

»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 Sorgesdiskurses 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 Emotionalität von großer Bedeutung sind« (ebd.) Und drittens nennen sie die *Kulturalität* als ein auch erziehungswissenschaftlich relevantes Kernthema des Sorgesdiskurses: »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 Sordiskurs 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 Anerkennungs-geschehen beschreibt, werden hingegen die im Sordiskurs 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 informalierten Näheverhältnissen, wie etwa im individualisierten Unterricht und in Ganztagschulen (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 grundlegend 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 entgegensetzen, 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 Spezifik des Feldes der Schule zu situieren und sich andererseits in der Analyse von den Theorieangeboten des Sorgesdiskurses 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 Langformschule eine all-gemeinbildende 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 (jahrgangsübergreifendes 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 Sorgesdiskurs 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, machtvoll-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:innen-Gruppen 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 Selbständigkeit der Schüler:innen, das Suchen ihres Weges. So gedacht, ist der Safe-Place doppelt konturiert: Die in der Gegenwart erfahrbare Sorge ist auf zukünftige Selbständigkeit 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 erziehungswissenschaftlicher 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 Sordiskurs 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 lässt 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 Zukunftsunsicherheit 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 Sordediskurs aufnimmt. Auf diese Weise würden Sorgepraktiken nicht nur an der Peripherie von Schule lokalisiert und analysiert, sondern in ihrem Zentrum. Damit würden auch diskursive Ablendungen 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 Massumi 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 Raggl/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, Cornelia (2020): »Sorge und Leistung«, in: Cornelia Dietrich/Niels Uhlendorf/Frank Beiler/Olaf Sanders (Hg.), *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*, Weinheim/Basel: Beltz, 68–81.
- Dietrich, Cornelia (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, Cornelia/Niels Uhlendorf (2020): »Einleitung«, in: Cornelia 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 Schulstrukturenreform*, 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 Spezifik*, Münster u. New York: Waxmann, 130–144.
- Idel, Till-Sebastian (2020): »Die Ordnung des individualisierten Unterrichts – pädagogische Aufgabe und institutionalisierte Praxis«, in: Mariata 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 Ganztagschulen. 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 Ganztagschulen*, Wiesbaden: Springer VS.
- Rendtorff, Barbara (2024): »Die Sorge neu denken«, in: Anna Hartmann/Jeanette 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 Ganztagschulen*, 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.