

Die Dimension der Sorge in Schule und Unterricht

1 Einleitung

Sorge wird in jüngerer Zeit in vielen sozial- und kulturwissenschaftlichen Disziplinen, so auch in der Erziehungswissenschaft, stärker bearbeitet (vgl. z.B. Brückner 2004; Dietschi/Reichenbach 2014; Mortari 2016; Bilgi 2019; Dietrich 2020). Immer weniger lassen sich Erfahrungen von Vulnerabilität, Angewiesenheit und Relationalität im Gestus von individueller Souveränität und Autonomie überspielen oder verschleiern. Die angesprochenen Erfahrungen beinhalten und artikulieren sowohl menschliche Schwäche und Verletzlichkeit – etwa in Phasen von Kindheit, Alter, Krankheit, Sterben – wie aber auch nicht-menschliche Verletzungen und kontingente, nicht (mehr) beherrsch- und planbare Dynamiken der Natur und des Klimas, der Technik, des gesellschaftlichen Zusammenlebens. Sorge soll hier verstanden werden als ein individuelles wie kulturelles Antwortgeschehen auf Angewiesenheit, Vulnerabilität und Unsicherheit menschlichen Lebens und menschlicher Lebensverhältnisse im Horizont einer unsicheren Zukunft, sie ist damit unhintergebar relational. Bezogen auf die Felder von Bildung und Erziehung steigt derzeit die sozial- und professionspolitische Aufmerksamkeit für die Dramatik der Care Crisis, die im feministischen Diskurs schon lange thematisiert wird (Winker 2015; Lutz 2010), und richtet ihren Blick zunehmend auch auf die Professionen der Erzieher*innen und Sozialpädagog*innen. Der Fachkräftemangel findet eine seiner Ursachen in dem marginalisierten und immer wieder von symbolischer und materieller Abwertung betroffenen Professionsverständnis.

In schulpädagogischen Diskursen ist das Thema der Sorge allerdings noch wenig präsent. Initiiert durch das schulische Transformationsgeschehen, das hier mit den Begriffen von Ganzttag und Inklusion nur angedeutet werden soll, werden Versorgung, Pflege und Regeneration zwar inzwischen mancherorts zur Sprache gebracht (Budde/Blasse 2016; Helsper 2016), erhalten aber eher den Status einer meist sozialpädagogisch gerahmten Zusatzaufgabe zum Unterrichtsgeschehen, nicht den Status grundlegender Bedeutung von Unterricht.

Damit wiederholt sich, so eine These dieses Beitrags, in der Schule die Geschichte der Abjektion von Sorge (Hartmann 2020) durch Delegation und randständige Platzierung. Vor diesem Hintergrund soll hier die Frage behandelt werden: Welchen Platz hat die Sorge als grundlegende Dimension von Bildung, Erziehung und Unterricht? Dazu wird zunächst eine theoretische Sensibilisierung vorgenommen, indem Sorge in einem weiten philosophischen Sinne von Sorgearbeit und Sorgepraktik in einem stärker sozialwissenschaftlichen bzw. sozialpädagogischen Sinn unterschieden wird. Im dritten Abschnitt wende ich mich dann dem Feld der Schule zu und untersuche Möglichkeiten der Erweiterung eines sozialpädagogischen Sorgebegriffs vor dem Hintergrund anfänglicher, aktuellerer Thematisierungen von Sorge in Schule.

2 Theoretische Suchbewegungen: Sorge – Sorgearbeit – Sorgepraktiken

2.1 Sorge in der Philosophie

Seit der Antike und diese wieder aufgreifend existiert in der Philosophie, etwa bei Heidegger (1927), Arendt und Foucault bis hin zu Butler und Mortari (2022) eine ausführliche Thematisierung der Sorge als einem existentiellen Phänomen menschlichen Lebens. Für Heidegger ist Sorge die Grunddimension des Daseins in der Welt. Allein in der Sorge um etwas oder jemanden entsteht die Möglichkeit, die Spannung zwischen dem In-die-Welt-Geworfen-sein und der Notwendigkeit, sich selbst zu entwerfen, zu bearbeiten. In diesem doppelten Bezug auf Präsenz (Geworfenheit) und Zukunft (Entwurf) ist die im Deutschen charakteristische Doppelbedeutung der Sorge, als „Sorgen für“ sowie als sich „Sorgen machen um“ als Blick in eine ungewisse Zukunft, enthalten. Menschen sind einerseits ausgeliefert an die schon bestehende Welt, eine bestimmte Kultur, Region, Familie, Zeit, sie müssen sich andererseits aber als denkende, handelnde, tätige Wesen dazu in Sorge verhalten; dies legt für Heidegger Grund für eine immerwährende Fremdheit und Angst, die das Leben begleitet und zu Sinnstiftung herausfordert.

In stärkerem Maße die Relationalität und Angewiesenheit auf Andere betonend, hat Luigina Mortari (2022) in Auseinandersetzung mit antiken Philosophen drei verschiedene Bedeutungen von Sorge herausgearbeitet: Eine erste Bedeutung des griechischen Wortes *merimna* meint die Sicherung, den Schutz und Erhalt von Leben. Sorgehandeln ist hier die – tägliche – 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, fort-

dauern 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 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. [...] Fürsorgen ist demnach weder eine rein geistige noch eine bloß automatische und physische Tätigkeit, sondern eine Kombination vieler engagierter Praxen des menschlichen Lebens.“ (Tronto 2000: 27)

Auch Cornelia Klinger umspannt mit ihrem Begriff der Lebenssorge „alle theoretische Reflexion von und alle praktischen Relationen zwischen Menschen, die sich aus Bedingungen der Kontingenz, das heißt aus dem Werden und Vergehen des Lebens ergeben“ (Klinger 2013: 82f.). Zum anderen klingt eine ethische Verpflichtung auf ein gutes oder bestmögliches Leben an. Mortari greift dies mit dem griechischen Begriff der *epimeleia* auf, der für sie die zweite Dimension des Sorgebegriffs darstellt und das Erlblühen-lassen des Lebens in seinen je verschiedenen Möglichkeiten meint. 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) Eine dritte Begriffsdimension fasst Mortari mit dem Begriff *terapeia*; darin wird Sorge im Sinne von Heilung und einem Sich-Indienststellen für das gefährdete Leben 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.

2.2 Sorgearbeit

Diesem umfassenden philosophischen Begriff der Sorge muss ein umgrenzterer Sorgebegriff gegenübergestellt werden, der in Sozialwissenschaften und Sozialpädagogik ausformuliert wurde. Er behandelt vor allem die erste und dritte Dimension des eben Dargestellten, also die Notwendigkeit der alltäglichen Lebenssorge, etwa in Haushalt, Erziehung und Betreuung, sowie die fürsorgliche Zuwendung zu der Sorge bedürftigen Menschen, etwa in pflegerischen und Heilberufen. Auch hier stehen Verletzlichkeit, Angewiesenheit auf Andere und Handeln in eine ungewisse Zukunft hinein als Ausgangspunkt der

Untersuchungen; es werden dann jedoch stärker die Notwendigkeit der Organisation von Sorge-Arbeit sowie die Geschlechterordnung innerhalb dessen bearbeitet. So wird dort die Marginalisierung der menschlichen Sorge-Fähigkeiten unter dem machtvollen Einfluss männlich dominierter Universal-Ethik betont. Feministische sozialwissenschaftliche Diskurse, in denen seit den 1980er Jahren Sorgehandeln im Rahmen einer Care-Ethik beschrieben und breit diskutiert wird (vgl. Gilligan 1991, 1993; Noddings 1984, 1992; Toppe 2010), untersuchen immer wieder kritisch die als selbstverständlich geltende weibliche Care-Arbeit, die insbesondere unter spätkapitalistischen Bedingungen mit neuen Anforderungen und Aporien einhergeht (vgl. Lutz 2010; Hartmann 2020). Krisen der Sorge bzw. der Sorgesysteme, hinlänglich bekannt als Pflege-Notstand und Fachkräftemangel im Bereich des professionalisierten Feldes, entstehen u.a. durch die abnehmende Bereitschaft von Frauen, die unentgeltliche Familiensorgearbeit im Privaten weiterhin selbstverständlich zu übernehmen. In der *Care Crisis* (vgl. Winker 2015) wirken außerdem mangelnde Anerkennung bzw. Wertschätzung bei gleichzeitig wachsender gesellschaftlicher Bedeutung von Sorge zusammen (vgl. auch Aulenbacher/Dammayr 2014). Die Debatte um Sorgearbeit befasst sich laut Margrit Brückner (2011) immer wieder mit zwei besonders relevanten, aber auch hoch komplexen Fragen: Es geht zum einen um die Gerechtigkeit in Bezahlung und Anerkennung aller geleisteten Arbeit, privater wie öffentlicher, vom Arbeitsmarkt registrierter wie in Familie und Haushalt unsichtbar geleisteter Sorge-Arbeit, die ganz überwiegend von Frauen ausgeübt wird. Und es geht zum anderen um „eine gerechtere Verteilung der ganzen Arbeit, [...] und die Einbeziehung von Sorgeleistenden und Sorgeempfangenden in soziale Staatsbürgerschaft mit entsprechenden sozialen Rechten und Partizipationsmöglichkeiten“ (Brückner 2011: 23).

2.3 *Sorgepraxis*

Als ein dritter theoretisch zu untersuchender Bereich ist die Sorgepraxis zu nennen. Es liegen inzwischen einige auch empirisch fundierte Untersuchungen vor, mit denen das Sorgehandeln genauer zu bestimmen versucht wird. Sie reagieren auf die paradoxe Situation, in der die Sorgetätigkeit einerseits oft als ganzheitlich, darin aber diffus, kontingent und ungreifbar gefasst wird, andererseits in dieser Unspezifität sowohl symbolischen Idealisierungen als auch materiellen und professionspolitischen Abwertungen anheimgegeben ist.

Die vermutlich bekannteste Dimensionierung und Phasierung der Sorgehandlungen nahm Tronto (1993) vor, indem sie *caring about*, *taking care of*, *care-giving* und *care-receiving* voneinander differenzierte. Alle vier Phasen lassen sich sowohl in der Mikrosituation des Sorgehandelns als auch im gesellschaftlich und institutionell organisierten Sorgesystem, also auf Meso- und

Makroebene ausmachen. *Caring about* beschreibt zunächst einmal die Wahrnehmung und Zuschreibung einer Sorgebedürftigkeit, die überhaupt nur dann in Erscheinung treten kann, wenn sie als Sorgethema anerkannt und relevant gesetzt wird. *To take care of* meint demgegenüber den Beginn der Sorgehandlung in dem Sinne, dass konkrete Personen oder Institutionen Verantwortung übernehmen und die Sorgehandlungen planen, organisieren und Ressourcen zur Verfügung stellen. Erst wenn diese ersten beiden Schritte getan sind, erfolgt das *care-giving*, indem sorgende und umsorgte Person aufeinandertreffen. Zum Sorgehandeln gehört aber schließlich auch die Antwort des umsorgten Menschen, der durch seine Reaktion zu verstehen gibt, ob und in welcher Weise die an ihm getätigte Sorgehandlung als angemessen oder unangemessen empfunden wird (*care-receiving*). Für das relationale Geschehen des Sorgehandelns ist diese vierte Dimension von besonderer Bedeutung, ermöglicht sie doch in praktischer Hinsicht eine Verringerung des asymmetrischen Verhältnisses zwischen care-giver und care-receiver sowie eine Bearbeitung der möglichen Diskrepanz zwischen Sorgebedarfszuschreibung, Sorgeerwartung und Sorgewirkung. In philosophischer Hinsicht nimmt sie das relationale und responsive Geschehen aller Sorgehandlungen ernst, indem sie die Angewiesenheit der care-giver auf eine ihr Tun im Prinzip bejahende bzw. ersuchende Antwort ausformuliert. Eine Aufmerksamkeit auf das Antwortverhalten des care-receivers ermöglicht somit, die in Sorgehandlungen zumeist gegebene Asymmetrie und Machtförmigkeit zu bearbeiten.

In einer empirischen Studie, in der sie Pflegepersonal an Krankenhäusern qualitativ befragt hat, rekonstruiert Mortari (2014) sehr viele verschiedene Weisen von Sorgehandlungen, die sie in drei große Kategorien unterteilt: das Sorgen für andere (1), die indirekte Sorge (2) sowie die unsichtbare Sorge (3). Während in der ersten Kategorie durchaus erwartbare Berichte über Wahrnehmung und Befriedigung elementarer Bedürfnisse der Patient:innen oder über Beziehungsarbeit auftauchen, beinhalten die beiden anderen Kategorien solche Tätigkeiten, die entweder das Umfeld der Patient:innen (Gespräche mit Angehörigen, Ärzt:innen, Aufstellen von Behandlungsplänen und Schaffung der Möglichkeiten ihrer Realisierung) betreffen oder das mentale und emotionale Beschäftigtsein mit den Patient:innen zu fassen versuchen. Erhellend ist hierin zum einen, wie das Unspezifische und Kontingente der Sorgehandlungen, das sich einer in der modernen und auf Effizienz ausgerichteten Arbeitswelt üblichen Operationalisierung, Standardisierung, Evaluierung und Kostenplanung immer in Teilen entzieht, sichtbare Form gewinnt. Zum anderen beeindruckt der in der Analyse narrativer Passagen erarbeitete Befund, dass für die pflegenden Professionellen gerade diese indirekten und unsichtbaren Dimensionen ihrer Tätigkeit am stärksten mit *Involvement*, Sinnstiftung und Befriedigung zusammenhängen, die gleichzeitig aber Quellen von Überlastung und Abwertung darstellen.

3 Sorge in der Schule

Während also in philosophischen, sozialpädagogischen, pflegewissenschaftlichen und feministischen Diskussionsfeldern das Thema Sorge bereits auf eine längere Tradition zurückblicken kann, sich dort Begriffe und Unterscheidungen etablieren, Ambivalenzen und Aporien der Untersuchung zugänglich gemacht werden konnten, steckt eine schulpädagogische Beschäftigung mit Sorge und Sorgepraktiken noch in den Anfängen. Schulpädagogische Forschung steht damit vor der doppelten Aufgabe, Eigenlogiken der Institution ebenso zu berücksichtigen und empirisch zu erforschen wie die Möglichkeiten zu überprüfen, wie an Erkenntnisse aus anderen Disziplinen angeschlossen werden kann. Im Folgenden möchte ich exemplarisch rekonstruieren, mit welchen Inhalten, aber auch in welcher Form der Diskurs über Sorge, Sorgearbeit und Sorgepraktiken in Schule sich derzeit formiert, um dann einige mögliche Erweiterungen vorzustellen, die stärker die Eigenlogik von Schule und Unterricht betreffen.

3.1 *Hinzutreten von Sorgepraktiken zum „Kerngeschäft“ des Unterrichts*

Unübersehbar ist, dass klassische Felder von Sorgearbeit, die bisher von Schule strukturell und habituell getrennt waren, zunehmend in der Schule präsent sind. Durch die längere Verweildauer im Ganztage ist das Phänomen der Betreuung oder der Versorgung mit z.B. Mittagessen längst kein Randphänomen mehr. 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, mit dem 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 soll. In einem Erlass zur Etablierung schulischer Sozialarbeit in Niedersachsen etwa heißt es:

„Die soziale Arbeit in schulischer Verantwortung trägt mit ihren Angeboten auch dazu bei, Schülerinnen und Schülern eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht und am Schulleben sowie ein erfolgreiches Absolvieren der Schullaufbahn zu ermöglichen. In Ergänzung zu den Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe unterstützt sie beim Abbau von sozialen Benachteiligungen und individuellen Beeinträchtigungen der Schülerinnen und Schüler.“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2017)

Hier zeigt sich prägnant die Doppelaufgabe, die Schulsozialarbeit zugeschrieben wird; nämlich zum einen die Sicherung eines reibungslosen Unterrichts

und zum anderen die Bearbeitung sozialer Benachteiligung und Segregation, die sich in inklusiven Schulen in besonderer Weise verdichtet artikuliert. Aber nicht nur Schulsozialarbeit übernimmt solche Sorgeaufgaben, sondern multiprofessionelle Teams, bestehend aus Lehrkräften mit unterschiedlicher Qualifikation, Erzieher:innen, Inklusionshelfer:innen, Psycholog:innen, aber auch Gruppenleiter:innen aus außerschulischen Sport- und Kultureinrichtungen arbeiten in der Schule zusammen. Hinzu kommen in vielen Schulen eine Reihe von pädagogisch nicht oder gering qualifizierten sogenannten pädagogischen Mitarbeiter:innen. Rekonstruiert man den in diesen Diskursen zugrundeliegenden Sorgebegriff, so zeigt sich, dass Sorge in der Schule bisher in erster Linie als sozialpädagogische Aufgabe verstanden wird: Es werden Tätigkeiten der Hilfe, Unterstützung, Versorgung, Pflege und Betreuung sowie Unterrichtsassistenten 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).

3.2 Kooperation oder Delegation – Erneute Abwertung von Sorgearbeit?

In bisher nur wenigen Arbeiten wird empirisch und in systematisierender Absicht auf die als Sorgepraxis verstandenen Tätigkeiten eingegangen. Es zeigt sich aber bereits, dass unter der Überschrift der „multiprofessionellen Kooperation“ eine arbeitsteilige Organisation von Tätigkeiten dergestalt entwickelt wird, dass nach dem Prinzip der Spezialisierung den Sorgearbeiten in Schule die Funktion von Vorbereitung, Nachbereitung, Unterstützung, Zuarbeit und Störungsprävention oder -intervention zugeschrieben wird, die dazu dient, 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. In vergleichbarer Weise kommen mit allgemeinpädagogischem Anspruch Amling, Dehnavi und Nohl nach einer Untersuchung von Interaktionsformen in Kindertagesstätten zu dem Schluss, dass Sorgehandlungen noch nicht als eigentlich pädagogische gelten können, vielmehr eine vor-pädagogische Struktur aufweisen:

„Sorge greift [...] in solchen Momenten, in denen eine [...] Hilfsbedürftigkeit [...] besteht, in denen etwas nicht gekannt/gewusst wird und einer Person kurzfristige Unterstützung gewährt wird. Sie tritt insbesondere dann auf, wenn sich den Adressat*innen (noch) nicht die für die Bewältigung des Handlungsproblems notwendigen Orientierungen zumuten oder das entsprechende Wissen oder Können vermitteln lassen, weshalb wir Sorge als prä-pädagogische Prozessstruktur bezeichnen.“ (Amling/Dehnavi/Nohl 2022: 221)

Auch wenn diesem weitreichenden theoretischen Satz Ergebnisse aus einer ethnographischen Videountersuchung in Kindertagesstätten zu Grunde liegen, ist doch die Ausgrenzung der Sorge aus dem Feld der Pädagogik mindestens bemerkenswert.

Auch Helsper hat sich mit dem Transformationsgeschehen in Schule eingehend beschäftigt und beschreibt – mit Blick auf Ganztags- und Gesamtschulentwicklungen – als einen wichtigen Prozess die Zunahme einer mehr „integrativen, heterogenitätsfördernden, umfassender kompensatorischen, sorgenden und stützenden Förderung“ (Helsper 2016: 223). Diese Entwicklung bringt Helsper mit „Familiarisierung, Informalisierung bzw. einer Grenzverschiebung von stärker distanzförmigen hin zu Nähebeziehungen“ in Verbindung (ebd.: 224). Er nennt dies eine Änderung der Struktur des Arbeitsbündnisses zwischen Schule, Lehrkraft und Kind. Während zuvor das sachbezogene und persönlich distanzierte Arbeitsbündnis in der Schule vorherrschend war, entwickeln sich jetzt – insbesondere in Gesamtschulen, Reformschulen, Brennpunktschulen und Grundschulen – solche Arbeitsbündnisse, die erst durch ein Eingehen „auf die emotionale und individuelle Anerkennungsbedürftigkeit der Schülerinnen und Schüler [...] wieder einen Sachbezug“ ermöglichen (ebd.: 230). Solche Verschiebungen bringen nach Helsper durchaus auch Probleme mit sich. Sie können einerseits in „prekäre emotionale Übergriffe und Entgrenzung münden“ (ebd.: 232); andererseits können solche in diesem Arbeitsbündnis gemachten Versprechen sorgender Unterstützung „gerade bei jenen Jugendlichen zu Enttäuschungen und Verstrickungen führen, die besonders bedürftig sind und darauf hoffen“ (ebd.), da sie eingebettet bleiben in Leistungserwartungen und problematische Zuschreibungen an Leistungsfähigkeit, die durch die schulische Ordnung nach wie vor gegeben sind. Interessant erscheint mir auch hier der eher abwehrende Gestus, der Sorgehandeln in der Schule als ein mindestens ambivalentes Arbeitsbündnis kategorisiert. Beide hier genannten Studien thematisieren hingegen die Frage der Geschlechterordnung und des hohen Anteils weiblicher Lehrkräfte und Erzieherinnen, die die untersuchten und als problematisch, ambivalent oder präpädagogisch genannten Sorgetätigkeiten in aller Regel ausführen, nicht mit und sprechen die mit den Tätigkeiten verbundenen Abwertungen nicht an.

Ein vermutlich nicht intendierter Effekt davon könnte sein, dass die Sorgearbeit in Schulen, die als neu hinzugekommene Tätigkeiten durchaus ernst genommen und anerkannt und für die die Bereitstellung hinreichender Ressourcen gefordert wird, kulturell durch die gleichen Deutungsmuster gerahmt und damit auch hervorgebracht wird, wie sie für die klassischen Sorgfelder von Pflege, Erziehung, Betreuung und Hausarbeit bekannt sind: Damit die weiblichen wie männlichen Lehrkräfte ihren erworbenen akademischen Status halten und möglicherweise ausbauen können, muss erneut Sorgearbeit an schlechter bezahlte, semiprofessionelle und überwiegend weibliche Hilfskräfte in Schule

delegiert werden. Für Grundschullehrkräfte, die um eine Gleichstellung zu anderen Lehrkräften gerade noch ringen, gilt dies in besonderem Maße. Zugunsten des eigenen Staturerhalts wird Sorgearbeit an die Peripherie des „Kerngeschäfts“ der Schule, nämlich des Unterrichts, platziert. Diese Randständigkeit wird immer wieder hergestellt durch räumliche, zeitliche, argumentative, organisatorische und ökonomische Arrangements und Relevanzsetzungen. Im Rahmen eines modernitätstheoretischen Argumentationsmusters, demzufolge Fortschritte in der inklusiven Ganztags-Schulentwicklung nur dann zu erwarten sind, wenn sich die professionellen Akteur:innen in der Schule immer weiter arbeitsteilig ausdifferenzieren und spezialisieren, müssten diese Beobachtungen optimistisch begrüßt werden. Sie könnten sogar dafür sorgen, dass Tätigkeitsprofile von Sorge-Arbeit genauer beschrieben, erfasst und dann auch wertgeschätzt werden. Eine solche Interpretation verbietet sich aber vor dem Hintergrund der inzwischen fast 50-jährigen Diskussion um den permanent mit Abwertung, Marginalisierung und Vergeschlechtlichung einhergehenden gesellschaftlichen Umgang mit Sorgearbeit, den Anna Hartmann (2020) ausführlich und mit Bezugnahme zur psychoanalytischen Theorie als Abjektion (Abspaltung) und Entsorgung der Sorge untersucht hat, welche sich im spätkapitalistischen System weiter zuspitzt. Gerade angesichts der immer prekärer werdenden *Care Crisis*, die auch aus der stetig wachsenden Erwerbstätigkeit von Frauen resultiert, müssen diese selbst die Sorgearbeit – in ihren Familien, sowie aber auch als Lehrerin in ihren Schulen – an andere, in der Hierarchie weiter unten stehende Sorgearbeiter:innen delegieren. Insofern steht nicht zu erwarten, dass mit der arbeitsteiligen Organisation zwischen Sorge und Unterricht eine Gleichwertigkeit und Verminderung des Hierarchieverhältnisses einhergehen wird. Hinzu kommt, dass eine Bearbeitung der jahrhundertealten in männlicher Dominanzkultur entwickelten Abspaltung und Entwertung von Sorgehandeln und Sorge-Arbeit zwar in feministisch akademischen Debatten bereits vor Längerem begonnen hat, in sozial-, bildungs- und professionspolitischen Diskursen die rhetorischen Arenen wohlgefälliger Sonntagsreden aber kaum verlassen hat und sich eine Care Revolution, wie Winker sie fordert (Winker 2015), vermutlich nicht zuerst in Schulen ereignen wird.

3.3 Erweiterungen

Diesem stark sozialwissenschaftlichen Verständnis von Sorge als Sorgearbeit in der Schule möchte ich nachfolgend einige bildungstheoretische und kindheitstheoretische Überlegungen ergänzend an die Seite stellen. Mit Bezugnahme auf die zweite Dimension der Sorge – *epimeleia* – schreibt Mortari (2022: 10):

„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.“

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 dem humboldtschen Bildungsideal vergleichbar. Im Zitat ist darüber hinaus die Differenz zwischen Vermittlungstätigkeit der Lehrkraft und Erfahrung der Kinder aufgerufen. Während zum Ersteren eine gute Organisation, d.h. Planung, Durchführung, Überprüfung, Förderung und gegebenenfalls Modifikationen der kindlichen Lernaktivitäten in Übereinstimmung mit dem Curriculum gehören, betrifft zweiteres das Eröffnen von solchen Erfahrungsangeboten, die auf die Bedürfnisse kognitiver, ethischer, spiritueller oder ästhetischer Sinnhaftigkeit antworten. Mit einiger Vorsicht kommen Begriffe zur Anwendung, die auf die Diskrepanz nicht nur zwischen Präsentation und Aneignung der Lerngegenstände, sondern auch auf diejenige zwischen herstellbaren Lernergebnissen und emergenter Interessens- und Möglichkeitsentwicklung auf Seite der Schülerinnen und Schüler verweisen. Emergent sind diese Interessen und Möglichkeiten der Kinder, weil sie in deren weiteren Zukunft liegen und sich daher nicht – wie die Diagnostik, Förderung und Überprüfung von curricularem Lernen – auf die Vergangenheit und Gegenwart beziehen und entsprechend präziser kalkulieren lassen. Sie berühren diejenige Dimension der Daseinsorge, die – mit Heidegger – das auf eine stets ungewisse Zukunft hin entworfenene Leben mit Fremdheit und Angst grundieren. Pädagogisch gewendet erwächst daraus die Aufgabe, solche außercurricularen Sorgen der Schülerinnen und Schüler nicht zu eliminieren. Denn Kinder sind in ihrer Abhängigkeit von Erwachsenen und deren in Institutionen auf Dauer gestellten Interessen nicht nur körperlich und seelisch, sondern auch „interessen-vulnerabel“ (Zirfas 202: 148). Somit ist die Frage aufgeworfen, ob und in welchem Grade die Institution Schule sich für die *epimeleia*-Dimension kindlicher Bildung verantwortlich zeigt und welches Professions- und Professionalisierungsverständnis daraus entwickelt werden müsste. Mit Tronto ließe sich also folgern, dass die Phasen des *caring about* und *take care of* schultheoretisch noch nicht annähernd ausbuchstabiert sind, sondern eher auf Ebene der Lehrkräfte als individualisierte Responsibilisierung im Rahmen von *care giving* bestehen, hier aber theoretisch und empirisch wenig beachtet sind.

Doch geht es aus sorgetheoretischer Sicht bei der unterrichtlichen Tätigkeit nicht allein um die Notwendigkeit zur Pflege kindlicher Interessen und Mög-

lichkeiten, die vielleicht Divergenzen zu Lehrplan und Schulentwicklung aufweisen. Vielmehr lassen sich auch innerhalb des an den curricularen Vorgaben geplanten Unterrichts Sorgepraktiken ausweisen, die jedoch in heutiger Schul- und Unterrichtsforschung aufgrund ihrer Kontingenz als Forschungsgegenstände nicht eben beliebt sind; die Frage „who cares?“ – wer sorgt sich in welcher Weise um Dinge wie angstfreie Atmosphäre, wertschätzende Sprache, Konstituierung und Halten eines Gesprächsthemas oder geteilte Aufmerksamkeit – unterscheidet sich auch dadurch vom wirkmächtigeren *classroom management*, dass hier Responsivität zwischen *care-giver* und *care-receiver*, Angewiesenheit der Lehrkraft auf das Antwortverhalten der Kinder und dadurch letztlich Ungewissheit des Ergebnisses, konstitutiv mitgedacht sind, während dort die Vorstellung einer von der Lehrkraft zu verantwortenden Herstellung von optimalen Lernumgebungen das Denken rahmt, etwa wenn Kounin (2006: 148) von einer „Schaffung einer effektiven schulischen Ökologie, eines effektiven Lernmilieus“ spricht. Aber auch die nicht-menschlichen Gegenstände der Sorge spielen in Schule eine große Rolle, stellen einerseits die Lebensadern einer Schulkultur dar und sind andererseits beständig von Marginalisierung und Prekarisierung betroffen; diese Sorge-Arbeit zählt nicht, weil sie sich nicht einfach zählen lässt, sie wird oftmals im Verborgenen und oftmals von Frauen geleistet: das Kuratieren von Sammlungen, Bibliotheken und Materialien, das Einrichten des Klassenraums, das Vorbereiten und Durchführen der sogenannten außer-unterrichtlichen Aktivitäten, die abendlichen Telefonate mit Eltern und Kolleg:innen – es sind diejenigen Tätigkeiten, die zwar nicht unbenannt sind, aber doch in ihrer Vielgestaltigkeit diffus wirken und ebenfalls als Randphänomene vom Kerngeschäft möglichst ferngehalten werden.

Eine letzte Dimension schulischer Sorgepraxis betrifft die Erziehung zur Sorgefähigkeit und soll mit Nel Noddings (2005) eingeholt werden. Noddings vertritt zunächst wie andere einen sehr weiten anthropologischen Sorgebegriff der Verletzlichkeit und Angewiesenheit eines jeden Menschen und betont, dass die Fähigkeit zur Sorge um sich, um Andere, um den Planeten zwar jeder und jedem gegeben sei, jedoch in Prozessen von Bildung und Erziehung 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) Noch nicht hinreichend berücksichtigt ist hier der geschlechtertheoretisch hervorgebrachte Befund, demzufolge insbesondere für männliche Heranwachsende die Subjektkonstitution innerhalb einer spätkapitalistischen Gesellschaft an Werte von individueller Stärke, Unversehrtheit und Autonomie gebunden ist. Wie dem in allgemeinbildenden Schulen im Sinne einer „pädagogischen Provinz“ zu begegnen wäre, ohne in vereinfachten Bildern gegengeschlechtlicher Kompensation zu verharren, müsste Gegenstand zukünftiger Forschung sein.

Vorbehaltlich solcher Desiderata ließe sich dann in Analogie zu *caring communities* und *caring democracies* (Tronto) ein Imaginäres von *caring schools* entwerfen. Sie wären mindestens wie folgt zu bestimmen: durch die Sichtbarmachung und Untersuchung von Sorgebedarfen und Sorgepraktiken im weiteren und engeren, schulspezifischen Sinne; durch die Reflexion der Konstituierungsprozesse von Sorgebedürftigkeit und den damit verbundenen Zuschreibungspraxen; durch die Arbeit an einer gendergerechten Verteilung, Wertschätzung und Bezahlung der Sorgearbeit in Schulen; sowie schließlich durch die Orientierung an der Notwendigkeit, Sorgefähigkeiten bei allen Akteur*innen in Schule zu kultivieren.

Literatur

- Amling, Steffen/Dehnavi, Morvarid/Nohl, Arnd-Michael (2022): Führung und Sorge in pädagogischen Interaktionen. Videographiegestützte Beobachtungen in Kindertagesstätten. In: Zeitschrift für Pädagogik 68, 2, S. 207–226.
- Bilgi, Oktay (2019): Betreuung: Notizen zu einem scheinbar vergessenen Begriff. In: Dietrich, Cornelie/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 465–474.
- Böhm-Kasper, Oliver/Demmer, Christine/Gausling, Pia (2017): Multiprofessionelle Kooperation im offenen versus gebundenen Ganzttag. In: Lütje-Klose, Birgit/ Miller, Susanne/Schwab, Susanne/Streese, Bettina (Hrsg.): Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele. Münster/New York: Waxmann, S. 127–128.
- Breuer, Anne (2015): Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten. Wiesbaden: Springer VS.
- Brückner, Margrit (2011): Zwischenmenschliche Interdependenz – Sich Sorgen als familiale, soziale und staatliche Aufgabe. In: Böllert, Karin/Heite, Catrin (Hrsg.): Sozialpolitik als Geschlechterpolitik. Wiesbaden: Springer VS, S. 105–123.
- Brückner, Margrit (2004): Der gesellschaftliche Umgang mit menschlicher Hilfsbedürftigkeit. Fürsorge und Pflege in westlichen Wohlfahrtsregimen. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 29, 2, S. 7–23.
- Dietrich, Cornelie/Uhlendorf, Niels/Beiler, Frank/Sanders, Olaf (2020): Anthropologien der Sorge im Pädagogischen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Dietrich, Cornelie (2020): Sorge und Leistung. In: Dietrich, Cornelie/Uhlendorf, Niels/Beiler, Frank/Sanders, Olaf (Hrsg.): Anthropologien der Sorge im Pädagogischen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 68–81.
- Dietschi, Daniel/Reichenbach, Roland (2014): Selbstsorge. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 579–588.
- Gilligan, Carol (1993): Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. 6. Aufl. München: Piper.

- Großmaß, Ruth (2006): Die Bedeutung der Care-Ethik für die Soziale Arbeit. In: Dungs, Susanne/Gerber, Uwe/Schmidt, Heinz/Zitt, Renate (Hrsg.): Soziale Arbeit und Ethik im 21. Jahrhundert. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, S. 319–328.
- Hartmann, Anna (2020): Entsorgung der Sorge. Geschlechterhierarchie im Spätkapitalismus. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot.
- Heidegger, Martin (2006): Sein und Zeit, 19. Aufl. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Helsper, Werner (2016): Pädagogische Lehrerprofessionalität in der Transformation der Schulstruktur. Ein Strukturwandel der Lehrerprofessionalität? In: Idel, Till-Sebastian/Dietrich, Fabian/Kunze, Katharina/Rabenstein, Kerstin/Schütz, Anna (Hrsg.): Professionsentwicklung und Schulstrukurreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 217–245.
- Hünersdorf, Bettina (2021): Betreuung als „entleerte“ Sorge? Ein phänomenologisch-existenzialanalytischer Versuch. In: Bilgi, Oktay/Sauerbrey, Ulf/Stenger, Ursula (Hrsg.): Betreuung – ein frühpädagogischer Grundbegriff? Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 46–49.
- Klinger, Cornelia (2013): Krise war immer ... Lebenssorge und geschlechtliche Arbeitsteilungen in sozialphilosophischer und kapitalismuskritischer Perspektive. In: Appelt, Erna/Aulenbacher, Brigitte/Wetterer, Angelika (Hrsg.): Gesellschaft – Feministische Krisendiagnosen. Reihe Forum Frauen- und Geschlechterforschung der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, 36. Bd. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot, S. 82–104.
- Kounin, Jacob S. (2006): Techniken der Klassenführung. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik – Reprints, 3. Bd. Münster: Waxmann.
- Lutz, Helma (2010): Unsichtbar und unproduktiv? Haushaltsarbeit und Care Work – die Rückseite der Arbeitsgesellschaft. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 35, S. 23–37.
- Mortari, Luigina (2014): Gestures and thoughts of caring. A theory of caring from the voices of nurses. Mailand: McGraw-Hill Education.
- Mortari, Luigina (2022): The Philosophy of Care. Wiesbaden: Springer VS.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2017): Konzept Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung. https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/ausbau_schulischer_sozialarbeit/landesverantwortung/konzept_soziale_arbeit_in_schulischer_verantwortung/150693.html [Zugriff: 14.03.2023].
- Noddings, Nel (2005): The Challenge to Care in Schools. An Alternative Approach to Education, 2. Aufl. New York: Teachers College Press.
- Redaktion Feministische Studien (2013): Im Gespräch. Ute Gerhard und Cornelia Klinger über Care / Fürsorgliche Praxis und Lebenssorge. In: Feministische Studien 31, 2, S. 267–277.
- Speck, Karsten (2020): Multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagsbildung. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1453–1465.
- Toppe, Sabine (2010): Care-Ethik und Bildung – Eine neue „Ordnung der Sorge“ im Rahmen von Ganztagsbildung? In: Moser, Vera/Pinhard, Inga (Hrsg.): Care – Wer sorgt für wen? Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 69–86.
- Tronto, Joan C. (1993): Moral Boundaries. A Political Argument for an Ethic of Care. New York: Routledge.

Cornelie Dietrich

- Winker, Gabriele (2015): *Care Revolution. Schritte in eine solidarische Gesellschaft*. Bielefeld: Transcript.
- Zirfas, Jörg (2020): Vulnerabilität. Anthropologie und Kulturelle Bildung. In: Aktaş, Ulaş (Hrsg.): *Vulnerabilität. Pädagogisch-ästhetische Beiträge zu Korporalität, Sozialität und Politik*. Bielefeld: Transcript, S. 141–160.