kulturellen Rollen- und Deutungsmuster interessierten lange weniger (Liedtke 2019). Eine Fokussierung auf diese Fragen fordert eine Umorientierung des Quellenkorpus, weg von den diskursiven Aushandlungen der Lehrerinnenvereine und feministischen Bewegungen hin zu den Quellen, die auf den Lehrerinnenberuf vorbereiteten.

2. Pastorat – Sorge, androzentrische Professionalisierung und amtliche Doppelstandards

Sorgebeziehungen finden in geschichtlich vorgeprägten Strukturen statt, die bestimmte (Macht-)Beziehungen zwischen den Rollen innerhalb der jeweiligen Einheiten nahelegen und mitgestalten (Hartmann/Windheuser 2024). Die Denkfigur des Pastorats (Foucault 2004) bietet einen analytischen Zugang an, Beziehungsgeflechte zu figurieren. Foucault definiert die Pastoralmacht als eine »Macht der Sorge. Sie versorgt die Herde, sie versorgt die Individuen der Herde, sie wacht, damit die Mutterschafe nicht leiden, sie sucht natürlich diejenigen, die sich verirren, sie pflegt diejenigen, die verletzt sind«. Die Sorge Moses galt hier als vorbildlich,

»weil nämlich Moses [...] seine Schafe so gut weiden lassen konnte und [...] wußte, daß [...] er zuerst die jüngsten Schafe auf die Wiese schicken mußte, die nur das zarteste Gras fressen konnten, dann schickte er die etwas älteren Schafe und erst darauf die ältesten, [...]. Und so hatte jede Kategorie von Schafen tatsächlich das Gras, das sie brauchte, und ausreichend Nahrung« (Foucault 2004: 189 f.).

Das Modell pastoraler Machtbeziehungen übertrug sich im Laufe der Geschichte von Rollenerwartungen an Geistliche auf Lehrer und Lehrerinnen. Dabei setzten sie eine männliche Beziehungsform (Pastor–Herde) als Standard, aus der heraus schulische Sorgebeziehungen gedacht wurden. Übersetzt ins Feld des Volkschulwesens wirkten die erziehende Funktion der Lehrperson und deren fachliche Funktion und Qualifikation zusammen. Entsprechend waren Volksschullehrer in erster Linie Erzieher *und* Klassenlehrer, d.h. einer Schülergruppe in unterrichtender, erziehender und sorgender Relation zugeordnet. Hierbei unterwerfen sich Herde (Schulklassen), Schafe (Schüler) ebenso wie der Hirte (Lehrer) der pastoralen Führungsbeziehung. Die sorgende Führung des Lehrers gilt der Klasse und dem einzelnen Schüler zugleich, der Hirte muss »ein wachsames Auge auf alles und auf jedes haben, omnes et singulatum« (ebd.: 191 f.). Ausgerechnet der Gruppenaspekt – die Klassenführung – wurde im 19. Jahrhundert endgültig aufgewertet (Caruso 2016). Die erwachsene Person brauchte nicht allein ein Fachwissen, sondern auch Wissen darüber, wie Erziehung in Hinblick auf Selbst-, Klassen- und Einzelführung zu gestalten ist. Dabei verbanden sich im Prozess der Herausbildung der modernen Schule bürokratische mit bereits vorher geprägten pastoralen Logiken (Hunter 1994). (Bürokratisierte) Sorgebeziehungen waren in diesem Zusammenhang eine der zentralen Konfliktstellen, die in verschiedenen Aushandlungen, bspw. zur Größe von Schulgebäuden (Dörpfeld 1878; Lomberg 1893), vor allem aber auch im Zusammenhang mit der Frage der Klassenführung, wiederholt zum Thema gemacht wurden (Tews 1889; Töpper/Caruso/Isensee 2024). Diese Konstellation wurde als Erwartungshaltung an die seminaristisch gebildeten Lehrpersonen vermittelt.

Die Aufgabe der Erziehung und Führung der Schüler:innen und Schulklassen wurde in Lehrerhandbüchern vermittelt, die relevante Elemente des Lehrerwissens komprimiert vorhielten. Lehrerhandbücher bilden Perspektiven von Lehrkräften, Rektoren, Schulräten oder Schulaufsichtspersonen ab, beschreiben (antizipierte) Arbeitsbedingungen und thematisieren die für den Lehrberuf nötigen Kenntnisse und Fähigkeiten (Isensee/Töpper 2021). Sie umfassen in unterschiedlichem Umfang Hinweise, Vorgaben und Anleitungen zu fachdidaktischem, aber auch pädagogisch-pastoralem Verhalten. Zunächst fragt sich, ob es einen solchen Texttyp auch für Lehrerinnen gab und wie darin sorgende Rollenerwartungen verhandelt wurden. Wir rekonstruieren anhand dieser Materialien, wie die Aufgabe der sorgenden Führung verhandelt wurde.

3. Lehrerinnenbildung und -handbücher in Preußen

Lehrerinnenseminarbildung ist ein wenig beforschtes Thema, meist als Variante der männlichen Seminargeschichte nachgezeichnet und mit der Tendenz, diese Geschichte als Geschichte der höheren Frauenbildung zu verkürzen. Das hierbei prominenteste Konzept ist dasjenige der »geistigen Mütterlichkeit«: »Die ›geistige Mütterlichkeit‹ als zur gesellschaftlichen Bestimmung der Frau transzendierte ›alte‹ Mütterlichkeit lässt für die bürgerlichen Frauen den Beruf, die Tätigkeit außerhalb der Familie, zu einer Aufgabe werden, die von ihnen nicht verlangt, die Grenzen geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung zu durchbrechen und damit überlieferte Wesenszuschreibungen zu sprengen. Sie bleiben ›Mütter‹« (Peters 1984: 79).

Die ersten preußischen Seminare für Lehrerinnen wurden in Münster (1832), Paderborn und Berlin (1836) gegründet (Nieswandt 1996). Sie wurden von Direktoren geleitet, die entsprechend ihrer Vorprägung vielfach auf Vorstellungen und Materialien der männlichen Lehrerausbildung zurückgriffen. Das bekannteste preußische Lehrerhandbuch stammt von Adolph Diesterweg, und erschien 1835 in der ersten Auflage: *Wegweiser zur Bildung für Lehrer und die Lehrer werden wollen* (Terhart 2009). In dem Buch vermittelt Diesterweg Vorkenntnisse zu »Anlagen des Menschen« und aus »ihrem Wesen entspringenden allgemeinen didaktischen Gesetze und Regeln«. Auf Grundlage der Kenntnis der Anlage der Schüler:innen sei der Lehrer der berufene Führer zur Erreichung des menschlichen Entwicklungziels. Das Wissen zu Lehrerrolle, Verhaltens- und Einstellungserwartungen ist ein gleichberechtigter breiter Anteil des zu vermittelnden Lehrerwissens. Lehrer sind als Wissende, Führende, Freunde, und Vorbilder zu denken. Dass der Leiter des Berliner Lehrerinnenseminars Karl Bormann (1802–1882), ebenfalls am *Wegweiser* von Diesterweg beteiligt, keine geschlechtsspezifischen Rolenerwartungen formulierte und nie ein eigenes Handbuch erarbeitete, ist angesichts der Entstehung der neuen Lehrerinnenfigur erstaunlich (Bormann 1835). Lange blieb das Lehrerinnenbildungswesen im Vergleich zum männlichen Pendant unterentwickelt, ja, teilweise weiterhin in privaten Händen. Die geringe Zahl öffentlicher und hohe Zahl privater Seminare bedeutete auch, dass eine geringere Zahl von potenziellen Leserinnen für Lehrerinnenhandbücher vorhanden war. Zwar gab es Werke zur weiblichen (Schul-)Bildung (Niederer 1828; Homberg 1845); ein spezifisches Lehrerinnenhandbuch aus Frauenhand mit Hinweisen zur Lehrerinnenrolle entstand aber erstmals 1903 (!) mit dem Buch von Marie Martin (Martin 1903).

Eine Kontinuität in der Adressierung der Lehrerinnen ist in Büchern, die sich im weitesten der Lehrerinnenbildung zuwenden, offensichtlich. Obwohl die Hirten-Metapher kaum erwähnt wird, setzen viele Bücher

Anforderungen an die Lehrerinnenrolle als Alternative und öffentlich geübtes Äquivalent zur Mutterschaft. Diese, so eine überlieferte Aussage Overbergs, »haben von Natur größere Geschicklichkeit, Mädchen zu leiten, zu unterrichten und – woran bei dem weiblichen Geschlechte mehr als an dem Unterricht gelegen ist – zu erziehen, [...] wenn die Mädchen abgesondert durch eine Lehrerin unterrichtet werden« (Loeper-Housselle 1884: 398). Im Vergleich zur Rollenerwartung für Lehrer sind Aspekte der Selbstlosigkeit, wie bei der katholischen Lehrerin Pauline Herber (1852–1921) (Herber 1910: 60 f) oder der Selbstbeherrschung, Selbsterziehung und Selbstführungsansprüche, wie bei Bertha Lindner (1884: 738), besonders markiert. Die so ermöglichte Führungsrolle, berichtete die Direktorin der privaten höheren Töchterschule und Lehrerinnenbildungsanstalt in Waren, Auguste Sprengel (1847–1934), wurde getragen von dem »Gefühl der Verantwortung für jede einzelne Kinderseele, die ich zu hüten, zu pflegen und aufwärts zu führen hatte [...]« (Sprengel 1932: 22).

An solchen sinnstiftenden Texten zeigt sich, dass auch der Lehrerin die doppelte Verantwortlichkeit für die einzelnen »Gottesplänzchen« und die gesamte Klasse angetragen wurde (Herber 1910: 37). Die dafür nötige, z.T. invasive Beobachtung, die, analog zum Hirten, entgrenzend auf die Welt ausgreift, »folgt den Kindern auf ihren Wegen in der schulfreien Zeit; sie begleitet sie ins Leben und hat Rat und Hilfe für die Gefährdeten bereit, soviel die Pflichten in der Schule, für dieselbe und für ihre engere Häuslichkeit es ihr gestatten« (ebd.: 66). Für den Pfarrer und Zentrumsabgeordneten Joseph Mausbach (1861–1931) stand diese Rollenbeschreibung in einer längeren Tradition:

»Schon in den Pastoralbriefen des hl. Paulus finden wir Witwen in kirchlich-sozialer Vertrauensstellung; neben ihnen treten gottgeweihte Jungfrauen als beamtete weibliche Personen zu Zwecken der Liebestätigkeit auf. Diese [...] bildeten eine starke Hülfsmacht der Seelsorge. Sie arbeiteten in der privaten Katechese und Unterweisung des weiblichen Geschlechts, sie machten Besuche bei Kranken, Armen und Gefangenen, sie bemühten sich um christliche Erziehung der Waisen, ermutigten leidende und hülfsbedürftige Frauen durch Rat und Tröstung, achten über die weibliche Zucht und Frömmigkeit« (Mausbach 1910: 57).

Das Handbuch der Seminaroberlehrerin in Trier Marie Martin (1856–1926), das alleinstehende deutschsprachige Beispiel für ein Lehrerinnenhandbuch, stellt ein äußerst erfolgreiches Werk dar, dessen Autorin gut vernetzt in der pädagogischen Szene ihrer Zeit war. Ihr Handbuch gleicht in vielen Punkten gängigen Lehrerhandbüchern dieser Zeit (Keferstein 1894; Lindner 1899). Sie verwebt im erschienenen ersten Band die allgemeine Einführung in die Erziehung mit besonderen Hinweisen zur Rolle der Erzieherin und Lehrerin, denen sie einen eigenen Abschnitt widmet.

Dabei zeigt sich eine interessante Doppelbewegung: Martin vermittelt einerseits das androzentrisch begriffene Allgemeine; sie ergänzt andererseits Hinweise zu weiblichen Besonderheiten. Ihr Buch, geschrieben »mit Ehrfurcht vor dem Walten Gottes in der Menschennatur« (Martin 1903: 4), greift das pastorale Motiv auf:

»Vor jedem Erzieher sitzen Kinder, aus denen nicht er etwas machen soll, sondern Gott will aus ihnen etwas machen, es sind werdende Persönlichkeiten. Damit diese nicht durch ungeschickte Hände zerbrochen und zerknnetet werden, hat eine Erziehungslehre eine doppelte Aufgabe: 1. sie soll dem zukünftigen Erzieher zeigen, wer die Kinder sind und wie sie müssen verstanden und behandelt werden; 2. sie soll ihm zeigen, wie er sein muß, wenn er die Kinder recht verstehen und behandeln will. Leben kann sich nur am Leben entzünden, und fortwährenden Zufluß von warmen Leben brauchen die Kinder, wenn ihre Persönlichkeit sich gesund entfalten soll« (ebd.: 1).

Dabei schildert Martin, durchaus auf Höhe der naturwissenschaftlichen Debatten der Zeit, den Menschen anthropologisch und psychologisch detailliert, ergänzt aber zur »Allgemeinen Gesundheitslehre« den Unterpunkt »weibliche Gesundheitslehre«. Auch beim Thema Gefühle gibt es einen besonderen Unterpunkt über das »weibliche Gefühlsleben«. Die Rollenanforderungen an die Lehrerin werden in gleicher Weise angegeben. Zu den allgemeinen Punkten, Eigenschaften und Anforderungen an die Lehrperson ergänzen sich als Zusatz weibliche Anforderungen:

»5. Zu allen diesen Gaben, die sie dem männlichen Kollegen gleichstellen sollen, muß sie noch ihre volle mütterliche Weiblichkeit mit in die Schule bringen, die das Wesen und die Bedürfnisse des Kindes intuitiv versteht, vertraulich manchen Fehler bekämpfen kann, an den der Lehrer nicht rühren darf, und die dem Kind ein vermehrtes Heimatgefühl in der Schule gibt. 6. So hoch das Beispiel guter Lehrer steht und so begeisternd es wirken kann, so ist es doch etwas andres noch um das Beispiel der Lehrerin, die dem Mädchen die weiblichen Tugenden vorleben kann. Sie kann so manchen feinen, kleinen Zug in das Mädchenleben bringen, kann alles Wissen ganz anders in bezug zum Frauenleben setzen und vor allem den unseligen Irrthum vorlebend beseitigen, als hindere tiefes Wissen und klares Denken die einfache, echte Weiblichkeit, die immer zu der Mütterlichkeit sich entwickeln muß [...]« (ebd.: 14).

Lehrerin sein bedeutet hier entsprechend, nicht allein Lehrer und damit Pastor sein, sondern zusätzlich muss die mütterliche Weiblichkeit vorbildhaft in das Erziehungshandeln integriert werden. Marie Martin repräsentiert damit die innerhalb der Seminartradition der Lehrerinnenbildung präsenten Mehrfach-Anforderungen an Lehrerinnen. Sie mussten Pastor *und* Mutter sein, eine geschlechtlich interessante Konstellation. Der Diskurs über sorgende Lehrerinnen zeigt sich dennoch derivativ:

Mütterlichkeit mag eine gute Eigenschaft sein, aber sie tritt als Ergänzungsmerkmal einer an sich männlichen Rolle auf. Auch im Sorgediskurs bleibt die Lehrerin eine Rippe des Mannes.

4. Lehrerinnenbildung und -handbücher in den USA

Obwohl das Motiv der Mütterlichkeit auch in den Lehrer:innenhandbüchern der USA enthalten ist, finden sich hier bemerkenswerte Wendungen in Bezug auf den Sorgediskurs. Die Feminisierung des Lehrberufs setzte sich in den USA früh und umfangreich durch (siehe hierzu insbesondere Ogren 2005 und Fraser 2007). In den 1820er und 1830er Jahren entstanden die ersten Lehrerinnenbildungsinstitutionen in Troy (New York), Hartford (Connecticut) und South Hadley (Massachusetts) (Ogren 2013: 417). Fraser bezeichnet diese drei Institutionen als erste professionelle Schulen für Lehrkräfteausbildung in den USA überhaupt (Fraser 2007: 29). Im Jahr 1860 gab es in den nordöstlichen Bundesstaaten bereits mehr weibliche Lehrkräfte als männliche (Weiler 1989: 16). Die Gründe für diese rapide Feminisierung sind vielfältig: Frauen erhielten deutlich geringere Löhne und das Haushaltseinkommen, das sie durch Handarbeit beitragen konnten, fiel sehr gering aus. Zudem stiegen die Literalitätsraten und das Bildungsniveau von Frauen, gerade im Nordosten der USA, stetig an. Hierzu hält Weiler fest: »That women became teachers made perfect sense« (ebd.: 17).

Eine Legitimationslinie, die genutzt wurde, um Frauen in ihrer Rolle als Lehrkraft Akzeptanz zu verleihen, war das Argument, dass die Schule als Fortführung der Familie zu verstehen sei. Damit wurde der Lehrerin die Aufgabe der Weiterführung dessen, was das Schulkind bereits im Elternhaus in der Form von mütterlicher Sorge (»maternal care«) erfuhr, und zwar bestimmt als Sorge der weiblichen Lehrkraft (»care of the woman teacher«) übertragen (Clifford 1982; Grumet 1981; Sugg 1978). Im Zuge der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurden die Ausbildungsgänge für Lehrerinnen weiter ausgebaut, was wiederum zu einem weiteren Rückgang des Anteils männlicher Lehrkräfte führte (Ogren 2013: 407). Fraser konstatiert hierzu: »Something new had appeared on the American stage – an institution offering a college-level education to women, and an institution calling many of these women to teach« (Fraser 2007: 33).

Aus diesen sozialgeschichtlichen Entwicklungen lässt sich ableiten, dass die Handbücher für Lehrkräfte nicht nur für Lehrer intendiert waren, sondern Lehrerinnen mindestens hätten mitadressieren können. Es finden sich im Handbuchkorpus aber nur wenige Werke, die in alleiniger Autorschaft von Frauen verfasst wurden. Ebenso finden sich wenige weibliche Perspektiven auf die Lehrerin, die über die Rolle der

mütterlichen Sorge hinausgehen. Diese Stellen zeigen jedoch eine Differenz zum eher derivativen Diskurs preußischer Lehrerinnen. Bereits in ihrem 1819 erschienenen Aufruf zur Förderung weiblicher Bildung bemerkt die Gründerin des *Troy Seminars* Emma Willard (1787–1870) in Bezug auf die Rolle der Lehrerin:

»That nature has designed for our sex the care of children, she has made manifest, by mental, as well as physical indications. She has given us, in a greater degree than men, the gentle arts of insinuation, to soften their minds, and fit them to receive impressions; a greater quickness of invention to vary modes of teaching to different dispositions; and more patience to make repeated efforts« (Willard 1819: 28).

Willard geht noch einen Schritt weiter, indem sie andeutet, dass Frauen sogar die besseren Lehrkräfte seien: »If then women were properly fitted by instruction, they would be likely to teach children better than the other sex« (ebd.). Dies war offensichtlich nicht nur ein Aufweis eigensinriger Weiblichkeit, sondern eine allgemeine, auch von Männern geteilte Vorstellung, wie im Handbuch des Geistlichen und Philosophen Alonzo Potter (1800–1865) und des Botanikers und Schulleiters George Barrell Emerson (1797–1881) erwähnt wird:

»Women have a native tact in the management of very young minds, which is rarely possessed by men. [...] (Female teachers, Anm. d. Verf.) would conduce to the improvement of manners and morals in schools, since females attach more importance to these than men; and they have a peculiar power of awakening the sympathies of children, and inspiring them with a desire to excel« (Potter/Emerson 1843: 204 f.).

Diese starken Argumente für Lehrerinnen wurden zugleich mit finanziellen Argumenten verbunden, was die Aussage in gewisser Weise abmildert, aber auch kompatibler mit dem zeitgenössischen Diskurs machte (Willard 1819: 28).

Auch die Schulgründerin, Schriftstellerin und Aktivistin gegen die Sklaverei Catharine Beecher (1800–1873) formuliert eine Sorgerolle, die nicht sekundär oder derivativ war, sondern, ganz in der Tradition der »republikanischen Mutter« (siehe zu »Republican motherhood« in den USA Kerber 1997: 201 f.), eine politische Note erhielt:

»What is the most important and peculiar duty of the female sex? It is the physical, intellectual, and moral education of children. It is the care of the health, and the formation of the character, of the future citizen of this great nation. Woman, whatever are her relations in life, is necessarily the guardian of the nursery, the companion of childhood, and the constant model of imitation. It is her hand that first stamps impressions on the immortal spirit, that must remain forever« (Beecher 1835: 5 f.).

Sie verknüpfte diese besondere Disposition zur pädagogischen Sorge mit einem allgemeinen Programm der weiblichen Bildung:

»It is woman, fitted by disposition, and habits, and circumstances, for such duties, who, to a very wide extent, must aid in educating the childhood and youth of this nation. [...] And, when females are educated as they ought to be, every woman at the close of her school education, will be well qualified to act as a teacher« (ebd.: 18 ff).

Die republikanische Mütterlichkeit, die Sorgetätigkeit in öffentlicher Hinsicht, folgte der Bewegung der weißen Expansion gen Westen und sorgte für weitere Integration der unterschiedlichen Gruppen in den USA. Dies drückte sich erstens im Motiv der fast missionarischen Tätigkeit von Frauen aus, die Beecher in einem anderen Werk formuliert hatte (Beecher 1845: 114). Sie sieht dort die Rolle der Lehrerin als zivilisatorische Agentin, die weit über die Schule hinaus wirkt (ebd.: 129). Neben der Vermittlung von Unterrichtsinhalten an die Schulkinder der Gemeinden übernahmen Lehrerinnen gerade in den Gebieten um die Frontier auch die Weitergabe von praktischem Wissen, z.B. bezogen auf Hauswirtschaft. Somit hatten Lehrer:innen Einfluss auf alle Gemeindemitglieder: »Gradually the mothers came to attend, then the fathers, until, at last, she found herself in the office both of teacher and clergyman« (ebd.). Beecher attestiert damit der Lehrerin durch die Erweiterung ihrer Aufgaben die zusätzliche Rolle als Geistliche. Hier ergänzt demnach der Geistliche die Rolle der Lehrerin und nicht umgekehrt.

Insgesamt lässt sich für den Fall der USA in Bezug auf die Zuschreibungen der Lehrerinnenrolle festhalten, dass Argumente für die besondere Eignung von Frauen aufgrund der ihnen zugesprochenen ›natürlich angelegten‹ Umgangsformen mit Kindern Anwendung fanden. Interessant sind daneben die recht direkten Verbindungen, die zwischen dem Amt der Lehrerin und der eines Geistlichen über die ausgeübte Sorgefunktion gezogen werden, sowie ihre Projektion auf republikanische Ordnung und territoriale Expansion. Diese Verbindungslien werden besonders für die Arbeit der in der Frontiergegend beschäftigten Lehrerinnen stark gemacht. In diesen erst allmählich von der weißen Bevölkerung der USA besiedelten Gebieten wurden Frauen neben dem Lehramt weitere Rollen, wie bspw. die der Wählerin, zugesprochen, die ihnen in dieser Form in anderen Teilen der USA nicht offenstanden. Sowohl durch ihre ›natürliche‹ Qualifikation als Frau als auch durch ihre professionelle Qualifizierung als Lehrerin konnte diese Rollenerweiterung begründet werden.

5. Ausblick: Divergierende Rollenanforderungen an Lehrerinnen

Der von der preußischen Lehrerin Marie Martin pointiert vorgeschlagene Weg der additiven Verbindung der unterschiedlichen Rollenanforderungen an Lehrerinnen stellte, so der kontrastive Vergleich mit US-amerikanischen Handbüchern, eine Umgangswise mit der Vielfalt von Anforderungen dar, die sich an die Lehrerinnenrolle anschlossen. Die Differenz in der Konturierung der weiblichen Lehrkraftrolle liegt insbesondere darin, eine – wohl essenzialisierende – Unterscheidung zu eröffnen, die sich aber nicht derivativ zur androzentrischen Norm verhält. In einigen, aber bei Weitem nicht in allen US-Handbüchern finden sich Elemente eines auf die Gesamtgesellschaft bezogenen Sorgekonzeptes, das im preußischen Material weitgehend fehlt. Die Analyse der Lehrer:innenhandbücher zeigte über diese inhaltliche divergente Linie hinaus dennoch in beiden Fällen eine relativ seltene eigene Thematisierung der spezifischen sorgenden Rolle von Lehrerinnen. Dies überrascht besonders für den Fall der USA, wo die Feminisierung des Elementarlehrberufs signifikant im Laufe des 19. Jahrhunderts vorangeschritten war.

In seinen Ausführungen über die pastorale Sorge hat Foucault die Geschlechtlichkeit dieses Verhältnisses schlicht übersehen. Der Pastor als maskuline Figur begründet eine Kluft mit der Sorgetätigkeit von Frauen, die zuerst im Paradigma von Schwesternlichkeit, bspw. im Kloster (vgl. Conrad 1996), dann aber in abgewandelter Form der (geistigen) Mutterschaft aufscheint. Die Lehrer(innen)handbücher zeugen sowohl von einer gewissen Zurückhaltung, den Pastor als Vorbildrolle abzurufen, als auch von der Unumgänglichkeit, wesentliche Dimensionen dieser Rollenbeschreibung zu übernehmen. Mütterlichkeit war eine für das Elementar- bzw. Volksschulwesen naheliegende Alternative angesichts der Beschäftigung mit präpubertären Kindern. Und dennoch zeigt das Material, dass Mütterlichkeit nicht nur geistig und rein häuslich, sondern auch, wie der Fall USA zeigt, gesellschaftspolitisch – Mutter der zukünftigen Bürger, Pastorin der Frontier-Gemeinschaften – ausdifferenziert werden konnte. Zwischen Ordensschwesterntradition und Pastor boten unterschiedliche Formen der Mütterlichkeit die Möglichkeit, eine geschlechtliche Leerstelle des pädagogischen Pastorats zu thematisieren.

Literatur

- Apel, Hans-Jürgen (1999): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
Beecher, Catharine E. (1835): *An Essay on the Education of Female Teachers*:

- Written at the request of the American Lyceum, and communicated at their annual meeting*, New York: Van Nostrand & Dwight.
- Beecher, Catharine E. (1845): *The Duty of American Women to Their Country*, New York: Harper & Bros.
- Bormann, Karl (1835): *Nachricht über die neue Töchterschule auf der Friedrichstadt zu Berlin*, Berlin: Starcke.
- Caruso, Marcelo (2016): »Erwachsene(r)/Kind als Leitdifferenz. Zur Entstehung der modernen Unterrichtsordnung für die Massen im 19. Jahrhundert«, in: Carola Groppe/Gerhard Kluchert/Eva Matthes (Hg.), *Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem*, Wiesbaden: Springer VS, 65–91.
- Caruso, Marcelo (2022): »The Slow Dichotomization of Elementary Classroom Roles. ›Grammar of Schooling‹ and the Estrangement of Classrooms in Western Europe (1830–1900)«, *Paedagogica Historica* (58/2), DOI: 10.1080/00309230.2020.1822887, 196–214.
- Conrad, Anne (1996): »Jungfrau« Schule und Christenlehre. Lutherische und katholische Elementarbildung für Mädchen«, in: Elke Kleinau/Claudia Opitz (Hg.): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Band 1: Vom Mittelalter bis zur Aufklärung*, Frankfurt am Main, New York: Campus, 175–188.
- Dörpfeld, Friedrich Wilhelm (1878): *Zwei pädagogische Gutachten über zwei Fragen aus der Theorie der Schuleinrichtung: 1. die vierklassige und die achtklassige Volksschule; 2. die confessionelle und paritätische Volksschule*, Gütersloh: Bertelsmann.
- Fraser, James W. (2007): *Preparing America's Teachers*, New York: Teachers College Press.
- Foucault, Michel (2004): *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Vorlesung am Collège de France, 1977 - 1978*. 1. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Grumet, Madeleine (1981): *Pedagogy for Patriarchy: The Feminization of Teaching. Interchange* (12/2-3), 165–184.
- Hartmann, Anna/Jeannette Windheuser (2024): »Pädagogik als Sorge? Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung«, in: dies. (Hg.), *Pädagogik als Sorge? Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung*, Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, Opladen: Barbara Budrich.
- Herber, Pauline (1910): *Der Beruf der Lehrerin*. 5., bed. verm. Aufl., Paderborn: Schöningh.
- Homberg, Tinette (1845): *Gedanken über Erziehung und Unterricht besonders des weiblichen Geschlechts und über weibliche Erziehungsanstalten. Nebst drei Anhängen: 1. Zur Widerlegung der Schrift des Herrn J. H. Schulz: ›Gedanken über die dem weiblichen Geschlechte zugesprochene Fähigkeit zum Unterrichten in wissenschaftlichen Disciplinen in der Schule‹. 2. Ueber die Nachtheile des zu frühen und zu vielen Romanlesens. 3. Ueber den sittlichen Einfluß des Schönen*, Berlin: Enslin.
- Hunter, Ian (1994): *Rethinking the School. Subjectivity, Bureaucracy, Criticism*, New York: St. Martin's Press.

- Isensee, Fanny/Daniel Töpper (2021): »Institutionalisierung von Entwicklungsnormen im Elementarschulwesen«, *Zeitschrift für Pädagogik* (67/2), DOI: 10.3262/ZP2102166, 166–185.
- Keferstein, Horst (1894): *Betrachtende Wanderungen durch die Unterrichts- und Erziehungslehre. Nebst einem ›Erinnerungen aus dem Leben des Verfassers‹ enthaltenden Anhang*, Jena: F. Mauke.
- Kerber, Linda (1976): »The Republican Mother: Women and the Enlightenment – An American Perspective«, *American Quarterly* (28/2), DOI: 10.2307/2712349, 187–205.
- Kleinau, Elke/Claudia Opitz (Hg.) (1996a): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Band 1: Vom Mittelalter bis zur Aufklärung*, Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Kleinau, Elke/Claudia Opitz (Hg.) (1996b): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Band 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart*, Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Liedtke, Max (2019): *Das Fräulein Lehrerin. Beispiel: Fräulein Helene Käferlein (1901–1975), ihre Erniedrigungen, ihre Leistungen: eigentlich denkmalwürdig*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Lindner, Bertha (1884): »Die Selbsterziehung der Lehrerin«, *Die Lehrerin in Schule und Haus* (1884/1885/1), 737–742. Online verfügbar unter https://scripta.bbf.dipf.de/viewer/image/1010997505_0001/745/ (Zugriff: 09.10.2024).
- Lindner, Gustav A. (1899): *Allgemeine Erziehungslehre. Lehrtext für deutsche Lehrer und Lehrerinnen-Seminare und zum Selbststudium nach den Forderungen der wissenschaftlichen Pädagogik*. 8., verb. u. vermehrte Aufl. Leipzig: Pichler.
- Loeper-Housselle, Marie (1884): »Ein Beitrag zur Geschichte des Lehrerinnenstandes in Deutschland«, *Die Lehrerin in Schule und Haus* (1884/1885/1), 609–614. Online verfügbar unter <https://scripta.bbf.dipf.de/viewer/resolver?identifier=BBF0507686&field=ALLEGROID> (Zugriff: 09.10.2024).
- Lomberg, August (1893): *Grosse oder kleine Schulsysteme?* Langensalza: Beyer.
- Martin, Marie (1903): *Lehrbuch der Mädchenerziehung. Für Lehrerinnenbildungsanstalten und zum Selbstunterricht*, Leipzig: Dürr.
- Mausbach, Joseph (1910): *Frauenbildung und Frauenstudium im Lichte der Zeitbedürfnisse und Zeitgegensätze. Zwei Vorträge*, Münster: Aschendorff.
- Niederer, Rosette (1828): *Blicke in das Wesen der weiblichen Erziehung. Für gebildete Mütter und Töchter*, Berlin: Rücker.
- Nieswandt, Martina (1996): »Lehrerinnenseminare: Sonderweg zum Abitur oder Bestandteil höherer Mädchenbildung?«, in: Elke Kleinau/Claudia Opitz (Hg.): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Band 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart*, Frankfurt am Main, New York: Campus, 174–188.
- Oelkers, Jürgen/Fritz Osterwalder/Heinz-Elmar Tenorth (Hg.) (2003): *Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie*. Weinheim: Beltz.

- Ogren, Christine A. (2005). *The American State Normal School: An Instrument of Great Good*, New York: Palgrave Macmillan.
- Ogren, Christine A. (2013). »The History and Historiography of Teacher Preparation in the United States: A Synthesis, Analysis, and Potential Contributions to Higher Education History«, in: Michael B. Paulsen (Hg.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Volume 28, Dordrecht: Springer, 405–458.
- Overberg, Bernhard Heinrich (1807): *Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht für Schullehrer im Hochstift Münster*, 4. Aufl. Münster: Aschendorff.
- Peters, Dietlinde (1984): *Mütterlichkeit im Kaiserreich. Die bürgerliche Frauенbewegung und der soziale Beruf der Frau*, Bielefeld: Kleine.
- Potter, Alonzo/George B. Emerson (1843): *The School and the Schoolmaster. A Manual for the Use of Teachers, Employers, Trustees, Inspectors, etc. of Common Schools*, Boston: W. Fowle & N. Caven.
- Sprengel, Auguste (1932): *Erinnerungen aus meinem Schulleben*, Berlin-Lichterfelde: Reichsverband freier privater Unterrichts- und Erziehungsanstalten.
- Sugg, Redding S. (1978): *Motherteacher: The Feminization of American Education*, Charlottesville: University Press of Virginia.
- Terhart, Ewald (2009): »Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg: Wegweiser zur Bildung für Lehrer«, in: Sabine Seichter/Birgitta Fuchs/Winfried Böhm (Hg.), *Hauptwerke der Pädagogik*, Leiden: Brill | Schöningh, 96–99.
- Tews, Johannes (1889): »Die Durchführung der Schulklassen. Zur Reform der Schul- und Klassenorganisation«, *Jahrbuch des Vereins für Wissenschaftliche Pädagogik* (1889/21), 180–248. Online verfügbar unter <https://scripta.bbf.dipf.de/viewer/resolver?identifier=BBF0424181&field=ALLEGROID> (Zugriff: 09.10.2024).
- Töpper, Daniel/Marcelo Caruso/Fanny Isensee (2024): »Gruppen- und Individualführung in der Schule. Die pastorale Verfasstheit der Schulkasse zwischen Verwaltung und Pädagogik«, in: Kerstin Rabenstein/Lars Wicke (Hg.), *Die Schulkasse – (k)ein Gegenstand qualitativer Forschung? Theoretische Perspektiven, empirische Einblicke und methodologische Diskussionen zur Konstitution der Schulkasse*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 25–42.
- Weiler, Kathleen (1989): »Women's History and the History of Women Teachers«, *The Journal of Education* (171/3), 9–30.
- Willard, Emma (1819): *An Address to the Public; Particularly to the Members of the Legislature of New-York, Proposing a Plan for Improving Female Education*, Middlebury: J. W. Copeland.

IV. Sorge um Natur und Dinge

UTE PINKERT

Klima. Theater. Pädagogik

Konzeptionen von Sorge in theaterpädagogischen Auseinandersetzungen mit der Klimakrise

Wir erleben gegenwärtig eine Zerstörung unserer planetaren Lebensgrundlagen in einem ungeheuren Ausmaß und in unerwartetem Tempo. Auch in unseren Breiten, im sich immer rigider abgrenzenden Bereich einer westeuropäischen Zivilisation, hat inzwischen wohl jede:r unmittelbar sinnliche Erfahrungen machen können mit vertrockneten Ernten auf versteppten Feldern, brennenden Wäldern, ausbleibenden Insekten und Unwettern unbekannten Ausmaßes. Die wissenschaftlichen Zusammenhänge dazu liefert der regelmäßig veröffentlichte Bericht des Weltklimarates (IPCC). Es wird immer offensichtlicher und auch bewusster, »dass die Menschheit die Verantwortung für die Zukunft des Planeten trägt. Doch scheint der Mensch in einem Zustand der ohnmächtigen Verantwortung gefangen« (Bilgi et al. 2022: 20).

Warum ist das so, warum nur? Diese dröhnende Frage wird je nach Wissensordnung und Positionierung sehr verschieden beantwortet. Zwei mögliche Richtungen einer Antwortsuche will ich andeuten:

In einer progressiven politischen Perspektive wird hervorgehoben, dass die Beschreibung der Klimakrise »nicht gleichsam selbstverständlich aus veränderten Niederschlagsmustern oder dem Anstieg des Meeresspiegels [folgt], sondern [...] das Ergebnis von macht- und herrschaftsgeprägten Deutungskämpfen unterschiedlicher Akteure in Wirtschaft, Politik oder Wissenschaft [ist]« (Brunnengräber/Dietz 2011: 97). Hier wird darauf verwiesen, dass wir es mit einer multiplen Krise zu tun haben, die nicht mit besseren Umweltschutzmaßnahmen gelöst werden kann, da sie »eine historisch-spezifische Konstellation verschiedener sich wechselseitig beeinflussender und zusammenhängender Krisenprozesse im neoliberalen Finanzmarktkapitalismus« bildet (Bader et al. 2011: 13). Die Autor:innen der zitierten Studie nennen vier konkrete, miteinander verwobene »Krisenkomplexe: die Krise der finanziell dominierten Akkumulation [...], die sozial-ökologische Krise [...], Dauerkrisen der Reproduktion [...] sowie die Krise der parlamentarischen Demokratie.« (ebd.). Der innere Zusammenhang dieser Krisen, so ihr Fazit, ergibt sich aus den Herrschaftsverhältnissen, Kräfteverhältnissen und Konflikten des Neoliberalismus (vgl. ebd.). Demnach wäre unter dieser Perspektive die Klimakrise in erster Linie als eine politische Krise zu bewerten: als Resultat des fehlenden Willens der politischen und ökonomischen Entscheidungsträger:innen,

die ökologischen Fragen systematisch und umfassend anzugehen (vgl. J.T. Demos 2016: 12).

Die andere Perspektive, die ich als (natur)wissenschaftlich kennzeichnen möchte, geht hingegen von den Wirkungen aus, die die von den Industriestaaten ausgehende, mittlerweile weltumspannende Dominanz kapitalistischer, imperialistischer und (neo)kolonialer Produktionsweisen auf der Erde gezeitigt haben. Ausgangspunkt ist hier die Feststellung, dass der Planet Erde aufgrund der Folgen obengenannter *menschlicher* Produktions- und Konsumtionsweisen in eine »ökologische Schwellensituation« eingetreten ist (Horn/Berghaller 2019: 9), die als Anthropozän bezeichnet wird.

Betrachtet man die Konstruktion des Anthropozän unter einer philosophischen bzw. anthropologischen Perspektive, kommt das grundlegende Verhältnis (des so genannten »modernen«) Menschen zur Natur¹ in den Blick:

»Das Anthropozän enthält damit die Aufforderung einer Neuordnung der Stellung des Menschen in der Natur. Grundlegende Konzepte und Begrifflichkeiten müssen neu gedacht werden. Was ist noch Natur, wenn sie in grundlegender Weise durch menschliche Einwirkungen bestimmt ist? Wie sinnvoll erscheinen tradierte Grenzziehungen zwischen Natur und Kultur? Welche Bilder des Menschen sind heute noch zukunftsweisend, und welche erkenntnistheoretischen, politischen und normativen Herausforderungen stellen sich in besonderer Weise?« (Bilgi et al. 2022: 20 f.).

Eine künstlerisch-pädagogische Praxis, in der ich mich verorte, ist in diese politisch-aktivistischen wie philosophisch-anthropologischen Diskurse eingelassen. Im Studiengang Theaterpädagogik an der Universität der Künste Berlin widmen wir uns gegenwärtig der Frage, welche zukunftsfähigen Wege die Fachdisziplin entwickeln kann, um mit dem ›ohnmächtigen Gefangensein‹ (s.o.) in neoliberal verfassten institutionellen Strukturen einerseits und dem aus der ›anthropozänen‹ Verantwortung erwachsenden Veränderungsdruck andererseits umzugehen. Der vorliegende Text verortet sich im Kontext dieser theoretisch wie praktisch ausgerichteten Suchbewegungen. Mein Gegenstand sind Modelle künstlerisch-pädagogischer Bezugnahmen auf Klima und Natur, die sich im Spannungsfeld politisch-aktivistischer und philosophisch-anthropologischer Diskurse verorten lassen. Ausgehend von meinem grundlegenden Interesse an *Beziehungen*, wie sie die Kunstform Theater traditionell in dem Mittelpunkt stellt, möchte ich im Folgenden der Frage nachgehen, welche konkreten Beziehungsmodelle sich in aktuellen

¹ Auch wenn ich den Naturbegriff im Text nicht extra kennzeichne, gehe ich davon aus, dass es sich hier um eine jeweils historische Konstruktion handelt (vgl. Morton 2016).

künstlerisch-pädagogischen Diskursen zur Klimakrise auffinden lassen. Meinen Überlegungen liegt die Annahme zugrunde, dass »Sorge« allgemein als jeweils spezifische Praktik einer vom Menschen ausgehenden Form der Beziehungsgestaltung begriffen werden kann. Unter dieser Voraussetzung lassen sich in aktuellen Überlegungen und Praxisvorschlägen zu einem künstlerisch-pädagogischen Umgang mit der Klimakrise verschiedene Qualitäten von Sorgepraktiken analysieren. Im folgenden Text möchte ich vier solcher Beziehungsgestaltungen, wie sie im pädagogischen Kontext relevant sind, herausgreifen und als differente Modi von Sorge beschreiben.

I. »Sich Sorgen um« – die künstlerisch-pädagogische Bearbeitung und Veröffentlichung von Affekten im Angesicht der Klimakrise

Ich beginne mit der subjektiv wahrgenommenen Situation meiner künstlerisch-pädagogischen Praxis an der Universität und beziehe mich auf die allgemeine psychosoziale Verfasstheit unserer Studierenden. So nehme ich als langjährige Hochschulprofessorin wahr, dass die psychischen Belastungen unserer Studierenden zunehmen und Erschöpfung und Angst (vor Burnout und Depression) allgegenwärtig sind. Man kann diesen Zustand auch als (inter)subjektive Antwort auf das Zusammenspiel der oben genannten vier Krisen deuten, die in Form von konkreten »Stressoren« auf die (studentischen) Subjekte einwirken. Der kanadische Theaterpädagoge Conrad Alexandrowicz plädiert angesichts dessen für eine klare Haltung von Lehrpersonen in unserem Feld:

»Theatre educators must acknowledge, understand and respond via our pedagogy, to the range of specific stressors to which our students are subject, including but not limited to: feelings of grief and loss about the climate emergency; social alienation resulting from economic systems predicated on pervasive productivity, vicious competition and lack of predictable financial security; and intersecting minoritizations related to lived experience of racialization, gender-based violence, ableism and other similar forms of violence. As educators we need to understand—and help our students to understand—that these forces are intimately related to the ecocidal and matricidal tendencies motivating the long-term plunder and desecration of the planet’s other-than-human entities« (Conrad Alexandrowicz et al. 2021: 204).

Die Theaterpädagogik als künstlerisch-pädagogische Praxis innerhalb und außerhalb der Schule bietet Möglichkeiten, die Situation der jeweils Beteiligten unmittelbar zum Ausgangspunkt einer künstlerischen

Forschung im Medium performativer Kunst zu machen und damit intersubjektiv zu bearbeiten. So ist es gängige theaterpädagogische Praxis, von den Themen, den Anliegen und Fragen der jeweiligen Gruppe ausgehend ein eigenes Stück zu entwickeln, eine so genannte Eigenproduktion oder auch »devising performance« (vgl. u.a. Hruschka 2016). Die Theaterpädagogik bietet damit vor allem Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, den Zorn, die Verzweiflung und den »mit Ängstlichkeit assoziierten Blick in eine ungewisse Zukunft« (Dietrich/Uhlendorf: 9) angesichts der Untätigkeit von in Verantwortung stehenden Erwachsenen in der Klimakrise zu artikulieren, öffentlich zu machen und damit in den politischen Diskurs einzubringen. Ein gelungenes Beispiel für diese Art theaterpädagogischer Praxis ist beispielsweise die in der Pandemie 2020 entstandene Zoom-Inszenierung »We for Future« eines Jugendklubs am Theater an der Parkaue unter der Leitung von Joanna Praml.² Das Stück geht von der Trauer der Jugendlichen aus, aufgrund der Pandemiebedingungen ihr Stück zur Klimakrise nicht im Theater zeigen zu können und lässt die Jugendlichen in der Reflexion über ihre Handlungs(ohn)macht angesichts von Pandemie und Klimakatastrophe in authentischer Weise verschiedene Affekte durchwandern: Trauer, Zorn, Verzweiflung, Verleugnung und Hoffnung.

Doch theaterpädagogische Produktionsverfahren allein sind keine Garantie für eine gelungene Verarbeitung der oben skizzierten affektiven Reaktionen angesichts gegenwärtiger multipler Krisen. Eine Voraussetzung ist, dass die Lehrpersonen sich der Zusammenhänge zwischen Affekten, Affektregulierungen und Machtverhältnissen bewusst sind und selbst über eine emotionale Stabilität verfügen, die einen Raum halten kann. Hier haben Pädagog:innen verschiedene Möglichkeiten von »Ausweichbewegungen«: im theaterpädagogischen Kontext können sich diese beispielsweise in einer grundlegenden Ablehnung von affektbeladenen Spielweisen und in einer entsprechenden Konzentration auf diskursive Zusammenhänge zeigen. Die schwedische Psychologin Maria Ojala, die eher die pädagogische Thematisierung der Klimakrise im Regelunterricht der Grundschule in den Blick nimmt, konstatiert, dass im Kontext der pädagogischen Thematisierung von Nachhaltigkeit und Klima oftmals eine Fokussierung auf Resilienz und Anpassung zu beobachten ist und so genannte negative Emotionen abgewertet werden. Ojala grenzt sich von diesem, ihrem Verständnis nach, »therapeutischen turn« in der Pädagogik ab und argumentiert,

»that the one-sided focus on ›well-being‹ and ›adaptation‹ to societal demands in these educational models is a way to undercut social criticism and instead turn the young into obedient consumers without the

² <https://www.berlinerfestspiele.de/treffen-junge-szene/theatertreffen-der-jugend/programm/2021/we-for-future-eine-recherche-zur-klimakrise>

capacity to see the ›real‹ grounding of their unhappiness« (Ojala 2016: 46).

Dem setzt Ojala eine kritische affektive Pädagogik entgegen, welche negative Emotionen als normale oder sogar gesunde Reaktionen auf Probleme in der Gesellschaft begreift und bei Lernenden nicht die ›richtigen‹ (sozial anerkannten) Emotionen hervorrufen, sondern ihr Bewusstsein dafür entwickeln will, »warum man bestimmte Emotionen und Wünsche erlebt und andere nicht« (Ojala 2016: 52, übers. UP). Im Zentrum von Ojalas Überlegungen zum Umgang mit der Klimakrise steht Sorge, übersetzt mit »worry«, die unter psychologischer Perspektive als eine negative Emotion verstanden wird, gekennzeichnet durch »kognitives Grübeln über ungewisse zukünftige negative Ereignisse, begleitet von einem angstähnlichen negativen Affekt« (Ojala: 52, übers. UP). In Bezug auf empirische Forschungen stellt Ojala heraus, dass »die Sorge um das Klima mit der Neigung zusammenhängt, nach mehr Informationen über das Problem zu suchen« (Ojala: 47, übers. UP). Damit bildet die Sorge um das Klima für Ojala in pädagogischen Situationen nicht nur eine »wesentliche Bedingung des Menschsein[s] in der westlichen Gegenwart« (Dietrich/Uhlendorf 2020: 13), sondern auch den Ausgangspunkt für eine Aktivierung, nach weitergehenden Informationen und beispielsweise auch aktivistisch geprägten Handlungsmöglichkeiten zu suchen.

Diese Perspektive auf Sorge als spezifische Verbindung von auf die Zukunft gerichtetem Grübeln und angstähnlichen Emotionen öffnet den Blick für die affektiven Dimensionen einer Auseinandersetzung mit der Klimakrise in pädagogischen Feldern. Maria Ojala geht von einem an Foucault orientierten transformativen Lernbegriff aus (vgl. Ojala: 41) und plädiert für die gesellschaftskritische Dekonstruktion von (individuell scheinenden) Mustern des Denkens und Fühlens. Über diesen Prozess soll sich ein kritisches Bewusstsein herausbilden, auf dessen Grundlage nicht nachhaltige Normen, Gewohnheiten und Strukturen erkannt und bewusst verändert werden können (vgl. ebd.). Damit lässt sich Ojala eher der oben skizzierten politisch-progressiven Perspektive auf die Klimakrise zuordnen. Aus der Perspektive einer künstlerisch-pädagogischen Praxis verweise ich ergänzend dazu auf die Notwendigkeit der Bereitstellung von Räumen, in denen die mit der Klimakrise verbundenen Affekte wie die Sorge um die eigenen Lebensgrundlagen oder die Trauer um das unwiederbringlich Verlorene (»climate grief«) überhaupt erst einmal ausgedrückt und miteinander geteilt werden können. Denn die gesellschaftliche Stigmatisierung von ›negativen Emotionen‹, wie oben erwähnt, führt zu deren Individualisierung und Verdrängung, was wiederum soziale Isolation, Suchtverhalten und Depression nach sich ziehen kann.

»Die Transformation nahezu aller Lebensbereiche erfordert Kollaboration, Fürsorge und Solidarität. Nur mit emotionaler Offenheit lassen sich die Herausforderungen bewältigen, die sich noch weiter zusperren werden. Trauer und Sorge benötigen Orte und Räume des künstlerischen Ausdrucks und des Austauschs. Kulturelle Bildung kann diese Räume öffnen« (Preuß 2023).

II. Sorgen füreinander als politische Praxis aktivistischer Theatergruppen

Mit der Thematisierung von Orten und Räumen eines weitgehend angstfreien künstlerischen und sozialen Austauschs kommt die soziale Dimension von Sorge ins Spiel. Wie oben bereits angedeutet, braucht es bestimmte Fähigkeiten des Wahrnehmens, Fühlens und Kommunizierens, solche Räume auch in einer Weise zu etablieren, dass eine Atmosphäre entsteht, die Menschen Sicherheit gibt zu vertrauen. Eine Theaterarbeit, die diese Fähigkeiten nicht nur als Ergebnis individuell erbrachter Entwicklungs-*Leistungen* betrachtet, sondern gleichzeitig auch ihre habituellen und damit sozialen Bedingungen in den Blick nimmt, wird sich unweigerlich auch mit den eigenen Produktionsbedingungen und Arbeitsweisen beschäftigen müssen. Eine Diskussion darüber findet sich derzeit besonders in einem Feld, das sich zwischen Theatervermittlung und freier Szene herausbildet (vgl. Pinkert 2022). Hier wird kontinuierlich an der Reflexion und Veränderung von Machtverhältnissen, Organisationsstrukturen, institutionellen Bedingungen, Inhalten und Ästhetiken gearbeitet. Die Auseinandersetzung mit dem Begriff der Sorge steht in diesem Diskussionszusammenhang jedoch noch am Anfang.

Das Theater der Sorge

Ein expliziter Rückgriff auf den Sorgebegriff findet sich in der Projektbeschreibung eines »politisch gemachten Politischen Theaters« (Thamer/ Turnheim 2020: 248), das vom Theaterkollektiv »Europäische Gemeinschaft für Kulturelle Angelegenheiten« 2013 im Rahmen einer Zusammenarbeit mit dem damals besetzten Athener Theater Embros als offenes Labor mit Akteuren verschiedener sozialer Felder durchgeführt wurde. Gegenstand der Arbeit war das Lehrstückfragment »Fatzer« von Bertolt Brecht, also ein Text, der explizit für die Selbstverständigung (politischer) Gruppen geschrieben worden ist. Ausgehend von den Erfahrungen einer - innerhalb kapitalistischer Werte - Nicht-Verwertbarkeit anstrebenden Arbeitsweise und der Formen ihrer Veröffentlichung entwerfen Florian Thamer und Tina Turnheim ein Modell für interaktive

Theaterlabore als »Theater der Sorge«. Diese Theaterlabore arbeiten an einer gemeinsam formulierten Forschungsfrage in einer möglichst hierarchiefreien Art und Weise. Dabei gibt es klar strukturierte Phasen des Trainings, des Theorieinputs, der spielerischen Praxis wie des gemeinsamen Feedbacks. Die Veröffentlichung der Arbeitsergebnisse (der ersten Phase) erfolgt in der gemeinschaftlich konzipierten öffentlichen theatralen Ausstellung (der zweiten Phase). In der darin stattfindenden Lecture Performance geht es darum, »den kollektiven Lernprozess zu kanalisieren, künstlerisch zu gestalten und als vorläufiges Ergebnis einem Publikum zur Diskussion zu stellen« (Thamer/Turnheim 2020: 241). Erst in der dritten Phase geht es dann um die freiwillige Arbeit an einer wiederholbaren Theateraufführung. Im Mittelpunkt des Theaters der Sorge steht damit das gemeinsame Lernen von neuen Formen des Miteinanderseins, -lernens und -lebens. Im Miteinander Zeit-Verbringen, im Sorgen um Verpflegung und den Erhalt des Probenortes lernen die Teilnehmenden auf einer »mikropolitischen Ebene« (ebd.: 252) wie solidarisches Miteinander beschaffen sein könnte.

*»Theater der Sorge ist vor allem auch eine Praxis der Aufmerksamkeit und Sensibilisierung, die Solidarität einübt und diese aktiv zeigt – sie nicht bloß bekundet – und Wert auf die Schaffung neuer und auf Dauer angelegter Beziehungsweisen mit unterschiedlichsten gesellschaftlichen Akteur*innen legt« (ebd.: 266).*

Welchen Status hat in dieser Perspektive eines Sich Sorgens-Um und eines Sorgens füreinander die Natur? In beiden bisher skizzierten Modi von Sorge, so meine Behauptung, liegt der Fokus auf der sozialen Perspektive und damit auf der politischen Dimension der Klimakrise (s.o.). Natur erscheint damit eher als Hintergrund sozialer Zusammenhänge. Im Falle eines »Sorgens Um« rückt die unberechenbare und gravierende Veränderung dieses bisher selbstverständlich vorausgesetzten Hintergrunds mit ihren lebensbedrohlichen Folgen für Menschen in den Fokus. Die Sorge um das Klima ist damit letztlich ein Sorgen um das eigene Leben vor dem Hintergrund existenzbedrohender gesellschaftlicher Strukturen und deren überlastender Wirkung auf die Ökosysteme. Ein »Sorgen füreinander« begreift Natur eher auch als Grundlage sozialer Beziehungen und damit als (sekundäres) Handlungsfeld neu zu lernender sozialer Beziehungsweisen, wie sie beispielsweise mit der Kreation »regenerativer Kulturen innerhalb der Gesellschaft« im Zusammenhang stehen (vgl. Darren Pih/Daze Aghaji 2022: 189, übers. UP). Im politisch-aktivistischen Zusammenhang verbindet eine konsequente Anwendung von Sorge auf alle Aspekte menschlichen Zusammenlebens die Sorge um einander in sozialen Zusammenhängen damit selbstverständlich auch mit Selbstsorge und mit einer Sorge um die planetaren Lebensgrundlagen der lebendigen Erde (vgl. ebd.).

Wenn man voraussetzt, dass die »Einmischung« dessen, »was bisher ruhig im Hintergrund geblieben war – die Landschaft« (vgl. Latour 2017: 130) nach Latour das entscheidende Symptom der Klimakrise bildet, dann wäre zu fragen, wie diese »Landschaft« oder auch Natur als Akteur im Hier und Jetzt wahrgenommen werden kann. Oder anders gefragt: Wie kann Natur vom Objekt zur Mitspielerin bzw. wie kann Natur vom Hintergrund zum Gegenstand künstlerisch-pädagogischer Praxen werden? Ich wende mich damit im Folgenden eher der philosophisch-anthropologischen Dimension der Diskurse im Kontext der Klimakrise zu, die die Positionierung des Menschen im Verhältnis zu Natur in den Mittelpunkt stellen.

III. »Sorge für« – ein Zugang zu einer als fremd erlebten *Natur*

Die Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Status der Natur in künstlerisch-pädagogischer Praxis setzt im Kontext der Theaterpädagogik als erstes einen weiten Theaterbegriff voraus. Dieser betrachtet die in Räumen eines solidarischen Austauschs entstehende künstlerische Praxis einer *symbolischen Repräsentation* von (affektiven) Anliegen einer Gruppe auf einer Bühne im Rahmen einer Eigenproduktion nur noch als *eine Variante* von Theater. Im Ergebnis des performative turn und einer Orientierung an der Öffnung des (bürgerlichen) Theaters zur Beteiligung des Publikums (Stichwort: Partizipation) sind in den letzten Jahren vielfältige Formate entstanden, die sich im Zusammenspiel zwischen Akteuren und Zuschauenden ereignen.

Die Organismendemokratie

In Bezug auf die Auseinandersetzung mit der Klimakrise wäre hier beispielsweise die partizipative Installation »Welt-Klimakonferenz« von Rimini Protokoll zu nennen, die 2014, im Vorfeld der Pariser Klimakonferenz im Hamburger Thalia-Theater zur Aufführung kam.³ Ein anderes Beispiel für ein partizipatives Format der Auseinandersetzung mit der Klimakrise ist die als Feldversuch oder auch Labor betitelte »Organismendemokratie« der freien Berliner Gruppe Club Real. Sie beschreibt das Projekt so: »Wem gehört die Stadt? Wer lebt auf öffentlichen Grünflächen und wer entscheidet, was dort passiert? Auf diese Fragen findet die seit 2019 bestehende Organismendemokratie auf der Grünfläche Osterloer Str. 107/108 ganz neue Antworten. Alle hier ansässigen Lebewesen

³ <https://www.rimini-protokoll.de/website/de/project/welt-klimakonferenz>

von der Schnecke über den Eschenahorn bis zum Wurzelknöllchenbakterium haben die gleichen politischen Rechte. [...] Ein Ökosystem wird zur Demokratie der Organismen: Politikexperiment, durational performance« (Organismendemokratie 2024).

Die Performance besteht aus drei wesentlichen Spielregeln, die separat oder insgesamt gespielt werden können. A) Die erste Regel fordert alle Teilnehmenden auf, am gegebenen Ort alle lebenden Spezies in einer intensiven Annäherung aufzuspüren, zu untersuchen und entsprechend einer vereinfachten biologischen Klassifizierungsordnung in acht Kategorien (bzw. »Fraktionen«) einzurichten. B) Die zweite Regel lädt (dieselben oder neue) Teilnehmer:innen ein, im Parlament mitzuarbeiten und jeweils eine Fraktion zu vertreten. – In Berlin vertreten z.B. 15 Personen um die 300 Spezies in jährlich zwei bis drei Parlamentssitzungen. Für diese Sitzungen werden pro Fraktion bestimmte Spezies ausgelost und deren Interessen dann auf einer Parlamentssitzung verhandelt. Dabei werden Beschlüsse gefasst, die zu einer Umgestaltung des Ortes führen: z.B. zur Beschneidung von Bäumen, um Vertretern der »Kräuter, Gräser, Stauden« mehr Licht zu verschaffen oder zur Ersetzung eines Areals der Gräser mit Sand, um einer Spezies der »Gliederfüßer« bessere Nistbedingungen zu ermöglichen. C) Die dritte Regel sieht dann die Arbeit an der beschlossenen Umgestaltung vor.

Die Organismendemokratie versteht sich als ein radikales Demokratie-Experiment und zielt auf die explizite Einbeziehung von als Natur klassifizierten Spezies. Sie orientiert sich dabei an aktuellen Auseinandersetzungen zur rechtlichen Vertretung mehr-als menschlicher Spezies, eines Konzeptes, das unter anderem auf Bruno Latours »Parlament der Dinge« zurückgeht. Wird Natur in der Organismendemokratie damit ein Subjektstatus, eine Wirkmacht (agency) zugesprochen? Wie wird hier das Verhältnis zwischen den menschlichen Akteuren und Natur konstruiert und wie kann die Art der Beziehung charakterisiert werden? Unter einer pädagogischen Perspektive erscheint Natur hier zunächst als das Fremde, das Unbekannte, das sich in unzählige, zumeist völlig übersehene Spezies ausdifferenziert. Die Teilnehmer:innen am Projekt werden im ersten Teil herausgefordert, genau zu beobachten und zuzulassen, dass sich ihr klischeebesetztes Bild des jeweiligen untersuchten Ortes in unzählige Einzelmomente auflöst. Dabei geht es weniger um eine ästhetische Erfahrung als um eine biologische Klassifizierung auf der Grundlage naturwissenschaftlichen Wissens. Im zweiten Teil des Spiels werden die Teilnehmenden aufgefordert, sich in eine bestimmte Spezies einzufühlen, deren Bedürfnisse zu imaginieren und für diese innerhalb eines szenischen Settings einzutreten. Und im dritten Schritt geht es um die zielgerichtete und bedürfnisgerechte Umgestaltung eines Naturortes. Diese Schritte der A) Wahrnehmung und Identifikation, B) der Einfühlung in ein Phänomen der Natur und C) der (demokratisch) abgestimmten Umgestaltung von

Naturorten hat starke Parallelen zu umweltpädagogischen Aktivitäten zur Verbesserung der Mensch-Natur-Beziehung. Im englischsprachigen Bereich wird hierfür der Begriff von »connectedness« genutzt. Connectedness geht vom Befund der Nicht-Verbundenheit zwischen Menschen und Natur aus, fungiert damit als Zielsetzung für umweltpädagogische Projekte und bildet gleichzeitig das Instrumentarium für deren Erfolgskontrolle. Dafür finden sich in der Literatur eine Vielzahl an psychologischen Studien, die connectedness in messbare Parameter untergliedern. Am bekanntesten ist hier die so genannte connectedness to nature scale (CNS). Deren 16 Parameter lassen sich in vier Kategorien zusammenfassen: Freude an der Natur, Empathie für die Natur, Verantwortungsgefühl und Naturbewusstsein. Meiner Übersicht nach wird Connectedness vor allem mit Fürsorge für Natur in Beziehung gebracht, besonders in der Arbeit mit Kindern: »According to Mayer and Frantz[2021], ecologists argue that feeling connected to nature and caring about nature is a fundamental key in having people adopt positive environmental and ecological behaviors. They believe people must care about something if they want to help save it!« (Wikipedia) Die pädagogische Intention, Fürsorge für die Natur zu entwickeln, wie sie sich auch in der »Organismendemokratie« finden lässt, wäre mit dem Bild eines Gärtner/einer Gärtnerin zu fassen. Die Verbundenheit (connectedness) zwischen Gärtner:in und Garten mag tief sein, aber sie geht von einer nicht symmetrischen Beziehung zwischen Mensch und Natur aus, in der dem Menschen die Handlungs- und Gestaltungsmacht zugesprochen wird. In der Konstruktion des Menschen als Sorgegeber und der Natur als Sorgeempfängerin offenbart sich (bis in die grammatische Struktur hinein) eine Konstruktion menschlicher (männlicher) Überlegenheit, die auf der Verabsolutierung menschlicher Fähigkeit zu rationaler Reflektion und ethischer Entscheidung basiert (vgl. Horn/Berghaller 2019: 88). Der damit verbundene Topos ist der vom Menschen als »Verwalter und Hüter (steward) des Erdsystems« (ebd.). Fürsorge in diesem Sinne bedeutet »die ökologische Krise durch aktive Steuerung des eigenen Verhaltens wie des Erdsystems zu überwinden« (ebd.). Ich zitiere Jakob Augstein vom 26.11.23: »Wir müssen aus der Welt einen Garten machen. Also einen kontrollierten, geordneten Raum in dem die Natur nach unseren Wünschen und Bedürfnissen geformt ist« (Augstein 2023: 15).

Wenn das künstlerisch-partizipative Projekt der »Organismendemokratie« mit seinem demokratischen Ansatz auch explizit betont, dass es die Bedürfnisse *jeder Spezies* eines Ortes auszuhandeln gilt, lassen sich die Praktiken, die das Projekt aufruft (wahrnehmen, identifizieren, klassifizieren, verhandeln und umgestalten) letztlich als spezifische Form von Stewardship lesen: Die Teilnehmer:innen des Projektes werden zu idealen Gärtner:innen, die ihrer Sorge und Verantwortung für nicht-menschliche Spezies durch deren genaue Kenntnis und durch die Fähigkeit zur

Einfühlung in deren spezifische Bedürfnisse gerecht werden. Die »Organismendemokratie« ermöglicht damit eine Annäherung der Teilnehmenden an Natur. Die klaren Rahmen dieser Annäherung orientieren sich jedoch letztlich an den kulturellen Normen traditioneller Fürsorgeverhältnisse. Indem den Teilnehmenden die Rolle von Sorgegebenden zugewiesen wird, wird deren Erfahrungsmöglichkeit auch entsprechend formatiert. Das Fremde der Natur wird damit in diesem Projekt, das an dieser Stelle exemplarischen Charakter haben soll, zu einem Phänomen, das nach den gleichen Gesetzen funktioniert, wie die den Teilnehmenden bekannten westlichen Gesellschaften, womit ein Assimilationsprozess stattfindet. Eine auf diese Art »gezähmte« Natur kann dann zum Gegenstand der Fürsorge werden.

IV. Sorge als symmetrische Beziehung zwischen Mensch und Natur

In der Kritik an künstlerisch-pädagogischen Projekten, die in der Entwicklung von Naturverbindung vor allem auf Fürsorge im Sinne einer assimilierenden Beziehungsgestaltung setzen, werden andere Kategorien aufgerufen: Im Kontext des Sorgediskurses geht es um die Frage nach der Anerkennung der Andersheit der Natur und der Möglichkeit, ein sorgendes Verhältnis zu ihr oder besser *mit* ihr jenseits einer assimilierenden Praxis als *Antwortgeschehen* zu begreifen: »Das, was wir als Sorge bezeichnen, ist an eine spezifische Art des Affiziertwerdens und eine Antwort auf diese Affektion gebunden« (Dederich: 2020: 21). Ein Leitbegriff hierfür wäre derjenige der Relationalität, der sowohl im Sorgediskurs (vgl. Dietrich/Uhlendorf 2020: 11) als auch in der Anwendung auf Mensch-Natur Beziehungen im philosophischen Diskurs des Posthumanismus diskutiert wird. In dieser philosophischen Schule, die der philosophisch-anthropologischen Perspektive innerhalb des Diskurses zum Anthropozän (s.o.) zugeordnet werden kann, wird vorgeschlagen, »sich von jeder Vorstellung einer ›Sonderstellung‹ des Menschen radikal zu verabschieden. Es geht darum, den Menschen ausschließlich als *anthropos* und damit als eine Lebensform unter anderen zu verstehen, verstrickt in Abhängigkeiten und Symbiosen, ohne die er nicht leben könnte und die sein Wesen definieren. »Human nature is an interspecies relationship« (Tsing nach Horn/Berghaller 2019: 91). Donna Haraway fordert in diesem Zusammenhang eine »Ausdehnung und Neukomposition des Begriffs ›Verwandtschaft‹ [die sie] dadurch rechtfertigt, dass alle Erdlinge im tiefsten Sinn verwandt sind« (Haraway 2018: 142). Sie konstatiert, es sei »höchste Zeit, besser für Arten-als-Gefüge Sorge zu tragen (nicht für Spezies, jede für sich)« (ebd.). Für die bildungstheoretische

Begründung und Entwicklung bildungspraktischer Modelle stellen diese Setzungen eine große Herausforderung dar. So gilt es einerseits, kolonial strukturierte Naturbegriffe in der Bildungstheorie zu dekonstruieren (vgl. Brinkmann in der Auseinandersetzung mit Humboldt⁴) und andererseits gilt es zu vermeiden, angesichts der Berücksichtigung von Natur als lebendigem Gegenüber in essentialistisches Denken zu verfallen (vgl. Bilgi 2021: 306). Hier ist Grundlagenforschung gefragt. Als Vertreterin eines anwendungsbezogenen, künstlerisch-pädagogischen Faches sehe ich meine Aufgabe eher darin, in konzeptioneller und projektbezogener Weise konkrete Vorschläge zu erarbeiten und zu erproben, »wie [...] das Menschliche am Schnittpunkt kulturell-natürlicher Welten neu verortet und der ethische Status des bisher Nicht-Menschlichen in pädagogischen Begegnungen ausgelotet werden [kann]« (Bilgi 2021: 302).

Im Folgenden möchte ich deshalb auf Erkenntnisse aus meiner eigenen Praxis zu *Performance und Landschaft* zurückgreifen. Ich beziehe mich dabei zum einen auf ein Seminar an der Universität der Künste, das ich seit über zehn Jahren mit Studierenden der Theaterpädagogik durchführe (vgl. Pinkert 2023). Meine andere Referenz ist ein Forschungsprojekt unter den Titel »BeziehungsWeise Natur«, das unter meiner Leitung an einer Berliner Grundschule durchgeführt wurde. Unser Fokus lag auch hier auf einer Erprobung, in welcher Weise künstlerisch-pädagogische Verfahren geeignet sind, Kinder darin zu unterstützen mit Phänomenen einer Waldlandschaft in eine gleichberechtigte relationale Beziehung zu treten und diese performativ zu gestalten. In beiden Fällen orientierten wir uns an Beispielen aus der Performance Art und an der Beschreibung einer Resonanzbeziehung durch Hartmut Rosa (vgl. Rosa 2016). Drei Aspekte dieser Praxisprojekte möchte ich skizzieren.

Performance und Landschaft

- a) In der Rahmung der Naturbegegnung geht es erstens, wie in jeder künstlerisch-pädagogischen Praxis, um Ergebnisoffenheit und die Vermeidung der Vereinseitigung des Phänomens Natur auf eine prinzipiell positive ethische Qualität (vgl. Dittmer/Gebhard 2021: 11/23).
- 4 Ich zitiere Malte Brinkmann (Präprint 11/23): »Humboldt bestimmt die Wechselwirkung zwischen Ich und Welt als die entscheidende Relation, in der und mit der Bildung möglich wird. Humboldt spricht in diesem Zusammenhang von Welt als Nicht-Mensch – eine Wendung, die Welt vom Menschen aus als etwas denkt, was dem Subjekt entgegensteht: Als Stoff der Reflexion, als Gegenstand des Handelns und als Vorstellung des Denkens – so Humboldts Dreischritt in ‚Theorie der Bildung‘« (Humboldt 1869 zit. nach Brinkmann: o. S.)

12). Vielmehr zielt das Vorgehen darauf, Natur in ihrer Komplexität und Unverfügbarkeit (vgl. Rosa 2020) und damit Fremdheit erfahrbar zu machen.

In der Arbeit mit den Studierenden begann das Seminar deshalb mit drei gestalteten Gängen durch den Wald, die jeweils andere Aspekte erfahrbar werden ließen. In der Arbeit mit den Kindern wählten wir den Zugang über eine Rahmung von »Forschung«, die eine Aufmerksamkeit für den Wald als (auch gefahrvollen) spezifischen Erlebnisraum schuf und die Kinder unterstützte, sich auf verschiedene wahrnehmungsverändende Aufgaben einzulassen. Wichtig war in beiden Fällen, alle emotionalen Reaktionen auf den Wald zu akzeptieren.

- b) Der zweite Aspekt ist die Ambivalenz zwischen einer erfahrungsorientierten, selbstbestimmten Naturbegegnung und einer pädagogischen Rahmung. Entsprechend des bildungstheoretischen Ansatzes der ästhetischen Bildung gilt auch für die Auseinandersetzung mit dem ›Gegenstand‹ Natur, dass die daraus resultierenden Erfahrungs- und Bildungsprozesse prinzipiell unverfügbar sind.

In der Arbeit mit den Studierenden war deshalb eine längere Zeitspanne individueller Naturbegegnung an einem selbstgewählten Ort zentral, in dem es um ein Sich-Aussetzen, um ein Verweilen, um ein Erleben ging. Vor dem Hintergrund unserer Verortung im Medium performativer Kunst habe ich den Studierenden für diese Phase ein Arbeitsblatt mitgegeben, auf dem ich konkrete Wahrnehmungsstrategien und performative Praktiken vorgeschlagen habe, aber auch immer wieder an die Aufgabe erinnerte, »nichts zu tun«. Diese Vorschläge, die auf einen gleichberechtigten Dialog mit dem ausgewählten Landschaftsausschnitt ausgerichtet waren, forderten die Studierenden sehr heraus. Wie in den nachfolgend zitierten Reflexionen deutlich wird, haben sie um Dialogfähigkeit und Beziehung buchstäblich gerungen:

»Eine Schwere umgibt mich. /Der deutsche dunkle Wald – Brandenburg/ Will ich mich hiermit verbinden? /Kann ich dem Wald überhaupt begegnen ohne ihn zu kennen? /Kein Ort ist neutral./Keine Natur ist neutral./ Sie speichert - sie ist geladen/Bedeutungsschwanger stehe ich im Wald und habe Angst zu romantisieren« (M.).

Resonanz, wie sie Hartmut Rosa beschrieben hat, ist keine Selbstverständlichkeit. Es ist dafür zum einen notwendig, den Wald nicht nur als Gegenstand der Reflexion zu sehen, sondern die eigene leibliche Situiertheit innerhalb des Waldes wahrzunehmen und in ihrer Unverfügbarkeit anzuerkennen. Gleichzeitig gilt es die Unverfügbarkeit des Waldes anzuerkennen, denn »in der Begegnung mit diesem Fremden setzt dann ein dialogischer Prozess der (stets partiell bleibenden) Anverwandlung ein, der die Resonanzerfahrung konstituiert« (Rosa 2016: 317).

In der Arbeit mit den Kindern setzten wir auf ein Wechselspiel zwischen freiem Spielen und Toben im Wald und einer Aufteilung in kleine Gruppen, die wir als Teamer:innen mit verbundenen Augen durch den Wald führten und an ausgewählten Orten zu spezifischen sinnlichen Wahrnehmungen anregten. Wir folgten dabei im Dialog ihren Impulsen und Sinnbildungsprozessen.

- c) Der dritte Aspekt ist das Wechselseitige Verhältnis zwischen Erleben und symbolisierendem Gestalten, Erfahren und Zeigen.

Sowohl in der Arbeit mit den Studierenden als auch mit den Kindern spielte hier ein bewusstes Wechseln der Gestaltungsformen (Handeln im Wald und Zeichnen oder Schreiben im Studio) eine Rolle wie auch der Dialog mit Partner:innen, die die performativen Aktionen im Wald bezeugten und dessen Verdichtung zu einer kommunizierbaren szenischen Situation durch agency unterstützten. Mit den Kindern haben wir kleine Aufführungssituationen im Wald organisiert, in denen sie in ihren Kleingruppen den anderen zeigen konnten, was ›ihr Ort für Handlungen möchte bzw. wie sie sich an diesem Ort als einem temporären ›Zuhause‹ verhalten. Die Verarbeitung in (Stand)Bildern und Erzählungen erfolgte hier im Anschluss an die Forschungstage im Wald innerhalb der Schule.

Die Aktionen der Studierenden und der Kinder lassen sich als bewusst ausgeführte Folge einzelner Handlungen charakterisieren, die auf einen Teil der Landschaft (z.B. einen Baum, eine Wurzel oder einen bestimmten Platz zwischen Bäumen) bezogen waren. Die Handlungsfolgen waren teilweise mimetisch, auf die (unmögliche) Anverwandlung in das Andere ausgerichtet oder sie bestanden in einem Handlungs-Dialog, der rituelle oder sehr expressive Züge hatte. Einige Studierende wie auch die Kinder orientierten sich an Praktiken der Annäherung an ›ihren‹ Ort im Sinne eines Heimisch-Machens. Sie markierten den Platz für bestimmte Handlungen (z.B. den Ein- und Ausgang, den Platz des Ruhens usw.) und fanden dabei zu originären Praktiken, die für sie für diesen Ort ›stimmig‹ waren, wie z.B. das Knüpfen einer Decke aus Blättern. Dabei wurde mit expliziten Praktiken der Fürsorge gearbeitet, die die Positionen von Sorgegeber:in und Sorgeempfänger:in wechselten:

»Ich hatte das Gefühl, der Wald kümmerte sich um mich. Für manche Augenblicke war ich Teil davon, und gehörte dazu. Einmal bin ich eingeschlafen unter einem Baum. Ich fühlte mich sicher und geborgen. Ich fühlte mich nicht mächtig genug um für den Wald zu sorgen. Weil ich nichtmal weiß was er braucht« (M.).

Ich möchte behaupten, dass die Aktionen der Teilnehmer:innen als originäre performativen Dialoge im Sinne Rosas als »Antworten« auf eine intensive Naturbegegnung beschrieben werden können. Sorge wurde dabei

als wechselseitige Beziehung zwischen gleichberechtigten Sorgegeber:innen und Sorgenehmer:innen erfahren.

»Im Zusammenhang mit dem Ort [meiner Performance] hat Care eine Rolle gespielt, dass ich der Umgebung ›Nichts antun wollte‹. Damit meine ich, dass ich mich unwohl damit gefühlt habe durch mein menschliches Handeln einzugreifen und die Umgebung zu verändern« (V.).

Es muss aber auch betont werden, dass sich das Erleben von Natur als einem Phänomen, das mit eigener – und damit unverfügbarer – Stimme spricht (Rosa 2016: 285), innerhalb dieser ästhetischen Praxis nicht ohne Voraussetzung einstellt. Die Qualität, in der Natur in dieser auf Symbolbildung orientierten Arbeit in ihren gelungenen Momenten zum großen Teil erlebt wird, kann als Zusammenschwingen »von Selbst und Welt« (ebd.: 31) im Sinne einer atmosphärischen ›Aufladung‹ beschrieben werden. Darin wird Natur zu einer »Bühne für Selbstbegegnungen« (ebd.: 33) und »zum symbolischen Spiegel des Menschen« (ebd.). Die Fähigkeit, sich auf die Fremdheit der Natur (wie die des eigenen Selbst) in aller Offenheit einzulassen, setzt bestimmte Erfahrungen mit ästhetischer Praxis voraus:

»Die Bereitschaft sich verletzbar zu machen und sich mit Themen wie Endlichkeit und Vergänglichkeit zu beschäftigen, hatten für mich eine spannende Wechselwirkung mit der Natur. Ich war fasziniert von dem Dazwischen« (J.).

Fazit

Ich habe in diesem Text Auseinandersetzungen mit der Klimakrise innerhalb einer künstlerisch-pädagogischen Praxis in Bezug auf die ihnen zugrunde liegenden Dimensionen eines Sich-Beziehens als verschiedene Modi von Sorge beschrieben: »Sich Sorgen um«, »Sorgen füreinander«, »Sorgen für« und »Sorge als symmetrische Beziehung zwischen Mensch und Natur«. Meine Absicht ist es, einer undifferenzierten Propagierung *›einer‹* Sorgebeziehung zu Natur, bzw. zu nicht-menschlichen Spezies als Ausweg aus der Klimakrise zu begegnen. Meiner Überzeugung nach gilt es genauer zu analysieren, vor welchem diskursiven Hintergrund und mit welchen Praktiken in konkreten Projekten eine Sorgebeziehung zu Natur vorgeschlagen wird. So ist es meine Hoffnung, dass die hier beispielhaft skizzierten künstlerisch-pädagogischen Praxen trotz ihrer Originalität als Modelle verschiedener Beziehungsmodi begreifbar sind und die dringend notwendige weitere Auseinandersetzung mit Mensch-Naturbeziehungen innerhalb künstlerisch-pädagogischer Felder inspirieren.

Literatur

- Alexandrowicz, Conrad/Mary Anderson/Gloria Akayi Asoloko/Lara Aysal/Tanja Beer/Soji Cole/Derek Davidson/Katrina Dunn/David Fancy/Dennis D. Gupa/Alexandra (Sasha) Kovacs/Rachel Rhoades/Kirsten Sadeghi-Yekta/Caridad Svich/David Vivian (2021): »Epilogue: Theatre pedagogy and the climate crisis – a manifesto«, in: Alexandrowicz, Conrad/David Fancy (Hg.), *Theatre Pedagogy in the Era of Climate Crisis*, New York: Routledge, 204–208.
- Augstein, Jakob (2023): »Wie düster wird die Zukunft«, der Freitag 46/2023, 26.11.2023.
- Bader, Pauline/Florian Becker/Alex Demirovic (2011): »Die multiple Krise – Krisendynamiken im neoliberalen Kapitalismus«, in: Alex Demirovic/Julia Dück/Florian Becker/Pauline Bader (Hg.), *VielfachKrise. Im finanzmarktdominierten Kapitalismus*, Hamburg: VSA-Verlag, 11–28.
- Bee, Julia/Gerko Egert (2020): »Experimente lernen, Techniken tauschen. Ein spekulatives Handbuch«, *academia.eu* 2020, https://www.academia.edu/44219067/Experimente_lernen_Techniken_tauschen_Ein_spekulatives_Handbuch_hrsg_von_Julia_Bee_und_Gerko_Egert?auto=download&e, (Zugriff: 10.5.2024).
- Bilgi, Oktay (2022): »Eine pädagogische Exploration zu Ethiken der Mensch-Tier-Beziehung im Anthropozän«, in: Thomas Senkbeil/Oktay Bilgi/Dieter Mersch/Christoph Wulf (Hg.), *Der Mensch als Faktizität*. Bielefeld: transcript, 301–316.
- Bilgi, Oktay/Thomas Senkbeil/Dieter Mersch/Christoph Wulf (2022): »Einleitung«, in: Thomas Senkbeil/Oktay Bilgi/Dieter Mersch/Christoph Wulf (Hg.), *Der Mensch als Faktizität*, Bielefeld: transcript, 9–24.
- Brinkmann, Malte (2023): »Welterfahrung und Weltvernichtung. Phänomenologischen Überlegungen zu einer mundanen Theorie der Bildung«, *researchgate.net* November 2023, https://www.researchgate.net/publication/375742404_Welterfahrung_und_Weltvernichtung_Phanomenologischen_Überlegungen_zu_einer_mundanen_Theorie_der_Bildung?channel=doi&linkId=6558bbe33fa26f66f411ca12&showFulltext=true#fullTextFileContent (Zugriff 15.08.2024).
- Dederich, Markus (2020): »Ethik der Sorge: Verantwortung, Anerkennung, Gerechtigkeit im Zeichen radikaler Andersheit. Ein Versuch«, in: Cornelie Dietrich/Niels Uhlendorf/Frank Beiler/Olaf Sanders (Hg.), *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*, Weinheim u. Basel: Beltz Juventa, 18–28.
- Demos, T. J. (2016): *Decolonizing Nature. Contemporary Art and the Politics of Ecology*, Berlin: Sternberg Press.
- Dietrich, Cornelie/Niels Uhlendorf (2020): »Einleitung«, in: Cornelie Dietrich/Niels Uhlendorf/Frank Beiler/Olaf Sanders (Hg.), *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*, Weinheim u. Basel: Beltz Juventa, 9–16.
- Dietrich, Cornelie/Niels Uhlendorf/Frank Beiler/Olaf Sanders (Hg.) (2020): *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*, Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.

- Dittmer, Arne/Ulrich Gebhard (2021): »Zur Unverfügbarkeit von Bildungs- und Erfahrungsprozessen am Beispiel Natur«, in: Ulrich Gebhard/Armin Lude/Andrea Möller/Alexandra Moormann (Hg.), *Naturerfahrung und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 1–17.
- Haraway, Donna (2018): *Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän*, Frankfurt a. M.: Campus.
- Horn, Eva/Hannes Berghaller (2019): *Anthropozän zur Einführung*, Hamburg: Junius.
- Hruschka, Ole (2016): *Theater machen. Eine Einführung in die theaterpädagogische Praxis*, Wien u.a.: Böhlau.
- Latour, Bruno (2017): *Kampf um Gaia. Acht Vorträge über das Neue Klimaregime*, Berlin: Suhrkamp.
- Mayer, F. Stephan/Cynthia McPherson Frantz (2004): »The connectedness to nature scale: A measure of individuals' feeling in community with nature«, *Journal of Environmental Psychology* (2004/4), DOI:10.1016/j.jenvp.2004.10.001, 503–515.
- Morton, Timothy (2016): *Ökologie ohne Natur. Eine neue Sicht der Umwelt*, Berlin: Matthes & Seitz.
- Ojala, Maria (2016): »Facing Anxiety in Climate Change Education: From Therapeutic Practice to Hopeful Transgressive Learning«, *Canadian Journal of Environmental Education* (2016), 41–56.
- Organismendemokratie (2024): »Wo: Berlin Osloer Straße«, organismendemokratie.org 2024, <https://organismendemokratie.org/wo/berlin-osloer-str/> (Zugriff: 16.10.2024).
- Pih, Darren/Daze Aghaji (2022): »This Means it's Time to Rebel – That's the Beauty of This, You Know«, in: Darren Pih/Laura Bruni (Hg.), *Radical Landscapes. Art, Identity and Activism*, London: Tate, 186–193.
- Pinkert, Ute (2023): »Landschaft als Spielort, Spielpartner und fremde Nähe«, in: Jens Oliver Krüger/Wiebke Waburg/Kristin Westphal/Micha Kranixfeld/Barbara Sterzenbach (Hg.), *Landschaft – Performance – Teilhabe. Ländliche Räume in kultureller Bildung und künstlerischer Praxis*, Bielefeld: transcript, 55–74.
- (2022): »Transformation im Theater und Kultureller Bildung: Ein neues aktivistisches Paradigma?«, *kubi-online.de* 2022, <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/transformations-theater-kultureller-bildung-neues-aktivistisches-paradigma> (Zugriff: 06.05.2024).
- Preuß, Kristine (2023): »Berührbarkeit in der Kulturellen Bildung. Klimagerechtigkeit und gesellschaftliche Transformation im Spiegel von Kunst und Natur«, *kubi-online.de* 2023, <https://www.kubi-online.de/artikel/beruehrbarkeit-kulturellen-bildung-klimagerechtigkeit-gesellschaftliche-transformation> (Zugriff: 05.04.2023).
- Rosa, Hartmut (2020): *Unverfügbarkeit*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- (2016): *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*, Berlin: Suhrkamp.
- Thamer, Florian/Tina Turnheim (2020): »INTRAAKTIVE THEATERLABORE – Theater der Sorge im Setting des ZRM3000«, in: Julia Bee/Gerko Egert (Hg.): *Experimente lernen, Techniken tauschen. Ein spekulatives Handbuch*, Weimar u. Berlin: Nocturne, 233–269.

Wikipedia (2024): »Connectedness to nature scale«, *wikipedia.org* 23.08.2024, https://en.wikipedia.org/wiki/Connectedness_to_nature_scale (Zugriff: 17.09.2024).

URSULA STENGER

Care-Erfahrungen in der Kita im Anthropozän

Phänomenologische Erkundungen zwischenmenschlicher, gesellschaftlicher, ökologischer und spiritueller Dimensionen von Care

Care wird hier als ein relationales Phänomen untersucht, das auf vielfältige Weise auf die Herausforderung des Anthropozäns antwortet, uns selbst als Teil des Planeten Erde begreifen zu lernen und von einer (kindzentrierten) anthropozentrischen Pädagogik zu einem Denken und Handeln in Relationen zu kommen (vgl. Hétie 2023).

Care-Prozesse erzeugen oder aktualisieren Bezüge und Beziehungen, können Zugehörigkeit entstehen lassen, indem vieldimensionale (auch wechselseitige) Bedürfnisse von Menschen und mehr-als-Menschen wahrgenommen und beantwortet werden. Die dabei wirksamen zwischenmenschlichen, gesellschaftlichen, ökologischen und spirituellen Care-Praktiken und Prozesse werden hier untersucht. Diese werden zunächst Care-theoretisch u.a. mit Mortari (2022), Tronto (1993 & 2013) und Bellacasa (2017) betrachtet, bevor mein Beitrag phänomenologisch-posthumanistisch erkundend an Beispielen aus der Naturkita ‚Lotus‘ entlanggeht, die mich vertrauensvoll über viele Jahre in Feldbesuchen und Begegnungen mitgenommen hat, um andere Fragen zu stellen und wichtige Dimensionen von Care zu verstehen. Kinder sind nicht automatisch Care-receiver, verletzlich und schutzbedürftig, vielmehr geht es in den analysierten Beispielen darum, wie Kinder ausgehend von einem relationalen Verständnis in bestimmten Situationen sich selbst als Sorgende in Beziehungen wahrnehmen und so handeln können. Wie können junge Kinder lernen, Care-Beziehungen einzugehen und zu schätzen? Wie kann Care im Alltag einer Kita in Zeiten sozial-ökologischer Krisen erfahrbar und pädagogisch angeregt werden? Care wird hier anhand von Analysen eines St. Martins- und anderer Rituale mit Haraway (2018) in Form von Geschichten untersucht. Die vielschichtigen Dimensionen von Care werden anhand der Beispiele zirkulär erarbeitet als kritisch-spekulativer Beitrag zu einem Netz von Fürsorge, das sich zwischen Kindern/Pädagog:innen, Eltern, also menschlichen und mehr-als-menschlichen Akteur:innen, Materialitäten sowie wissenschaftlichen Blicken als ein ‚thinking and living with care‘ (Bellacasa 2017: 20) im gesellschaftlichen, ökologischen und spirituellen Raum aufspannt. Von

da aus wären auch Bildung und Erziehung in früher Kindheit im Kontext ökologisch-ethischer Fragen im Anschluss an Bilgi & Stenger (2020 & 2021) neu zu denken.

1. Care-theoretische Zugänge

Care als zwischenmenschliches Geschehen

Grundlegend wird Care mit Dietrich & Uhlendorf (2020) als relationales, fragiles, auf Vulnerabilität und Bedürfnisse antwortendes offenes Geschehen gesehen (vgl. ebd.: 11). Damit geraten auch Machtaspekte und Abhängigkeitsverhältnisse in den Blick (vgl. ebd.). Sorgeverhältnisse und -praktiken sind dabei immer auch als historisch-kulturell gerahmte zu interpretieren (vgl. ebd.: 12).

Hünersdorf wiederum thematisiert die emotionale und leibliche Dimension des Berührt-Werdens, des Affiziert-Seins im Prozess des Carings im Anschluss an Merleau-Ponty (vgl. 1986: 244) als »Öffnung auf das Sein« hin (Hünersdorf 2021: 48) bzw. als ein »Öffnen gegenüber dem Anderen in der Gegenwart« (ebd.: 50). In diesen Care-Prozessen entstehen Bedeutungen und Bedeutsamkeiten zwischen den Beteiligten, die »weder klar auf mich, noch auf den anderen zurückgeführt werden können« (ebd.: 48). Als ›relational-leibliche Praxis‹ entgehen Care-Tätigkeiten, -Bezüge und -Prozesse einer Optimierung, die andere Bereiche der Kita inzwischen durchdringt (vgl. ebd.: 56). Stellvertretend wird mit Mortari die Fürsorgeerfahrung und damit verbunden die Care-Beziehung als zwischenmenschliches Geschehen zwischen Care-giver und -receiver in phänomenologischen Analysen betrachtet (vgl. ebd.: 62f). Vielfältige Bedürfnisse, die nicht selbstständig befriedigt werden können, werden vom Care-giver in aktiver Präsenz mitfühlend wahrgenommen und auf heilsame, verantwortliche und respektvolle Weise so beantwortet, dass Care-receiver Raum haben für eigene, auch existenzielle Antworten und Bewegungen in diesen Begegnungen (vgl. 70 & 171), z.B. in einer Pflegesituation. In diesen Begegnungen sind ethische Aspekte im Prozess relevant, insofern die Frage, was ein gutes Leben ist (vgl.: 76), sich immer wieder ganz konkret stellt. Diese Frage richtet sich nicht nur darauf, was an gefühlten Bedürfnissen im Raum ist, also was ganz konkret fehlt oder besorgt werden muss (z.B. wickeln oder Essen geben), sondern auch darauf, welche ontologischen Möglichkeiten des Da-Seins in der Fürsorge zum Aufblühen kommen können (vgl. ebd.: 9). In einem guten und gelingenden ethischen Care-Prozess kann die Ko-Existenz, das Mitsein mit dem anderen Menschen, so empfunden werden, dass beide sich im Raum und Moment der Begegnung genährt fühlen und spüren, was das Leben lebenswert macht (vgl. ebd.: 22, 33, 79).

Die leibhaften und affektiven Aspekte von Care-Tätigkeiten berühren auch seelische, das Individuum übersteigende Dimensionen, denn es gilt, Care-receiver sensitiv und mit Mitgefühl zu berühren, aber nicht zu dominieren. »When touching the other her/his transcendence must be respected« (ebd.: 173 f). Grobe oder sanfte Worte und Handlungen wirken auf Körper und Seele, die in diesen Berührungen aufblühen oder auch verletzt werden können. Die Einzigartigkeit jedes Menschen weist in ihrem Sein und ihren Möglichkeiten weit über das hinaus, wie dieser Mensch im Moment seiner Bedürftigkeit sichtbar ist.

Gesellschaftliche Dimensionen von Care

Mit Tronto wird Care als eine solidarische, gesellschaftliche, auch ethische Praxis gesehen, die über eine anteilnehmende, individuell-unterstützende, verantwortliche Praxis zwischenmenschlicher Versorgung und deren Resonanz hinausgeht. Als politische Praxis antwortet Care auf unser aller Bedarf an Fürsorge und auf Vulnerabilitäten im gesellschaftlichen Kontext, situativ und kollektiv, anders als marktbasierter Strategien (vgl. Tronto 2013). Care wird von Tronto (2000) als eine demokratische Strategie gesehen, die auf der Grundlage unser aller Verletzbarkeit und Leben in eingebetteten Care-Beziehungen und Kontexten arbeitet. Care wird hier so definiert: »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 2000: 26). Obwohl hier die Umwelt mitgedacht wird, beziehen sich die Überlegungen von Tronto zunächst vordringlich auf soziale und politische Fragen, auf gesellschaftliche und politische Institutionen (vgl. ebd.: 27), die so gestaltet sein sollten, dass die Fürsorgerhältnisse und Prozesse darin wahrgenommen werden und sichtbar sind, dass Verantwortung hierfür übernommen wird. Dafür notwendig ist es, Kompetenz, Reflexion und Engagement sowie Entgegenkommen zu entwickeln (vgl. ebd.), damit Vertrauen entstehen kann, dass es nicht zum Ausschluss von Differenzen kommt, sondern für alle so gesorgt wird: »Dass wir so gut wie möglich (in der Welt) leben können.« (ebd.: 27.) Care ist also eine politische Strategie, die immer auch in konkreten Praxen und Beziehungen gelebt wird, als kollektiv-situative Fürsorge und als solidarisches Prinzip. Dementsprechend bezeichnet Winkler im Anschluss an Tronto »Care Revolution als Transformationsstrategie« (2015: 139 ff) mit einer ihrer Bedeutung angemessen sichtbaren Care-Arbeit im Zentrum, um das »gesellschaftliche Zusammenleben ausgehend von menschlichen Bedürfnissen zu gestalten« (ebd.: 143). Damit gehen sowohl Tronto

als auch Winker darüber hinaus, zu kritisieren, dass der gesellschaftliche Zusammenhalt durch prekäre Beschäftigungsverhältnisse, primäre Orientierung an ökonomischer Produktion und mangelnde Anerkennung von Care-Tätigkeiten gefährdet sei (vgl. Gottschlich/Hackfort 2022: 308), z.B. von Pflegekräften oder Erzieher:innen. Die Autorinnen entwerfen konkrete transformatorische Schritte, wie demokratische Gesellschaften ausgehend von Care neu gedacht und anders gelebt werden könnten.

Ökologische Dimensionen von Care: Care als Geschehen auch mit mehr als menschlichen Entitäten und Lebewesen

Posthumanistisch orientierte Erkundungen von Care nimmt Bellacasa 2017 vor, indem sie »things, objects, other animals, living beings, organisms, physical forces, spiritual entities, and humans« (ebd.: 1) einbezieht. Damit geht eine enorme Erweiterung der Kontexte und Orte einher, die Care-bedürftig sind (ebd.: 10). Ihre Aufmerksamkeit richtet sich dabei in einem relationalen Sinne auf lebendige Netze und Kreisläufe von Care (vgl. ebd.: 20), in die materiell-körperliche wie kulturelle und spirituelle Aspekte/Akteure eingewoben sind: Wasser und Luft, Böden, Pflanzen, Menschen u. a. stehen in wechselseitigen Abhängigkeiten und Wirksamkeiten, die situative ethische und politische Handlungen nötig machen (vgl.: 42 & 217). Leben und Denken mit Care hat das Anliegen, in Verbindung mit den/m Betroffenen/m wechselseitige Kreisläufe von Fürsorge aufrechtzuerhalten und so natureculture Beziehungen zu verändern (vgl. ebd.: 20). »Care is a force distributed across a multiplicity of agencies and materials and supports our worlds as a thick mesh of relational obligations« (ebd.). Menschen haben dabei eine besondere Verantwortung, bisherige zerstörerische Beziehungen zu verändern, indem Care als ethisch-politisch verantwortliche, zugleich affektive-vitale und materielle Beziehungen, Berührungen und Handlungen zum Tragen kommen um best-mögliche Entwicklungen und Verbindungen in den situierten Netzen von Care zu unterstützen, in, mit und von denen wir leben (vgl. ebd.).

Wie aber kann man sich die damit verbundenen Transformationsprozesse zu nachhaltigeren Gestaltungsformen vorstellen? Diese Frage stellen Gottschilch und Hackfort (2022) und verweisen auf »Care-Prinzipien« wie z.B. »Langfristperspektive, Berücksichtigung von Eigenzeiten« und »Eigenheiten« von Beteiligten (vgl. ebd.: 309). Darin verbinden sich ethische Prinzipien, (Transformations-)Praxen und »polit-ökonomische Struktukritik« (vgl. ebd.: 311).

Mit Caring *with* Nature/s betonen Gottschilch und Katz (2020) die Notwendigkeit von Transformationen, die sich aus einer politischen Theorie von Care ergeben und sich in Caring *with* Praxen zeigen, die von Mitgefühl und Sorge füreinander geprägt sind (vgl. ebd.: 6). Das

abendländische Dualismus-Konzept (von Subjekt-Objekt, Mensch-Natur) sowie das moderne Subjektverständnis (»autonom, rational, souverän« (ebd.: 7) werden kritisiert, aber zugleich die Notwendigkeit betont, in den konstitutiven, auch emotional geprägten Relationalitäten mit mehr-als-Menschlichen Welten (über posthumanistisch-neumaterialistische Zugänge hinausgehend) die eigene Rolle als Menschen mit ihrer Verantwortung zu leben, zu reflektieren und einzuüben (vgl. ebd.: 12)

Spirituelle Aspekte von Care

Warum sollen spirituelle Aspekte von Care in Zeiten sozial-ökologischer Krisen einbezogen werden? Indigene Zugänge sehen einen untrennbaren Zusammenhang von ökologischen und spirituellen Zugängen und Erfahrungen, indem sie uns Menschen als Teil der Natur, der Erde, des Kosmos ansehen und nicht als außerhalb davon (vgl. Straub 2016). Spiritualität kann dieses Da-Sein als Erdbewohner über ein diskursives Wissen hinaus erfahrbar werden lassen. »Wir müssen die Fürsorge für die Seele als Teil der Fürsorge für die Erde betrachten« (Kumar 2015: 150), heißt es im Kontext spiritueller Ökologie.

Spiritual Care ist ein wichtiger Aspekt der Palliativmedizin (vgl. Peng-Keller 2020), der, – so hier die These – von früher Kindheit an, unabhängig von Religion, Körper und Seele, Gemeinschaften und Orte auf diesem Planeten mit Pelluchon ernähren und zu einer ökologischen Ethik beitragen kann (vgl. Pelluchon 2020). Puchalski et al. (2009) definieren Spiritualität so: »Spirituality is the aspect of humanity that refers to the way individuals seek and express meaning and purpose and the way they experience their connectedness to the moment, to self, to others, to nature, and to the significant or sacred« (ebd.: 887). Martina Ebner (2018) sieht Spiritualität von Kindern ebenfalls als Präsenzerfahrung, als Gefühl von Verbundenheit mit anderen, mit Natur, mit Gott/etwas Göttlichem, als eingebettet-sein in eine Mitwelt. Oft sind nach Ebner Erfahrungen von Spiritualität bei Kindern mit sinnlich-ästhetischen Erfahrungen verbunden, Erfahrungen, in denen man spürt, was wichtig und wertvoll ist, in denen man ganz gegenwärtig ist (vgl. ebd.). Nach Hofer (2018) können in der Stille, in der Natur, beim Singen, Summen und Spielen besonders berührende Momente auch in der Kita entstehen, wenn man ganz im Hier und Jetzt da ist, an etwas Geheimnisvollem oder Wunderbarem teilnehmen kann, das sinnstiftend erfahren wird. Mitgefühl, achtsame Wahrnehmung und Berührung, Herzensbildung sind Versuche, Aspekte spiritueller Bildung von Kindern zu beschreiben (vgl. ebd.).

Ein Gefühl von Verbundenheit kann für Wohlbefinden, Stressreduktion sorgen und so der Resilienzförderung dienen. Es erscheint als komplementär zur Ich-Autonomie bedeutsam.

2. Phänomenologische Erkundungen von Care in Kita-Ritualen

Methodisches Vorgehen und Orientierung

Das Datenmaterial dieser Studie entstammt in Form von Beobachtungen dem BMBF Projekt RaumQualitäten. Darüber hinaus wurden im Anschluss daran von mir Gespräche mit der hauptsächlich beteiligten Pädagogin Gerda und mit anderen Fachkräften geführt, aufgenommen und phänomenologisch analysiert, indem mit Brinkmann (2015) und Stenger, Stieve u.a. (2023) Erfahrungen von Care in den Blick genommen werden, die zwischen den beteiligten Menschen, weiteren Lebewesen und Objekten entstehen und Räume von Care konstituieren. Phänomenologisch geht es nicht darum zu behaupten, dass alle Beteiligten genau diese (je unterschiedlichen) Erfahrungen machen, sondern in den Analysen mögliche Erfahrungsräume von Care zugänglich zu machen und zu einem Verständnis der Vieldimensionalität von Care beizutragen. Das Datenmaterial wird hier im Anschluss an Haraway in Form von Geschichten aufbereitet, welche vielfältige Formen von Vernetzung von Sinnspuren, Bezügen und Erfahrungen nachvollziehbar machen können (vgl. Stenger, Vitek et al. 2023b: 183–189). Für die hier versammelten Analysen von Kita-Ritualen war es hilfreich, die oben entwickelten Theorieperspektiven orientierend als mögliche Blicke immer wieder einzubeziehen, mit denen jeweils andere Aspekte der Care-Prozesse und Praktiken sichtbar werden können. Vor der Publikation erfolgte eine responsive Erkundung des Textes mit der Pädagogin Gerda.

2.1 St. Martin in der Kita–Care als zwischenmenschliches und gesellschaftliches Geschehen

Die Erzieherin Gerda wird von der Frage bewegt, wie Rituale ihren Sinn im Miteinander entfalten können, jenseits von Kommerz und Konsum. St Martin ist ein wichtiges, hier verbreitetes kulturelles Ereignis. Kinder haben Gelegenheit in ihrer Stadt an einem St. Martin-Umzug teilzunehmen. Aber wie kann St. Martin in der Kita ankommen? Muss es das für uns gewohnte Bild des weißen Mannes auf hohem Ross sein, der den geteilten Mantel an einen Bedürftigen herunterreicht, fragt sie sich mit ihren Kolleg:innen.

Gerda wünscht sich ein Ritual, bei dem St. Martin wirklich ankommt in der Kita, das nicht einfach nur wiederholt, wie es immer war. Etwas stört sie daran. Auf den Care-Diskurs zurückgreifend, könnte man das Bild des klassischen St. Martin so interpretieren, dass Machtdifferenz

und Asymmetrie von Care hier besonders deutlich werden. Es gibt einen Care-giver und einen -receiver in einer Interaktion zwischen Menschen. Ein Bedürfnis wird wahrgenommen und St. Martin teilt, was er hat. Im Bild bleibt es jedoch bei der Einbahnstraße, von oben nach unten. Der weiße Mann als Care-giver scheint hier für den Kita-Kontext nicht anschlussfähig genug zu sein.

Gerda wählt einen anderen Weg:



Abb. 1: ohne Titel (Fotografie der Pädagogin Gerda)

»Wir alle wollten Helfer:innen sein und ein feines Gespür dafür öffnen«.

In der Kita Lotus formt sie mit roten Blättern den Umriss eines Herzens und fragt die Kinder, wann und wie sie füreinander sorgen. Die Kinder erzählen, wie sie andere Menschen oder Lebewesen mit ihren Bedürfnissen wahrgenommen haben oder von diesen wahrgenommen worden sind und wie fürsorglich geantwortet wurde: Ein Kind hat einem anderen in die Jacke geholfen, sie teilen, was in den Brotdosen ist. Einander zuhören, von einer Katze getröstet werden, Pizzateig für alle produzieren und danke für eine gute Idee wird u.a. genannt. Die Aussagen der Kinder werden rund um das Blätterherz aufgeschrieben und: Immer, wenn so etwas geschieht, dürfen die Kinder einen roten oder rosa Punkt in das Herz kleben, sodass es sich füllt, mit der Zeit.

Was geschieht hier? Das Herz als Symbol liebevoller Zuwendung ist nicht nur gemalt, sondern auch mit roten Blättern gestaltet, schön gezackt wirkt es (doppelt) bedeutungsvoll. Die Kinder erzählen Erfahrungen von Fürsorge, hier nur summarisch aufgeführt. Es sind nahe zwischenmenschliche Erfahrungen, eine Bedürftigkeit wird wahrgenommen und man hilft, teilt, dankt, hört zu usw., und das tut gut, dem anderen, auch dem Gebenden. Aber auch eine Katze kann ein Kind trösten, das erfahren wir hier. Und das Tun für die Gemeinschaft kann Fürsorge sein, wie das Helfen beim Kochen. Die Verbundenheit mit anderen wahrzunehmen schafft Freude, auch Momente von Dankbarkeit. Viele Kinder achten verstärkt mit Wohlwollen darauf, im Tun und im Erzählen, z.B. vom Pizzateig. Sicher, Teig herstellen ist auch bildend: was gehört in den Teig und wie viel?

Das Herz an der Wand füllt sich, geknüpfte Beziehungen von Care werden spürbar, bekommen Worte, Aufmerksamkeit, ein Begehrten ist geweckt, Fürsorge wahrzunehmen, zu geben, zu empfangen, zu erzählen. Mit dem Herz und der regelmäßigen Praktik schafft Gerda einen menschlichen und zugleich pädagogischen Raum, in dem verbal, emotional, materiell sichtbar erkundet wird, was auf welche Weise zum Wohle anderer/oder auch aller etwas geschieht. Auch das ist Care, – diesem Raum Gewicht und Gestalt zu geben. Was macht ein gutes Leben aus, – das ist für die Kinder konkrete materiell-körperliche Handlung und ethische Erkundung.

Die Geschichte geht aber noch weiter:

Über ihren Sohn lernt Gerda Amir kennen, einen Mann mit syrischen Wurzeln, dem sein Vater auf dem Totenbett sagt, er solle sich »um Menschen kümmern«. Amir nimmt das ernst, gründet eine Obdachlosenhilfe. Gerda lädt Amir in die Kita ein, – er kommt mit seinem Kältebus, setzt sich draußen, (wo auch die Kinder fast immer sind) mit den U3 und Ü3 Kindern zusammen. Er erzählt, legt seine Matte in ihre Mitte und führt am eigenen Leib vor, was draußen geschieht, auch wenn es kalt ist. Die Kinder hören gebannt zu, stellen Fragen. Auch er bringt einen Punkt im Herz an, hält lang inne.

Später geht die Kita in den Wald, die Kinder mit ihren Lichter-Laternen.

Sein Besuch bewegt: Alle überlegen und fragen, was er für den Kältebus brauchen könnte und beginnen zu sammeln. An einem Nachmittag kommen Eltern und ziehen mit den Kindern Kerzen, – sie wollen auch Licht bringen. Lange noch spielen die Kinder Kältebus, erzählen davon, ihre Aussagen werden aufgenommen, um sie auch anderen zugänglich zu machen.

St. Martin war da, unerwartet, in anderer Gestalt.

Was geschieht hier? Gerda ist offen für das, was ihr Sohn erzählt, was in ihrer Umgebung geschieht, – für Amir, der wiederum von seinem Vater angeregt oder aufgefordert wird, sich zu »kümmern um andere« und

Care zu seinem Beruf macht. Nun sind nicht mehr die Erfahrungen der Kinder das Hauptthema, etwas kommt herein in die Kita, erweitert den lebensweltlichen Horizont und verbindet sich doch mit dem Herz das da hängt, als Ort von herzoffener Erkundung von und Erinnerung an Care. Mit Tronto wird eine gesellschaftliche Dimension, die Bedürftigkeit der Obdachlosen, die draußen und unbehauft sind, in die Kita hineingenommen. Performativ, körperlich nah erzählt Amir und berührt die Kinder, das Team. Sie wollen helfen, nehmen die Eltern mit und werden selbst zu Helfenden, weben mit Bellacasa am Netz von Care mit (2017: 20), indem sie Licht bringen nach draußen, auch Laternen dürfen dabei sein. Das Kältebus-Spiel und die Erzählungen der Kinder über längere Zeit können auf das Bewegt-Sein, das probeweise Übernehmen der Rollen und Seinsweisen und das Verstehen-Wollen der Kinder hinweisen. Auch diese Form von Care wird dokumentiert, soll erinnert, wichtig genommen werden: Erkundungen von Care in Erzählungen und Praktiken schaffen ethische Orientierung.

2.2 Lebendige Netze von Care mit mehr-als-menschlichen Lebewesen (Bellacasa)

Care bezieht sich hier auf das Knüpfen, Erleben und Erfahren von Verbindungen und Verbundenheit mit anderen Lebewesen, in der Natur, mit anderen Menschen. Wie tritt man mit diesen Lebewesen, mit Pflanzen, Tieren, Wasser und Erde in Kontakt, ganz konkret? Mehrere Beispiele sollen unterschiedliche Aspekte kurz aufrufen:

Ein Karnevalswagen wird selbst gebastelt aus Restmaterialien, bestückt mit Figuren aus früheren Projekten. Die Kinder ziehen mit dem Holz-Wagen durch den Wald und werfen aus Stoff-Beutelchen, die sie umgebunden haben, Körner für die Tiere. Auch hier kehrt sich das erwartbare Verhältnis um. Anders als im Karneval werden die Kinder selbst zu Schenkenden für andere Lebewesen, werden nicht beworfen und überschüttet mit Kamelle, süß, billig und in viel Plastik (Feldbeobachtung).

Ein weiteres Beispiel von Care ist mit den vielen Beeten in der Kita verbunden, für deren Besorgung man Wissen und Praktiken entwickeln muss, damit alle Pflanzen das bekommen, was sie brauchen. Fürsorge um Kräuter, Rosmarin und Pfefferminze ist auch verbunden mit vielen sinnlichen Wahrnehmungen. Wie kann man in Verbindung treten: Sinnlich, den Duft wahrnehmend, gießend im Sommer, erntend und kochend zum Würzen und für Tee im Herbst (vgl. Stenger 2022).

Aufschlussreich ist ein Besuch von Schleiereulen in einem Sommer, die im offenen Bau- und Essensraum der Kita brüten. »Die Eulen nehmen den Raum,« wie Gerda (2021) sagt, und die Kinder sorgen sich, wollen



Abb. 2: ohne Titel (Quelle: eigene Fotografie)



Abb. 3: ohne Titel (Quelle: eigene Fotografie)

wissen, wie sie leben, als der NABU da ist. Sie malen, spielen und erzählen von den Eulen, untersuchen die Gewölle und rekonstruieren Maus-Skelette dabei (vgl. das Eulenbeispiel: Stenger, Vitek et al. 2023: 217–225). Bildung gründet in allen Aspekten in den Sorgebeziehungen die wiederum von den Pädagog:innen besorgt werden.

Ein weiteres Beispiel einer Feldbeobachtung zeigt eine Mausbeerdigung. Alle toten Tiere, die gefunden werden, werden in dieser Kita mit einer Zeremonie auf einem dafür angelegten Friedhof außerhalb des Kita-Hofes bestattet. Ein totes Tier ist kein Müll. Sie wünschen dem toten Tier etwas zum Abschied, manche singen ein improvisiertes Lied für das Lebewesen, das gerade sein Leben beendete.

In Praktiken, die im Alltag Raum einnehmen, können unterschiedliche Gefühle im Miteinander erfahren, gestaltet und geteilt werden, achtsame Formen der Zuwendung erprobt werden und mit Bellacasa ein »living web of care« (2017: 20) geknüpft und empfunden werden, in dem wir Menschen ein Teil sind, eingebettet und zugleich verantwortlich für die Auswirkungen von Handlungen, im Miteinander-Leben mit Eulen, Mäusen und Pfefferminze.

Alle Beispiele von Care mit mehr-als-menschlichen Lebewesen berühren auf unterschiedliche Weise die vier Dimensionen: 1. Erfahrung von Verbundenheit/Relationalität, 2. vielfältige, auch ästhetische Formen der Erkundung und Erforschung relevanten Wissens für ein Miteinander-Leben, 3. Praktiken (und Rituale) im Miteinander mit ihren dabei möglichen Erfahrungen und 4. Werte, die diese Care-Beziehungen und Praktiken orientieren. Pädagogische Formate, die hier hilfreich sind, wurden an anderer Stelle beschrieben (vgl. Stenger 2024). Anschließend an Gottschlich und Kratz (2022 & 2020) könnte man sagen, politische Transformationen gesellschaftlicher Naturverhältnisse realisieren sich in der Kita und reichen darüber hinaus. Auch wenn in all diesen Situationen spirituelle Momente, z.B. von gefühlter Verbundenheit auftreten können, soll nun expliziter der Fokus darauf gerichtet werden.

2.3 Spiritual Care im Advent

Drei Jahre vorher fragt Gerda das Team, wie sie die Rituale in der Kita erleben. Sie haben für sie ihre erfüllende Kraft verloren und Gerda möchte etwas verändern. Alle sind bereit, sich auf den Weg zu machen, mitzugehen, teilen ähnliche Empfindungen. Spiritual Care beginnt also als Selbstsorge bei den Erwachsenen und ihren eigenen Bedürfnissen nach einem berührenden, erfüllenden Ritual für alle. Spiritual Care ist keine Veranstaltung nur für Kinder, sondern öffnet ein gemeinsames Erleben. Ein Advents-Ritual kultiviert die Erwartung der Ankunft des Göttlichen,

das auch in Gestalt des Geheimnisvollen, einer Verbundenheit in der Gruppe erfahrbar sein kann.

Im Vorfeld des Advents wird eine Ecke des Ateliers freigeräumt, die seitliche Wand mit den Kindern bemalt und Steine gesucht, die am ersten Morgen des Advents auf einem geschmückten Podest liegen. Das Ritual wird bis Weihnachten täglich werktags morgens wiederholt.

Es beginnt immer gleich, indem Gerda den Schluss eines Gedichts von Paul Celan zitiert, welches auch an der Stirnseite der Wand auf einem großen Papier, von hinten beleuchtet, steht:

»es ist Zeit, dass man weiß!
 Es ist Zeit, dass der Stein sich zu blühen bequemt,
 dass der Unrat ein Herz schlägt.
 Es ist Zeit, dass es Zeit wird.
 Es ist Zeit.« (Paul Celan 1986: 37)

Nichts wird erklärt, kommentiert, erläutert. Es ist Zeit, dass man weiß. Aber dieses Wissen ist ein anderes. »Es ist Zeit, dass der Stein sich zu blühen bequemt«. Staunen, sich wundern, etwas Geheimnisvolles wahrnehmen, ohne es vollständig zu begreifen, all das spürt man. Das Unbegreifliche schafft einen Raum, in dem Anderes sein darf: »Dass der Unrat ein Herz schlägt«. Wieder das Herz. »Es ist Zeit, dass es Zeit wird«. Ein Wunsch, ein Ausruf! »Es ist Zeit.« Die andere Zeit beginnt mit dem Ende des Gedichts. Auch als Gerda es mir zitiert, in einem Café bei Ingwertee, spüre ich, dass ein besonderer Raum geöffnet wird.

Auf das Gedicht folgen zwei Weihnachtslieder, die gesungen werden, eines im Kanon. »Da ist ein Dunkel, ein helles Funkeln« und »bald, bald ist helle Weihnacht«. Beide sind noch nicht verbunden mit Kitsch und Klingeling. Die Kinder spielen mit den Steinen, Nach dem Singen gibt es eine erlebte Weihnachtsgeschichte zu hören, dann folgt ein Vorblick auf den Tag und ein gemeinsam erkundender Rückblick auf das Ritual: Gibt es den Wunsch, etwas daran zu ändern?

Etwas dunkel ist es im Raum noch früh am Morgen im Winter, – die Kerzen leuchten, das Singen mischt sich mit dem Klingeln der Steine, die die Kinder im Sitzen in die Hand nehmen, wiegen, aufeinanderschlagen, neu anordnen. Beim großen Herbstfest hatte Gerda Kita-Eltern und ehemalige Kita-Kinder gefragt, ob sie in einem Tonstudio in der Kita eine Geschichte von Weihnachten erzählen möchten, – was immer sie wollen, vielleicht aus ihrer Kindheit? Jeden Tag im Advent gibt es nun eine andere Geschichte zu Weihnachten zu hören, – eine erlebte. Danach sagen die Kinder, kürzer als sonst im Morgenkreis, was und wo sie beginnen wollen und darauf gibt es eine kurze Reflexionsrunde zum Ritual. Was ist uns aufgefallen, gibt es Impulse, etwas zu verändern? In dem gemeinsamen Resonanzraum können Gestaltungsimpulse rasch Form gewinnen, kein langes Abwägen ist nötig. Der Klang der Steine wird erwähnt und dass die Kinder selbst

Musik machen wollen, die man wiederholen kann. Es werden kleine Drehorgeln besorgt und jeden Morgen stanzt ein anderes Kind eine Melodie, die es nach dem Singen vorspielt, – in die Stille hinein. Und die Steine werden angemalt, geschmückt, werden blühend, wie im Gedicht. Der Raum wird, auch jenseits des Rituals im Dezember ein zentrierender Ort. Viele Aktivitäten finden in seiner Nähe statt, auch Eltern halten sich da gerne auf.



Abb. 4: ohne Titel (Quelle: Fotografie der Pädagogin Gerda)



Abb. 5: ohne Titel (Quelle: Fotografie der Pädagogin Gerda)

Was macht diesen spirituellen Raum aus und was wird hier wie besorgt? Seine Form ist nicht übertragbar, sie entsteht mit den Menschen. Gerda sieht sich selbst als: »Forschende«, die jene braucht, »die mit mir auf die Reise gehen«, in Resonanz, die »Offenheit der Augen« sehend und das »Pulsierende« spürend (vgl. Gerda 2023). Eine »nicht fassbare Konzentration und Dichte« entsteht, so Gerda, eine »Präsenz, die ganz frei« ist (vgl. ebd.). Im Folgenden fasse ich ihre Worte zusammen: Jeder: ist eingeladen, keine Ermahnungen sind nötig, weil die Form sich mit allen Menschen in dem Moment in Resonanz bildet. Alle sind auf ihre persönliche Weise »Empfangende und Kreierende« (ebd.), sind beteiligt. »Ganz frei und in Liebe entsteht das Spirituelle« (ebd.) Es ist eine Einladung, kein Überwältigen. Eine Präsenz, als Sein mit den anderen, mit den Steinen, der Dunkelheit, dem Licht. *Da zu sein*. Spiritual Care ist keine bloße Beziehungsarbeit, sondern eine Öffnung in ein weiteres, auch spirituelles Empfinden. Noch einmal Gerda:

»Ein Freiraum ist da, er entsteht. Es gilt ihn zu erspüren. Ich verfolge nicht mehr irgendetwas, ich lasse zu, was passiert, was ich nicht steuern kann. Ich bin selbst Resonanzkörper. Wir sind alle Anwesende im Empfang, niemand ist ausgeschlossen. Ich muss mich nicht kümmern, um kein Kind. Das Ereignis entwickelt eine Kraft, dass wir in der Anwesenheit sein können, alle sind eigenverantwortlich, – es kann passieren oder nicht. Es stört nichts. Die Kinder sind unterschiedlich intensiv anwesend. Es ist eine Einladung in einen Raum, den wir zusammen aufrechterhalten können, – es gibt verschiedene Arten von Anwesenheit darin. Das wird nicht benannt. Es ist offen und beweglich, wie die Windhaut eines Eies« (Gerda 2023).

Alle Aufmerksamkeit ist darauf gerichtet: Wie es sich ereignen darf:

»Welche Fürsorge braucht Spiritualität, damit sie erfahrbar wird in unserem Alltag, damit sie als ein Quell der Lebendigkeit entstehen kann. Es braucht Behutsamkeit, Wachheit, Resonanz. Immer in Resonanz zu sein, mit dem, was werden kann, – wir tasten uns heran« (Gerda 2023).

Spiritual Care bedeutet einen gemeinsamen Erfahrungsräum mit Kindern und Erwachsenen zu öffnen, einen spirituellen Raum zu besorgen, – in diesem Falle, bestehende Advents-Rituale zu erneuern und eigene Formen miteinander zu kreieren, die Gedichte, Lieder, Objekte, Geschichten, kulturelle Traditionen einzubeziehen, die für die am Ritual Beteiligten stimmig sind und sie berühren und damit eine Tür öffnen können in einen lebendigen, spirituellen Resonanzraum, der zwischen ihnen entsteht.

Wenn nun die hier beschriebenen Erfahrungsmomente mit Forschungen zu kindlicher Spiritualität von Adams (2023), Hyde (2008) sowie Ebner und Hofer (vgl. in Caloun et al. 2018) zusammengesehen werden, so lässt sich ein Gewahr-werden von Relationalität und einer Achtsamkeit auf Momente von Verbundenheit, von Gegenwärtigkeit im Augenblick als zentrale Momente spiritueller Erfahrung wahrnehmen. Ein Sinn fürs Geheimnisvolle, staunen und wundern, etwas spüren und dem nachgehen, (vgl. Hay/Nye 2006 74ff), träumen und ästhetisches Wahrnehmen sind Wege, um sich verbunden, verortet, gestärkt zu fühlen.

In alltäglichen Situationen zwischenmenschlicher Art, in fürsorglichen Begegnungen und Berührungen, aber auch im gesellschaftlichen Raum als Mitgefühl mit den Obdachlosen oder in natureculture Erfahrungen, z.B. bei einer Mausbeerdigung sind spirituelle Momente möglich, die Verbundenheit und sinnhaft empfundene Gegenwärtigkeit spürbar werden lassen. Mit all diesen Erfahrungen ist es möglich zu erleben, sich selbst zu transzendieren, sich als Teil eines größeren Ganzen wahrzunehmen, an dem die Einzelnen auf unterschiedliche Weise teilnehmen können. Das Spirituelle kann viele Namen haben.

Spiritual Care achtet im Alltag und in Ritualen auf solche Erfahrungen, die stärkend, wohltuend und sinnstiftend erfahren werden können, wie es in den Kita-Ritualen zugänglich wurde.

3. Zusammenschau: Dimensionen von Care-Erfahrungen

Wenn nun die Geschichten und Forschungen zu Care zusammenfassend betrachtet werden, so zeigen sich wichtige Aspekte ab.

1. *Care-Erfahrung als Care-Momente im Alltag*

Care-Erfahrungen sind durch das Wahrnehmen und Beantworten von Bedürfnissen bestimmt, die in der Kita nicht immer sprachlich geäußert werden: Etwa beim Anziehen oder beim Essen entstehen solche Momente, in denen durch Gesten und Unterstützungen Care Relationen als konkret gelebte Räume von Bezogenheit entstehen, in denen achtsam und zugewandt wechselseitig gespürt wird, was gerade gebraucht und darauf geantwortet wird (vgl. auch Bilgi/Stenger 2021: 69–76). Care bedeutet nicht nur die äußere Verrichtung, sondern zugleich ein inneres in Beziehung treten, in dem Gefühle zirkulieren oder auch geteilt werden, indem in und durch die Care-Erfahrung ein Gefühl von Verbundenheit entstehen kann. Indirekt wird durch sensibel abgestimmte Care-Gesten signalisiert, wenn der Care-Akt nicht rein mechanisch ausgeführt wird: Du wirst nicht allein gelassen, dir wird geholfen, für dich wird gesorgt, bis du es selbst kannst. Dieser letzte Aspekt ist wichtig, damit keine Überbehütung oder kein übergriffiges dem Kind Abnehmen geschieht bei dem, was es selbst gerade lernt. Dies ist ein Balance-Akt. Mit Mortari (vgl. 2022: 9) wird klar, es geht nicht nur um Bedürfnisse, sondern auch um das Aufblühen des Lebens, um die Entdeckung neuer Möglichkeiten durch Care, indem etwa eine Einladung zum Malen der Versorgung der Eulenbabys gegeben wird (s. Abb.2).

2. *Pädagogische Ermöglichung und Entstehung von »Cultures of Care« (Mortari), von »webs of care« (Bellacasa)*

Care-Erfahrungen, die hier untersucht wurden, finden in der Institution Kita statt. Die Pädagogin Gerda *befragt* mit ihrem Team *kritisch gewohnte Kita-Rituale* (s. auch Wulf et al. 2004) und empfindet sie nicht als lebendig und nährend, auch für sich selbst. *Selbst-Fürsorge* ist wichtig, denn wenn die Pädagogin nichts oder nur formal Wiederholtes spürt,

dann kann sie ihre Erfahrung als eine bedeutsame und spürbare auch Kindern nicht zeigen, sie nicht einladen, daran teilzunehmen und mit ihr diese Erfahrung auszubauen und als eine kulturelle Praxis sinnhaft zu gestalten. Ihr kritisches Fragen führt sie auch dazu, dass Kinder nicht nur St. Martin zusehen möchten, wie er hilft, sondern dass alle, auch die Kinder eigentlich *selbst Care-giver* und aktiv in Care-Beziehungen eingebunden sein wollen: diese Erfahrung also am eigenen Leib erlebt haben und dann von ihr erzählen. So entwickelt sie den ersten Teil, in dem Kinder über das Herz und das Erzählen von eigenen Care-Erfahrungen eine *Aufmerksamkeit und Wertschätzung für Care-Akte und Care-Beziehungen* entwickeln, indem sie also lernen auf Care zu achten. Care wird so herausgehoben aus den spontan sich ergebenden unscheinbaren Gesten in ein wichtiges, durch wiederholtes Betrachten und Erzählen, durch Aufschreiben und *symbolische Darstellung* Raum geben und *Verorten von Care*. Care wird über das Kita-Ritual Teil der Kita-Kultur, eine Care-Kultur kann sich bilden, in der auf das Wohlergehen aller geachtet wird. Care-Kulturen schaffen wiederkehrende Formen und Erwartungen in körperlich-materiellen-sozialen und spirituellen Verflechtungen. Als solche bedürfen sie der Pflege und Fürsorge der Pädagog:innen, die mit den Beteiligten vor Ort stimmige Formen finden und entwickeln (Herz, Kälte-Bus), die echte, auch kreative Beteiligung ermöglichen und anregen (Musik machen, Eltern-Weihnachts-Geschichten erzählen) und wirkliche *Care-Kulturen* entwickeln, die durch die Beteiligten-Mitwirkungen entstehen und zugleich auf sie zurückwirken.

Care-Kulturen sind einerseits Verortungen, indem etwa der Platz des Adventsrituals wochenlang zentrierend auf Kinder, Eltern und Team wirkt, – mit Klepacki & Jörrisen (2023) könnte man im Anschluss an Brown (2016) von Rootedness sprechen, also von Verwurzelungen und Netzwerken, die Ressourcen erschließen, nicht mehr tragfähige oder lebensförderliche Verbindungen kritisch verändern (Resistance) und so die Resilienz nicht nur von Kindern und Menschen, sondern von Orten mit all ihren Lebewesen und Entitäten mitgestalten und sichtbar machen (z.B. durch Dinge, Geschichten, Dokumentationen). Damit gehen sie über die gegenwärtigen Beteiligten hinaus und *antworten auf gesellschaftliche Herausforderungen wie Obdachlose*, als auch in der Kälte Unbehauste, oder *Tiere und Pflanzen, mehr-als-Menschen und andere Entitäten*. Die Dimensionen zwischenmenschlicher leiblich-seelischer und erzählter Care-Erfahrungen wie gesellschaftlicher und ökologisch-spiritueller Dimensionen sind in der Kita-Kultur nicht analytisch getrennt, sondern durchwirken sich, indem Formen ihrer Ausgestaltung und Beantwortung gesucht und praktiziert werden, indem etwa die tote Maus begraben wird und damit die mitführende Trauer eine Gestalt und eine Umgangsform bekommt. Care-Erfahrungen sind damit einerseits pädagogisch gestaltete, sozial-rituell-performativ entstehende

Erfahrungen zwischen allen Beteiligten, die auch innere Resonanzen, Empfindungen auslösen, wie mögliche (*spirituelle*) Verbindungen, Verbundenheit und sinnhafter Präsenz. Didaktische Formate und Impulse in diesem Zusammenhang habe ich (2024) an anderer Stelle erforscht.

3. Care-Ethik

Care-Ethik, wie sie aus den hier entwickelten Theorien und Beispielanalysen dargelegt werden kann, entspringt einer relationalen Sicht. Menschen können nur *mit* anderen leben, anderen Menschen wie mehr-als-Menschen, auf das sie existenziell angewiesen sind. Ethische Werte und Orientierungen ergeben sich aus der Frage, was ein gutes Leben für alle sein kann (vgl. Mortari: 76) und wie Care-ethische Beziehungen kultiviert werden können, ohne die geteilte, partizipative Welten nicht möglich scheinen (vgl. ebd.: 138). Mit Bellacasa (2017) werden in diese geteilten Welten nicht nur Tiere und Pflanzen, sondern auch andere Entitäten wie Böden mit ihren multispecies-Bewohner:innen einbezogen in eine spekulative Ethik der Fürsorge, um die Lebendigkeit und Fruchtbarkeit ökologischer Netzwerke wahrzunehmen, fürsorglich zu behandeln und zu erhalten (vgl. ebd.), in denen wir Menschen nur ein Teil sind. Es geht nicht nur um uns. Dabei sind viele Ebenen betroffen: Wahrnehmungsfähigkeit, Mitgefühl und Sensibilität, um die Auswirkungen von Handlungen auf andere spüren zu lernen, um zu begreifen, was nötig ist, für ein gutes Zusammen-Leben auf dem Planeten in Beziehungen und in diesen Netzen von Relationen verantwortlich zu handeln und für einander zu sorgen.

Von da aus wären Bildung und Erziehung, – und das ist eine Verhältnisbestimmung, – in Care-Beziehungen, -Verantwortungen, -Strukturen zu gründen. Bildung wäre *von Care aus* nicht kindzentriert, nicht menschenzentriert, sondern aus lebendigen, fürsorglichen Verbindungen auch mit anderen Lebewesen hervorgehend. Sorge wird hier mit Bilgi & Stenger (2021) zur Basisdimension von Bildung, die eine ökologisch-ethische Dimension hat.

4. Ausblick: »Thinking with care« (Bellacasa)

Auch wir Wissenschaftler:innen sind mit unseren Forschungen Teil dieser »webs of care« (Bellacasa 2017: 20) mit unseren epistemologischen Zugängen, unseren Arten des Forschens, Untersuchens, Erkundens. Eine Betrachtung der Wirklichkeit von außerhalb ist nicht möglich, da unsere Fragen und Methoden des Untersuchens Einfluss nehmen, Wirkungen erzeugen bei denen, die beforscht werden oder mit denen wir forschen

(vgl. ebd.: 10 & 20) und bei denen, die diese so gewonnenen Erkenntnisse wahrnehmen (Wissenschaft, Politik, Öffentlichkeit). In jeder Forschung wird auch ein Weltverhältnis vorausgesetzt, transportiert, verhandelt, verschoben, für das Forschende mitverantwortlich sind, auch wenn dies nicht immer explizit diskutiert wird. Materielle und geistige, ökologische und politische Prozesse lassen sich nur analytisch trennen, sie wirken zirkulär und wechselseitig einander sich durchdringend. »Thinking with care« (ebd.: 19) bedeutet, über die ethischen Standards in der qualitativen Forschung hinausgehend, auch die Aus- und Wechselwirkungen unserer Auswahl von Forschungsfragen, der Art wie wir sie stellen und den Erkenntnissen, die dann produziert und kommuniziert werden einzubeziehen. Dabei wäre nicht nur das Wohlbefinden der Beforschten durch die Wirkung der Forschungsmethode zu adressieren, sondern auch zu fragen, welche Arten von Erkenntnissen im Sinne von care-relations insgesamt förderlich sein könnten und sich nicht abzutrennen von den Feldern, in denen die Ergebnisse wirken. Denn »caring thinking and knowing as touch« (ebd.: 19) begreift »caring knowledge« nicht nur abstrakt, es tastet sich voran, berührbar und berührend, um die Materialität, Existenzialität, Reziprozität und Körperlichkeit dessen, was wir denken und erfahren, spürbar zu machen mit all ihren »Zwangslagen und Erbschaften« mit den Konsequenzen auf andere und damit stärkende, transformative Netze von Verbundenheit »with care« weiter zu weben. »Thinking with care« sucht mehr Beteiligung und Nähe mit den Mit-Forschenden/Beforschten, berücksichtigt dabei aber auch planetare Dimensionen, also auch Auswirkungen auf mehr-als-menschliche Wesen, Wasser, Erde, Luft usw. Das geht einher mit anderen Arten des Sprechens, Forschens, Erzählens: »einer emphatischen, poetisch(er)en Sprache, die dem Denken in Relationen entspricht« (Gottschilch/Hackfort 2022: 312). Und damit müsste sich auch die Wissenschaft mit Braidotti immer wieder neu fragen: »Welche Art von Wissen und geistigen Werten wir heute als Gesellschaft hervorbringen« (Braidotti 2014: 16). Und welche Arten von Wissen und Werten wir für ein fürsorgliches Leben auf dem Planeten brauchen?

Literatur

- Adams, Kate (2023): »Children's spirituality. spiritual voice(s) on journeys to finding meaning and purpose«, in: Johanna Wyn/Helen Cahill/Hernan Cuervo (Hg.), *Handbook of children and youth studies*, Cham: Springer Nature, 1–15.
- Bilgi, Oktay/Ursula Stenger (2020): »Betreuung – Pädagogisch-anthropologische Notizen zu kindheitspädagogischen Dimensionen der Sorge«, in: Cornelie Dietrich/Niels Uhlendorf/Frank Beiler/Olaf Sanders (Hg.), *Anthropologie der Sorge*, Weinheim u. Basel: Beltz Juventa, 154–166.

- (2021): »Betreuung. Phänomenologische Notizen zu Sorgebeziehungen und -praktiken in der Pädagogik der frühen Kindheit«, in: Oktay Bilgi/ Ulf Sauerbrey/Ursula Stenger (Hg.), *Betreuung – ein frühpädagogischer Grundbegriff?*, Weinheim u. Basel: Beltz Juventa, 60–80.
- Braidotti, Rosi (2014): *Posthumanismus*, Frankfurt u. New York: Campus Verlag.
- Brinkmann, Malte (2015): »Phänomenologische Methodologie und Empirie in der Pädagogik. Ein systematischer Entwurf für die Rekonstruktion pädagogischer Erfahrungen«, in: Malte Brinkmann/Richard Kubac/Severin Sales Rödel (Hg.), *Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven*, Wiesbaden: Springer VS, 33–60.
- Brown, Katrina (2016): *Resilience, Development and Global Change*, New York: Routledge.
- Caloun, Elisabeth/Silvia Habringer-Hagleitner (2018): *Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Celan, Paul (1986): *Gesammelte Werke. Erster Band*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch.
- de La Bellacasa, Maria Puig (2017): *Matters of Care: Speculative Ethics in More than Human Worlds*, Minneapolis u. London: University of Minnesota Press.
- Dietrich, Cornelie/Niels Uhlendorf (2020): »Einleitung«, in: Cornelie Dietrich/Niels Uhlendorf/Frank Beiler/Olaf Sanders (Hg.), *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*, Weinheim u. Basel: Beltz Juventa, 9–15.
- Ebner, Martina (2018): »Zur spirituellen Kompetenz von Kindern: Was bringen Kinder für spirituelle Bildung mit?«, in: Elisabeth Caloun/Silvia Habringer-Hagleitner (Hg.), *Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis: Ein Handbuch*, Stuttgart: Kohlhammer, 63–82.
- Fisher, Berenice/Joan Tronto (1990): »Toward a Feminist Theory of Caring«, in: Emily K. Abel/ Majida K. Nelson (Hg.), *Circles of Care. Work and Identity in Women's Lives*, Albany: State University of New York Press, 35–62.
- Gerda (Pädagogin), Kita Lotus (2021–2023): *Unveröffentlichte Gesprächs-Transkripte*.
- Gottschlich, Daniela/Sarah Hackfort (2022): »Care«, in: Daniela Gottschlich/Sarah Hackfort/Tobias Schmitt/Uta von Winterfeld (Hg.), *Handbuch Politische Ökologie. Theorien, Konflikte, Begriffe, Methoden*, Bielefeld: transcript, 307–314.
- Gottschlich, Daniela/Christine Katz (2020): »Caring with Nature/s: Zur transformativen Bedeutung von Care in More Than Human Worlds«, *Gender(ed) Thoughts* (2020/1), 7–29.
- Haraway, Donna (2018): *Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän*, Frankfurt u. New York: Campus Verlag.
- Hay, David/Rebecca Nye (2006): *The Spirit of the Child*, London u. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Hétier, Renaud (2023): »Care«, in: Nathanaël Wallenhorst/Christoph Wulf (Hg.), *Handbook of the Anthropocene. Humans between Heritage and Future*, Schweiz: Springer Nature, 1681–1685.

- Hofer, Roswitha (2018): »Achtsam mit Kindern leben – Spiritualität im Kindergarten ›pflegen‹«, in: Elisabeth Caloun/Silvia Habringer-Hagleitner (Hg.), *Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis*, Stuttgart: Kohlhammer, 85–194.
- Hünersdorf, Bettina (2021): »Betreuung als ›entleerte‹ Sorge? Ein phänomenologisch-existenzialanalytischer Versuch«, in: Oktay Bilgi/Ulf Sauerbrey/Ursula Stenger (Hg.), *Betreuung – ein frühpädagogischer Grundbegriff?*, Weinheim u. Basel: Beltz Juventa, 46–59.
- Hyde, Brendan (2008): *Children and Spirituality. Searching for Meaning and Connectedness*, London u. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Klepacci, Leopold/Benjamin Jörissen (2023): »Freiheit und Entanglement: Kulturelle Resilienz als relationale Bildungstheorie«, *Paragrana* (2023/32), 168–180.
- Kumar, Satish (2015): »Die drei Dimensionen der Ökologie. Erdboden, Seele, Gesellschaft«, in: Llewellyn Vaughan-Lee (Hg.), *Spirituelle Ökologie. Der Ruf der Erde*, Saarbrücken: Neue Erde, 141–156.
- Mortari, Luigina (2022): *The Philosophy of Care*, Wiesbaden: Springer VS.
- Merleau-Ponty, Maurice (1986): *Das Sichtbare und das Unsichtbare*, München: Wilhelm Fink Verlag.
- Pelluchon, Corine (2020): *Wovon wir leben. Eine Philosophie der Ernährung und der Umwelt*, Darmstadt: WBG.
- Peng-Keller, Simon (2020): »Spiritual Care: Grundgestalten, Leitmodelle und Entwicklungserspektiven«, *Spiritual Care. Zeitschrift für Spiritualität in den Gesundheitsberufen* (2020/2), 127–135.
- Puchalski, Christina/Betty Ferrell/Rose Virani/Shirley Otis-Green/Pamela Baird/Janet Bull/Harvey Chochinov/George Handzo/Holly Nelson-Becker/Maryjo Prince-Paul/Karen Pugliese/Daniel Sulmasy (2009): »Improving the Quality of Spiritual Care as a Dimension of Palliative Care«, *Journal of Palliative Medicine* (2009/3), 885–904.
- Stenger, Ursula (2022): »Der Duft von Pfefferminze. Phänomenologie als Zugang zu Naturbeziehungen in der frühen Kindheit«, *Journal Phänomenologie* (2022/57), 22–32.
- Stenger, Ursula/Kristina Vitek (2023): »Raumportraits von KiTa Kulturen«, in: Claus Stieve/ Ursula Stenger/Michèle Zirves/Antonina Poliakova/Kristina Vitek/Leonard Rapp/Ann-Cathrin Heidrich (2023): *Wie Raumqualitäten entstehen. Erfahrungsräume in Kindertageseinrichtungen*, Weinheim: Beltz, 182–307.
- Stenger, Ursula/Claus Stieve/Michèle Zirves/Kristina Vitek/Antonina Poliakova (2023): »Topographien kultureller Räume. Raumqualitäten in Kindertageseinrichtungen«, in: Bernhard Kalicki/Kristine Blatter/Stefan Michl/Regine Schelle (Hg.), *Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung. Akteure – Organisationen – Systeme*, Weinheim u. Basel: Beltz Juventa, 141–173.
- Stenger, Ursula/Kristina Vitek/Antonina Poliakova/Ann-Cathrin Heidrich (2023): »Raumportraits in KiTa Kulturen«, in: Claus Stieve/Ursula Stenger/Michèle Zirves/Antonina Poliakova/Kristina Vitek/Leonard Rapp/Ann-Cathrin Heidrich, *Wie Raumqualitäten entstehen – Erfahrungsräume in*

- Kindertageseinrichtungen*, Weinheim u. Basel: Beltz Juventa, 182–307.
- Stenger, Ursula (2024): »Kollaborationen zwischen Kindern, Pädagog:innen, Igeln und Bäumen: Pädagogisch-didaktische Formen des Lebens und Lernens in Kitas im Anthropozän«, in: Oktay Bilgi/Christina Huf/Markus Kluge/Ursula Stenger/Claus Stieve/Ulrich Wehner (Hg.), *Zur Verwobenheit von Natur und Kultur. Theoriebildung und Forschungsperspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit*, Weinheim u. Basel: Beltz Juventa, 110–130.
- Straub, Ute (2016): »All my relations – indigene Ansätze und Relationalität in der Sozialen Arbeit«, in: Frank Früchtel/Mischa Strassner, *Relationalen Sozialarbeit. ersammelnde, vernetzende und kooperative Hilfeformen*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Tronto, Joan (1993): *Moral Boundaries. A Political Argument for an Ethic of Care*, New York: Routledge.
- Tronto, Joan (2000): »Demokratie als fürsorgliche Praxis«, *Feministische Studien* (2000/18), 25–42.
- Tronto, Joan (2013): *Caring Democracy. Markets, Equality, and Justice*, New York u. London: New York University Press.
- Winker, Gabriele (2015): *Care Revolution. Schritte in eine solidarische Gesellschaft*. Bielefeld: transcript.
- Wulf, Christoph/Birgit Althans/Kathrin Audehm/Constanze Bausch/Michael Göhlich/Benjamin Jörissen/Ruprecht Mattig/Anja Tervooren/Monika Wagner-Willi/Jörg Zirfas (2004): *Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

EVELYN MAY

›Das Parlament der Farben‹

Ein Kunstprojekt als Auslöser für sorgende Praxen in der Schulgemeinschaft

Ein Flur in der Berliner Carl-Humann-Grundschule ist in Regenbogenfarben beleuchtet. Es ist eine Lichtinstallation der Künstlerin Vanessa Farfán, die ihr Atelier in der Schule hat. Der Flur befindet sich direkt vor ihrem Atelier. Im November 2021 brachte sie dort bunte Neonleuchten an, die sofort für sehr viel Aufmerksamkeit in der Schulgemeinschaft sorgten und zum Anlass wurden, um ins Gespräch zu kommen und Veränderungen vorzunehmen. Inzwischen sind in der Weiterentwicklung zum Projekt ›Parlament der Farben‹ auch in anderen Flurbereichen farbige Beleuchtungen entstanden – je nach Abstimmungsergebnis der Flurnutzer:innen. Und der Umgestaltungsprozess in der Schule ist noch immer nicht abgeschlossen. Der ›Regenbogenflur‹ von Vanessa Farfán ermöglichte nicht nur farbige Lampen, wo früher einheitliche, weiße Beleuchtungen waren. Vielmehr wurde durch die künstlerische Installation ein Interesse für die Materialität des Schulraumes überhaupt erst geweckt und ein Wunsch nach (Um-)Gestaltung hervorgerufen. Austauschprozesse über die Nutzung des Schulgebäudes wurden angestoßen, die unterschiedliche Bedürfnisse sichtbar machten und einen Raum für sorgende Praxen eröffneten.

In diesem Beitrag interpretiere ich das Kunstprojekt aus sorgetheoretischer Perspektive, um zu erkunden, wie sich Aufmerksamkeit für den Schulraum mit Sorge um die Gemeinschaft verbinden kann.¹ Dazu nutze ich ein Analyse-Modell in Anlehnung an Joan Tronto und Berenice Fisher, das ich auf ästhetische Dimensionen hin untersuche und auf diese Weise ihre sorgetheoretischen Überlegungen erweitere. Nach einer kurzen Beschreibung der Projektentwicklung werden die vier Ebenen der Fürsorge (vgl. Tronto 1996: 147 f) zunächst zu einer Analysematrix zur Systematisierung der einzelnen Projektphasen erweitert, bevor ich diese Differenzierung kunst- und bildungstheoretisch befrage und insbesondere die Ebene des ›caring about‹ vertiefend beleuchte, die Tronto mit dem Begriff der ›Aufmerksamkeit‹ verbindet. Ich gehe der Fragestellung nach,

¹ Meine Analysen basieren auf unterschiedlichen Materialien, die ich im Projektverlauf bei meinen Besuchen erheben konnte. Dazu zählen etwa Feldnotizen aus Beobachtungen und Gesprächen mit den Projektverantwortlichen vor Ort, aber auch Dokumente, wie Notizbucheinträge oder Projektbeschreibungen, die mir von ihnen zur Verfügung gestellt wurden.

wie ästhetische Qualitäten im Rahmen des Kunstprojekts Sorgeprozesse anregen und unterstützen können. Dazu arbeite ich verschiedene Formen des Aufmerksamwerdens innerhalb des Projektverlaufes heraus, die mit sorgenden Praxen in Verbindung stehen, bevor ich im letzten Teil zusammenfassend danach frage, inwiefern ein sorgetheoretisches Modell durch ästhetische Perspektiven bereichert werden kann.

Grundlage meiner Überlegungen bildet dabei ein weiter Sorgebegriff, bei dem ich mich wiederum an Tronto orientiere. Ich gehe davon aus, dass sich »Fürsorgen [...] nicht nur auf andere Menschen [richtet], sondern auch auf materielle Gegenstände und auf die Umwelt, auf menschliche Beziehungen sowie gesellschaftliche und politische Institutionen« (Tronto 2000: 27). Ein Aufmerksamwerden auf den Schulraum und seine Gestaltungsbedürftigkeit soll im Fokus meiner Untersuchungen stehen, wodurch auch ein Austausch über die Bedürfnisse der Menschen möglich wurde, die dort zusammentreffen.

1. Von der Installation ›Regenbogenflur‹ zum Projekt ›Parlament der Farben‹

Das künstlerische Projekt an der Carl-Humann-Grundschule kann in seiner Vielschichtigkeit hier nur angedeutet werden, denn bereits die Frage nach dem Anfang lässt sich nicht ohne Weiteres verorten. Ich skizziere stattdessen die Projektentwicklung zur einführenden Orientierung, die auf Beschreibungen und Erzählungen der Beteiligten gründet, und führe einzelne Aspekte in den Analyseteilen weiter aus.

Seit dem Schuljahr 2018/2019 ist Vanessa Farfán als ›Artist in Residence‹ an der Carl-Humann-Grundschule tätig.² Sie hat dort ein kleines Atelier, in dem sie ihrer eigenen künstlerischen Praxis nachkommen kann, aber auch regelmäßig mit Schüler:innen arbeitet. In direkter Nachbarschaft befinden sich die beiden Kunstfachräume der Carl-Humann-Grundschule.

Im November 2021 installierte sie in diesem Kunsttrakt ihre Arbeit ›Regenbogenflur‹, indem sie die Neonröhren mit verschiedenfarbigen Folien umhüllte, so dass sie an einen Regenbogen erinnern. In Gesprächen erzählte sie mir später von unterschiedlichen Beweggründen für diese Arbeit. Die farbigen Neonlampen würden sie z.B. an Farbstifte erinnern, die zu ihrem Raum führen. Aber auch die anhaltende Covid-19-Pandemie spielte eine Rolle. Nachdem die Schule lange schließen musste oder nur temporär öffnen konnte, verstand sie ihre Installation als eine Art

2 Vanessa Farfán ist Teilnehmerin des Programms ›Max – Artists in Residence an Schulen‹ der Stiftung Brandenburger Tor, das in Kooperation mit der UdK Berlin entstanden ist. <https://stiftungbrandenburgtor.de/project/max/>

Lichtzeichen für alle Schüler:innen und das pädagogische Personal, das auch nach draußen strahlen sollte.

Die Montage der Farbfolien im Flur des Kunstrtraktes weckte ein breites Interesse und positive Resonanz aus der gesamten Schulgemeinschaft. Denn schon bald begannen die Schüler:innen und das Schulpersonal bei der Künstlerin Farbwünsche für andere Bereiche der Schule einzureichen. Nach einer Meinungsumfrage über die farbigen Lampen (Notizbuch am Eingang der Farbinstallation) und mehreren Gesprächen mit der Kunstlehrerin Stefanie Breda, beschloss Vanessa Farfán, ihre Arbeit zu öffnen und auf demokratische Weise weiterzuführen – der Name ›Parlament der Farben‹ wurde geboren. In einem kleinen Team (bestehend aus der Künstlerin, der Kunstlehrerin, dem Schulleiter, einer Schulsozialarbeiterin und einer Erzieherin) wurden Ideen ausgetauscht, wie das Projekt fortgeführt werden kann. Dabei war es den Beteiligten u.a. wichtig, dass bei einer Intervention in den gemeinsamen Raum Entscheidungen nach dem Mehrheitsprinzip getroffen werden sollen. Ein Austausch- und Gestaltungsprozess entstand, der zu Beginn auch von der Klasse 4b maßgeblich mitbestimmt wurde.

Diese Klasse begann im Kunstuunterricht und in paralleler Kleingruppenarbeit im Atelier der Künstlerin mit einer künstlerisch-praktischen Auseinandersetzung mit den Themen Raumlicht, Farb- und Raumwahrnehmung. In diesem Arbeitsprozess standen immer wieder der Austausch und Abgleich zwischen individueller Wahrnehmung und den Raumbedürfnissen in einer Schulgemeinschaft im Vordergrund. Im Herbst 2022 wuchsen die Auseinandersetzungen im Projekt ›Parlament der Farben‹, indem noch mehr Personen beteiligt wurden und die Vorbereitungen für eine Abstimmung zur Umgestaltung eines Schulflurs begannen. Dazu teilten die Schüler:innen der Klasse 4b in praktischen Workshops mit der Künstlerin ihre Erkenntnisse und Erfahrungen mit allen Personen, die auch ›ihren‹ Flur nutzten – deren Arbeitsräume also einen gemeinsamen Aufgang oder Flur hatten. Das betraf z.B. die drei Parallelklassen, deren Lehrerinnen und Erzieherinnen sowie die Schulsozialarbeiterin. Ziel der Workshopphase war es, durch Wahrnehmungsübungen mit farbigen Brillen unterschiedliche Raumwirkungen für alle Beteiligten erfahrbar zu machen und einen Austauschprozess anzuregen: Wozu dient unser Flur? Wie nutzen wir ihn? Wie fühlen wir uns darin? Wie kann die Farbe des Raumlichts unsere Wahrnehmung verändern?

Parallel dazu entwickelte die Klasse 4b ein Abstimmungsverfahren zur Wahl einer neuen, farbigen Flurbeleuchtung in ›ihrem‹ Trakt. Am Wahltag war die Vorfreude in der vierten Jahrgangsstufe spürbar. Aber im Kollegium gab es durchaus einige Verwunderung: Handelt es sich nicht nur um ein Projekt für Schüler:innen? Dürfen auch die Erwachsenen eine Stimme abgeben, die nicht in dem Flur tätig sind? Zugehörigkeiten wurden ausgehandelt und für das abschließende Ergebnis eine Lösung zur Umsetzung gefunden. Mit Violett als meist gewählte Farbe und den

zweit- und drittplatzierten Farben Rot und Blau, sollte dieses Farbspektrum den Flur des vierten Jahrgangs fortan beleuchten.

Bereits während der Durchführung kamen weitere interessierte Kolleg:innen und Schüler:innen auf die Künstlerin zu, um auch ›ihre‹ Flure umzugestalten. Seitdem ist das ›Parlament der Farben‹ auch in anderen Bereichen der Schule aktiv und regt dazu an, über die Gestaltung des Schulraums und das Zusammenbringen unterschiedlicher Bedürfnisse nachzudenken.

2. Das Projekt ›Parlament der Farben‹ sorgetheoretisch betrachtet

Wie lässt sich das oben beschriebene Projekt nun sorgetheoretisch systematisieren? Dazu nutze ich eine Analysematrix, die Joan Tronto und Berenice Fisher entwickelt haben (vgl. Tronto 1996: 147). Der in der deutschen Übersetzung verwendete Begriff ›Fürsorglichkeit‹³ wird von Tronto als »[...]Summe von Praktiken [beschrieben, EM], mittels deren wir uns um uns selber, um andere und um die natürliche Umwelt kümmern« (ebd.). Um diese recht weite Definition zu differenzieren, unterscheidet sie gemeinsam mit Fisher vier verschiedene Phasen im Prozess des Fürsorgens, die dennoch zusammenhängen und auch in Konflikt zueinanderstehen können. Jeder Phase ordnen sie ein Element des Fürsorgebegriffs zu, welches ich in meiner Darstellung jeweils hervorgehoben habe:

Der Fürsorgeprozess beginne mit einem »caring about«, was Tronto als »Entwicklung von Einsicht in und *Aufmerksamkeit* für den Bedarf an Fürsorge und Zuwendung bzw. das Bedürfnis danach« (ebd., Herv. d.V.) bezeichnet. Im Projekt ›Parlament der Farben‹ fängt das »caring about« für mich mit der Arbeit ›Regenbogenflur‹ an. Sie war von der Künstlerin zunächst ›nur‹ als Lichtinstallation im Kunsttrakt geplant – auch wenn eine Lichtwirkung nach außen (insbesondere während der Pandemie) durchaus intendiert war. Und der ›Regenbogenflur‹ erzeugte weitere Resonanzen, denn durch die Lichtveränderung wurde eine andere Wahrnehmung des Kunsttraktes möglich. Die Materialität und Gestaltung des Schulgebäudes erfuhr im weiteren Projektverlauf eine Aufmerksamkeit, die vorher nicht vorhanden war. Unterschiedliche Bedürfnisse

3 Da ich mich auf Tronto und Fisher beziehe, nutze ich an dieser Stelle Begriffe aus der deutschen Übersetzung, wo ›care‹ mit ›Fürsorglichkeit‹ oder ›Fürsorge‹ statt mit ›Sorge‹ angegeben wurde. In Anlehnung an Petra Bauer verweise ich auf die Problematik des Fürsorgebegriffs, der in meiner Untersuchung aber hilfreich sein kann, um auf der Mikroebene Formen des ›fürsorglichen Handelns‹ genauer zu betrachten (vgl. Bauer 2017: 217). Im weiteren Textverlauf bevorzuge ich allerdings den Begriff des ›sorgenden Handelns‹.

an den gemeinsam geteilten Raum wurden überhaupt erst geweckt und artikulierbar – etwa in verschiedenen Gesprächen über die Nutzung des Flurs und die Bedürfnisse der Beteiligten, die in dieser Art vorher noch nicht geführt worden waren.⁴

Die zweite Phase bezeichnet Tronto als »caring for« und versteht darunter »die Übernahme von *Verantwortung* für eine gewisse Fürsorge und Zuwendung« (ebd., Herv. d.V.). Diese Phase lässt sich m.E. an unterschiedlichen Stellen im Projektverlauf ausmachen. Etwa als die Künstlerin auf die Bedarfe aus der Schulgemeinschaft antwortet und gemeinsam mit Kolleg:innen überlegt, wie die Arbeit ›Regenbogenflur‹ fortgesetzt und geöffnet werden könnte. Mit der Entscheidung, die Flure farbig zu beleuchten, gingen notwendige Schritte der Verantwortungsübernahme einher und mussten abgeklärt werden. So bedurfte es neben der Zustimmung der Schulleitung etwa einer Abklärung des Brandschutzes oder einer Suche nach finanzieller Unterstützung, um die teuren Farbfolien anschaffen zu können.

Als »care giving« benennt Tronto die dritte Phase des Fürsorgeprozesses, die »das praktische Eingehen auf den Bedarf an Fürsorge und Zuwendung bzw. die Befriedigung des Bedürfnisses danach« ausmache (ebd.). Im Projekt ›Parlament der Farben‹ sind das für mich die Formate, die entwickelt wurden, um gemeinsam mit den unterschiedlichen Beteiligten eine Auseinandersetzung über Raumwahrnehmungen und -bedürfnisse anzustoßen (in den gemeinsamen Workshops) und in einem Abstimmungsprozess neue Farbgestaltungen zu wählen. Diese Praxen bringt Tronto auch mit dem Begriff der »Kompetenz« in Verbindung bzw. mit Fragen, welche die Art und Weise des »care givings« zum Reflexionsgegenstand werden lassen (ebd.: 148, Herv. d.V.).

Als letzte Phase versteht sie das »care-receiving« als »reziproke Antwort des Gegenstandes, der Person oder der Gruppe, die Fürsorge und Zuwendung empfangen« (ebd.: 147). Hier ließe sich nun im Projekt näher schauen, wie die beteiligten Personen auf die angebotenen Formate geantwortet haben. Führten die Workshops und der anschließende Wahlprozess zu einer ›Befriedigung‹ ihrer Bedürfnisse? Waren die Formate geeignet oder gab es auch Konflikte, wenn Bedürfnisse und Wahlergebnis einander widersprachen? Fragen der »Angemessenheit« werden hier relevant (ebd.: 148, Herv. d.V.).

In diesem fragenden Modus wird es möglich, auch die anderen Projektphasen nachträglich genauer zu beleuchten und kritisch zu betrachten. So kann in Anlehnung an Tronto in der ersten Phase die Form der

4 Exemplarisch verweise ich nur auf die Aussage einer Sozialarbeiterin, die sich zum Zuge der Gespräche über die Gestaltung des Schulgebäudes für ein Farbsystem zur leichteren Orientierung z.B. für Eltern und neue Schüler:innen aussprach, während das komplexe und sehr verschachtelte Flursystem für andere Beteiligte schon längst zum vertrauten Terrain geworden war.

Aufmerksamkeit weiter hinterfragt werden. Etwa: »Welche und wieviel Zuwendung ist notwendig?«, »Welche Formen der Zuwendung gibt es und wie angemessen sind sie?« (ebd.). Auch die Art der Verantwortungsübernahme in der zweiten Phase kann so zum Gegenstand der Reflexion werden ebenso wie die Verteilung der Kompetenzen in der dritten Phase. (vgl. ebd.) Das Analyse-Modell von Tronto und Fisher bietet somit nicht nur die Möglichkeit, Praktiken der Fürsorge zu systematisieren, sondern diese auch nachträglich anzupassen und Konflikte zu identifizieren. Denn diese sind unweigerlich Teil des Prozesses, wie auch Tronto zu bedenken gibt und die Komplexität der Fürsorgeprozesse betont. (vgl. ebd.: 147 f)

Im Projekt ›Parlament der Farben‹ wären Modifikationen auf verschiedenen Ebenen denkbar und ließen sich weiter diskutieren. Etwa: Wie können Verantwortlichkeiten oder Kompetenzen noch anders verteilt werden? Oder: Wie können individuelle Bedürfnisse in der ›Problembearbeitung‹ noch mehr Berücksichtigung finden? Diese Fragen sind für die weitere Projektdurchführung m.E. wichtig, aber nicht im Fokus meiner Analyse hier. Stattdessen möchte ich in einem weiteren Schritt die Potenziale des Projekts noch genauer betrachten, indem ich die bisherige Analysematrix mit kunst- und bildungswissenschaftlichen Überlegungen ergänze.

3. Das Projekt ›Parlament der Farben‹ kunst- und bildungstheoretisch gewendet

Während das Vier-Phasen-Modell nach Tronto die einzelnen Ebenen gleichwertig in eine Systematik bringt, konzentriere ich mich nun primär auf die erste Phase. Denn die Frage, wie Aufmerksamkeit für einen »Bedarf an Fürsorge und Zuwendung« (ebd.: 147) entstehen kann, erscheint mir zentral auch für andere künstlerische Arbeiten. Sie können m.E. maßgeblich zur Sensibilisierung für eine fürsorgliche Praxis und eine Sorge um den gemeinsamen (Schul-)Raum beitragen. Austauschprozesse können angestoßen werden, aus denen heraus eine Sorge um die Gemeinschaft entstehen kann.

3.1 Aufmerksamwerden

Die Lichtinstallation ›Regenbogenflur‹ bildet für mich nicht nur den Anfang des Projekts. Sie wurde m.E. zur Triebfeder, um eine Aufmerksamkeit für die Raumgestaltung und die eigenen Bedürfnisse zu wecken und ein Verlangen nach Zuwendung und Veränderung zu erzeugen. Sie wurde zum tragenden Impuls, der Bedürfnisse im Schulraum artikulierbar machte und weitere Anschlussprojekte anspornte. Ein Aufmerksamwerden

durch die veränderte Raumbeleuchtung lässt sich dabei auf verschiedenen Ebenen ausmachen, die ich in meiner Projektanalyse anhand der mir zur Verfügung stehenden Dokumente als ästhetisch-räumliche Ebene, sozial-kommunikative Ebene und ökonomisch-institutionelle Ebene herausgearbeitet habe.⁵ Diese Aufteilung macht unterschiedliche Dimensionen des Aufmerksamwerdens deutlich, die sorgende Handlungen motivieren und beeinflussen können. Ich gehe in diesem Analyseschritt also Formen des Aufmerksamwerdens detaillierter nach und stelle Theoriebezüge her, um meine sorgetheoretischen Überlegungen entlang der Analysematrix von Tronto und Fisher durch ästhetische und bildungstheoretische Positionen zu erweitern und ihre Bedeutung für sorgende Praxen aufzuzeigen.

Die ästhetisch-räumliche Ebene



Abb. 1: Regenbogenflur
© Vanessa Farfán

Durch die Lichtinstallation ›Regenbogenflur‹ fand auf der ästhetisch-räumlichen Ebene ein Bruch mit dem Gewohnten statt (vgl. etwa Meyer-Drawe 2015). Die immer gleiche, weiße Schulfurbeleuchtung wurde unterbrochen und die Farbfolien veränderten die Raumwahrnehmung im Flur des Kunsttraktes leblich spürbar. Bereits von außen, vom Schulhof des Gebäudes, wurde das farbige Licht sichtbar und zog neugierige Blicke nach sich. Beim Betreten des Flurs öffnete sich dann ein Lichtspektrum, das aus der Distanz die verschiedenen Regenbogenfarben gut erkennen ließ. Da die einzelnen Lampen relativ weit auseinanderlagen und durch Bögen zum Teil

räumlich getrennt waren, wurden aber auch die Einzeltöne und ihre jeweilige, spezifische Farbwirkung im Raum wahrnehmbar. Beim Durchqueren des Flurs wurden so unterschiedliche Atmosphären im Raum erlebbar, vom grünen, düster wirkenden Eingang bis hin zum gelben, sonnigen Ausgang. Phänomenologisch betrachtet, in Anlehnung an Bernhard Waldenfels, wurden die Lichtveränderungen zu »Widerfahrnissen«, sie erzeugten ein »Getroffensein«, das gewohnte Sichtweisen unterbrach und die eigene Position im Raum und das veränderte Raumerleben spürbar werden ließen (vgl. etwa Waldenfels 2002: 54 ff). Die unterschiedlichen Beleuchtungen unterstützten verschiedenartig wahrnehmbare Raumatmosphären, durch die ein »affektives Beteiligtsein« (Hauskeller 1995: 37) an der

5 Diese Systematik dient primär der theoretischen Einordnung und lässt sich in der Praxis nicht immer trennscharf unterscheiden.

Erscheinung der Welt erahnbar wurde. Die farbigen Leuchten ermöglichen auf diese Weise »mediale Erfahrungen« (Sabisch 2018: 31 ff), die von der Künstlerin in der anschließenden Projektarbeit in ihrem Reflexionspotenzial noch verstärkt wurden. Indem die beteiligten Personen Farbbrillen nutzten, um auch in anderen Gebäudeteilen unterschiedliche Lichtwirkungen zu testen und darüber ins Gespräch zu kommen, unterstützte sie einen Austausch über die veränderten Wahrnehmungen und die erlebbar gewordenen ästhetischen Wirkungen (Dietrich et al. 2018: 20 f).

Mit Martin Seel argumentiert, entfaltete die Arbeit ›Regenbogenflur‹ eine »ästhetische Praxis der Kunst« (Seel 1993), die sich noch weiter ausdifferenzieren lässt. Eine erste Form bezeichnet er als »Ästhetik der Korrespondenz« (ebd.: 34). Sie »[...]entspringt dem menschlichen Bedürfnis nach einer sinnhaften Gestaltung der Lebensumwelt« (ebd.). Antworten der Schüler:innen aus dem ausgelegten Notizbuch verweisen auf diese Ebene des Kunstwerks, wenn sie beispielsweise schreiben, dass sie die Lichtinstallation als »schön« empfinden und eine positive Veränderung hervorheben. Die knappe Bezeichnung »sehr schön« lässt ein Affiziert- bzw. Ergriffensein (vgl. Waldenfels 2002: 16 f) vermuten, das in dem Adjektiv einen Ausdruck findet, ohne genauer erklärbar zu sein (oder zu müssen). Eine Wirkung der Lichtveränderung wird angesprochen, die als angenehm empfunden wurde und ein bejahendes Gefühl auslöst hat.



Abb. 2: Farbbrillen © Vanessa Farfán

Der Systematik Seels folgend ermöglichten die Lichtinstallation und die sich anschließenden Wahrnehmungsübungen zudem kontemplative Momente der intensiven Raumwahrnehmung (»Ästhetik der Kontemplation«, Seel 1993: 35). Die veränderte Beleuchtung im Raum ebenso wie die Farbbrillen in den begleitenden Workshops regten dazu an, die Schularäume neu und anders auf sich wirken zu lassen und inne zu halten. Im Moment des intensiven Betrachtens wurde eine »[...]radikale Distanzierung jeder etablierten Sicht der Dinge« angeregt, die eine »sinnabstinenten Aufmerksamkeit« erlaube (ebd., Herv. i.O.). Diese kontemplative Ebene lässt sich empirisch kaum belegen, weil sie einer Versprachlichung vorausgeht. Seel bezeichnet es auch als ein »Abstandnehmen von der Orientierung am Sinn«, welches ein Loslösen vom »korresponsiven Sinn« ermögliche (Seel 1991: 245). Ein Verweilen und eindringliches Hinschauen werden hier relevant, was ich bei mir selber, aber auch bei anderen Workshopteilnehmer:innen beobachten konnte.⁶

Die Lichtinstallation öffnete aber auch einen Raum der Imagination (»Ästhetik der Imagination«, Seel 1993: 37), wodurch verschiedene Sichtweisen und Wahrnehmungen auf den (Schul-)Raum thematisch werden konnten. Auch dieser Aspekt klingt für mich in den Kommenta-

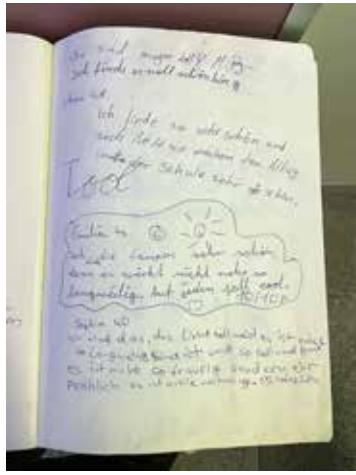


Abb. 3: Einträge aus dem ausgelegten Notizbuch © Vanessa Farfán

ren an, wenn andere, veränderte Perspektiven angesprochen werden. Etwa, wenn Schüler:innen schreiben, der Raum wirke »nicht mehr so langweilig« oder »traurig«, sondern »fröhlich« auf sie. Auf diese Weise kontrastierte die Lichtinstallation gewohnte Wahrnehmungen mit neuen, anderen Gestaltungsmöglichkeiten. Ein veränderter Schulflur wurde vorstellbar und ein Bedürfnis nach einer Raumveränderung wurde geweckt.

Mit Seel kann also geschlussfolgert werden, dass der ›Regenbogenflur‹ eine Aufmerksamkeit für die Gestaltungsbedürftigkeit des Raumes erzeugte, damit wir uns darin wohlfühlen. Ein Bewusstsein entstand, dass

6 Hier beziehe ich mich primär auf eigene Erfahrungen beim Betrachten der Installation und Beobachtungen, die ich während eines (Brillen-)Workshops zu einem anderen Zeitpunkt sammeln konnte. Während der ersten Begegnungen der Schüler:innen mit der Lichtinstallation und den anschließenden Workshops in der Schule konnte ich aus Zeitgründen leider nicht anwesend sein.

der Raum nicht nur gegeben, sondern auch ›sinnhaft‹ gestaltet werden kann. Durch die Lichtinstallation wurden Raumveränderungen angeregt und Vorstellungen einer anders gestalteten Schule möglich. Sie wurde zur Vermittlungsinstanz, um eigene Bedürfnisse wahrnehmbar und ein Austausch über unterschiedliche Bedürfnisse möglich zu machen.

Auch wenn in den knappen Kommentaren der Schüler:innen die verschiedenen Ebenen einer ›ästhetischen Praxis‹ der Lichtinstallation m.E. erahnt werden, versteht Seel ihr Zusammenwirken als konträr oder widerstreitend.

»Das Kunstwerk als Medium der Konfrontation mit Sichtweisen der Welt, das zugleich Weisen der Welt korresponsiv eröffnet und doch zugleich allen (auch allen seinen) Sinn kontemplativ entrückt, spielt alle Möglichkeiten ästhetischer Praxis weniger miteinander als gegeneinander aus« (ebd.: 39).

Auch an dieser Stelle ergänze ich Seels Überlegungen durch phänomenologische Betrachtungen, um die Produktivität der Spannungsverhältnisse der ›ästhetischen Praxis der Kunst‹ noch einmal hervorzuheben. Denn das bereits erwähnte Affiziertsein durch die Lichtinstallation forderte (neue) Antworten heraus. Die veränderte Raumbeleuchtung erzeugte einen produktiven Spalt (Diastase) zwischen Pathos (Widerfahrnis) und Response (Antwort) (vgl. etwa Waldenfels 2002: 174 ff; Sabisch 2009: 7 ff). Unter ›Diastase‹ versteht Waldenfels ein Auseinanderklaffen im Erfahrungsgeschehen bzw. »[...] einen Differenzierungsprozeß, in dem das, was unterschieden wird, erst entsteht« (Waldenfels 2002: 174). Etwas Fremdes hat gewohnte Wahrnehmungsweisen unterbrochen und fordert bestehende Ordnungen der Erfahrung heraus, ohne dass es fassbar wäre. Es entzieht sich mir. Die Art und Weise, wie auf das Widerfahrnis geantwortet wird, kann dabei sehr unterschiedlich sein (vgl. etwa Waldenfels 1998). Entscheidend für meine weiteren Überlegungen ist, dass in diesem Prozess »Bedeuten und Begehren ineinander [greifen, EM]« (Waldenfels 2002: 23). Bedeuten, d.h. etwas wird *als etwas* wahrnehmbar, und Begehren, d.h. etwas wird *in etwas* wahrnehmbar, verschränken sich (vgl. ebd.: 27). Die Arbeit ›Regenbogenflur‹ schafft so ein Getroffensein, das etwas anzustoßen vermag, was vorher noch nicht erstrebt und noch nicht gewusst werden konnte. Oder mit Andrea Sabisch und Bernhard Waldenfels formuliert:

»Der Selbstentzug motiviert das Selbst zu einem Selbstbezug. Diese Bezugnahme wird von einer ›Kraft‹, der ›Anziehung‹ (lat. *attentio*) angetrieben und geht über in das Bedeuten. Anders gesagt: ›als Begehrende[r, EM] werde ich bewegt von etwas, das mir fehlt, das sich mir entzieht und das mich eben dadurch affiziert oder anröhrt; indem ich diese Bewegtheit jedoch als etwas betrachte, habe ich es bereits bedeutet (Waldenfels 2004: 221 und 136)« (Sabisch 2009: 13, Herv. i.O.).

Die Kraft der Lichtinstallation liegt also nicht nur in ihrem Potenzial, einen Bruch mit dem Selbstverständlichen zu erzeugen und Selbst-Weltverhältnisse (neu) auszuloten, sondern eine künstlerische Form zu erzeugen und einen Mangel anzusprechen, welcher ‚tragfähig‘ wird auch für weitere Bestrebungen innerhalb der Schulgemeinschaft, das Gebäude (um-) zu gestalten. Durch Erweiterungen zum Projekt ‚Parlament der Farben‘ wurden Antwortmöglichkeiten für diese wachgerufenen Bedürfnisse ausgebaut, indem eine ‚farbige Schule‘ als Möglichkeit des Umgestaltungsprozesses verhandelbar und dem Wunsch nach einer Umgestaltung aktiv nachgegangen wurde.

Die sozial-kommunikative Ebene

Das führt mich zur sozial-kommunikativen Ebene des Aufmerksamwerdens. Die Lichtinstallation förderte nicht nur eine »besondere Achtsamkeit [als, EM] Hin- und Zuwendung« (Meyer-Drawe 2015: 120) zur veränderten Raumgestaltung und den eigenen Bedürfnissen im/an den Raum, wie ich anhand der Notizbucheinträge aufgezeigt habe. Die Lichtinstallation ‚wirkte‘ auch im Hinblick auf soziale und kommunikative Dimensionen, regte etwa dazu an, das Erlebte im Notizbuch zu kommentieren und anderen mitzuteilen. Auf der ästhetisch-räumlichen Ebene habe ich den Austausch ästhetischer Erfahrungen bereits angesprochen und möchte diesen Aspekt weiter vertiefen, um den gemeinschaftsbildenden Aspekt herauszuarbeiten. Die Lichtinstallation ebenso wie die Experimente mit den Farbbrillen im Schulgebäude wurden zum Anlass, um über die veränderte Lichtwirkung zu sprechen und miteinander ins Gespräch zu kommen. Ein Austausch über die eigenen Erfahrungen, Lieblingsfarben und Farbwirkungen entstand und wurde zu einem zentralen Bestandteil, z.B. in den Workshops der Künstlerin. Wie sie mir später berichtete, entwickelte sich rasch der Wunsch bei den Kindern und dem pädagogischen Personal, auch ‚ihre‘ Flure farbig zu gestalten. Die gemeinsame Erfahrung durch die Lichtinstallation und die Brillen-Experimente mündete so in einem Veränderungswunsch, der viele Personen einschloss und ein gemeinschaftliches Interesse hervorbrachte. Oder mit Waldenfels gedeutet: Durch die Erfahrungen im ‚Regenbogenflur‘ wurden Momente der »Koaffektion« ermöglicht, in denen verschiedene Personen »[...] mit-einander betroffen [waren, EM]« und als »Kor-respondenten« auf etwas antworten konnten (Waldenfels 2015: 74, Herv. i.O.)

»Die Vergemeinschaftung vollzieht sich im Übergang vom Wovon des Pathos zum Worauf der Response, in der Transformation von Affekt in Sinn, Gestalt, Struktur, Typus und Habitus« (ebd.: 95).

Waldenfels spricht auch von einer »Sozialisation der Sinne« (ebd.: 98). Die »Koaffektion« beziehe sich dabei »[...] nicht nur auf die gemeinsame Wahrnehmung, sie erfaßt auch Bedürfnisse, Gefühle, Genüsse und das Triebleben« (ebd.) und verbinde sich im gemeinsamen Antworten (Korrespondenz). Das miteinander Handeln als Antworten auf das, was *uns* widerfahren ist, erzeuge eine »performative Gemeinschaft« als »prä-objektives und präsubjektives Erfahrungsfeld« (ebd.: 95) Hier werde eine »Sphäre der *Zwischenleiblichkeit*« relevant, in der sich Eigenes und Fremdes verschränken (ebd.: 96, Herv. i.O.).

Im weiteren Projektverlauf wurden das miteinander Antworten in Form von Interaktionen und Fragen zur Zusammenarbeit für die Umgestaltung des Raumes immer bedeutsamer. Analogien zu künstlerischen Prozessen wurden möglich, wie sie etwa unter dem Schlagwort »Relationalre Ästhetik« von Nicolas Bourriaud (1998/2002) thematisiert wurden. Zwischenmenschliche Beziehungen und Austauschprozesse traten stärker in den Vordergrund, auch wenn sie nicht unabhängig von der ästhetisch-räumlichen Ebene gedacht werden können.⁷ Ausgehend von den Rückmeldungen aus der Schulgemeinschaft und dem Wunsch, das Schulgebäude weiter zu gestalten, richtete sich die Aufmerksamkeit nun darauf, wie das Projekt fortgeführt und welche Personen wie beteiligt werden könnten. In einem kleinen Team aus der Künstlerin, dem Schulleiter, einer Schulsozialarbeiterin, einer Kunstlehrerin und einer Erzieherin fand ein erster Austausch statt »wie der Regenbogenflur auf das gesamte Schulgebäude und Schulleben ausstrahlen kann« (Projektbeschreibung der Beteiligten). Die von den Projektmitgliedern gewählte Formulierung lässt die affektive Wirkung der Lichtinstallation, aber auch das »Zusammenspiel zwischen Koaffektion und Korrespondenz« (Waldenfels 2015: 100) für die weiteren Prozesse erahnen. Es kam zu Gesprächen über mögliche Ziele des Projekts, wodurch verschiedene Perspektiven und Bedarfe der beteiligten Personen sichtbar wurden.⁸ Mit der Entscheidung, weitere Teile des Schulgebäudes farbig zu gestalten, kamen zudem ganz neue Fragen zum Haus in den Fokus, die in

7 »Wenngleich jegliche künstlerische Praxis nicht nur in soziale Beziehungsgefüge eingebunden ist, sondern den sozialen Raum immer auch – intentional oder nicht – mitgestaltet, erfährt die Idee einer expliziten Abwendung von der Kreation eines autonomen Artefakts unter Hinwendung zur Bildung von sozialräumlich entgrenzenden Relationalitäten seit Beginn des 20. Jahrhunderts programmatische Aufmerksamkeit« (Laister 2020: 116 f.).

8 Auswahl an Stimmen aus einer Projektbeschreibung der Beteiligten:
»Raus aus der Vereinzelung nach Corona. Ein Projekt, um in den Dialog zu kommen! Meinte der Schulleiter.

Unsere Schule soll nach Außen leuchten! – sagte der Schulleiter.
Eine brandschutzsichere Schulhausgestaltung! – jubelte der Brandschutzbeauftragte.

dieser Form noch nicht thematisiert worden waren: »Welche Bereiche sind Einheiten?«, »Geht es um räumliche oder organisatorische Zusammenhänge?«, »Wer nutzt den Flur und wozu dient er jeweils?«. Es mussten zahlreiche organisatorische Aspekte geklärt werden, die das geplante Wahlverfahren betrafen. »Wie soll die Wahl gestaltet werden?« »Wer ist stimmberechtigt?«. (Projektbeschreibung der Beteiligten) Dabei entwickelte die Klasse 4b Überlegungen, wie eine Abstimmung all der Personen, die den Flur täglich nutzen, organisiert und gestaltet werden kann.

Die ökonomisch-institutionelle Ebene

Die mit der weiteren Projektplanung und -umsetzung verbundenen Austausch- und Aushandlungsprozesse berühren an vielen Stellen bereits institutionelle Fragen im gemeinsam geteilten Schulraum. Trotzdem führe ich eine ökonomisch-institutionelle Ebene des Aufmerksamwerdens noch separat auf. Denn mit dem Austausch darüber, »wie der Regenbogenflur auf das gesamte Schulgebäude und Schulleben ausstrahlen kann« (Projektbeschreibung der Beteiligten), verbanden sich auch ökonomische Motive und die Frage, wie die Schule durch das Projekt mehr Aufmerksamkeit erhalten kann. Auch wenn dieser Aspekt kritisch diskutiert werden kann – etwa im Hinblick auf die konträren Möglichkeiten der ästhetischen Praxis nach Seel⁹, so darf m.E. nicht verschwiegen werden, dass auch ästhetische Bildungsprozesse in »marktförmigen Verhältnissen« (Dietrich et al. 2012: 113) eingebettet sind und Geld benötigen. Unterstützungen sind häufig nur durch Projektfinanzierungen möglich, die in Zeiten knapper Kassen noch stärker miteinander konkurrieren. Die ästhetische Strahlkraft des ›Regenbogenflurs‹ trug so z.B. zur finanziellen Unterstützung bei der Beschaffung von Arbeitsmaterialien/ Farbfolie für die weitere Projektarbeit im Schulgebäude bei und wurde zum visuellen Ausrufezeichen bei der Beantragung zusätzlicher Anschlussfinanzierungen. Aus dieser Perspektive betrachtet, ermöglichte der ›Regenbogenflur‹ auf ökonomisch-institutioneller Ebene in der Art und Weise,

Ein Kunstprojekt für die gesamte Schulgemeinschaft! Eine aktive, sinnliche Auseinandersetzung mit dem Ich und Wir im Raum! – freute sich die Kunstlehrerin

Eine Identifikationsmöglichkeit für Schulklassen! »Ich gehöre in den blauen Flur« – überlegte die Erzieherin.

Eine niederschwellige Orientierung für Menschen von außen und neue Schüler:innen! – begeisterte sich die Schulsozialarbeiterin.

...und ein guter Moment, nach den Bedürfnissen der Kinder zu fragen. – entdeckten wir.«

- 9 Auch Seel thematisiert problematische Verschiebungen, wenn z.B. einer Ästhetik der Korrespondenz zu viel Gewicht zukommt (vgl. Seel 1993: 34).

wie er Aufmerksamkeit erzeugte, eine fortführende Auseinandersetzung und Gestaltung des Schulraums.

*3.2 Verantwortung übernehmen,
kompetent handeln und angemessen sein*

Mit der Entwicklung des ›Parlaments der Farben‹ als Weiterentwicklung des ›Regenbogenflurs‹ gingen vielfältige Gespräche und Entscheidungen einher, wie bereits ausgeführt wurde. Doch Fragen zu Beteiligungsformen und Entscheidungsrechten berühren unweigerlich auch ambivalente Ebenen im komplexen Beziehungsgeschehen ›partizipatorischer Kunstprojekte‹ (vgl. etwa May 2022). Während es in dem Projekt einerseits darum ging, in einen Austausch zu kommen über unterschiedliche Wahrnehmungen und Bedarfe im und an den Schulraum (verstanden als Öffnung), zielte das Farbwahl-Verfahren mit einem Mehrheitsvotum auf eine gemeinsam gefundene Konsens-Lösung (was auch einen schließenden Charakter haben kann). Die Wahlergebnisse für den Flurabschnitt der vierten Klassen zeigen auch Ausschlüsse auf, wenngleich eine ›Kompromisslösung‹ gefunden werden konnte. Mit einem Farbverlauf zwischen Rot, Lila und Blau sollten die Plätze eins bis drei der Abstimmungsergebnisse in der Lichtinstallation im Flur zukünftig berücksichtigt werden. Ähnlich dem Versuch, eine einzelne Farbe zu finden, welche Vielfältigkeit repräsentieren kann, zeigt sich auch in anderen partizipatorischen Kunstprojekten das paradoxe Ziel, Einstimmigkeit aus der Heterogenität der Beteiligten zu erlangen (vgl. etwa Laister 2020). Im Kontext von Kunstprojekten werden deshalb auch auf Beziehungsebene gerade Konflikte und Dissens stark gemacht, die eine Aushandlung unterschiedlicher Bedürfnisse erst ermöglichen (vgl. etwa Raunig 2002; Rancière 2008). Hier lassen sich Parallelen ziehen zu Fürsorgeprozessen, wie Tronto sie beschreibt, denen ein Konfliktpotenzial immer inhärent sei und deren Komplexität nicht unterschätzt werden sollte.¹⁰



Abb. 4: Ergebnisse der Farbwahl © Vanessa Farfán

¹⁰ »Tatsächlich scheint Fürsorglichkeit stets ein gewisses Konfliktpotential zu enthalten, insofern erstens das Bedürfnis nach Zuwendung stets die Möglichkeiten seiner Befriedigung übersteigt, und zweitens diejenigen, die sich um andere kümmern, selbst auch Bedürfnisse haben. Indem wir Fürsorglichkeit als einen komplexen und vielschichtigen Prozeß beschreiben, wappnen wir uns auch gegen die Gefahr, diesen Begriff zu romantisieren. Nicht die



Abb. 5: Farbige Handschuhe unterstützen das Farbsystem
© Vanessa Farfán

Deshalb reicht ein Blick auf die Abstimmungsergebnisse m.E. nicht aus, um die Vielschichtigkeit der vor Ort stattgefundenen Prozesse zu beurteilen. Etwa als es darum ging, dass die Klasse 4b verschiedene Abstimmungsverfahren diskutierte und darüber nachdachte, wer den Flur eigentlich wie nutzt und stimmberechtigt sein darf. Oder als sie die Wahl mit Workshops für die umliegenden Klassen vorbereitete und ein Farbsystem für das Abstimmungsverfahren entwickelte, das für alle leicht zu verstehen sein sollte. Momente des Aushandelns, der Irritation und des Achtsamwerdens bestimmten auch diese Prozesse. Beispielhaft verweise ich hier auf

solche Situationen – etwa als Aussagen der Hausreinigung zum Wahlvorgang ihre unsichere Position in der Schulgemeinschaft offenlegten, die vorher von den anderen beteiligten so nicht wahrgenommen worden war, oder als Zugehörigkeiten von Flurabschnitten ausgehandelt wurden. Das entwickelte Wahlprinzip mit Mehrheitsvotum muss nicht zum unveränderbaren Prinzip werden, um die anderen Flurabschnitte umzugestalten. Wichtiger scheint mir, dass durch das Projekt ›Parlament der Farben‹, die Wahrnehmungsübungen und den Austausch über mögliche Flurfarben, ein Bewusstsein geschaffen wurde für eine Fürsorge um den gemeinsam geteilten Raum und die Bedürfnisse der verschiedenen Personen, die den Schulraum nutzen.

4. Ästhetische Dimensionen einer sorgenden Praxis

Abschließend möchte ich zentrale Überlegungen meiner Analysen zusammenfassen und danach fragen, inwiefern ein sorgetheoretisches Modell durch ästhetische Perspektiven bereichert werden kann. Ich beginne mit meinem Untersuchungsansatz, um mein Anliegen noch einmal zu verdeutlichen.

Ziel meiner Analysen war es, ein Kunstprojekt aus sorgetheoretischer Perspektive zu untersuchen, um zu erkunden, wie sich Aufmerksamkeit für den Schulraum mit Sorge um die Gemeinschaft verbinden kann.

Idealisierung, wie sie oft exemplarisch an der Interaktion zwischen Mutter und Kind oder Lehrer und Schüler beschworen wird, kennzeichnet Fürsorglichkeit, sondern ihre innere Widersprüchlichkeit, ihr inhärentes Konflikt- und Frustrationspotential« (Tronto 1996: 147 f).

Vor dem Hintergrund des Analyse-Modells von Joan Tronto und Bernice Fisher habe ich insbesondere die erste Dimension (»caring about«) am Beispiel des Projekts aus ästhetischen Perspektiven betrachtet. Tronto und Fisher verbinden diese Ebene der Fürsorge mit dem Begriff der Aufmerksamkeit, ohne dass die Frage, wie »[...]die Entwicklung von Einsicht in und Aufmerksamkeit für den Bedarf an Fürsorge und Zuwendung« (Tronto 1996: 147) gefördert werden kann, m.E. hinreichend beantwortet wird. Tronto kritisiert vielmehr eine Hierarchie der Aufmerksamkeit, die vornehmlich durch ›care-giver‹ hergestellt werde. In kunst- und bildungswissenschaftlichen Diskursen wird der Begriff der Aufmerksamkeit hingegen im Kontext von Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozessen prominent verhandelt. Phänomenologische Positionen, wie die Responsive Phänomenologie Waldenfels', betonen pathische Dimensionen und ein »[v]orgängiges Getroffensein« (Waldenfels 2002: 54), das Erfahrungsprozessen inhärent, aber nicht planbar sei. Wie ich am Beispiel der Lichtinstallation ›Regenbogenflur‹ gezeigt habe, können künstlerische Arbeiten ein Affiziertsein anstoßen und gewohnte Wahrnehmungsweisen unterbrechen, um andere Sichtweisen zu öffnen. Durch die Installation erschien der Flur nicht nur in einem neuen Licht, sondern wurde zum Anlass für Veränderungen. Wie ich anhand des Beispiels herausgearbeitet habe, können künstlerische Arbeiten eine imaginäre Kraft oder, mit Seel gesprochen, eine »Ästhetik der Imagination« (Seel 1993: 37) entfalten, die neue Gestaltungsmöglichkeiten denkbar und die eigene Position im (Schul-)Raum reflektierbar werden lässt.¹¹ Ein Bedürfnis nach (Um-)Gestaltung kann geweckt werden, das als ›Triebfeder‹ für weitere Prozesse dienen kann. Momente der »Koaffektion« und »Korrespondenz« (Waldenfels 2015) können dabei ein ›Aufmerksamwerden‹ unterstützen und Gemeinschaft hervorrufen, die zur Grundlage für Austausch- und Sorgeprozesse werden können. Denn erst durch das Affiziertwerden und den gemeinsamen Fokus auf eine Umgestaltung des Schulraums, wurde ein Austausch über unterschiedliche Bedürfnisse möglich. Gleichwohl müssen diese Prozesse immer auch als komplexe Beziehungsgefüge betrachtet werden, in denen Fragen der Verantwortung, der Kompetenz und der Angemessenheit mitverhandelt werden und Konflikte auf Beziehungsebene als produktive Bestandteile einfließen können. Hier schließe ich noch einmal an Tronto an.

Indem ich ästhetische Positionen und ihr erkenntnistheoretisches Potenzial hervorgehoben habe, betone ich die Bedeutung der Sinne bzw. der sinnlichen Erfahrungen im Wechselspiel zwischen Ich, Welt und Anderen, aus dem heraus sich sorgende Praxen entwickeln können. Ästhetische Bildung kann dabei einen entscheidenden Beitrag leisten,

¹¹ Zur tragenden Kraft imaginärer Bilder in Sorgebeziehungen vergleiche den Artikel von Anna Carnap und Serafina Morrin in diesem Band.

sinnliche Zugänge zu fördern und eine Reflexion des zur Welt-Seins anzuregen, was sorgende Handlungen hervorrufen kann. Waldenfels spricht auch von einer »Ethik der Sinne« (Waldenfels 2006: 4), die aus dem Pathos hervorgehe. Denn erst das Aufmerksamwerden ermögliche eine Hinwendung zum Anderen in der Verschränkung von Eigenem und Fremden. Sinnliche Zugänge sind dafür unverzichtbar und sollten m.E. bei der Frage mitgedacht werden, wie eine sorgende Praxis motiviert werden kann.

Literatur

- Bauer, Petra (2017): »Sorge und Fürsorge«, in: Fabian Kessl/Elke Kruse/Sabine Stövesand/Werner Thole (Hg.), *Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder*, Opladen: Barbara Budrich, 211–220.
- Bourriaud, Nicolas (1998/2002): *Relational Aesthetics*, Paris: Les presses du réel.
- Dietrich, Cornelie/Dominik Krinninger/Volker Schubert (2012): *Einführung in die Ästhetische Bildung*, 2. Aufl., Weinheim u. Basel: Beltz Verlag.
- Hauskeller, Michael (1995): *Atmosphären erleben. Philosophische Untersuchungen zur Sinneswahrnehmung*, Berlin: Akademie-Verlag.
- Laister, Judith (2020): »Eine gemeinsame Sprache finden, die jeder versteht...« (Gebrochene) Versprechen in der relationalen Kunst«, in: Nadja Grbic/Susanne Korbel/Judith Laister/Rafael Y. Schöglar/Olaf Terpitz/Michaela Wolf (Hg.), *Übersetztes und Uniübersetztes. Das Versprechen der Translation und ihre Schattenseiten*, Bielefeld: transcript, 109–135.
- May, Evelyn (2022): *Zur Partizipation. Re-Konstruktionen von visuellen und sprachlichen Darstellungen ‚partizipatorischer‘ Kunstprojekte mit Kindern und Jugendlichen*, München: kopaed.
- Meyer-Drawe, Käte (2015): »Aufmerken – eine phänomenologische Studie«, in: Sabine Reh/Kathrin Berdelmann/Jörg Dinkelaker (Hg.), *Aufmerksamkeit. Geschichte – Theorie – Empirie*, Wiesbaden: Springer, 117–126.
- Rancière, Jacques (2008): *Die Aufteilung des Sinnlichen. Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien*, 2. Aufl., Berlin: b_books Verlag.
- Raunig, Gerald (2002): »Spacing the Lines: Konflikt statt Harmonie. Differenz statt Identität. Struktur statt Hilfe«, in: Stella Rollig/Eva Sturm (Hg.), *Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum: Art, Education, Cultural Work, Communities*, Wien: Verlag Turia + Kant, 118–127.
- Sabisch, Andrea (2018): *Bildwerdung. Reflexionen zur pathischen und performativen Dimension der Bilderfahrung*, München: kopaed.
- (2009): *Aufzeichnung und ästhetische Erfahrung. Kunstpädagogische Positionen*, Hamburg: University Press.
- Seel, Martin (1993): »Zur ästhetischen Praxis der Kunst«, *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* (1993/1), 31–43.
- (1991): *Eine Ästhetik der Natur*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Tronto, Joan (2000): »Demokratie als fürsorgliche Praxis«, *Feministische Studien* (2000/51), 25–42.
- (1996): »Politics of Care: Fürsorge und Wohlfahrt«, *Transit. Europäische Revue* (1996/12), 142–153.
- Waldenfels, Bernhard (2015): *Sozialität und Alterität. Modi sozialer Erfahrungen*, Berlin: Suhrkamp.
- (2006): »Das Fremde im Eigenen: Der Ursprung der Gefühle«, *E-Journal Philosophie der Psychologie* Oktober 2006, <http://www.phps.at/texte/WaldenfelsB1.pdf> (Zugriff: 27.05.2024).
- (1998): »Antwort auf das Fremde. Grundzüge einer responsiven Phänomenologie«, in: Bernhard Waldenfels/Iris Därmann (Hg.), *Der Anspruch des Anderen. Perspektiven phänomenologischer Ethik*, München: Fink, 35–49.
- (2002): *Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomentechnik*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Autor:innen

Stefan Born, Dr. phil., Gastprofessor für die Didaktik der Neueren deutschen Literatur, Humboldt-Universität zu Berlin

Anna Carnap, Dr. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Allgemeine Grundschulpädagogik, Humboldt-Universität zu Berlin

Marcelo Caruso, Dr. phil. habil., Professor für Historische Bildungsforschung, Humboldt-Universität zu Berlin

Cornelia Dietrich, Dr. disc. pol. habil., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Grundschulpädagogik, Humboldt-Universität zu Berlin

Ruth Großmaß, Dr. phil., Professorin für Ethik der Sozialen Arbeit i.R., Alice Salomon Hochschule Berlin

Anna Hartmann, Dr. phil., Akademische Rätin am Institut für Bildungswissenschaft, Universität Regensburg

Christina Huf, Dr. phil. habil., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogik der frühen Kindheit, Universität Münster

Bettina Hünersdorf, Dr. phil. habil., Professorin für Sozialpädagogik/Soziale Arbeit, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Till-Sebastian Idel, Dr. phil., Professor für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Fanny Isensee, M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Historische Bildungsforschung, Humboldt-Universität zu Berlin

Friederike Kuster, Dr. phil. habil., Professorin für Philosophie, Bergische Universität Wuppertal

Evelyn May, Dr. phil., Verwaltung der Professur für Kunstdidaktik und Kunstvermittlung, Leuphana Universität Lüneburg und Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Allgemeine Grundschulpädagogik, Humboldt-Universität zu Berlin

Serafina Morrin, Dr. phil, Professorin für Inklusive Bildung in der Kindheit, Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin

Luigina Mortari, PhD, Full Professor in Philosophy of Education, Methodology of Research and Epistemology of Qualitative Inquiry, University of Verona

Arnd-Michael Nohl, Dr. phil. habil., Professor für Erziehungswissenschaft, insbesondere systematische Pädagogik, an der Helmut Schmidt Universität, Hamburg.

Anna Park, Dr. phil., Oberassistentin Allgemeine Erziehungswissenschaft, Universität Zürich

Flora Petrik, M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Allgemeinen Pädagogik, Eberhard Karls Universität Tübingen

Ute Pinkert, Dr. phil, Professorin für Theaterpädagogik an der Fakultät Darstellende Kunst, Universität der Künste Berlin, (bürgerlicher Name: Ute Schlegel-Pinkert)

Friederike Schmidt, Dr. phil. habil., Professorin für Erziehungswissenschaft mit Berücksichtigung der Genderperspektiven, Universität Duisburg-Essen.

Ursula Stenger, Dr. phil., Professorin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt frühe Kindheit und Familie, Universität zu Köln

Daniel Töpper, M. A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Historische Bildungsforschung, Humboldt-Universität zu Berlin

Niels Uhlandorf, Dr. phil., Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Allgemeine Grundschulpädagogik, Humboldt-Universität zu Berlin

Jeannette Windheuser, Dr. phil., Professorin für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Gender und Diversität, Humboldt-Universität zu Berlin

Bildungs- und Erziehungswissenschaften

bei Velbrück Wissenschaft

Ralf Mayer, Lukas Schildknecht, Julia Sperschneider,
Miguel Zulaica y Mugica (Hg.)
Mit Hegel

Bildungs- und gesellschaftstheoretische Auseinandersetzungen
264 Seiten · ISBN 978-3-95832-349-0 · EUR 44,90

Hegels Erfahrungskonzept und seine Vorstellungen zur Bildung des Geistes werden in der modernen Pädagogik kontrovers diskutiert. Welche aktuellen Problemstellungen der Erziehungs- und Bildungsphilosophie können auf welche Weise »mit Hegel« bearbeitet werden? Zur Beantwortung dieser Frage setzen die vielstimmigen Beiträge des Bandes bei Hegels radikalem Denken des Verhältnisses von Identität und Differenz, von Freiheit und der Sozialität an.

Malte Ebner von Eschenbach und Ortfried Schäßfter (Hg.)
Denken in wechselseitiger Beziehung
Das Spectaculum relationaler Ansätze in der Erziehungswissenschaft
360 Seiten · ISBN 978-3-95832-245-5 · EUR 39,90

Das ›Denken in wechselseitiger Beziehung‹ hat nicht nur in erziehungswissenschaftlichen Diskursen zunehmend Konjunktur. Die Reflexion über Relationalität gewinnt dabei ihre Dynamik aus der spannungsreichen Vielfalt der begrifflichen Ansätze. Der vorliegende Band hat sich zur Aufgabe gemacht, eine Sammlung der verstreuten Konzeptionen zu präsentieren und sie auf erkenntnistheoretischer Ebene produktiv miteinander ins Gespräch zu bringen.

Alfred Schäfer
Bildung und Negativität
Annäherungen an die Philosophie Christoph Menkes
168 Seiten · ISBN 978-3-95832-229-5 · EUR 29,90

Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass sich Aspekte der Philosophie Christoph Menkes in dem traditionellen Problemrahmen der bildungstheoretischen Reflexion verorten lassen. Dabei ist es sein negativ-dialektischer Zugang, der es ihm erlaubt, eine spezifische Akzentsetzung vorzunehmen. In ihr wird das Versprechen der Bildung zurückgebunden an die Voraussetzung einer in sich widersprüchlichen sozialen Integration.

Care im Kontext von Recht und Staat

bei Velbrück Wissenschaft

Eva Kocher

Das Andere des Arbeitsrechts

Perspektiven feministischen Rechtsdenkens

268 Seiten · ISBN 978-3-95832-366-7 · EUR 39,90

Recht ist geprägt durch vergeschlechtlichte Machtverhältnisse: Marginalisiert wird, was nicht ›männlich‹, also ›anders‹ ist. Dies gilt in besonderer Weise für das Arbeitsrecht. Klassische Felder feministischer Interventionen wie Diskriminierung, Elternschaft und Sorgearbeit sind hier von unmittelbarer Bedeutung. Der vorliegende Band von Eva Kocher versammelt Beiträge aus mehr als zwanzig Jahren Forschung über »das Andere des Arbeitsrechts«.

Andrea Kretschmann

Regulierung des Irregulären

Carework und die symbolische Qualität des Rechts

330 Seiten · ISBN 978-3-95832-094-9 · EUR 34,90

Zwischen 2006 und 2009 wurde die sogenannte ›24-Stunden-Pflege‹ für ältere Menschen in Privathaushalten in Österreich rechtlich reguliert. Das Buch untersucht aus rechtssoziologischer Perspektive, wie die betreffenden Akteure die Regulierung der ›24-Stunden-Pflege‹ in ihrem Alltag umsetzen. Die Arbeit bedient sich hierfür Pierre Bourdieus fragmentarischer Rechtssoziologie und entwickelt diese mit Hilfe neuerer praxistheoretischer Strömungen entscheidend weiter.

Jonas Barth

Staatliche Ordnung und Gewaltforschung

Zur Rolle von Gewalt in der stationären Pflege von Menschen mit Demenz

444 Seiten · ISBN 978-3-95832-319-3 · EUR 59,90

Der pflegewissenschaftlichen und soziologischen Gewaltforschung gilt Gewalt in der Pflege als Missstand. Diese moralische Bewertung reproduziert, wie Jonas Barth aufdeckt, Formvorgaben über die gesellschaftliche Bedeutung von Gewalt. Sie wird damit zu einem Teil eines staatlichen Handlungszusammenhangs. Das Buch analysiert vor diesem Hintergrund das Verständnis von und den Umgang mit Gewalt in der stationären Pflege von Menschen mit Demenz.

www.velbrueck-wissenschaft.de

