

Schuppener, Saskia [Hrsg.]; Budde, Jürgen [Hrsg.]; Boger, Mai-Anh [Hrsg.]; Leonhardt, Nico [Hrsg.]; Goldbach, Anne [Hrsg.]; Hackbarth, Anja [Hrsg.]; Mackert, So [Hrsg.]; Doğmuş, Aysun [Hrsg.]

Sorge und Solidarität. Erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen zwischen Inklusion und Exklusion

Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2025, 258 S. - (Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Quellenangabe/ Reference:

Schuppener, Saskia [Hrsg.]; Budde, Jürgen [Hrsg.]; Boger, Mai-Anh [Hrsg.]; Leonhardt, Nico [Hrsg.]; Goldbach, Anne [Hrsg.]; Hackbarth, Anja [Hrsg.]; Mackert, So [Hrsg.]; Doğmuş, Aysun [Hrsg.]: *Sorge und Solidarität. Erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen zwischen Inklusion und Exklusion.* Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2025, 258 S. - (Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-333433 - DOI: 10.25656/01:33343; 10.3224/84743168

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-333433>

<https://doi.org/10.25656/01:33343>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:

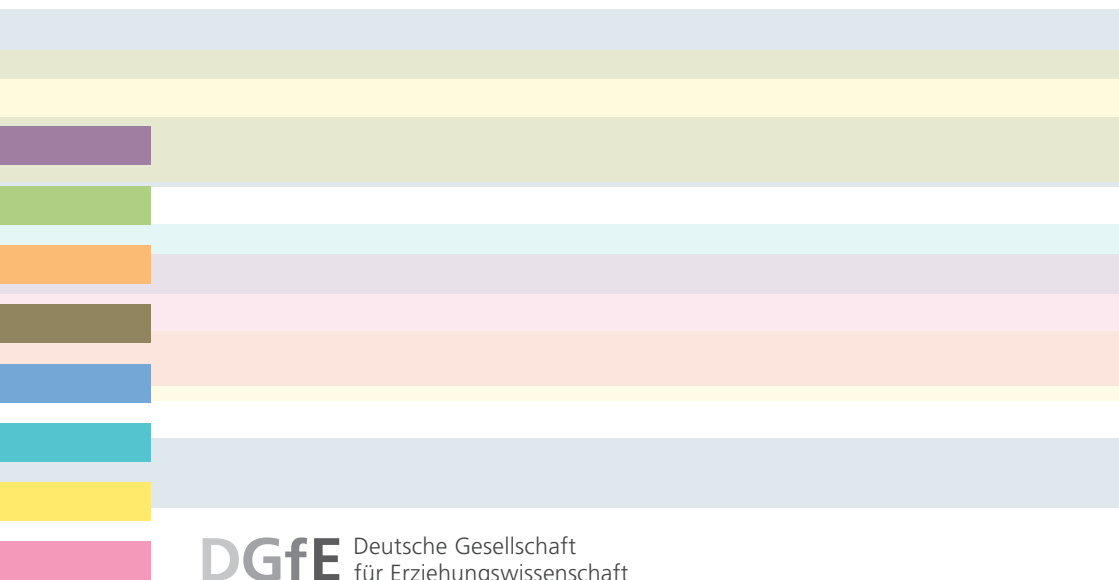

Leibniz-Gemeinschaft

Sorge und Solidarität

Erziehungswissenschaftliche Verhältnis-
bestimmungen zwischen Inklusion und Exklusion

Saskia Schuppener, Jürgen Budde, Mai-Anh Boger,
Nico Leonhardt, Anne Goldbach, Anja Hackbarth,
So Mackert, Aysun Doğmuş (Hrsg.)

Schriftenreihe
der AG Inklusionsforschung der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)



Sorge und Solidarität

Schriftenreihe
der AG Inklusionsforschung der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
(DGfE)

Saskia Schuppener
Jürgen Budde
Mai-Anh Boger
Nico Leonhardt
Anne Goldbach
Anja Hackbarth
So Mackert
Aysun Doğmuş (Hrsg.)

Sorge und Solidarität

Erziehungswissenschaftliche
Verhältnisbestimmungen zwischen
Inklusion und Exklusion

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2025

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

Gedruckt auf FSC®-zertifiziertem Papier, CO2-kompensierte Produktion. Mehr Informationen unter <https://budrich.de/nachhaltigkeit/>. Printed in Europe.

© 2025 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
Stauffenbergstr. 7 | D-51379 Leverkusen | info@budrich.de | www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84743168>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-3168-8 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-3306-4 (PDF)
DOI 10.3224/84743168

Druck: Libri Plureos, Hamburg
Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Satz: 3w+p GmbH, Rimpfar

Inhalt

Einführung	9
I. Disziplinäre Grundfragen zu Solidarität und Sorge	15
<i>Markus Dederich</i>	
Sorge als Thema der Erziehungswissenschaften – Eine kleine Topologie	17
<i>Narzissa Helfritsch</i>	
Solidarität – Oder die Darstellung eines Füreinander zur kollektiven Änderung struktureller Ungerechtigkeiten	33
<i>Mirko Moll, Dominic Keßler, Kirsten Puhr & Max Schellbach</i>	
Beziehungsweisen der Sorge und Solidarität	43
<i>Yvonne Wechuli</i>	
Strategische Umgangsweisen mit Gefühlen in den Disability Studies zwischen Selbst-Sorge und Solidarität	61
<i>Steffen Wittig & Andreas Köpfer</i>	
Die Ambivalenz der Sorge. ‚Partikulare Universalisierung‘ im Kontext von Behinderung und Benachteiligung	73
<i>Jürgen Budde</i>	
Männlichkeiten zwischen Sorge und Sorglosigkeit?	85
II. Schule und Hochschule als Diskursfelder von Solidarität und Sorge	99
<i>Ellen Kollender</i>	
Solidarische Praktiken und (neue) natio-ethno-kulturelle Grenzziehungen an Schulen im Kontext gegenwärtiger Fluchtmigrationen aus der Ukraine – Eine Reflexion im Anschluss an Hannah Arendt	101
<i>Edina Schneider</i>	
„Sie kommt nicht wieder [...] und da hab ich mich um mein Bruder gekümmert“ – Sorge und Solidarität aus einer jugendbiographischen Perspektive	115

Anna Lena Winkler

- „und war halt ne traurige Zeit für mich weil ich halt niemanden hatte“
– Verletzungserfahrungen von Jungen in Peerbeziehungen 129

Janina Bernshausen

- „Dass sie wissen, sie können zu mir kommen.“ Empirische
Rekonstruktionen zu Anforderungen von Fürsorge im Berufseinstieg
von Klassenlehrkräften der Sekundarstufe 141

Angela Bauer

- Sorgende Beziehungen. Sorge als Analysedimension für die Praxis
pädagogischer Beziehungen 153

Benjamin Haas & Nina Blasse

- Sorge als Bestandteil pädagogischer Praktiken? Das
sonderpädagogische Feststellungsverfahren im Fokus 165

Ann-Kathrin Arndt, Bettina Lindmeier & Isabel Sievers

- Zugehörigkeiten, Exklusionserfahrungen und (zukünftige)
Verantwortung im Spiegel einer biographieanalytischen Studie zu
Lehramtsstudierenden 177

Karin Mannewitz

- Macht an der Hochschule: Solidarität als Widerstandsform gegen
meritokratische Strukturen? 189

III. Gesellschaftliche Sorge- und Solidaritätsbewegungen 201

Julia Zimmer, Julia Matusche & Jana Zehle

- Warum Gedenken? – Umgang mit Erinnerungskultur im
Spannungsverhältnis zwischen Solidarität mit und Sorge um DIE
ANDEREN* 203

Magdalena Birnbacher

- Bedeutungsdimensionen von *Sorge* am Beispiel von pädagogischen
Interaktionen innerhalb von Wohnangeboten für Menschen mit
komplexen Beeinträchtigungen 217

Sven Bärmig

- Zum Zusammenhang von Sorge und Arbeit 229

Emily Schweitzer-Martin

Wie wäre es, solidarisch zu sein? Ungerechtigkeit(en) wahrnehmen
und für Gerechtigkeit eintreten 241

Autor*innenangaben 253

Einführung

SORGE und *SOLIDARITÄT* können als Schlüsselbegriffe gesellschaftlicher Diskurse der Gegenwart betrachtet werden. Beide Begriffe und ihre Konzeptionen spielen auch in der Erziehungswissenschaft eine wichtige Rolle, wenngleich sie häufig implizit bleiben und noch seltener eindeutig definiert werden. So werden mit Solidarität und Sorge bspw. Relationen und Beziehungen thematisch, in denen diese beiden Dimensionen zwar enthalten sind, die sich jedoch zumeist nicht auf sie reduzieren lassen. Allerdings finden sich noch wenige Verknüpfungen beider Diskurse, in denen ihr Verhältnis zueinander, zu pädagogischen Praktiken oder Handlungsformen systematisiert wird. Beide Begriffe haben zudem ethische Implikationen: Dies ermöglicht und erfordert Reflexionen, die das Inklusions- und Exklusionspotenzial von Sorge bzw. Solidarität aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive in den Blick nehmen. Diesem Anspruch ist die 7. Arbeitstagung der DGfE AG Inklusionsforschung an der Universität Leipzig nachgegangen und entspricht so auch mit dieser Publikation dem AG-Ziel, spezifische Ein- und Ausschlussprozesse in gesellschaftlichen Verhältnissen differenzierter zu beleuchten, die bislang noch zu wenig Aufmerksamkeit erfahren haben.

Damit knüpft sowohl die Tagung als auch die Publikation an gesellschaftliche Diskurse an. Im Zuge der Corona-Pandemie sind Fragen der Solidarität und Care-Ethik wieder verstärkt in den Fokus öffentlicher Debatten gerückt – zwei Begriffe, die historisch eng mit der Entwicklung pädagogischer und sozialer Praxis verknüpft sind. Damit standen und stehen immer auch Fragen der Vulnerabilität, der Achtsamkeit, der Anerkennung sowie Verknennung, der Verantwortung und Interdependenz, aber auch der Funktions- und Wirkungsweise von Machtverhältnissen und Ausschlüssen in Verbindung: Fragen, die im Kontext der Inklusionsforschung eine zentrale Bedeutung haben.

Die Perspektivierung von *SORGE* hat innerhalb der Erziehungswissenschaft zunehmend Aufmerksamkeit erhalten (vgl. Dietrich/Uhlendorf/Beiler/Sanders 2020) und wird u. a. mit Fragen der Pädagogisierung von Sorge oder der Konstruktion und Reflexion von Sorgebeziehungen in Bildungseinrichtungen verknüpft. Vor dem Hintergrund der o.g. Fragerichtungen lässt sich

Sorge phänomenologisch „als responsives Geschehen“ (Dederich 2020, 21) verstehen. Als eine „soziale Grundfigur des Zusammenlebens“ (Krininger 2020: 129) wird Sorge (nicht nur) im Kontext erziehungswissenschaftlicher Diskurse auch in Verbindung mit Fürsorge, Versorgen und Vorsorge diskutiert und ruft zu Reflexionen der Ausdeutung affektiver und praktischer Dimensionen in unterschiedlichen (institutionalisierten) Formen des Zusammenlebens und -lernens auf.

SOLIDARITÄT steht als „Krisenmetapher“ oft im Fokus gesellschaftspolitischer Diskussionen. Dabei verkommt der Begriff jedoch häufig zu einem (inhaltsleeren) „rituellen Sprachspiel“ bei dem „an die Solidarbereitschaft der ‚Starken‘ gegenüber den ‚Schwachen‘“ appelliert wird (Tranow 2016: 53). Scherr (2019) weist darauf hin, dass im aktuellen Krisendiskurs nur vereinzelte kritische Auseinandersetzungen zu finden sind. Solidarität ist jedoch ein sehr anspruchsvolles Postulat, welches für das „Recht auf Differenz, bei gleichzeitiger Kritik von politischen, ökonomischen und kulturellen Herrschaftsverhältnissen“ (13) eintritt und nicht ohne ‚utopische‘ Bezugspunkte, welche auf die Veränderung der Gesellschaft abzielen, vorstellbar ist (ebd.). In der Erziehungswissenschaft gewinnt der Begriff aktuell zunehmend an Bedeutung. Hier finden beispielsweise Fragen der Dialektik von Bildung und Solidarität (Pfützner 2021) oder der Blick auf Konzepte exklusiver und inklusiver Solidarität (Puhr 2024) aktuelle Beachtung. Gerade im Kontext interkultureller und intersektionaler Perspektiven erfordert der Fokus auf Solidarität eine Auseinandersetzung mit Fragen zu Fremdheit und Fremdhheitskonstruktionen, (Un)Gerechtigkeit, Zugehörigkeit, Gleichheit oder Isolation und Ausschluss, welche die Inklusionsforschung zentral bewegen. Hierunter fallen auch Fragen der Pluralisierung und der Verkollektivierung, die nicht nur in gesellschaftskritischer Perspektive relevant erscheinen, sondern gerade auch in Professionsfeldern, welche durch Risiken der Institutionalisierung und Hospitalisierung in Vergangenheit und Gegenwart geprägt sind. Letztlich sind mit Solidaritätsfragen immer Diskurse zum ‚Innen‘ und ‚Außen‘ aufgeworfen, die auch Risiken der Entsolidarisierung entlang von Fragen der Normalisierung und der Veränderung (vgl. Boger 2019) diskussionswürdig machen.

Der vorliegende Sammelband möchte sich diesem Fokus widmen und hier Verbindungslinien zwischen differenten Forschungsdisziplinen und -traditionen (bspw. der Inklusions-, Partizipations-, Demokratieforschung oder den Particular Studies) ziehen. Dabei soll u. a. die Auseinandersetzung mit offenen Fragen nach einer Kultur der Sorge, nach Dimensionen von Sorge, nach Sorgeverhältnissen und -beziehungen sowie darin eingelagerten ethischen und anthropologischen Diskursen ermöglicht werden.

Disziplinäre Grundfragen zu Solidarität und Sorge

Markus Dederich widmet sich im einführenden Beitrag der wachsenden Bedeutung von Sorge in den Erziehungswissenschaften und deren Spannungsverhältnis zum Bildungssystem. Er rekonstruiert erziehungswissenschaftliche Diskurse zur Care-Thematik und reflektiert, ob Sorge als pädagogischer Grundbegriff etabliert werden kann. Dabei wird insbesondere die Relevanz dieser Entwicklungen für inklusive Bildungsprozesse kritisch beleuchtet.

Narzissa Helfritsch analysiert im folgenden Beitrag die politische und ideologische Dimension von Solidarität und fragt, wann und auf welche Weise sie als solche erscheint. Im Fokus steht die Historizität und situative Normativität solidarischer Akte, deren Wirksamkeit von der gemeinsamen Einschätzung aller Beteiligten abhängt. Der Beitrag reflektiert, wie politische Interessen Solidaritätsforderungen prägen und illustriert dies anhand konkreter politischer Beispiele.

Mirko Moll, Dominic Keßler, Kirsten Puhr und Max Schellbach verfolgen eine Relationierung von Sorge und Solidarität, welche sie mit Referenz auf gesellschaftliche Macht- und Gewaltverhältnisse als theoriebildende Aufgabe verstehen. Die Perspektivierungen von ‚Beziehungsweisen der Sorge und Solidarität‘ werden am Beispiel technischer Assistenz, pflegerischer Praxis und Communities of Care konkretisiert.

Yvonne Wechuli untersucht strategische Umgangsweisen mit Gefühlen in den Disability Studies und deren Spannungsverhältnis zwischen Selbst-Sorge und Solidarität. Der Beitrag analysiert Passing, Disability Pride, Crippling und Reclaiming als Strategien zur Bewältigung der gefühlsmäßigen Belastung in einer ableistischen Gesellschaft. Dabei werden deren emanzipatorisches Potenzial sowie mögliche politische und subjektive Konsequenzen kritisch reflektiert.

Steffen Wittig und Andreas Köpfer diskutieren Sorge als ambivalentes Konzept im Kontext von Behinderung und Benachteiligung. Der Beitrag untersucht, wie sorgende Hinwendung durch die Adressierung als sorgewürdiges sowie sorgebedürftiges Subjekt sowohl Inklusion ermöglichen, als auch Ausschlüsse erzeugen kann. Basierend auf theoretischen Ansätzen von Rancière und Dederich wird hinterfragt, wie Sorge als performative Praxis Ungleichheit und Gleichheit hervorbringt.

Jürgen Budde beschreibt Männlichkeitskonstruktionen in pädagogischen Kontexten mit Fokus auf das Spannungsverhältnis zwischen Sorge und Sorglosigkeit. Der Beitrag diskutiert „Caring Masculinities“ als Gegenentwurf zu hegemonialer Männlichkeit und zeigt empirisch, wie das Privileg der Sorglosigkeit Exklusion forciert. Abschließend werden Hybridisierungen von Männlichkeit sowie die Bedeutung von Sorge in der erziehungswissenschaft-

lichen Forschung im Zusammenhang mit Inklusions-/Exklusionsdynamiken reflektiert.

Schule und Hochschule als Diskursfelder von Solidarität und Sorge

Ellen Kollender untersucht schulische Praktiken der Solidarität im Kontext der Fluchtmigration aus der Ukraine und deren Verhältnis zu inklusiver Schulentwicklung. Anhand narrativer Interviews mit pädagogischen Fachkräften analysiert sie verschiedene Typiken der Solidarität und zeigt, wie diese zwischen Inklusion und Exklusion changieren. Der Beitrag reflektiert das transformative Potenzial politischer Solidarität und deren Bedeutung für pädagogische Professionalität.

Edina Schneider analysiert in ihrem Beitrag die Situierung von Sorge und Solidarität in biographischen Erzählungen von Schüler*innen in benachteiligter und behindernder Lebenslage. Anhand narrativer Interviews ergründet sie, welche Rolle Sorge- und Solidaritätsbeziehungen für soziale Teilhabe und schulische Entwicklung spielen. Dabei reflektiert sie, wie diese Erfahrungen mit Fragen nach Vulnerabilität, Anerkennung und Selbstbestimmung verbunden sind.

Anna Lena Winkler diskutiert in ihrem Beitrag das Erleben von (fehlender) Solidarität in Freundschaften von Jungen anhand biographischer Interviews. Durch die kontrastierende Analyse zweier Fallstudien zeigt sie, wie soziale Wertschätzung oder deren Fehlen die biographische Verarbeitung von Missachtung prägt. Der Beitrag reflektiert die Bedeutung solidarischer Beziehungen im Schulkontext und deren Einfluss auf soziale Teilhabe und Zugehörigkeit.

Janina Bernshausen fokussiert sich auf Sorgebeziehungen im Berufseinstieg von Klassenlehrer*innen der Sekundarstufe. Anhand von Interviewmaterial analysiert sie, wie Berufseinsteiger*innen schulische Sorgeanforderungen deuten und bewältigen. Der Beitrag reflektiert die Spannungen zwischen Delegation, Ablehnung und professioneller Selbstermächtigung im Umgang mit Sorgearbeit und diskutiert deren Bedeutung für die Lehrer*innenbildung und pädagogische Professionalität.

Angela Bauer widmet sich in ihrem Beitrag pädagogischen Beziehungen als Sorgeverhältnisse im Kontext einer achten Klasse mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Basierend auf ethnografischen Beobachtungen analysiert sie, wie Beziehungen performativ hergestellt werden und in welcher Weise sie als sorgende Verhältnisse gedeutet werden können. Der Beitrag reflektiert zudem, inwieweit sich pädagogische Interaktionen dieser Rahmung entziehen.

Benjamin Haas und *Nina Blasse* untersuchen in ihrem Beitrag die Rolle der Sorge im Kontext sonderpädagogischer Feststellungsverfahren. Sie analysieren, ob und inwiefern Sorge als fürsorgliche Haltung in diesem Diagnostik-Prozess wirksam wird und wie dabei Differenzkategorien wie dis*ability konstruiert werden. Anhand empirischer Betrachtungen zeigen sie, dass soziale Kontexte pädagogischen Zugriffen entzogen bleiben und Sorgeversuche dadurch eingeschränkt werden.

Ann-Kathrin Arndt, *Bettina Lindmeier* und *Isabel Sievers* analysieren Zugehörigkeit, Exklusionserfahrungen und Verantwortung im Lehramtsstudium anhand biografischer Interviews. Der Beitrag analysiert, wie Lehramtsstudierende eigene Sorge-Erfahrungen reflektieren und in ihre zukünftige professionelle Haltung integrieren. Dabei wird Intersektionalität als Heuristik genutzt, um Zugehörigkeitsprozesse und Spannungen zwischen neoliberaler Responsibilisierung und Care-orientierten Ansätzen zu beleuchten.

Karin Mannewitz diskutiert in ihrem Beitrag die Rolle von Solidarität als Widerstandsform gegen meritokratische Strukturen im Hochschulkontext. Am Beispiel des QuaBIS-Projekts reflektiert sie, wie hierarchische Anforderungen Solidaritätspraktiken beeinflussen und inwiefern Behinderung als „Arbeitskraft minderer Güte“ konstruiert wird. Mittels kollaborativer Autoethnographie wird analysiert, wer unter akademischen Bedingungen solidarisch sein kann und mit wem.

Gesellschaftliche Sorge- und Solidaritätsbewegungen

Julia Zimmer, *Julia Matusche* und *Jana Zehle* fokussieren sich auf das Spannungsverhältnis von Sorge und Solidarität im Kontext einer Erinnerungskultur und deren Relevanz innerhalb der Lehrer*innenbildung. Am Beispiel von Gedenkstättenbesuchen reflektieren sie, wie Anerkennung und gesellschaftliche Exklusionsmechanismen in pädagogischen Kontexten wirksam werden. Der Beitrag untersucht, wie angehende Lehrer*innen dazu befähigt werden können, sich kritisch mit diskriminierenden Strukturen auseinanderzusetzen und solidarisch zu handeln.

Magdalena Birnbacher untersucht in ihrem Beitrag die Rolle von Sorge im pädagogischen Handeln innerhalb von Wohnangeboten für Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen. Basierend auf einer Dissertationsstudie widmet sie sich der Frage, wie sich Sorge in Interaktionen zwischen Fachkräften und Adressat*innen manifestiert und welche Konsequenzen eine sorgenzentrierte Unterstützung für die Selbstbestimmung der Bewohner*innen mit sich bringt. Dabei reflektiert sie zentrale Spannungsfelder pädagogischen Handelns.

Sven Bärmig zeichnet in seinem Beitrag das Verhältnis von Arbeit und Sorgearbeit aus einer marxistischen Perspektive nach. Er analysiert dabei die soziale Reproduktion von Arbeitsverhältnissen und deren Zusammenhang mit Erziehungs- und Bildungsprozessen. Dabei hinterfragt er, inwiefern institutionalisierte Strukturen Sorge und Solidarität verhindern. Abschließend reflektiert er das utopische Potenzial einer Veränderung von Arbeitsverhältnissen jenseits kapitalistischer Logiken.

Emily Schweitzer-Martin untersucht in ihrem Beitrag Solidarität als transformative politische Praxis im Kontext globaler Krisen. Auf Basis theoretischer Konzepte von Arendt, Liebsch, Mouffe und Rancière wird Solidarität als sensibler Umgang mit Ungerechtigkeit verstanden. Der Beitrag entwickelt drei Kriterien – Zuhören, Aushalten und Verlernen – als Grundlage für solidarisches Handeln zur Gestaltung einer gerechteren Gesellschaft.

Literatur

- Boger, Mai-Anh (2019): Politiken der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdiskutieren. Münster: edition assemblage.
- Dederich, Markus (2020): Ethik der Sorge: Verantwortung, Anerkennung, Gerechtigkeit im Zeichen radikaler Andersheit. Ein Versuch. In: Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Niels/Beiler, Frank/Sanders, Olaf (Hrsg.): *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 18–28.
- Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Niels/Beiler, Frank/Sanders, Olaf (Hrsg.) (2020): *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Krinninger, Dominik (2020): Zusammenleben – Fürsorge – Erziehung. In: Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Niels/Beiler, Frank/Sanders, Olaf (Hrsg.): *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 129–140.
- Pfützner, Robert (2021): Solidarität als widersprüchliche Beziehungsweise in emanzipativen Bildungsprozessen. Eine Replik auf Lukas Eble, Debatte. In: *Beiträge zur Erwachsenenbildung* 7 (2), S. 165–178. <https://doi.org/10.3224/debatte.v4i2.05>
- Puhr, Kirsten (2024): Behinderungen in Versionen exklusiver und inklusiver Solidarität. In: Mayer, Ralf/Schäfer, Alfred/Schüll, Maren (Hrsg.), *Umstrittene Solidarität. Spannungsfelder und Praktiken eines Kampfbegriffs*. Bielefeld: transcript, S. 77–100.
- Scherr, Albert (2019): Solidarität: eine veraltete Formel oder ein immer noch aktuelles Grundprinzip emanzipatorischer Praxis? In: *Widersprüche* 39 (1), S. 9–17.
- Tranow, Ulf (2016): Solidarität und soziale Ordnung. Eine soziologische Perspektive. In: *Forum Wirtschaftsethik* 24, S. 53–62.

I. Disziplinäre Grundfragen zu Solidarität und Sorge

Sorge als Thema der Erziehungswissenschaften – Eine kleine Topologie

Markus Dederich

1 Einleitung

Während der Topos der Sorge in medizinethischen, pflegewissenschaftlichen und gesellschaftspolitischen Diskursen unter dem Begriff ‚Care‘ längst etabliert ist, steht die erziehungswissenschaftliche Debatte eher noch am Anfang. Auch wenn, wie beispielsweise Birgit Althans (2021) zeigt, Sorgepraktiken schon lange in pädagogischen Abhandlungen thematisiert wurden – so etwa von Rousseau – war bis vor wenigen Jahren von Sorge, Fürsorge oder Care¹ fast ausschließlich in sozial- und sonderpädagogischen Kontexten die Rede. Dort dominierte jedoch aufgrund der zum Teil hochproblematischen Aspekte der Fürsorge, etwa ihrer historischen Belastungen, ein kritischer Ton. So ist kaum von der Hand zu weisen, dass sich die Geschichte der Fürsorge in nicht unerheblichen Anteilen auch als eine Geschichte der Gewalt rekonstruieren lässt (vgl. Reyer 1991; Falkenstörfer 2020). Gleichzeitig wird u.a. in heil- und sonderpädagogischen Kontexten seit einigen Jahren immer wieder, insbesondere im Kontext der Diskussion (professions-)ethischer Themen, auf care- bzw.

- 1 In manchen deutschsprachigen Beiträgen wird von Care gesprochen, in anderen wiederum von Sorge, ohne dass sich dabei eine klar begründbare begriffliche Differenzierung abzeichnen würde – vielleicht abgesehen davon, dass in den Kontexten, in denen auf existenzphilosophische bzw. existenzanalytische Schriften zurückgegriffen wird, fast durchgehend von Sorge die Rede ist. Aber auch hier erweist sich eine begriffliche Differenzierung als schwierig, zumal in der englischen Ausgabe von Martin Heideggers „Sein und Zeit“, also einer der bekanntesten philosophischen Schriften, die sich mit Sorge befassen, diese Bezeichnung mit ‚Care‘ übersetzt wird (vgl. Heidegger 2010). Daher verstehe ich nachfolgend Care und Sorge als synonyme Begriffe und werde in der Regel letzteren verwenden. Nur an den Stellen, an denen ich mich auf Schriften beziehe, die ausdrücklich von ‚Care‘ reden, werde ich das auch tun.

sorgeethische Begründungen zurückgegriffen (vgl. Stinkes 2002; Dederich/Seitzer 2024).

Eine Durchsicht der bisher vorliegenden Publikationen zum Thema Sorge in erziehungswissenschaftlichen Kontexten macht schnell deutlich, dass es inzwischen eine Reihe unterschiedlicher Zugänge, Begriffsverständnisse und Konzeptionierungen gibt, die sich im Sinne einer ersten und zugegebenermaßen noch etwas groben Topologie wie folgt unterscheiden lassen: Erstens gibt es Versuche, Sorge existenzphilosophisch bzw. anthropologisch zu begründen; zweitens greifen zahlreiche Schriften auf sozialtheoretische bzw. politische Begründungsfiguren zurück; drittens schließlich gibt es, wie bereits angedeutet wurde, einige wenige dezidiert ethische Versuche, in denen Sorge einerseits verantwortungs-, andererseits aber auch gerechtigkeitsethisch gefasst wird. Auch wenn sich unschwer zeigen ließe, dass in zahlreichen erziehungswissenschaftlichen Beiträgen das jeweils zugrunde gelegte Verständnis von Sorge zumindest unterschwellig normativ aufgeladen ist, wird jedoch fast durchgängig vermieden, das Problem der Normativität direkt anzusprechen. Als Grund hierfür darf vermutet werden, dass sich weite Teile der Erziehungswissenschaft mit diesem Problem schwertun, obwohl es in pädagogischen Kontexten (und insofern auch dort, wo pädagogische Fragen beforstet und reflektiert werden) kaum zu umgehen ist (vgl. Dederich/Seitzer 2024).

Vor dem Hintergrund der zum Teil sehr heterogenen und zu uneinheitlichen Einschätzungen kommenden Diskurslandschaft kann deshalb mit Sabine Hark zunächst ganz allgemein konstatiert werden, dass Sorge nicht nur ein tendenziell unscharfer Begriff ist, sondern auch als „messy Konzept“ (Hark 2021: 212) verstanden werden muss. Sorge ist demnach „keine unbedarfte, gradlinige, gar unschuldige Praxis. Im Gegenteil: Sorge ist komplex und, ja, auch vielfach kompromittiert. Sorge ist [...] nicht nur Empathie und Anteilnahme, Hilfe und Unterstützung. Sorge äußert sich auch als Kontrolle und verbündet sich mit – paternalistischer, bevormundender, gängelnder, aber auch mit bürokratischer, regulierender und sogar mit nekropolitische – Macht“ (ebd.: 161).²

- 2 Noch einmal anders gelagert ist das von Elsa Dorlin vorgeschlagene Konzept des „dirty care“ bzw. „negative care“ (Dorlin 2022: 221). Dieser Typus von Care verdankt sich nicht „affektiver Nähe, Liebe, mitfühlender Aufmerksamkeit, liebevoller Fürsorge oder Aufopferung bei einer äußerst belastenden Pflege“ (ebd.) – also dem Katalog von Tugenden, die häufig mit der Sorge in Verbindung gebracht werden (vgl. z.B. Mortari 2022). Vielmehr vollzieht sich dieser Typ „durch und in der Gewalt“ (ebd.). Dorlin versteht „dirty care“ als eine Form der Selbstverteidigung: Die Aufmerksamkeit für die Personen, denen die Sorge gilt, ist der Versuch, sich in sie hineinzusetzen, deren Gedanken, Gefühle, Wünsche, Impulse zu antizipieren. Care ist hier also ein Modus des Fremdverstehens, das den Zweck verfolgt voraussehen zu können, „was sie mit uns tun wollen, werden oder können – etwas, das uns potentiell entwertet, ermüdet, beleidigt, isoliert, verletzt, beunruhigt, negiert, Angst macht, derealisiert“ (Dorlin 2022: 222). Allerdings erscheint es fragwürdig, ob die Bezeichnung des beschriebenen Phänomens als Care angemessen ist. Mir scheint es vielmehr zutreffender, hier von einem Modus des gefahrenantizipierenden Fremdverstehens zu reden (vgl. auch Breithaupt 2017).

Für das gegenwärtig wachsende Interesse an den beiden Begriffen in der Erziehungswissenschaft gibt es vielfältige Gründe:

- Im Kontext der Ganztagschule, deren Entwicklung mit einer Defamiliarisierung von Sorgebeziehungen einherging, wurde die lange Zeit relativ klare Trennung zwischen familialen, sozial- und sonderpädagogischen Sorgebeziehungen auf der einen und schulischem Lernen auf der anderen Seite zunehmend durchlässiger, so dass es zu einer Verflechtung bzw. Konfundierung von erziehungs- bzw. bildungsbezogenen und sorgebezogenen Konzepten und Praktiken kam.
- Bedeutsam ist auch die Etablierung und Ausweitung inklusiven Unterrichts, die eine Heterogenisierung der Schüler*innenschaft und damit auch eine Erweiterung des Spektrums pädagogischer Aufgaben mit sich gebracht haben. Hierzu gehört eine besondere Fürsorgepflicht gegenüber allen Schüler*innen, die „in einer besonderen Abhängigkeit oder Verletzlichkeit [...] zu Erwachsenen und (Bildungs-)Institutionen“ stehen, die „durch Armut oder Armutsgefährdung, Gewalterfahrungen, Behinderungen oder sozioökonomische Benachteiligungen verstärkt werden können“ (Resch 2023: 39 f.). Die Inklusion, so Katarina Resch, verlangt allen beteiligten Personen u. a. ein mehr an sorge-bezogener Aufmerksamkeit und Kompetenz ab (vgl. ebd.).
- In Gesellschaft und Politik sind durch den demographischen Wandel bedingte Problemlagen in Feldern der Sorge-Arbeit, die wir beispielsweise in Familien, Kitas und der privaten und institutionellen Betreuung kranker und alter Menschen beobachten können, zu wichtigen Themen geworden. Dies hat insbesondere die während der Corona-Pandemie entbrannte Diskussion über die ‚Systemrelevanz‘ der Sorgearbeit vor Augen geführt (vgl. Windheuser/Brückner/Hartmann 2022).
- In grundlagentheoretischer Hinsicht kann schließlich angefügt werden, dass lange Zeit weitgehend zugunsten von Selbstbestimmung, Resilienz und Empowerment ausgeblendete Phänomene wie Vulnerabilität, Abhängigkeit in asymmetrischen Beziehungen und Stellvertretung auch in pädagogischen Kontexten zunehmend als wichtige Aspekte menschlicher Erfahrung gewürdigt werden und damit auch Sorge als bedeutsame Form der Hinwendung zu anderen und deren Unterstützung erscheinen lassen (vgl. Mortari 2022).

Nachfolgend soll es darum gehen, a) verschiedene definitorische bzw. konzeptionelle Aspekte von Sorge zu erläutern und b) der Frage nachzugehen, ob und inwieweit Sorge als schul- und inklusionspädagogisch relevanter Begriff verstanden werden kann.

2 Verschiedene Zugänge zur Sorge

a) Phänomenologisch-anthropologische und ethische Zugänge

Bereits eine kursorische Durchsicht der Fachliteratur lässt nicht nur erhebliche Unterschiede verschiedener disziplinärer Zugänge und Fragestellungen deutlich hervortreten, sondern auch divergierende Begriffsverständnisse und Konzeptionierungen, die im Deutschen wahlweise auf Sorge oder Care rekurrieren, ohne dass immer klar wäre, ob es sich um synonyme Begriffe oder unterscheidbare Konzepte handelt.

Nähern wir uns der Sorge phänomenologisch, erweist sich das affektiv getönte und responsive Sich-Sorgen um etwas oder jemanden, einschließlich der eigenen Person, als Grundmodus der Sorge (vgl. Waldenfels 2015). Von hier aus eröffnet sich ein weites Verständnis von Sorge. Klaus Dörner weist auf eine „fundamentale Doppelbedeutung“ (Dörner 2001: 25) der Sorge hin, in der sich zwei Modi der Erfahrung spiegeln. Einerseits ist Sorge

der Kummer, der Gram, die Krankheit bzw. Unruhe, Angst, quälender Gedanke, die jemand hat und durch die er umgetrieben wird und in Not geraten ist. Und andererseits: Die Sorge, die ich mir bereite angesichts eines Anderen, der in Sorge ist, [...] meine tätige Bemühung um jemanden, der ihrer bedarf, und dies notfalls auch als Fürsorger [...]. Dies tue ich schließlich adjektivisch sorglich, sorgsam, sorgfältig, d.h. besorgt, aufmerksam, genau, auch ängstlich, vor allem achtsam. (ebd.)

In der adjektivischen Form zeichnet sich ein Ethos der Sorge ab, das zu einer dezidierten Ethik der Sorge ausgearbeitet werden kann.

Diesem sehr grundlegenden Verständnis von Sorge entsprechend ist es folgerichtig, Sorge als einen „Grundzug der Lebenspraxis“ (Krantz 1995: 1086) zu verstehen und damit anthropologisch zu verankern. Gleichermaßen Ausgangspunkt und Ziel der Sorge ist das entwicklungsoffene, verletzbare und endliche leibliche Selbst (vgl. Schnell 2017; Mortari 2022). Im leiblichen Selbst, in dem einerseits ein Potential, eine offene Möglichkeit des Werdens, andererseits die Gefährdetheit durch Krankheit, Behinderung, Gewalt, Unfälle, Deprivation, Entrechtung, Entwürdigung usw. angelegt ist, sind „Selbst-, Fremd- und Weltbezug“ (Schnell 2017: 44) miteinander verschränkt. Innerhalb eines solchen Denkrahmens verweisen Vulnerabilität und Sorge wechselseitig aufeinander.

Betrachten wir das Sich-Sorgen im Vollzug der Erfahrung, dann zeigt sich, dass es eine *Antwort* des leiblichen Selbst auf eine Affektion ist. Uns gegenüber erweist sich ein anderer Mensch, ein Lebewesen, ein Kollektiv oder etwas wie auch immer persönlich Bedeutsames als belastet, fragil, gefährdet oder schlicht unterstützungsbedürftig und appelliert gleichsam an uns, sich nicht indifferent zu verhalten. Die Sorge als Antwort angesichts einer Not- oder Gefährdungslage oder der Angewiesenheit auf Hilfe kann sich in einem handelnden, aktiven

Sich-Sorgen-um artikulieren, auch wenn dies, wie uns unzählige Beispiele vor Augen führen, längst nicht immer geschieht. In ethischer Hinsicht erweist sich dieser Modus der Sorge als Stellvertretung, was bedeutet: Jemand tut etwas für jemanden oder an dessen Stelle zu dessen eigenem Wohl (vgl. Röhr 2002). Wie der phänomenologische Zugang deutlich macht, folgt die Sorge einem mit Emmanuel Levinas (2011) als ‚ethisch‘ beschreibbaren, antwortenden Impuls, der jedoch (noch) nicht moralisch kodifiziert ist. Nach Luigina Mortari ist (Für-)Sorge eine Praxis, „die durch die ethische Absicht motiviert ist, dem anderen eine gute Qualität der Lebenserfahrung zu ermöglichen; das Prinzip des Wohlwollens kennzeichnet die generative Matrix der Fürsorge“ (Mortari 2022: 145; eigene Übersetzung). Ein aus Mortaris Sicht grundlegendes ethisches Prinzip der Sorge ist Respekt: Eine hohe Sensitivität für unterschiedliche Modi der Aneignung und Assimilation des Anderen zu entwickeln und ihn bzw. sie immer wieder im Sinne einer Achtung vor seiner bzw. ihrer Andersheit ‚freizugeben‘ (vgl. ebd.). Damit macht Mortari zumindest indirekt deutlich, dass Sorge und Gewalt oftmals nur durch einen kleinen Spalt voneinander getrennt sind.³

b) Sozialtheoretische und politische Zugänge

Gegenüber jenen Ansätzen, die Sorge als Grundzug menschlicher Lebenspraxis und als wichtiges Element eines professionellen Ethos verstehen, lässt sich ein breites Spektrum in sich heterogener Theorien und Konzeptionen ausmachen, die die Sorge sozialtheoretisch und politisch zu fassen suchen (vgl. z. B. Kittay 1999; 2019; Tronto 2013; Winker 2015; Hark 2021). Einem solchen Verständnis folgend schreiben Jeannette Windheuser, Anna Hartmann und Margrit Brückner:

Ohne Sorgen, ohne die Fürsorge für Kinder, beeinträchtigte, kranke und pflegebedürftige alte Menschen und Menschen in Notlagen, ist keine Gesellschaft auf Dauer denkbar, wie auch immer sie diese Sorge organisiert und kulturell unterlegt [...]. Anerkennung der lebenssichernden Aufgabe von Sorge heißt daher, die fundamentale zwischenmenschliche Angewiesenheit zu respektieren, indem Sorge als komplexe Einheit aller notwendigen – vorwiegend von Frauen geleisteten – Reproduktionstätigkeiten begriffen, als prozesshaftes intersubjektives Handeln konzipiert und nicht einer Profitorientierung und Durchrationalisierung unterworfen wird. (Windheuser/Hartmann/Brückner 2022: 48)

Die sozialtheoretischen und politischen Zugänge (von denen viele einen dezidiert feministischen Hintergrund haben) teilen mit den phänomenologisch-anthropologisch ausgerichteten Schriften die Annahme, dass der Mensch von

3 In der Erziehungswissenschaft finden sich phänomenologisch-anthropologische und im Sinne von Levinas ethisch grundierte Zugänge zu Sorge beispielsweise bei Stinkes (2002) und Derich (2020).

seiner Sozialität her zu verstehen ist und dass Interdependenz, wechselseitige Abhängigkeiten und Verletzbarkeit Grundzüge der menschlichen Erfahrung sind. Manche der Zugänge dieses Typs unterscheiden zwischen Caring Policies, Caring Economy und Caring Commons. Ein Ausgangspunkt und Grundgedanke dieser Konzepte besteht in der Annahme, jeder Mensch sei zumindest zeitweilig in seinem Leben auf sorgende Hilfe oder Unterstützung anderer angewiesen. Die hieraus resultierenden asymmetrischen Sorgebeziehungen sind nur in sehr begrenztem Maß rationalisierbar, so dass ihrer Einpassung in die Logik der Produktivitätssteigerung enge Grenzen gesetzt sind (vgl. Theobald et al. 2022).

Zentrale Aspekte der Sorge lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Sorge ist ein Bündel von im Hier und Jetzt verankerten Praktiken, in denen Eigenes und Fremdes miteinander verflochten sind, die im Medium leiblicher Bezogenheit vollzogen werden, eine nicht wegrationalisierbare Komponente wechselseitiger Affektionen aufweisen und sich daher nur begrenzt unter eine systemfunktionale, ökonomische, an Optimierungskriterien orientierte Logik subsummieren lassen.
- Sorge lässt sich als Haltung beschreiben, in der ein Ethos der Zwischenmenschlichkeit und eine „Nicht-In-Differenz“ gegenüber dem Wohlergehen des Anderen zum Ausdruck kommt.
- Praktiken der Sorge sind als Antwort auf eine anthropologisch bedingte Vulnerabilität sowie auf sozial, gesellschaftlich und kulturell eingebettete Unterstützungsbedarfe vermutlich universal (vgl. Dietrich/Uhlendorf 2020).
- Aufgrund ihrer sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Einbettung sind diese Praktiken politischer Natur. In ihnen verkörpern sich immer auch soziale Rollen und Hierarchien; anhand der Wertschätzung, die ihnen entgegengebracht oder vorenthalten wird, lässt sich ablesen, welche Bedeutung ihnen in einem politischen Gemeinwesen zugemessen wird.
- So sehr Praktiken der Sorge ihrem Selbstverständnis gemäß im Dienst der Menschen stehen, die auf sie angewiesen sind, so sehr können sie ihnen auch Schaden zufügen – und dies scheint mir erneut auf den prekären Status der Sorge selbst hinzuweisen.

3 Sorge als vielgestaltiger Topos des Pädagogischen

Betrachten wir zunächst zumindest in Auszügen bisher vorliegende erziehungswissenschaftliche Publikationen zum Topos der Sorge, dann finden sich neben einigen wenigen empirischen Studien (vgl. z.B. Blasse et al. 2015) überwiegend konzeptionelle, phänomenologisch-anthropologisch, ethisch, so-

zialtheoretisch und politisch ansetzende Zugänge. Dabei lassen sich, wie Cornelia Dietrich und Niels Uhlendorf in ihrer Einleitung zum Band „Anthropologien der Sorge im Pädagogischen“ (2020) konstatieren, in den gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Sorgediskursen drei systematische Kernthemen und variable Menschenbilder identifizieren, die für einen historischen und pädagogischen Zuschnitt der Sorge relevant sind. Demnach lässt sich Sorge erstens nur relational thematisieren; Sorge-Verhältnisse bilden sich in asymmetrischen Beziehungen heraus, die durch eine ungleich verteilte Angewiesenheit, eine Nichtaustauschbarkeit der jeweiligen Positionen, ein Machtgefälle und eine nicht tilgbare Verletzungsmächtigkeit gekennzeichnet sind. Ein zweites Kernthema ist die Zeitlichkeit, deren Bedeutsamkeit sich vor allem darin zeigt, dass sich Praktiken der Sorge aus einem Gefühl der Sorge um den Anderen vor einer offenen und ungewissen Zukunft entfalten. Wie bei allen stellvertretenden Handlungen wird sich erst in Zukunft zeigen, ob die zum Wohl des Anderen ergriffenen Maßnahmen auch tatsächlich seinem Wohl gedient haben werden. Drittens wird die Kulturalität von Sorgeverhältnissen und Sorgepraktiken als Kernthema genannt, d.h. ihre durch Kultur, Gesellschaft, Politik und Menschenbilder bestimmte Vielgestaltigkeit, Kontingenz und historische Wandelbarkeit.

Soweit ich die bisher vorliegenden erziehungswissenschaftlichen Publikationen überblicke, kreist die Debatte auf einer theoretisch-konzeptuellen Ebene fast durchgehend immer auch um die Frage, ob und wie und möglicherweise in welchen Grenzen Sorgehandlungen in einem pädagogischen Sinn verstanden werden können. Die weiter oben vorgeschlagene Topologie ausdifferenzierend lassen sich – querliegend zu den von Dietrich und Uhlendorf genannten Kernthemen – vier verschiedene, quasi „idealtypische“ Konzeptualisierungen des Verhältnisses von Sorge und Pädagogik unterscheiden:

- a) Die Logik der Sorge und die Logik der Schule sind nicht oder nur sehr begrenzt kommensurabel. Diese Position argumentiert, die Logik der Schule sei funktional und zweckgerichtet, während sich die Logik der Sorge der Funktionalisierung und Verzweckung widersetze (vgl. Theobald et al. 2022);
- b) Sorge ist der Pädagogik vorgelagert und hat eine ermöglichende Funktion (vgl. Budde/Blasse 2016);
- c) Sorge ist ein abgrenzbarer, jedoch integraler Bestandteil des Pädagogischen (vgl. Dubs 2009; Dietrich 2020; Dreßler 2020);
- d) Sorge und Bildung sind miteinander verschränkt (vgl. Schlichting 2013; Stinkes 2013).

Nachfolgend sollen diese vier Konzeptualisierungen des Verhältnisses von Sorge und Pädagogik näher betrachtet werden. Dabei wird es nicht darum gehen, diese in Reinform darzustellen, sondern sie in ihren wechselseitigen

Bezügen, Verflechtungen und ggf. auch inhärenten Spannungen in den Blick zu nehmen.

Für die erste Position spricht, dass die Sorge zumindest dort nicht der Logik schulischen Lernens folgt, wo letztere der Abarbeitung von Themen, der Erreichung von überprüfbaren Lernzielen und Kompetenzzuwächsen usw. verpflichtet ist, während erstere sich in einer sehr basalen und nicht primär zweckorientierten Zuwendung zu einem anderen Menschen artikuliert. Insofern kann es in schulischen Kontexten zu Spannungen oder gar Brüchen zwischen diesen verschiedenen Logiken kommen (vgl. Theobald et al. 2022). Wie sich nachfolgend in Bezug auf die zweite Position – Sorge ist der Pädagogik vorgelagert – zeigen wird, lässt sich diese zwar idealtypisch abgrenzen, jedoch in komplexen pädagogischen Situationen nicht in Reinform beobachten. Demgegenüber versuchen Positionen des dritten Typs, Sorgehandlungen selbst pädagogisch zu fassen. Während Gabriele Winker in ihrer Studie zur Care-Revolution „das Erziehen, das Pflegen, das Betreuen, das Lehren, das Beraten“ (Winker 2015: 15) als typische Care-Praktiken bezeichnet, ist zu konstatieren, dass zumindest Erziehen, Lehren und Beraten genuin pädagogische Tätigkeiten sind. Dies wirft mit Birgit Althans die Frage auf, ob und wie sich die jeweiligen Verständnisse aufeinander beziehen lassen, wie aus sozialtheoretisch und politisch gefassten Theorien und Konzepten von Care ein Zugang entwickelbar ist, der genuin pädagogischen Anforderungen genügt und sich erzieherisch-wissenschaftlich fassen lässt (vgl. Althans 2021).

Nach Cornelia Klinger kann zunächst ganz allgemein konstatiert werden, dass schulische Sorgepraktiken verschiedene Ausdrucksformen annehmen können; sie reichen

von der Einübung in (Körper-)Praktiken und Gewohnheiten (Habitus), über die Bildung des Charakters (Fähigkeiten, Eigenschaften, Tugenden) bis hin zur Vermittlung von sozialem Wissen und Orientierung (Regeln und Normen) mit dem Ziel der Ausbildung personaler Identität und sozialer Lebensweisen (Sozialisation). (Klinger 2013: 83)

Einer verbreiteten Differenzierung folgend unterscheiden Jürgen Budde und Nina Blasse zwischen „Care als Pflegearbeit, die physische Arbeit sowie den Aspekt der Pflege umfasst und [...] Care als fürsorgliche Haltung, die auf der emotionalen sowie der moralischen Beziehungsebene anzusiedeln ist“ (Budde/Blasse 2016: 100). Nach dieser Auffassung wäre Sorge gleichsam zwischen Typ zwei und drei aufgespannt. Während die Pflegearbeit zumindest im Umkreis medizinischer Versorgung angesiedelt ist, können care-bezogene Praktiken etwa in inklusiven Settings entweder als ermöglichende Vorstufe pädagogischen Handelns oder als deren unverzichtbare Ingredienz gedeutet werden. Mit Blick auf ein pädagogisches Verständnis von Sorge schlagen Althans et al. (2016) vor, zwischen ‚An-Sich‘ und ‚Um-Zu-Praktiken‘ von Sorge zu unterscheiden. Erstere verstehen sie als „moralisch-stützendes Handeln, das stärker emotional-affektiv auf die Person und ihre Bedürfnisse bezogen ist“, letztere als

„assistierendes, gar stellvertretendes oder bevormundendes Handeln, das zugleich auf die umsorgte Person und die Erwartungen an die Person bezogen ist“ (ebd.: 60). Hier ließe sich die Position von Dietrich anschließen: Dort, wo die Sorge dem Lernen von Schüler*innen gilt, rückt sie nach ihrer Auffassung näher an das Leistungsparadigma der Schule heran (vgl. Dietrich 2020). Hier changiert die Sorge zwischen unbedingter Anerkennung der Person und bedingter Anerkennung von Leistung. Anders gelagert ist der Vorschlag von Rolf Dubs, der, einem weitgefassten Verständnis von Sorge folgend, diese dem „Führungsstil von Lehrerinnen und Lehrern“ (Dubs 2009: 101 ff.) zuschlägt. Bei Dubs wird Sorge zu einer Chiffre für pädagogische Softskills wie Wertschätzung, Zugewandtheit und die Fähigkeit, eine vertrauensvolle Beziehung zu Schüler*innen aufzubauen. Dieser Ansicht zufolge wäre ein den Schüler*innen zugewandtes pädagogisches Handeln ohne eine Haltung der Sorge überhaupt nicht denkbar. Mit einer etwas anderen Begründung ist auch Jens Dreßler der Auffassung, Sorge sei ein fester Bestandteil der Lehrpraxis, nämlich insofern sie sich in der Klugheit der Lehrkräfte artikuliere (vgl. Dreßler 2020). Nohl (2020) wiederum unterscheidet zwischen der pädagogischen Haltung des „Sich-Sorgen-Machen[s]“ und Sorge als „eigenständige Prozessstrukturen, die sich mit pädagogischen Prozessen verknüpfen oder diese auch überlagern kann“ (ebd.: 117).

An dieser Stelle möchte ich nochmal auf die bereits genannte Unterscheidung von Care als Pflegearbeit und Care als fürsorgliche Haltung zurückkommen. Diese Unterscheidung aufnehmend und zugleich relativierend schreiben Budde und Blasse:

Care als Pflegearbeit ist in unserem Verständnis in erster Linie *Vorbedingung* und Vorbereitung von *Bildung*, und nicht schon selbst Bildung, wenngleich nicht auszuschließen ist, dass bildsame Elemente enthalten sein können. Care als fürsorgliche Haltung hingegen umfasst immer *Bildungsprozesse*, wenngleich diese nicht ihr originärer Gehalt sind. [...] Beides kann allerdings konflikthaft zueinander stehen. (Budde/Blasse 2016: 102)

Diese Formulierung legt nahe, dass Sorge in der pädagogischen Praxis die Typen zwei, drei und vier umfasst, auch wenn diese nicht immer bruchlos ineinandergreifen.

Unter Rückgriff auf eine empirische Untersuchung unterrichtlicher Care-Praktiken verschiedener Berufsgruppen in einer inklusiven Schule unterscheiden Budde und Blasse heuristisch drei verschiedene Dimensionen: Zunächst können diese entweder auf die Bedürfnisse der Schüler*innen bezogen sein oder aber auch der Herstellung oder Bewahrung der unterrichtlichen Ordnung sowie der Herstellung von Teilhabe dienen. Sodann „sind körperliche Aspekte von Care sowohl unterrichtstheoretisch mit Blick auf die Herstellung von Ordnung als auch geschlechtertheoretisch mit Blick auf Körperpraktiken miteinzubeziehen“ (ebd.: 113). Schließlich ist Care-Arbeit nicht die Domäne

spezifischer Berufsgruppen – „alle Erwachsenen übernehmen Care-Tätigkeiten, allerdings in unterschiedlicher Qualität und Quantität. Care-Tätigkeiten sind mithin nicht nur ‚selbstzweckliche‘ Unterstützung der Person, sondern im Unterricht auch immer Zweck zur Teilnahme an Bildung und Erziehung“ (ebd.). Allerdings kommen die beiden zu dem Schluss, dass die theoretisch an sich plausible klare Unterscheidung von Care und erzieherischem Handeln empirisch schwer haltbar ist. Das führen sie einerseits darauf zurück, dass eine „fürsorgliche Haltung auch bildende und erziehende Aspekte beinhaltet“ (ebd.: 108), andererseits darauf, dass „viele Bildungs- oder Erziehungsprozesse ohne ein Mindestmaß an Fürsorge vermutlich nicht auskommen“ (ebd.).

Wie schon bei Budde und Blasse (2016) wird dies auf exemplarische Weise deutlich, wenn wir die Unterrichtsbegleitung im inklusiven Unterricht betrachten. Wolfgang Dworschak, Tobias Fitzek und Lisa Marie Lüders (2024) zeigen, dass die Schulbegleitung in inklusiven Settings ein Spektrum an divergenten Aufgaben übernimmt, die von alltagspraktischen und pflegerischen bis hin zu pädagogischen bzw. unterrichtlichen Tätigkeiten reichen. Sie bilden ein Schnittfeld von sorgetypischen und im engeren Sinn schulpädagogischen Tätigkeiten. Hinzu kommt, dass bestimmte Themen, die in der Regel eher der Pflege zugeschlagen werden, bei Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als explizit bildungsrelevant verstanden werden, etwa Toilettengänge, Körperhygiene und Nahrungsaufnahme. Diese Beobachtung entspricht der oben genannten vierten Position zum Verhältnis von (pflegebezogener) Sorge und Pädagogik, nach der Sorge in sich Bilden sein kann (vgl. Stinkes 2013; Schlichting 2013). So dürfte es, wie Helga Schlichting annimmt, unter Pädagog*innen unstrittig sein, „dass eine bedürfnisgerechte Pflege grundlegende Voraussetzung für Lernen darstellt“ (Schlichting 2013: 53). Jedoch werde oft übersehen, dass Pflege „selbst viele Möglichkeiten des Lernens enthält, also selbst Bildung darstellt“ (ebd.). Mit der Pflege verbundene Bildungsziele für Menschen mit schweren bzw. komplexen Behinderungen sind etwa die Vermittlung von Kultur, die Entwicklung von Selbstständigkeit, Wahrnehmungsförderung und Kommunikationsangebote.

Die vorangehend in geraffter Form vorgenommene Diskussion der vier Positionen legt den Schluss nahe, dass die konzeptionelle Kontrastierung einer gleichsam vorpädagogischen Logik der Sorge und einer Logik schulischen Lernens zu scharf gezeichnet ist. Das gilt unter anderem auch für die weiter oben in Anschluss an Theobald et al. (2022) vorgenommene scharfe Kontrastierung der Selbstzwecklichkeit von Care und der Zweckgebundenheit von Schule. Jedenfalls konstatiert der Medizinethiker Giovanni Maio in seiner Schrift „Ethik der Verletzlichkeit“, dass zwar einerseits innerhalb eines rein instrumentellen Denkens der Wert der Sorge unerkannt bleiben müsse. Andererseits aber sind Praktiken der Sorge nicht jenseits jeglicher instrumenteller Zwecksetzungen angesiedelt: „Der Sorgende möchte zugleich etwas bewirken

wie etwas zum Ausdruck bringen. Daher hat die Sorge eine instrumentelle und zugleich eine expressive Komponente“ (Maio 2024: 99).

4 Schlussbemerkung

Vorab müsste deutlich geworden sein, dass zumindest in Teilen der Erziehungswissenschaft eine durchaus breite und vielstimmige Diskussion über den Begriff der Sorge stattfindet. Dabei dürfte außer Frage stehen, dass die oben skizzierten strukturellen Veränderungen pädagogischer Institutionen – etwa aufgrund der Einführung der Inklusion – die pädagogische Praxis vor zum Teil neue, zum Teil sich verändernde Aufgaben gestellt haben. Zum Teil unterstreicht die Praxis der schulischen Inklusion aber auch nur, was in der Neuzeit zumindest untergründig schon lange zum Selbstverständnis vieler pädagogischer Konzeptionen gehört.

Die zahlreichen Beiträgen zugrundeliegende These in diesem Zusammenhang lautet, dass Sorge bzw. Care diese neuen bzw. veränderten Aufgaben adäquat auf den Begriff bringen.

Ob diese beiden Termini allerdings in das erziehungswissenschaftliche Grundvokabular eingehen werden, muss sich erst noch zeigen. Ebenso ist noch nicht abzusehen, ob sie sich, sofern sie in das Grundvokabular eingehen, als einigermaßen klar umrissene Begriffe etablieren oder weiterhin für ein breites und sehr heterogenes Spektrum relevanter pädagogischer Sachverhalte stehen werden. Letzteres würde bedeuten, dass angesichts der Vieldeutigkeit und Unschärfe der Begriffe weiterhin ein erheblicher theoretischer bzw. konzeptioneller Klärungsbedarf bestehen bleibt. Jedenfalls hat der vorangehende knappe Versuch, ein wenig Überblick herzustellen, gezeigt, dass wir es mit vielgestaltigen und konzeptuell sehr heterogen bestimmten Begriffen zu tun haben.

Möglicherweise sind die Vielgestaltigkeit und Heterogenität Ausdruck des Phänomens selbst (vgl. Dederich/Seitzer 2024). In Anschluss an Rehbock (2002), die in einem medizinethischen Kontext das Verhältnis von Fürsorge und Autonomie diskutiert, kann festgehalten werden, dass Sorge für den Anderen, ebenso wie die Wahrung oder Förderung von Autonomie, in ethischer Hinsicht ein handlungsleitendes Gebot mit unbedingter Geltung ist. Einerseits artikuliert sich in ihr eine Haltung der ‚Nicht-In-Differenz‘ gegenüber einem anderen Menschen, andererseits auch eine Weise, sich ihm oder ihr handelnd (schützend, helfend, unterstützend, unter Umständen auch fordernd) zuzuwenden. Da jedoch, wie vorab deutlich geworden ist, Sorge um den anderen Menschen (oder auch im Plural: um andere) sehr unterschiedliche Formen annehmen und sich auf sehr unterschiedliche Weisen artikulieren kann, lässt sie

sich nicht schematisieren oder in ein Set schlicht anzuwendender Regeln und Verfahrensweisen überführen. Die Weise, wie sie sich artikuliert und die Form, die sie annimmt, ist immer auch von spezifischen Gegebenheiten – etwa dem institutionellen Arrangement, Werteordnungen oder Machtkonstellationen – abhängig. Ebenso ist es von Bedeutung, wer genau Adressat*in der Sorge ist. Um nur zwei Beispiele zu nennen: Sorge in der Arbeit mit nichteinwilligungsfähigen Personen, etwa kleinen Kindern oder Menschen mit komplexen Behinderungen, ist etwas anderes als in der pädagogischen Arbeit mit entscheidungsfähigen Jugendlichen oder jungen Erwachsenen. Und sie artikuliert sich bei Kindern, die einen belasteten psychosozialen häuslichen Hintergrund haben, anders als bei gruppendynamischen Konflikten im Klassenraum oder massiven Kommunikationsbarrieren z. B. bei Kindern mit Sinnesbeeinträchtigungen.

Diese Beispiele machen deutlich, dass die Praxis der Sorge ein hohes Maß an kontextsensiblen und systembezogenem Professionswissen sowie an Reflexionsfähigkeit erfordert, etwa bezogen auf die Kontextabhängigkeit und die Folgen, aber auch die Machtförmigkeit pädagogischer Beziehungen und Interventionen. Gerade dort, wo Sorge mit einer großen körperlichen oder emotionalen Nähe und mit asymmetrischen sozialen Konstellationen, ungleich verteilten Abhängigkeiten und stellvertretenden Entscheidungen und Handlungen verbunden ist, muss sie stets offen bleiben für die Reaktionen und das Feedback der Adressat*innen der Sorge und sich durch sie in Frage stellen und korrigieren lassen.

Die Sorge als Grundbegriff des Pädagogischen zu verstehen, bringt daher auch eine nicht unerhebliche Schwierigkeit mit sich: Aufgrund der leiblich fundierten Verflochtenheit zwischen Ich und Anderem kann sich sorgendes Handeln seiner Sache niemals restlos sicher sein; das auf Empathie, Berührbarkeit und Resonanzfähigkeit basierende sich Einsetzen und Einstehen für den Anderen in der Sorge beruht auf einem grundsätzlich fehlbaren Fremdverstehen. Dies ist allerdings keine Schwierigkeit, die allein Care- bzw. Sorgepraktiken betrifft, sondern verweist auf ein die Pädagogik insgesamt betreffendes fundamentales Problem. Aus diesem Grund ist die Praxis der Sorge in einem fragilen Spannungsfeld von Aneignung und Enteignung angesiedelt (vgl. Redeker 2020). Sie von vornherein als pädagogisch noble und ethisch reine Praxis zu verstehen, birgt die Gefahr einer Überhöhung und droht, den ihr unweigerlich inhärenten Machtaspekt und ihre potentielle Gewaltförmigkeit aus dem Blick zu rücken.

Literatur

- Althans, Birgit et al. (2016): Care in der Grundschule – ein Forschungsdesiderat? In: Liebers, Katrin et al. (Hrsg.): Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 45–60.
- Althans, Birgit (2021): Fürsorgend – eine pädagogische Praktik? In: Budde, Jürgen/Eckermann, T. (Hrsg.): Studienbuch Pädagogische Praktiken. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 193–22. DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838555942>
- Blasse, Nina et al. (2015): Die Exklusivität des Inklusiven. In: Siedenbiedel, Catrin/Theurer, Caroline (Hrsg.): Grundlagen inklusiver Bildung. 1. Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung. Immenhausen: Prolog-Verl., S. 137–161.
- Breithaupt, Fritz (2017): Die dunklen Seiten der Empathie. Berlin: Suhrkamp. DOI: <https://doi.org/10.1515/arb-2018-0095>
- Budde, Jürgen/Blasse, Nina (2016): Vergeschlechtlichungen von Care im inklusiven Unterricht. In: Budde, Jürgen/Offen, Susann/Tervooren, Anja (Hrsg.): Das Geschlecht der Inklusion. Opladen: Budrich, S. 99–117. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:15754>
- Dederich, Markus (2020): Ethik der Sorge: Verantwortung, Anerkennung, Gerechtigkeit im Zeichen radikaler Andersheit. Ein Versuch“. In: Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Niels/Beiler, Frank/Sanders, Olaf (Hrsg.): Anthropologien der Sorge im Pädagogischen. Weinheim, Basel: Juventa, S. 18–28.
- Dederich, Markus/Seitzer, Philipp (2024): Erfahrung, Wissen, Handeln. Zur Grundlegung der Heil- und Sonderpädagogik. Weinheim & Basel: Beltz Juventa. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:30226>
- Dietrich, Cornelia (2020): Sorge und Leistung. In: Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Niels/Beiler, Frank/Sanders, Olaf (Hrsg.): Anthropologien der Sorge im Pädagogischen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 68–81.
- Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Niels (2020): Einleitung. In: Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Niels/Beiler, Frank/Sanders, Olaf (Hrsg.): Anthropologien der Sorge im Pädagogischen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 9–15.
- Dörner, Klaus (2001) Der gute Arzt. Lehrbuch der ärztlichen Grundhaltung. Schattauer: Stuttgart.
- Dorlin, Elsa (2022): Selbstverteidigung. Eine Philosophie der Gewalt. Berlin: Suhrkamp.
- Dreßler, Jens (2020): Klugheit und Sorge – Prolegomena zu einer Theorie des responsiven Lernens. In: Dietrich, Cornelia et al. (Hrsg.): Anthropologien der Sorge im Pädagogischen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 190–201.
- Dubs, Rolf (2009): Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. 2. Aufl. Stuttgart: Franz Steiner.
- Dworschak, Wolfgang/Fitzek, Tobias/Lüders, Lisa Marie (2024): Pool-Modelle in der Schulbegleitung. Empirische Befunde zweier Modellprojekte. Würzburg: Edition Bentheim. DOI: <https://doi.org/10.36195/978-3-948837-23-5>
- Falkenstörfer, Sophia (2020): Zur Relevanz der Fürsorge in Geschichte und Gegenwart. Eine Analyse im Kontext komplexer Behinderungen. Wiesbaden: Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30482-9>
- Hark, Sabine (2021): Gemeinschaft der Ungewählten. Umriss eines politischen Ethos der Kohabitation. Berlin: Suhrkamp.
- Heidegger, Martin (2010): Being and Time. A Revised Edition of the Stambaugh Translation. New York: Suny Press.

- Kittay, Eva Feder (1999): *Loves's Labor. Essays on Women, Equality, and Dependency*. New York/ London: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315021218>
- Kittay, Eva (2019). *Learning from My Daughter. The Value and Care of Disabled Minds*. Oxford New York: Oxford University Press.
- 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*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 82–104. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11614-014-0116-8>
- Krantz, Margarita (1995): Sorge. In: Gründer, Karlfried (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Bd. 9. Basel: Schwabe, S. 1086–1089.
- Levinas, Emmanuel (2011): *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht*. 4. Auflage, Freiburg/ München: Karl Alber.
- Maio, Giovanni (2024): *Ethik der Verletzlichkeit*. Freiburg: Herder.
- Mortari, Luigina (2022): *The Philosophy of Care*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-35175-5>
- Nohl, Arnd-Michael (2020): Zur Fundierung von Erziehung in der Sorge: Beobachtungen in verschiedenen Lebensaltern. In: Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Niels/Beiler, Frank/Sanders, Olaf (Hrsg.): *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 116–128.
- Redeker, Anke (2020): Sorgende Anerkennung. Ambivalenzen und Anforderungen. In: Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Niels/Beiler, Frank/Sanders, Olaf (Hrsg.): *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 251–261.
- Rehbock, Theda (2002): Autonomie – Fürsorge – Paternalismus. Zur Kritik (medizin-) ethischer Grundbegriffe. In: *Ethik in der Medizin* 14, S. 131–150. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00481-002-0180-7>
- Resch, Katharina (2023): Schulische Inklusion. Im Spannungsfeld von Kinderrechten, pädagogischer Fürsorgepflicht, Bildungsgerechtigkeit, Anti-Diskriminierung und Anerkennung. Opladen: Budrich. DOI: <https://doi.org/10.3224/84742693>
- Reyer, Jürgen (1991): *Alte Eugenik und Wohlfahrtspflege. Entwertung und Funktionalisierung der Fürsorge vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart*. Freiburg: Lambertus.
- Röhr, Henning (2002): Stellvertretung. Überlegungen zu ihrer Bedeutung in pädagogischen Kontexten In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 78 (4), S. 393–416. DOI: <https://doi.org/10.30965/25890581-07804002>
- Schlichting, Helga (2013): *Pflege bei Menschen mit schwerer Behinderung*. Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.
- Schnell, Martin W. (2017): *Ethik im Zeichen vulnerabler Personen. Leiblichkeit – Endlichkeit – Nichtexklusivität*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft. DOI: doi.org/10.5771/9783845292557
- Stinkes, Ursula (2002): Zur schwierigen Frage nach der Anerkennung – Fürsorge oder Solidarität für Menschen mit Behinderung? In: Greving, Heinrich/Gröschke, Dieter (Hrsg.): *Das Sisyphos-Prinzip. Gesellschaftsanalytische und gesellschaftskritische Dimensionen der Heilpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 203–220.
- Stinkes, Ursula (2013): *Lebenspraxis und Bildung – Versorgen und Versorgt werden*. In: Maier-Michalitsch, Nicola J. (Hrsg.): *Ernährung für Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen*. Düsseldorf: selbstbestimmt leben, S. 24–37.
- Theobald, Hildegard/Knobloch, Ulrike/Dengler, Corinne/Kleinert, Ann-Christin (2022): Einleitung: Perspektiven auf Caring Societies. In: Knobloch, Ulrike/Theo-

- bald, Hildegard/Dengler, Corinna/Kleinert, Ann-Christin/Gnadt, Christopher/Lehner, Heidi (Hrsg.): *Caring Societies – Sorgende Gesellschaften*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 9–35.
- Tronto, Joan (2013): *Caring Democracy. Markets, Equality, and Justice*. New York/London: NYU Press.
- Waldenfels, Bernhard (2015): *Selbstsorge und Fremdsorge*. Vortrag anlässlich der 21. Jahrestagung der Viktor von Weizsäcker Gesellschaft, 9.–11. Oktober 2015 in Freiburg.
- Windheuser, Jeannette/Brückner, Margrit/Hartmann, Anna (2022): *Systemrelevanz und Sorge. Feministische Erkundungen in und jenseits der Pandemie*. In: Langer, Antje/Mahs, Claudia/Thon, Christine/Windheuser, Jeannette (Hrsg.): *Pädagogik und Geschlechterverhältnisse in der Pandemie. Analyse und Kritik fragwürdiger Normalitäten*. Opladen: Budrich, S. 47–63.
- Winker, Gabriele (2015): *Care Revolution. Schritte in eine solidarische Gesellschaft*. Bielefeld: transcript.

Solidarität

Oder die Darstellung eines Füreinander zur kollektiven Änderung struktureller Ungerechtigkeiten

Narzissa Helfritzsch

Bevor ich mit dem Inhalt selbst beginne, möchte ich darauf hinweisen, dass der Text nicht in weitere Kapitel unterteilt ist, sondern sich als durchgängiger Essay von hier bis zu seinem Ende erstreckt. Dieser Essay verzichtet auch darauf, eine intensive Geschichte des Begriffes Solidarität in der Philosophie zu besprechen und hält sich vorrangig mit der Sache selbst auf; unter Bezug auf Paulo Freire, sowie die *London Recruits* und im Stil vielleicht verwandt, nur vielleicht, mit Friedrich Nietzsche, dem auch einige Formulierungen entlehnt sind. Anmerken möchte ich nur noch – bevor der eigentliche Text beginnt – dass sich zu Beginn jedes Textes die Frage stellt: Worum geht es? Geht es um das Verständnis anderer Texte, ihre Verwobenheit und ihre Geschichte, oder geht es um die Sache selbst. Dabei gibt es viele gute Gründe für die eine, wie die andere Seite. Doch in Fragen der Solidarität ist etwas immanent, was in anderen Teilen der akademischen Beschäftigung allzu leicht – wenn auch nicht mit Recht – akzidentell erscheint: Es geht mit jedem Wort um wirkliche Menschen, um die Anderen.¹ Worum es in diesem Text gehen soll, ist also Solidarität und weniger um Gedanken und Texte über Solidarität, ihre Verwobenheit oder Geschichte. Wenn also beim Lesen eine Verknüpfung auffällt, die nicht gezogen wurde oder ein Diskurs vermisst wird, so versteht sich dies nicht als Versäumnis an der akademischen Korrektheit, sondern als ein Versuch dem Thema in der hier beschriebenen Form nahe zu kommen.

Nun aber zur Sache der Solidarität: Der hier laut Titel verhandelte Begriff ist schon manches Mal in vielerlei Munde gewesen; von historischen Ursprüngen im römischen Recht mit der Bedeutung einer Gesamtschuld einzelner Betei-

1 Eine künstlerisch-satirische Kritik an Bestrebungen der Philosophie, diese Wahrheit zu Vergessen findet sich im Anhang des Buches *VerDragt Euch! Lavendel, Rosen und Feuer* (Helfritzsch 2024).

ligter, die jedoch nur einmal eingefordert werden darf, über eine Transformation nach der französischen Revolution als Ersatz für das Prinzip der Brüderlichkeit (vgl. Angehrn 2001), oder die umfassende Verwendung in der Arbeiter*innenbewegung als Forderung nach internationaler Solidarität – was dem hier vorgelegten Verständnis am nächsten kommt –, oder auch der Verwendung in der katholischen Sozialethik (vgl. Georgens 2011), wird *Solidarität* immer wieder dann besprochen, wenn das Unrecht, das einer Gruppe widerfährt, nicht mehr ertragbar erscheint. Ich gehe davon aus, dass diese Aussage einen Konsens abbildet. Ihre Wahrhaftigkeit wird im Folgenden nicht diskutiert. Sollte sie nicht akzeptiert werden, wäre es an einem anderen Text, sie zu besprechen.

Worum es im Folgenden gehen wird, ist aber auch ein Aspekt, der durch diese Formulierung aufgeworfen wird: *Solidarität* wird immer wieder dann besprochen, wenn das Unrecht, dass einer Gruppe widerfährt, nicht mehr ertragbar erscheint. Und wie bei jeder Erscheinung kann man die Frage stellen, wem sie sich auf welche Art und Weise darstellt und natürlich auch, wie die Darstellung des Erscheinenden intendiert ist. Wer ist auf welche Weise wann solidarisch? Dazu nach einigen Absätzen mehr.

Auf dieser Ebene besprochen wird das Problem zu einem ästhetischen, einem – im weitesten Sinne des Wortes – der Wahrnehmung, einem Problem, dem man sich wegen seiner Darstellung zuwendet, um von der Darstellung ausgehend auch den Sinn und das Ziel der Solidarität bestimmen zu können. Diesen Weg beschreite ich, da jede rein politische oder rein gesellschaftliche Betrachtung von Fragen der Solidarität immer schon mit den politischen Zielen und gesellschaftlichen Zwängen der jeweiligen Zeit beschäftigt sein muss.

Was die „Kunst in’s [sic.] Leben ruft, als die zum Weiterleben verführende Ergänzung und Vollendung des Daseins“ (Nietzsche 1886: 264), ist es auch, was die Solidarität ins Leben ruft: Ein Traum² von einer möglichen anderen Welt. „[E]s ist ein Traum, ich will ihn weiter träumen“, wenn wir hieraus auf eine tiefe innere Lust des Traumschauens zu schließen haben“ (ebd.: 266), dann können wir auf einen anderen Weg wandeln als es Nietzsche tat: Wir können im Traum, in der anderen Möglichkeit sowohl Schrecken als auch Solidarität

2 Für Nietzsche ist der Traum das Abbild des apollinischen Prinzips in *Die Geburt der Tragödie* (vgl. Nietzsche 1886) Der Traum ist dabei ein Zustand, der folgendermaßen bestimmt sein kann:

Wir genießen [sic.!] im unmittelbaren Verständnisse der Gestalt, alle Formen sprechen zu uns, es giebt [sic.!] nichts Gleichgültiges oder Unnötiges. [...] Diese freudige Notwendigkeit der Traum- erfahrung ist gleichfalls von den Griechen in ihrem Apollo ausgedrückt worden: Apollo als der Gott der Traumsvorstellungen ist zugleich der wahrsagende und künstlerische Gott. Er, der seiner Wurzel nach der ‚Scheinende‘, die Lichtgottheit ist, beherrscht auch den schönen Schein der Traumwelt. Die höhere Wahrheit, die Vollkommenheit dieser Zustände im Gegensatz zu der lückenhaft verständlichen Tageswirklichkeit, sodann das tiefe Bewusstsein von der in Schlaf und Traum heilenden und helfenden Natur ist zugleich das symbolische Analogon der wahrsagenden Fähigkeit und überhaupt der Kunst, durch die das Leben lebenswerth [sic.!] und die Zukunft zur Gegenwart gemacht wird. (ebd.: 254 f.)

schauen; in der Lust ein anderes hier und jetzt im Traum zu schauen, steckt immer auch die Lust ein anderes hier und jetzt zu träumen. Eines, dass dem Schrecken flieht, so traumhaft, dass an ihm nicht die immer schon begrenzenden Rituale der Rationalität ihren Raubbau betrieben haben. Die Lust am Träumen von Solidarität ist eine, die nicht beginnt mit einer Einschränkung. Kein „die Zeit ist noch nicht reif für diese Veränderung“. Kein „eure Probleme sind zwar wirklich relevant, aber wirtschaftlich können wir uns das zurzeit nicht leisten“. Kein „die Forderungen gehen zu weit“, wenn es um die simple Anerkennung von Lebensrealitäten geht und deren Veränderung hin zu einem lebenswerten, einem freudigen Leben. Kurz gesagt: Keine Floskeln der „eigentlich ist doch alles gut/wir haben wichtigere Probleme“ Brigade schaffen es Träume von Solidarität zu entfachen, aber sie schaffen es auch nicht, die Lust an ihnen völlig zu ersticken. Die kreative Gestaltung einer anderen Welt, einer anderen Möglichkeit, ohne Dünkel des Gegebenen diktieren zulassen wie gelungen sie ist, das ist der Grund für die Verbindung von Solidarität mit der ästhetischen Frage nach ihrer Darstellung, denn sie – die Solidarität – ist als Praxis eine Kunst.

Solidarität ist eine Kunst, weil sie eine ganz bestimmte Art und Weise ist, freimütig miteinander umzugehen. Es ist eine Praxis, die – so werden Sie es auch anschließen im Zitat Freires lesen – es verlangt, dass man sich in die Situation derjenigen begibt, mit denen man solidarisch sein will. Eine Praxis, bei der es nicht um mich geht, nicht um das, was es mir bringt, sondern nur darum, was Andere brauchen. Meine Perspektive, meine Wünsche und meine Bedürfnisse sind nicht das Ausschlaggebende, sondern die Bedürfnisse, Perspektiven, Wünsche – da es um strukturelle Diskriminierung geht – auch Ängste, Verletzungen oder die Wut der Unterdrückten geht. Oder wie es Paulo Freire formuliert:

Solidarity requires that one enter into the situation of those with whom one is solidary; it is a radical posture. [T]rue solidarity with the oppressed means fighting at their side to transform the objective reality which has made them these ‘beings for another.’ (Freire 2005: 49)

Solidarität ist demnach ein radikaler Akt für Andere. Ein Akt der Selbstaufgabe, in der man sich für Andere freimütig³ zu deren Verfügung anbietet (vgl. Helfritsch 2020). Sich anbietet bei der Bekämpfung der strukturellen Ungerechtigkeit.

Wer ist also auf welche Weise wann solidarisch? Eine Person, oder Gruppe, die sich nicht wegen sich selbst, sondern wegen der Anderen, für die Anderen einsetzt, dergestalt, wie die Anderen es wollen, um strukturelle Ungerechtigkeiten zu beenden. Solidarisch zu sein bedeutet sich völlig in die Hände der Anderen zu geben, sich ihrer Situation anzunähern und aus ihren Bedürfnissen

3 Zur Freimütigkeit bzw. dem freimütigen Darstellen der eigenen Situation für Andere vgl. Helfritsch 2020: u. a. 169 f., 191 f. und Helfritsch 2021: 32 f.

heraus das eigene Handeln und Darstellen zu gestalten, wobei selbst noch die Beurteilung, ob die Taten solidarisch waren in der Hand der Anderen, nämlich der Gruppe liegen, der man solidarisch gegen das erlebte Unrecht helfen will/wollte.

Mit Blick auf die gegenwärtige Situation – Februar 2025 – im Angesicht multipler Krisen, unzähliger Kriege und Kampfhandlungen, Klimakatastrophen und genozidalen Bestrebungen heißt das für einen Blick wie meinen, der aus der sicheren Abgeschlossenheit des Schreibtisches diese Zeilen verfasst, dass dieser Text selbst nicht solidarisch ist, dass mein Wunsch nach Veränderung der Lage nicht solidarisch ist, dass mein Helfen wollen nicht solidarisch ist, solange es sich aus der Distanz, aus dem fehlenden Kontakt mit den betroffenen Gruppen, den – wie Freire nicht müde wird zu schreiben – Unterdrückten herauspeist. Man muss diejenigen treffen und mit ihnen zusammen ihre Situation erleben, sie von ihnen beschrieben bekommen, um dann ihnen die eigenen Kapazitäten anzubieten, um solidarisch sein zu können; selbst wenn man ebenfalls zu denen gehört die, als Unterdrückte angesehen werden können, muss man diesen Weg zu den Anderen auf sich nehmen, seien es die Mitglieder der eigenen Gruppe oder die einer anderen. Besonders aber trifft dies zu, wenn man sich selbst – und dass kann sogar ganz ohne eigenes Zutun der Fall sein – in einer Gruppe wiederfindet, die strukturell extrem privilegiert ist und damit zumindest implizit für Andere eine Gruppe von Unterdrücker*innen darstellt. Denn die andere Seite jedes Privilegs ist eine strukturelle Unterdrückung der gleichen Rechte für Andere.

Mit Freire lässt sich der Blick darauf wie folgt erweitern:

Discovering himself to be an oppressor may cause considerable anguish, but it does not necessarily lead to solidarity with the oppressed. Rationalizing his guilt through paternalistic treatment of the oppressed, all the while holding them fast in a position of dependence, will not do. (Freire 2005: 49)

Für diejenigen, die also zu den in irgendeiner Form privilegierten gehören und damit an den Vorteilen der Unterdrückung partizipieren gilt, dass das reine Wissen über diesen Fakt noch lange nicht ausreicht, um diese Strukturen überkommen zu wollen. Eine Hilfe in der von Freire angesprochenen Weise, die nur paternalistisch erklärt, was den Unterdrückten fehlt und ihnen davon ein wenig zusprechen will, ohne ihren Zustand, ihre Situation von ihnen zu erfragen, kann nur – im besten Fall – Hilfe sein, ein Angebot ohne Ahnung, und ist im schlechtesten Fall nur eine Ausrede dafür den Status quo nicht verändern zu müssen. (Beispiele hierfür lassen sich im Umgang mit vormals kolonialisierten und ausgebeuteten Gebieten auf dem afrikanischen Kontinent im speziellen, im Allgemeinen aber in allen strukturell durch Ausbeutung und Enteignung betroffenen Erdteilen sehr einfach finden.⁴) Bleibt man hinter den

4 Eine Aufzählung, die diese Aussage unterstreicht wird hier nicht gegeben. Ein aufmerksames Hören auf die Nachrichten und die Antworten der betroffenen Gruppen sollte genügen.

eigenen Privilegien versteckt, so ist Solidarität nicht möglich. Was nicht heißt, man könne nicht helfen, aber die Hilfe ist dann eben das: Eine ungefragte Gabe, die genauso gut positiv, wie negativ aufgefasst werden kann. Und eben hier wird es durch die gegebene Beschreibung von Solidarität im Ausgang von Freire möglich Solidarität von verwandten Akten, wie Hilfe, Mitgefühl, Rettung zu unterscheiden. Solidarität ist die Selbstaufgabe des Beurteilungsmaßstabes und der Ausgestaltung der eigenen Handlungen, um die strukturellen Ungerechtigkeiten Anderer *mit ihnen, zu ihren Konditionen* zu bekämpfen. Wo Hilfe, Mitgefühl und Rettung noch an das eigene selbst gebunden sind, selbst wenn sie erbeten werden und ohne Aufgabe eigener Privilegien auskommen, wird Solidarität dann wirklich, wenn ich selbst nicht mehr die entscheidende Bedeutung habe.

Und mit diesem Schritt lässt sich auch folgende Passage von Freire anschließen, in der es um die Möglichkeit von Klassen oder Gruppen übergreifender Solidarität geht:

At a certain point in their existential experience, under certain historical conditions, these leaders renounce the class to which they belong and join the oppressed, in an act of true solidarity (or so one would hope). Whether or not this adherence results from a scientific analysis of reality, it represents (when authentic) an act of love and true commitment. Joining the oppressed requires going to them and communicating with them. (Freire 2005: 163)

Und auch hier wird die Nähe zu denjenigen, mit denen man solidarisch sein will hervorgehoben. Ohne diese Nähe ist es nicht möglich herauszufinden, welche Mittel benötigt werden, welche Aktionen geplant sind und wie die eignen Privilegien, oder – gehört man selbst zu ihnen – die eigenen Kapazitäten genutzt werden können.⁵ So ist der Anfang der Solidarität eine Entscheidung für die Selbstaufgabe, eine Entscheidung – so kann man Freire hier wohl verstehen – der Liebe für Andere, die nicht ohne Kontakt zu ihnen entstehen kann, da es deren Bedürfnisse, Ziele und Aktionen braucht, an denen man sich freimütig beteiligt, um solidarisch zu sein.

Ein wichtiger Aspekt, der des Kontakts verweist auf eine andere Problematik, die Freire gesehen hat und die sich heute so aktuell wie kaum etwas anderes zeigt. Es geht um eine Kritik an einer spezifischen Form von Globalisierung, die den direkten Kontakt untereinander dadurch erschwert oder aktiv ausschließt, dass lokale Besonderheiten völlig aus der Betrachtung verschwinden und damit auch die Verkörperung der lokalen Aspekte durch die dort lebenden Menschen. So zumindest verstehe ich die im Folgenden stehende Kritik an der Globalisierung:

5 Das erfordert keine festorganisierte Form der Unterdrückten, sondern den Willen sich so lange anzubieten, bis das Vertrauen groß genug ist, um die eigene Situation und die eigenen Bedürfnisse zu offenbaren und die als erdrückendsten erlebten Strukturen zu erfahren, sowie was sich als gegen Maßnahme vorgestellt wird.

Solidarity has to be shaped in our bodies, in our behaviors, in our convictions. In speaking about local power, which in other words is neighborhood power, we need to confront the process of globalization, to see how globalizing implies suppressing freedom and creativity. Globalization is killing the locality. We need to restore and to invent local power again. Restoring and reinventing local power means to create different possibilities that make possible the experience of solidarity. (Freire 2014: 44)

Sicherlich muss man im Zeitalter digitaler Communities Nachbarschaft an dieser Stelle anders denken, nämlich als Kontakt oder beziehungsweise zwischen Personen, die auch ohne direkten physischen Kontakt eine Menge der beschriebenen Aspekte gewährleisten kann. Doch dabei gilt, dass einige Aspekte, gerade dann, wenn die unterdrückenden Strukturen in Gewalttaten von Unterdrückter*innen münden, dass die dann vielleicht dringendsten solidarischen Akte nicht aus der Ferne über Kontinente hinweg möglich sind. Damit ist gemeint, dass die Gefahr für das Leben, die Bedrohung der Leben Anderer, die extreme Möglichkeit der Auslöschung nicht dadurch allein beigelegt werden kann, dass man aus der Ferne verhandelt. Diese Hilfe ist sicherlich nötig, aber ein Einschreiten vor Ort, eine direkte Hilfe, nach der gefragt, nach der gerufen wurde, das geht nur aus der Nähe. Oder wie es James Baldwin sagte:

If we know, then we must fight for your life as though it were our own – which it is – and render impassable with our bodies the corridor to the gas chamber. For, if they take you in the morning, they will be coming for us that night. Therefore: peace. (Baldwin 2016/1970: 23)

Etwas, was wir im aktuellen Dickicht zwischen den Kriegsfronten in der Ukraine, in Gaza, im Kongo – und die nun Folgende Floskel wiegt sehr schwer – und an vielen anderen Orten ganz deutlich erleben. Aus der Ferne der noch nicht in bewaffneten Konflikten verstrickten Gebieten der Welt, ist eine Solidarität mit den dort Lebenden und Getöteten nur eine leere Aussage. Wir – im privilegierten globalen Norden – bieten Hilfen an, die uns aber belassen, wo wir sind, sich damit als solidarisch zu bezeichnen ist eine Farce und spricht für eine vollständige Selbsttäuschung.

Diese Täuschung erkennt ein Prinzip, dass in Freires Arbeit leitend ist und aus einer produktiven Umdeutung der Hegelschen Dialektik von Herrn und Knecht resultiert. Freire zitiert nachfolgende Stelle aus Hegels *Phänomenologie des Geistes* und wendet sie ins Konkrete, so dass es nicht mehr das reine Fürsich ist, dass hervortritt, sondern das Sein mit Anderen:

Und es ist allein das Daransetzen des Lebens, wodurch die Freiheit, wodurch es bewährt wird, daß dem Selbstbewußtsein nicht das *Sein*, nicht die *unmittelbare* Weise, wie es auftritt, nicht sein Versenktsein in die Ausbreitung des Lebens das Wesen, – sondern daß an ihm nichts vorhanden, was für es nicht verschwindendes Moment wäre, daß es nur reines *Fürsichsein* ist. Das Individuum, welches das Leben nicht gewagt hat, kann wohl als *Person* anerkannt werden; aber es hat die Wahrheit dieses Anerkanntseins als eines selbständigen Selbstbewußtseins nicht erreicht. (Hegel 1979/1807: 146)

Umgedeutet auf die Frage der Solidarität heiße das: Selbst getäuscht über das Ausmaß des Guten, das man in die Welt bringt, in dem man sich selbst als solidarisch mit diesen und jenen erklärt, kann man zwar als Person gelten, die die Anderen gesehen hat, aber nicht als Person, die *mit* den Anderen in dieselbe Richtung blicken will, um gemeinsam nach ihren Bedürfnissen, dass ihnen zugefügte Unrecht zu beenden.

Ich kann mich doch nur selbst erkennen, wenn Du mich anerkennst, so wie ich (geworden) bin! – so in etwa lautet ein Prinzip (in Umgangssprache übersetzt) –, welches ein Philosoph vor über 200 Jahren beschrieben hat. Georg Wilhelm Friedrich Hegel wollte damit ausdrücken, wie die Emanzipation sowohl Einzelner als auch der Gesellschaft gelingt. (Schwarz 2021: 555)

Mit den Anderen, gegen die sie unterdrückenden Strukturen, nach *ihren* Maßstäben; Das ist nicht nur eine theoretische Hoffnung, die hier mit Freire ausformuliert wird. Es war und ist eine Wirklichkeit, die nicht im großen Kino der Aufmerksamkeit abgespielt wird. Denn dorthin zu gelangen ist nicht ihr Ziel, es ist eine Wirklichkeit, die ungeachtet der Auswirkungen auf einen selbst und eigenen potenzielle moralische wie gesellschaftliche Anerkennung auskommt. Der Blick, der zählt ist einzig der Blick derjenigen, mit denen man solidarisch sein will. Und um dies zu belegen, folgt nun in aller Kürze und diesen Text abschließend, das Beispiel der *London Recruits*. Die *London Recruits* waren eine Gruppe weißer Londoner*innen, die vom *ANC*, dem *African National Congress*, in der Zeit des Exils von London aus weiterhin gegen das Apartheid-Regime in Südafrika kämpften. Den *Recruits* kam dabei vor allem die Rolle zu, Informationsmaterial über die weitere Tätigkeit des *ANC* nach Südafrika zu bringen und dort als Flugblattbomben⁶ an ausgewählten Orten zu verteilen. Nötig war das, da die weißen Londoner*innen beim berqueren der Grenzen und bei Flugeinreisen mit keinerlei Hindernissen zu rechnen hatten – wären sie aber enttarnt und verhaftet worden, hätten ihnen ebenfalls hohe Strafen gedroht. Im Folgenden werde ich nun, da die Geschichte der *London Recruits* bisher wenig bekannt ist, eine der *Recruits* selbst in großen Teilen durch Zitate zu Wort kommen lassen. Dabei wird sich zeigen, dass das durch sie beschriebene Handeln sich mit dem zuvor mit Freire ausgearbeiteten Verständnis von Solidarität deckt.

Mary Chamberlaine schreibt in ihrem Text *The ANC's London Recruits: a Personal Story* ber die persönlichen Erfahrungen und ihre eigene Einstellung zu ihren Aktionen als *Recruit*. Hier folgt zuerst ein Zitat über die Motivation des *ANC*:

While the Anti-Apartheid Movement pressured the UK government and focused world attention on the South African regime, the ANC-SACP was faced with a different issue: how to destroy the apartheid regime from within. It needed to maintain the struggle

6 Wenn Sie mehr Informationen über die *Recruits* und ihre Arbeit mit *Leaflet Bombs* finden wollen, ist das hier möglich: <https://londonrecruits.org.uk/>.

inside South Africa when the ANC's infrastructure was all but destroyed, to continue to raise the consciousness of South Africans against the evils of apartheid, to maintain morale in the opposition, to encourage resistance and to demonstrate that the ANC was active. (Chamberlaine 2013: 147 f.)

Um dieses Ziel zu unterstützen, war es für die *Recruits* von höchster Bedeutung, nicht festgenommen zu werden und somit mit niemandem zu sprechen, der nicht in direkten Kontakt über dieses Thema mit ihnen stand.

Disguise was the essence of survival. If caught, we were on our own. And, Ronnie assured us, we would be on our own in the event of capture. Inciting resistance, if necessary by force, would carry a hefty sentence, preceded, undoubtedly, by torture. What could we tell? Apart from Ronnie, whose name was already known to the South African authorities, we knew no one else involved, had no names to divulge, nor the networks behind us. We could tell them nothing. (ebd.: 150)

Um nun genauer zu zeigen, welche Privilegien mit der weißen Hautfarbe in Südafrika einherging folgt eine Erinnerung Chamberlaines an eine Begegnung mit der Polizei:

On one occasion I had left the flat before him, and stepped into the lift with my suitcase. Two policemen got in on the floor below. For the second time, I was convinced I had been caught. Imagined martyrdom gave way to blind terror. 'Going away?', one of them said. I did manage to smile, and nod. I think I probably said I was an English visitor, and we were exploring their wonderful country. The lift stopped at the ground floor. 'Allow me', the policeman said, picking up my suitcase. 'It's heavy. Where is your car?' I walked alongside him, praying (old habits die hard) that the locks wouldn't snap. He lifted it into the boot for me. 'I don't know what you women carry in your cases', he said. 'Have a nice weekend.' (ebd.: 151)

Angesichts dieser Privilegien ist es bemerkenswert, wie standhaft alle *Recruits* im Bewahren des Geheimnisses waren – selbst gegenüber Familie und Freunden. Kein Wort wurde mitgeteilt, keine Ahnung, kein Wissen bestand darüber, ob und wie hilfreich die Aktionen waren und trotzdem versiegelte die Solidarität mit dem Ansinnen ihren Mund.

We had been sworn to secrecy. Lives were at risk if we spoke about our mission. This experience had to be buried and forgotten. We told no one. If asked whether I'd been to Africa, I would talk about a short holiday Carey and I had taken in Morocco. It was a useful evasion. Eighteen years after my visit, I was living in Barbados, waiting to watch Nelson Mandela walks free. His release was delayed, I had to pick up my children from school, ferry them to ballet or piano or gym or whatever after-school activity. In the evening, I caught up with the news. The children were in bed and I was alone in the house, apart from sunken memories and an overpowering emotion which I wanted to share, but couldn't. I was so used to bottling up this experience, once more could make no difference. Besides, Mandela walking free was a world away from the mission I had undertaken. Had I helped? I didn't know. Buried deep, it was a puny effort compared with the sacrifices that others had made with their liberty and their lives. I liked to think I had made a small difference, but there was no one to ask. As Nelson Mandela walked

from prison, I couldn't say, 'oh, by the way, did I tell you about . . . ?' It was vainglorious, and inappropriate. (ebd.: 152)

Erst noch viel später suchte Chamberlaine Kontakt zu ihrem vorherigen Verbindungsmann, der auch die Einleitung zu dem Buch *London Recruits. The Secret War Against Apartheid* schrieb. Und noch etwas später antwortete er:

Ronnie replied. Thank you too for providing Ken Keable with your important piece about Carey and your mission to South Africa. You assisted us at an important time in our liberation struggle for which the free people of South Africa are eternally grateful . . . You both were responsible for a very brave deed and can be justly proud . . . (ebd.: 153 f.)

Nach all dieser Zeit und all dem Schweigen, dem uneigennütigen Einsatz für die Veränderung der Strukturen in Südafrika und dem Kampf, gegen Apartheid und Rassismus gab es, ausgehend von Ken Keable, einem anderen *Recruit* und Autor des gerade benannten Buches, um 2005 den Versuch andere *Recruits* zu finden. Daraus entstanden die folgenden Worte Chamberlaines:

We had become an 'us', like orphaned children discovering a long lost family. We shared an extraordinary bond, strengthened by the decades of silence. We were overwhelmed with emotions of relief and release, a grand catharsis at being able to talk about our work – ourselves, to each other, to other people – to see what we had done in perspective. We came from all walks of life, educators and trade unionists, seamen and electricians, journalists and activists, and from the whole spectrum of the left, a glorious mosaic of camaraderie, a strange, moving bond to be celebrated and cherished. We felt as if we had known each other all our lives. There were tears. We had worked as individuals, but we all believed in a wider solidarity. (ebd.: 156)

Im Ansinnen an dieses Beispiel und das vorher beschriebene möchte ich abschließend nur folgendes festhalten: Die *Recruits* haben uneigennützig – da unbekannt – einer Sache ausschließlich für Andere gedient, um die strukturelle Unterdrückung Schwarzer Menschen im Südafrika der Apartheid zu beenden. Sie haben in der aktiven Zeit ihrer Arbeit für den *ANC* und auch für viele Jahre danach ihr Versprechen der Solidarität ernstgenommen. Sie waren vor Ort und haben dort genau das getan, was von ihnen gefordert wurde, sie waren also lokal und haben *mit* denen, gearbeitet, deren strukturelle Situation sie verbessern wollten. Sie haben nicht eigenmächtig entschieden, was der *ANC* brauchte. Kurz gesagt: Sie erfüllen alles, was von Freire angesprochen wurde. Egal wer sie waren, egal was sie nach ihrer Arbeit für den *ANC* gemacht haben, sie blieben solidarisch für die strukturelle Veränderung einer Gesellschaft unter Einsatz ihrer Privilegien; für ein Aufbegehren gegen Rassismus. Wir können, oder eher müssen solidarisch sein und über solidarische Praxen nachdenken *trotz*⁷ der hohen Wahrscheinlichkeit, dass die solidarische Praxis für die längste Zeit nicht zu einer strukturellen Veränderung führt, *trotz dessen*, dass unsere solidarischen Akte für die längste Zeit oder generell nicht gesehen werden, selbst wenn sich die Strukturen ändern.

7 vgl. zur politischen Wirkung von Trotz Helfritsch 2021 und Helfritsch 2022.

Literatur

- Angehrn, Emil (2001): Solidarität als Leitbegriff der Sozialphilosophie. In: *Solidarität und Selbstverwirklichung*. Gießen, S. 13–31. https://edoc.unibas.ch/10984/1/BAU_1_005251799.pdf [Zugriff 10.03.2025]. DOI: <https://doi.org/10.5451/unibas-ep10984>.
- Baldwin, James (2016/1970): An Open Letter to My Sister, Angela Y. Davis. In: Davis, Angela Y.: *If They Come in the Morning*. London: Verso, S. 19–23.
- Chamberlain, Mary (2013): The ANC's London Recruits: A personal story. In: *History Workshop Journal* 75 (75), S. 147–157. DOI: <https://doi.org/10.1093/hwj/dbs050>
- Freire, Paulo (2005): *Pedagogy of the oppressed*. 30th anniversary edition. New York/London: continuum.
- Freire, Paulo/Freire, Ana Maria Araújo/de Oliveira, Walter (2014): *Pedagogy of solidarity*. New York/London: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315422817>.
- Weihbischof Georgens, Otto (2011): Solidarität – Auslaufmodell oder Ressource der Gesellschaft? In: Schreckenberger, Waldemar (Hrsg.): *Staat und Religion*. Berlin: Duncker & Humblot, S. 69.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1979/1807): *Werke*. Band 3 *Phänomenologie des Geistes*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helfritzsich, Paul (2020): *Als Andere unter Anderen: Darstellungen des Füreinander als Weg zur Solidarität*. Bielefeld: transcript. DOI: <https://doi.org/10.14361/9783839452455>.
- Helfritzsich, Paul (2021): *Gefragt durch Andere. über digitale Vernetzung, Wertschöpfung, Pathos & Identität*. Bielefeld: transcript. DOI: <https://doi.org/10.14361/9783839454725>.
- Helfritzsich, Paul*A (2022): *Politisierte Gefühle: Versuche über Ekel, Angst, Hass, Mordlust, Trotz und Demokratie*. Frankfurt am Main: Westend Academics. DOI: <https://doi.org/10.53291/9783949925078>.
- Helfritzsich, Paul*A (2024): *VerDragt Euch! Lavendel, Rosen und Feuer*. Frankfurt am Main: Westend Academics. DOI: <https://doi.org/10.53291/9783949925122>.
- London Recruits (o.J.): *The Secret War Against Apartheid*. <https://londonrecruits.org.uk/>
- Nietzsche, Friedrich (1886): *Die Geburt der Tragödie*. Hamburg: Meiner.
- Schwarz, Christine (2021): Epilog: Die Solidarität des Andersseins. Ein Kommentar. In: Natarajan, Radhika: *Sprache – Bildung – Geschlecht. Interdisziplinäre Ansätze in Flucht- und Migrationskontexten*. Wiesbaden: Springer VS, S. 555–582. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-28341-4_28

Beziehungsweisen der Sorge und Solidarität

Mirko Moll, Dominic Keßler, Kirsten Puhr & Max Schellbach

1 Zur Relationalität von Sorge und Solidarität

Im Zentrum des Beitrages steht die theoretische Auseinandersetzung mit Konzepten der Sorge und Solidarität, die wir nicht getrennt voneinander denken, sondern miteinander in Bewegung bringen möchten. In eine solche Richtung weisen Positionen, die Sorge mit einem Solidaritätsanspruch verbinden (z. B. International Council of Nurses 2021) oder Solidarität als Sorgepraxis denken (z. B. Govrin 2022). Unser Anliegen besteht nun darin, dieses Wechselverhältnis genauer zu befragen. Dies scheint auf besondere Weise herausfordernd, da Sorge und Solidarität bereits jeweils für sich keineswegs konfliktfreie Beziehungsweisen sind. So erscheint Sorge als unscharfes (vgl. Hark 2021) und auch Solidarität als umstrittenes (vgl. Mayer/Schäfer/Schüll 2024) Konzept. Gemeinsam ist beiden Konzepten, dass mit ihnen das Risiko der Objektifizierung und der Abschreibung eines Subjektstatus derjenigen einhergeht, denen Sorge und Solidarität gilt. Eine einseitige „Moralisierung“ (ebd.: 14) der Forderung von Sorge und/oder Solidarität droht also jene machtvollen Ordnungen auszublenden, in die sie selbst verstrickt ist. Die Rede von Unterstützung beispielsweise bleibt damit problematisch, weil mit der essenzialisierenden „Zuschreibung einer Unterstützungsnotwendigkeit *von außen*“ (ebd.: 13, Herv. i. O.) stets scheinbar eindeutig legitimiert wird, wer Unterstützung erfahren soll und wer sie geben kann. Damit sind jene Verhältnisse angesprochen, die eine Identifizierung der Akteur*innen in aktiv-handelnde und passiv-empfangende festsetzen. Uns geht es im Folgenden darum, diese Ambivalenzen kritisch mit Blick auf Erziehung, Pflege, Unterstützung, Hilfe und Assistenz zu diskutieren.

Dafür greifen wir auf ein Verständnis von Sorge und Solidarität als Beziehungsweisen zurück, bei dem die Subjekte und Objekte nicht feststehen und es weniger wesentlich wird, „welchen Namen wir uns geben und zu welchem

Kreis wir uns zählen, sondern wie wir uns aufeinander beziehen, wie wir aufeinander bezogen sind“ (Adamczak 2019: 253). Relationales Denken impliziert, „dass der Fokus auf das Dazwischen gerichtet wird, anstatt auf die Relata oder die ‚Entitäten‘, die sich an dessen Enden, Polen oder Rändern befinden“ (Scherrer 2021: 363). Zugleich sind Differenzen „immer schon in Beziehungsweisen eingelassen“ (ebd.: 362). Wir setzen so gesehen ein Beziehungsgeschehen voraus, in dem Differenzen „radikal zu affirmieren“ (ebd.), anstatt harmonistisch zu befrieden sind. Der Ausgangspunkt des Beitrags liegt in diesem Sinne in einem *doppelten Einsatz der Relationalität*, der im Begriff der Beziehungsweise aufsteht. Zum einen sind Sorge und Solidarität jeweils relational gefasst, umstritten und als Beziehungsweisen praktisch zu vollziehen, d. h. nicht-ideal zu konzipieren (vgl. Govrin 2025). Zum anderen ist die Relationierung von Sorge und Solidarität selbst als Praxis theoretischer Inklusionsforschung zu verstehen. Es geht uns gerade nicht darum, Sorge und Solidarität in *ein* Verhältnis zu setzen, um von *einer* Beziehungsweise der Sorge und Solidarität zu sprechen. Die Pluralisierung von Beziehungsweisen markiert daher die Öffnungsbewegung für verschiedene streitbare Relationierungen von Sorge und Solidarität.

Dabei sind wir angesprochen von Diskriminierungs-, Gewalt- und Verletzungserfahrungen als auch von den Verhältnissen, in denen diese Erfahrungen wahrgenommen, artikuliert und verhandelt werden (vgl. Jergus 2024). Pädagogische Beziehungen werden in diesem Sinne über ein Angesprochen-Sein von Anderen her gedacht. Singuläre Andere zeigen sich als nicht vorher kategorial bestimmt, sondern werden gerade in ihrem Entzug und Anspruch sichtbar. Für unsere Auseinandersetzung ist deshalb ein Begriff von Verletzlichkeit bzw. Verwundbarkeit maßgeblich, der nicht allein normativ und universalistisch-anthropologisch zu fassen, sondern auch analytisch zu verstehen ist (vgl. ebd.), da ihm die geteilte Verletzlichkeit als menschliche Grundbedingung *und* eine politisch-historische, ungleich-verteilte Verletzlichkeit eingeschrieben ist (vgl. Lorey 2020a). Diese Perspektive lenkt den Fokus einerseits auf die Problematisierung der Machtverhältnisse und thematisiert andererseits auch diejenigen Beziehungsweisen, die als Antwortversuche auf diese angesehen werden können. Solidarität zeigt sich dann „als Sorgepraxis, die sich an der ontologischen Verwundbarkeit orientiert, um die strukturelle Verwundbarmachung von Körpern zu bekämpfen“ (Govrin 2022: 188). Eine solche Relationierung von Sorge und Solidarität umfasst stets den Versuch, neue Zugehörigkeiten zu entwerfen, die das Potenzial haben, bestehende Ungleichheiten abzumildern. Zugleich ist damit auch die paradoxe Figur von Gleichheit und Differenz angesprochen, die mit „dem in ihr angelegten Spannungsverhältnis erst den Raum eröffnet, in welchem Vorstellungen von pädagogischen Adressat:innen, angemessenem pädagogischen Handeln, Institutionalisierungen pädagogischer Ansprüche [...] immer wieder aufs Neue ver-

handelbar werden“ (Geldner-Belli/Wittig 2023: 111). Wir verorten unsere inklusionspädagogischen Auseinandersetzungen in diesem Spannungsfeld.

Von dem einen oder anderen Thema angesprochen zu werden, verlangt sodann den Versuch einer Antwort. Diese Beweglichkeit von Theoriearbeit riskiert grundsätzlich die Souveränität über ihren Ausgang. Wir deuten dies nicht als Defizit, sondern als Möglichkeit eines gemeinsamen Denkens „unter Berücksichtigung heterogener Positioniert- und Involviertheiten“ (Bärmig/Boger/Geldner 2021: 137). Die Einsätze in Kapitel 2 sind in diesem Sinne als heterogene Bewegungen der Autor*innen angelegt, die in einem ersten Schritt verschiedene Beziehungsweisen der Sorge und Solidarität entfalten. Diese verdichten sich in Kapitel 3 mit Blick auf solidarischer Sorge als Potenzial, Veränderung und Überschreitung zu denken. Diese Bewegungen folgen dem Anspruch, „die einzelnen Einsätze mit ihren Möglichkeiten und Grenzen ebenso wie deren Verknüpfungen als solche zum Gegenstand der Auseinandersetzungen“ (ebd.: 144) zu machen und dabei den gemeinsamen Bezugspunkt offen zu halten.

2 Beziehungsweisen der Sorge und Solidarität – Einsatzpunkte

Unseren Beitrag haben wir damit begonnen, dass wir die Relationierung von Sorge und Solidarität selbst als eine theoriebildende Aufgabe begreifen, der wir im Angesicht gesellschaftlicher Macht- und Gewaltverhältnisse begegnen. Die folgenden drei Versuche, Beziehungsweisen der Sorge und Solidarität zu bestimmen, geben hierauf unterschiedliche Antworten. Sie werden in ihrem analytischen Potenzial für gesellschaftliche Macht- und Gewaltverhältnisse stark gemacht, als Anfragen an ethische Vorstellungen von Sorgepraxen formuliert oder als Möglichkeit für sozialpolitische Gegengeschichten verstanden. Dabei thematisieren wir technische Assistenzbeziehungen, pflegerisch-pädagogische Praxen und Communities of Care.

2.1 Solidarität als Kampf um Beziehungsweisen der Sorge am Beispiel technischer Assistenz

Der Gebrauch von Assistiven Technologien ist keine reibungslose Angelegenheit. Er ist vielmehr konfliktreich, denn die Erwartungen und die Effekte eines Gebrauchs von Assistiven Technologien sind nicht deckungsgleich. Mit *technischer Assistenz* rufen wir in Analogie zur persönlichen und personellen Assistenz (vgl. Hirschberg/Valentin 2020) eine Beziehungsweise verteilter

Handlungsfähigkeit auf, die sich in Relationen menschlicher und nicht-menschlicher Akteur*innen beschreiben und im Verhältnis von Stabilisierung und Unterbrechung denken lässt (vgl. Latour 2016): Technische Assistenz ist stabilisiert, wenn etwa eine Person immer wieder ihre Greifzange gebraucht, um im Supermarkt Produkte aus dem Regal zu holen. Gleichwohl ist diese Beziehungsweise der Assistenz prekär, insofern sie substanziell durchzogen ist von Zeitlichkeiten der Unterbrechung (vgl. Stock 2023): Die Feder der Greifzange kann kaputtgehen und muss repariert werden, die Greifzange kann verloren gehen und muss ersetzt werden, die Beantragung von neuen Greifzangen kann Zeit und Arbeit in Anspruch nehmen. Die Beziehungsweise technischer Assistenz ist also eine, die auf Grund dieser Unterbrechungen ständig durch Sorgearbeit wiederhergestellt werden muss.

Zugleich ist Assistenz historisch und politisch als „Gegenmodell zu Fürsorge“ (Weber 2022: 526) konzipiert, also als Kritik an Macht- und Gewaltverhältnissen der Sorge. Assistenz ist nur verbunden mit einem Anspruch der *Transformation von Fürsorge* denkbar. Die Transformation von Fürsorge- zu Assistenzbeziehungen wird damit selbst zur Frage von Solidarität, wenn mit Solidarität eine Möglichkeit der Verschiebung von Beziehungsweisen gemeint ist (vgl. Adamczak 2019). Solidarität liegt dann quer zu Sorge, zu Fürsorge wie zu Assistenz. Grundlage ist hierfür das Verständnis, dass Sorge „mitnichten eine politisch unschuldige Praxis oder ein unschuldiges Konzept ist und sehr unterschiedlich angeeignet und operationalisiert werden kann“ (Hark 2021: 209). Sorge ist demnach nicht per se gut, sondern muss als Spektrum verstanden werden, möchte man die Widersprüchlichkeit und Gewaltamkeit von Sorge analytisch zum Gegenstand machen (vgl. Kunst 2023). Fürsorge und Assistenz verschränken und widerstreiten sich, wie das folgende Beispiel zeigt.

La Que Tira Con Turrón (2023) inszeniert auf Twitter/X einen Videoclip¹, der selbst mit dem Anspruch der Solidarität auf die Analyse gewaltsamer Sorgebeziehungen antwortet. Die Autorin erzählt davon, wie sie im Supermarkt mit Personen konfrontiert ist, die sie „in 1 einhalb Minuten, 7 Mal fragen“, ob sie Hilfe benötige und ihr „wirklich Dinge aus der Hand reißen“ (ebd.). Der Clip inszeniert nun in den ersten Szenen im Wohnzimmer der Autorin eine alltägliche Situation, in der eine Person A im Rollstuhl mit ihrer Greifzange vor dem Supermarktregal steht und erzählt, dass sie auf diese Weise „eigentlich so gut wie immer selbständig unterwegs“ (ebd.) ist. Eine Person B beobachtet sie beim Einkaufen eine Weile und greift dann in das Geschehen ein. Als Person A also etwas aus dem Regal greifen möchte, stürmt Person B los, schlägt die Greifzange weg, reißt den Gegenstand aus dem Regal und hält ihn ihr triumphierend und heroisch vor die Nase (vgl. ebd.). Im Clip heißt es:

1 Zum Video inkl. Videobeschreibung der Autorin: <https://x.com/audifono81/status/1683736323398459392> [Zugriff: 4.12.2024]

- [Person A:] Wenn ich im Supermarkt einkaufen bin, dann [...] [bin] ich eigentlich so gut wie immer selbständig unterwegs. Denn mit dem kleinen Hilfsmittel hier komme ich so gut wie übera...
- [Person B:] BRAUCHEN SIE HILFE???? (ebd.; Anpassungen M.M.)

Wir lesen dies als eine Gegenüberstellung zweier Beziehungsweisen der Sorge: der des Hilfegebens und der des Assistenznehmens. Während das Assistenznehmen – das Handeln nach Anweisung einer Person (vgl. Weber 2022: 528) – hier nur implizit aufgerufen wird, wird das Hilfegeben in seiner Verknüpfung von Fürsorge und Alltagsheldentum explizit verhandelt. Weil die Nutzung des Hilfsmittels eine auf Dauer gestellte technische Assistenz zum selbständigen Einkaufen ist, wird das aufgedrängte Angebot der Hilfe zum Problem. Das Nehmen technischer Assistenz wird durch das Geben von Hilfe und das Wegschlagen der Greifzange nicht nur situativ unterbrochen, sondern generell delegitimiert. Dies wird im Clip problematisiert und von der Autorin als ableistische Übergriffigkeit markiert (vgl. La Que Tira Con Turrón 2023). Die Greifzange wird dabei ihrer erwarteten Funktion als Objekt beraubt und es wird ein Beziehungsgeflecht offenbar, in dem es umstritten bleibt, ob die Funktion verwirklicht wird. Vielmehr wird die verteilte Handlungsfähigkeit zwischen Person und Greifzange als Beziehungsweise technischer Assistenz auch dann verkannt, wenn sie wirksam ist. Oder anders formuliert: Die Greifzange ermöglicht Einkaufen nur dann, wenn diejenigen Verhältnisse unterbrochen werden, die das Absprechen der Fähigkeiten manifestieren.

Im letzten Take des Clips wird dieses Machtverhältnis mit einem subtil angeordneten Buch zum Thema Behinderung und Ableismus und einem ange deuteten Flammenwerfer scheinbar eindeutig kommentiert. Doch es bleibt offen, ob wir als Rezipient*innen Teil des Objekts der Kritik oder zu solidarischen Körpern (vgl. Govrin 2022) werden. Denn er adressiert uns als potentielle Akteur*innen gewaltsamer Sorgebeziehungen *und* als mögliche Akteur*innen solidarischer Beziehungen und provoziert damit unsere Beziehung zu der Sache, die La Que Tira Con Turrón wütend macht. In diesem Sinne ist der Clip und der Post als ein Aufruf zur Kampfsolidarität zu lesen (vgl. Sussemichel/Kastner 2021), der auf dem Einspruch gegen ableistische Beziehungsweisen der Sorge basiert und für die Transformation dieser vor dem Hintergrund von Gleichheit eintritt. Doch, wenn eine solche Solidarität nicht auf gemeinsamer Erfahrung und Identität basiert, muss das Gemeinsame hergestellt werden. Das Spiel mit der Verknüpfung von Kritik und Affekt (vgl. Govrin 2022) scheint hierfür maßgeblich, um nicht „zwischen eigenen Problemen und den Problemen anderer [zu] unterscheiden“ (ebd.: 192), sondern flüchtige, aber geteilte Belange hervorzubringen. Die Möglichkeit von Solidarität liegt dann darin, sich über *matters of care* (vgl. Puig de la Bellacasa 2017) miteinander verbinden zu lassen.

2.2 Anfragen an ethische Vorstellungen von Sorge und Solidarität in pflegerischen und pädagogischen Praxen

Ein Forschungsprojekt führte uns zu Iiro, seiner Familie und seiner Lebenswelt. Der Kontakt wurde von unserer Beratungsstelle für Unterstützte Kommunikation vermittelt. Iiro agiert nicht wortsprachlich. Häusliche Intensivpflege begleitet ihn im familiären Umfeld pflegend und medizinisch versorgend. Die für Iiro lebensnotwendige Versorgung wird neben seiner Familie von einem Pflegeteam, welches ausschließlich diese Aufgabe hat, in einem ununterbrochenen Schichtsystem realisiert. Die Eltern des Kindes Iiro berichteten während unserer ersten gemeinsamen persönlichen Begegnung von Misshandlungen, die Iiro von einer Pflegeperson in der häuslichen Intensivpflege zugefügt wurden. Aufgedeckt wurden die gewalttätigen Praxen durch eine Videokamera:

Und du siehst wirklich, wie die Krankenschwester ihn da schlägt, also wirklich so guckt und ihm dann eine verpasst, mit der Faust, gezielt von oben drauf. [...] Und dann packt sie ihn halt auch wirklich nur am Genick hinten, am T-Shirt, zieht ihn aus dem Bett raus, schleift ihn in seinen Stuhl rein. [...] Frühmorgens nimmt sie seinen Arm und dreht ihn so lange, bis [...] es knackt und bis Iiro anfängt zu schreien. [...] Wir wissen nicht, was // [...]. Das war am Wochenende, an dem wir zu Hause waren! (Puhr/Stier 2024: o.S.)

Uns bewegen diese Misshandlungen. Sie fordern unsere Anfragen an ethische Vorstellungen von Sorge und Solidarität heraus, zumal empirische Studien gezeigt haben, „dass es sich bei Gewalt und Grenzverletzungen in Sorgebeziehungen um keine Einzelfälle handelt, sondern Gewalt scheinbar zum ‚Care-Alltag‘ gehört“ (Schröder 2019: 7). Unsere Aufmerksamkeit richtet sich auf pflegerische und pädagogische Praxen.

Grundlegend gehen wir davon aus, dass Sorge und Solidarität in pädagogischen und pflegerischen Beziehungen praktisch werden *können*. Zum anderen nehmen wir empirisch begründet an, dass sich Macht und Machtmissbrauch in unterschiedlichsten Weisen in den verschiedensten Strukturen von Erziehung und Pflege ausdrücken. Werden sie als Abhängigkeitsstrukturen mit Täter-Opfer-Institutionen-Dynamiken diskutiert (vgl. ebd.), erscheinen gesetzlich und ethisch legitimierte Pflichten, Rechte und Vervielfältigungen von Strukturen als angemessene Antworten. So regelt der §1631 des BGB Pflichten und Rechte von Personensorge und bestimmt seit dem Jahr 2000, dass Kinder „ein Recht auf Pflege und Erziehung unter Ausschluss von Gewalt, körperlichen Bestrafungen, seelischen Verletzungen und anderen entwürdigenden Maßnahmen“ (BMJ 2024: o.S.) haben. Die grundgesetzliche Verfügung begründet sich nicht zuletzt mit unzähligen kindlichen Erfahrungen von Gewalt, Verletzungen und Entwürdigungen sowohl in institutionalisierten als auch in familiären Sorgekonstellationen und -beziehungen (vgl. Statistisches Bundesamt 2024). Mit dem Wissen um Gewalt in Sorgebeziehungen stellt sich die Frage nach möglichem Schutz.

Eine denkbare Antwort bietet ein Verständnis von *Solidarität in sozialer Nähe*, in Anlehnung an Vorstellungen von Gemeinschaften, die sich u. a. durch starke emotionale Bindungen auszeichnen. Es geht davon aus, dass durch „geteilte Erfahrung und soziale Nähe“ (Sussemichel/Kastner 2021: 21) ein Zusammengehörigkeitsgefühl entsteht, das Sorge als solidarische Praxen scheinbar selbstverständlich erscheinen lässt (vgl. ebd.). In Iiros familiären Umfeld werden solche solidarischen Sorgebeziehungen gelebt. Es gibt Pfleger*innen, die dieser vertrauten Gemeinschaft zugehören, sowie Pfleger*innen, auf die das nicht zutrifft und die, ebenso wie die Hausunterricht-gebende-Lehrerin und die Logopädin, dennoch Teil der familiären Lebenswelt sind. Doch die Allgemeingültigkeit gemeinschaftlicher Begründungen solidarischer Sorgeverhältnisse stellt sich nicht nur im Rahmen eines Wissens um Gewalt in Frage, sondern ebenso mit der Institutionalisierung und Professionalisierung von Sorgearbeit, mit der die familiäre Sorgearbeit verschränkt ist.

Institutionalisierte pädagogische und pflegerische Praxen lassen sich als wohlfahrtsstaatliche Angebote „vertraglich gesicherte[r] Solidarität“ (van Dyk 2021: 116), mit einer Idee der „Entkopplung von sozialer Sicherung und sozialer Beziehung durch die Gewährung sozialer Rechte“ (ebd.: 114) verstehen. Diese Entkopplung verlangt andere als gemeinschaftliche Begründungen für mögliche solidarische Sorgeverhältnisse. Dafür steht die Frage: „Was heißt es mit anderen als jenen, die immer schon im vertrauten Umfeld als zugehörig wahrgenommen werden, in einem Bezug zu stehen?“ (Jergus 2024: 101).

Solidarität mit anderen – als jenen im vertrauten Umfeld – könnte in Kozides beantwortet werden, die Gewalt aus professionellen Sorgepraxen – begründet mit dem Recht und der Achtung der Menschenwürde sowie einem respektvollen Miteinander² – ausschließen sollen. Solche ethischen Leitlinien können mit einer „*Ethik der Sorge*“ (Dederich 2022: 33) als *responsives Geschehen* diskutiert werden. Diese Konzeption begründet Sorge von Verletzlichkeit, Affizierbarkeit und Fürsorge her (vgl. ebd.: 34). Darin verschränken sich Vorstellungen von Verantwortung im Sinne eines „In-die-Verantwortung-gerufen-Werden durch den Anderen“ (ebd.: 36) und Antworten im Sinne einer Stellvertretung „anstelle von oder für jemanden“ (ebd.). Sorgebeziehungen können mit diesem Verständnis als Angesprochen-Sein und Antworten verstanden werden (vgl. Waldenfels 2002), in denen verbale und leibkörperliche ‚Kundgaben‘ performativ praktiziert und gedeutet werden (vgl. Haller 2017) –

- 2 Die ethischen Leitlinien der „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ erklären es z. B. für unzulässig „Kinder und Jugendliche diskriminierend, respektlos, demütigend, übergriffig oder unhöflich behandeln“ (Prengel/Piezunka 2021: o.S.). In der Präambel des internationalen Ethikkodex für Pflegefachpersonen (vgl. International Council of Nurses 2021) ist u. a. zu lesen: „dass die Pflege tief in den Traditionen und Praktiken von Chancengerechtigkeit und Inklusion sowie in der Wertschätzung von Vielfalt verwurzelt ist, [...] Der Pflege inhärent ist die Achtung der Menschenrechte, [...] das Recht auf Würde und respektvolle Behandlung“ (ebd.: 3).

sie sind in diesem Sinne interkorporale Beziehungen. In den zur Verfügung stehenden Videosequenzen sind solche Ausdrucksweisen von Iiro sicht- und hörbar. Er ist aktiv, in Bewegung, lautiert, wendet sich zu und ab, weint und schreit. Der Pflegeperson scheinen diese Kundgaben nicht zu entgehen. Auffällig ist, dass sie Iiro (mit Ausdrücken der Verwunderung) nur dann anspricht, wenn er schreit oder weint. Zudem schaut sie immer wieder zur Tür, als würde sie sich versichern wollen, dass kein*e Dritte*r den Raum betritt. Die Pflegeperson verletzt nach unserem Verständnis so Iiros Recht auf Würde und respektvollem Miteinander nicht erst mit der Zufügung von Schmerz, sondern bereits durch mangelndes Entgegenkommen sowie Verunmöglichung von Beteiligung und Aktivität. Auch in dem skizzierten Konzept von Sorge als responsives Geschehen scheinen derartige Weisen der Verletzung ausgeschlossen. So verschließt sich nach unserem Verständnis die Relationierung von Für-Sorge – mit Konstruktionen radikaler Andersheit und der (identifizierenden) Anerkennung von Anderen als konkrete und spezifische Andere (vgl. Dederich 2022) – Fragen von Macht und Machtmissbrauch. Mit der Möglichkeit des Ignorierens des Angesprochen-Seins wird die Ethik der Sorge als responsives Geschehen verletzt und der Anspruch an Sorge als solidarische Praxis grundlegend in Frage gestellt.

Der Versuch, Sorge dennoch im Zusammenhang mit radikaler Andersheit zu denken und dabei Fragen von Macht und Machtmissbrauch nicht auszuklammern, führt uns zu einem Verständnis von Solidarität, die „gerade dort stattfindet und vielleicht gerade nötig und vermisst wird, wo herkömmliche und etablierte Beziehungen zu anderen nicht bereits eingerichtet und vorgezeichnet sind“ (Jergus 2024: 101). Wir lesen in diesem Hinweis die *Idee unbedingter Solidarität*, die als „ein reziproker Prozess des Aufbaus neuer Beziehungen“ (Susemichel/Kastner 2021: 14) vorgestellt wird. In diesem Verständnis erscheint Solidarität „bedingungslos in dem Sinne, dass gemeinsame Erfahrungen und lebensweltliche Grundlagen nicht vorausgesetzt werden müssen bzw. sollten“ (ebd.: 15). Dennoch ist sie „nicht unbegründet“ (ebd.). Sie gründet auf dem einzuklagenden ‚moralischen Maßstab‘ der Gleichheit als grundlegendem Merkmal sozialer Beziehungen, der jedoch gerade nicht als Ausgangspunkt für ihr Entstehen vorausgesetzt wird (vgl. ebd.). Vielmehr sind es die machtvollen Ordnungen der „Ungleichheit, die unbedingter Solidarität zugrunde liegen“ (ebd.: 43) und vor deren Hintergrund Gleichheit eingefordert wird. Solidarität geschieht dann stets in und bezieht sich auf interkorporale(n) Beziehungen, von denen ausgehend – für eine Verknüpfung von familiären und professionellen Sorgebeziehungen – nach *Transtopien* (vgl. Yildiz 2016), nach ungewohnten Organisationsformen von Sorgebeziehungen zu fragen wäre.

2.3 Communities of Care als notwendige Kopplung von Sorge und Solidarität

Die Aids-Krise steht für eine spezielle Reproduktionskrise. Sie betraf weder die Allgemeinbevölkerung noch eine auf ein klares Identitätslabel reduzierbare soziale Gruppe. Das Aids-Sterben von Homosexuellen, Drogengebrauchenden, trans Menschen, Gefängnisinsass*innen, Prostituierten, Freunden und Verwandten hat eine *transversale Betroffenheit* hervorgerufen, die sich nicht in einer Identitätspolitik hätte beschränken können, sondern über Differenzen hinausweist. Für Mike Laufenberg (vgl. 2012) markiert diese spezifische Erfahrung den Beginn der queeren Kritik an Identitätspolitik und der Gestaltung subversiver Beziehungsweisen. „Communities of Care“ (ebd.: 97) stellen in diesem Zuge eine queerpolitische Verlinkung von Sorge und Solidarität dar: Die von Regierung und sozialen Sicherungssystemen im Stich Gelassenen mussten nicht nur feststellen, dass nicht jedes Leben gleichermaßen als betrauerbar gilt und sie einer bewussten Entsicherung bzw. Prekarisierung überlassen werden (vgl. Lorey 2020a). Diese nekropolitische Erfahrung, sterben gelassen zu werden, machte es zudem notwendig, dass sich Menschen unterschiedlichster Lebensweisen und Identitätslabel solidarisch zusammenschlossen und eine Sorgestruktur wie gemeinsame politische Ausdrucksformen auszubilden versucht haben.

In medizinisches und politisches Wissen wurde eingegriffen, es wurde umstrukturiert und innerhalb der Communities geteilt. Es wurden bspw. sterile Spritzen für den Drogengebrauch auf gay prides verteilt. Auch die ‚Blood Sisters‘ mobilisierten verschiedene Sorgekapazitäten für die vorwiegend männlichen HIV-Infizierten (vgl. Roethlisberger 2022). Als ein Zusammenschluss insbesondere lesbischer Frauen sammelten ‚Blood Sisters‘ für sie nicht nur Blutspenden, sondern sie gaben ihnen die pflegerische Zuwendung, die ihnen in den Kliniken und in der Gesellschaft verwehrt wurde. Sie übergingen dabei herrschende Kontaktverbote, nahmen Erkrankte in den Arm und blieben an deren Seite – meist einschließlich ihrer letzten Stunden. Das Aids-Sterben sollte aber nicht nur im kleinen Kreis der Kliniken oder in palliativen Settings des Privaten verbleiben, es sollte nicht mehr nur ein randständiges Sterben sein. Die Namen und Sterbedaten wurden vielmehr öffentlich auf Kundgebungen und Demonstrationen skandalisiert. Geteilte Sterblichkeit war insofern stets präsent und Teil der politischen Formation. Die Blutspendeaktionen waren so gezielt Teil der Strategie, die Allgemeinbevölkerung mit den Missständen zu konfrontieren. Indem sie eigenes Blut spendeten, führten die ‚Blood Sisters‘ eine transversale Verbindung zwischen den besorgten und umsorgenden Körpern ein. Es sind genau diese Praxen, die die Communities of Care zu einer alternativen Sorgestruktur hat werden lassen, die die geteilte Verletzlichkeit der Entsicherten zum Ausgangspunkt von Sorge gemacht haben. In den Nischen

der Gesellschaft haben sie *unbedingte* Sorgestrukturen hervorgebracht und gestaltet.

Diese Politiken waren gleichwohl stets insofern *bedingt*, als sie sich gegen ein Risikogruppenmanagement richteten und den Staat für eine allgemeine materielle Sicherung in die Verantwortung nahmen. Über die sozialen Differenzen hinweg begegneten die Communities of Care der Notwendigkeit einer staatlichen Transformation zugunsten einer Ent-Prekarisierung, indem sie als ein politisches Bündnis agierten, das neue sorgend-solidarische Beziehungsweisen forderte und erprobte.³

Erst die allmähliche Institutionalisierung der HIV- und Aids-Versorgung führten zu einem Verlust des subversiven Eigensinns der Communities of Care. Dies markiert auch den sukzessiven Übergang von einem Bewegungs- zu einem staatlichen Konzept der Caring Communities (vgl. Laufenberg 2018), das in der Gefahr steht, sozialstaatliche Aufgaben zugunsten einer Privatisierung von Sorgearbeit weiter abzubauen und stattdessen eine individuelle Responsibilisierung voranzutreiben. In dieser Form werden staatliche Modelle der Caring Communities zu Anlässen, um Kosten für wohlfahrtsstaatliche Absicherung einzusparen und unbezahlte Arbeit (z. B. in Form von Ehrenamt) als Lückenfüller zu aktivieren. Aber neben einer potentiellen Stärkung eines „Community-Kapitalismus“ (van Dyk 2021: 112) enthalten Caring Communities weiterhin Möglichkeiten der Demokratisierung und Emanzipation, um paternalistischen Mechanismen zu widerstehen. Denn in ihnen werden gegenhegemoniale Subjektivierungs- und Beziehungsweisen denkbar, die sich einer staatlichen Bedarfslogik über Identifizierung widersetzt. Das Gemeinsame und das ‚Wir‘ der Communities bleiben im Werden, sofern sie nicht nur in den gesellschaftlichen Nischen verweilen und stattdessen eine Politisierung sozialstaatlicher und kultureller Strukturen vorantreiben. Sie stellen damit die Frage, wie wir leben wollen, auf Dauer und als unabdingbare Aufgabe dar. Das Spannungsverhältnis von Bedingtheit und Unbedingtheit einerseits und die Synergie von Sorge und Solidarität andererseits prägen die Politiken der Communities of Care bis heute.

3 Wir wählen hier strategisch einen ontologisierenden Zugriff, bei dem Sorge und Solidarität untrennbar aneinandergebunden werden. Durch diese Ontologisierung gerät jedoch das analytische Potenzial in den Hintergrund, wodurch auch tendenziell Macht- und Herrschaftsverhältnisse innerhalb der Communities of Care geglättet bzw. de-thematisiert werden (kritisch vgl. Cohen 1998). Wir wählen diese Strategie dennoch, weil sie u. E. versprechen kann, in vergangenen und gegenwärtigen Geschichten Potenziale zu suchen, die gesellschaftliche Verhältnisse überschreiten können.

3 Transformationspotenziale solidarischer Sorge

Im vergangenen Kapitel begegneten uns Beziehungsweisen, mit denen sich Vorstellungen der Sorge und Solidarität verschränkten, die sich einander überschneiden oder widersetzen. So kann technische Assistenz nur gegen Vorstellungen von Hilfe und Fürsorge gelesen werden. Die Analyse aktualisiert diesen normativen Standpunkt der Kritik der einen Beziehungsweise der Sorge in der Forderung nach einer anderen und kennzeichnet Solidarität als den Kampf um diese Verschiebung. Zugleich scheint Solidarität als eine ethische Beziehungsweise auf, die sich zwischen einander fremden Körpern – etwa in pflegerisch-pädagogischen Praxen – einstellt, um Sorge als Verantwortet-Werden wahrzunehmen und zu leben. Die Vorstellung einer engen Kopplung von Sorge und Solidarität wird in Communities of Care wiederum politisch gewendet und zeigt sich als das Potenzial, neue Beziehungsweisen solidarischer Sorge in Differenz zueinander zu erproben.

Die Bearbeitung gewaltsamer Verhältnisse erfordert eine enge Kopplung von Solidarität und Sorge, ohne beide miteinander zu identifizieren. Neben den Auseinandersetzungen, auf die wir uns beziehen, verorten wir diese Möglichkeit in den Konzepten des Relationalen selbst. So halten wir daran fest, die Überschreitung gewaltsamer Verhältnisse zu denken – sei es als Transformation, Transtopie oder Transversalität (*trans* – lat.: hinüber, hinaus). *Solidarische Sorge* ist die Figur, mit der diese Möglichkeit der Überschreitung artikuliert werden kann, wenn damit keine Zielperspektive, auch keine Methode, sondern eine Provokation gesellschaftlicher und pädagogischer Verhältnisse von Inklusion/Exklusion gemeint ist: „Nicht um den Punkt geht es also und nicht um den Kreis, sondern um Linien, Knoten oder Schlaufen: Verbindungen“ (Adamczak 2019: 256). Eine Provokation ist sie, weil fraglich wird, vor welchem Hintergrund inklusionspädagogische Theoriearbeit überhaupt möglich wird, wenn Subjekte und Objekte, Punkte und Kreise nicht vorausgesetzt werden können, sondern stets verhandelt werden und sie die Aufmerksamkeit „auf jene grenzziehenden Operationen lenkt, die der Inklusion vorgängig sind“ (Blaha et al. 2024: 9). Doch gerade, weil die Akteur*innen, Zeiten und Räume nicht feststehen, kann ein Denken von und in Beziehungen „Transformationspotenziale aufzeigen, die nicht auf einen radikalen Bruch setzen“ (Adamczak 2019: 251). Im Angesprochen-Werden vom Anderen und im Horizont von Gleichheit und Differenz hält uns das Inklusionspädagogische beweglich und fordert Positionierungen ein. Wir möchten sie abschließend mit Blick auf die Transformationspotenziale solidarischer Sorge skizzieren.

Wir haben die Idee *unbedingter* Solidarität in unseren Auseinandersetzungen zu Gewalt in häuslicher Intensivpflege als einen Versuch eingeführt, solidarische Sorge als Einforderung von Gleichheit vor dem Hintergrund von Ungleichheit zu denken. Dies gilt auch für unsere Auseinandersetzung mit der

Greifzange. Solidarische Sorge muss demnach grundsätzlich im Verhältnis geteilter zu ungleich-verteilter Verletzlichkeit gedacht werden (vgl. Govrin 2022). Dieser Einsatz stellt Solidarität als in Sorgebeziehungen entstehende vor, als „endlos und kontingent“ (Sussemichel/Kastner 2021), im Sinne „einer ständig aufs Neue zu erkämpfenden Beziehung zwischen Menschen, die vor allem praktisch zu verwirklichen ist und deren Institutionalisierungen immer neu zu verhandeln sind“ (ebd.: 15). Wie der Fall der Communities of Care deutlich macht, bedeutet unbedingte Solidarität jedoch auch nicht, dass sie, weil sie grundlos ist, aus dem Nichts entstehen würde. Ihre Unbedingtheit erhält sie vor allem aus der strukturellen Bedingtheit. Sie wird notwendig, weil es sonst das hingenommene Sterben-Lassen der Aids-Infizierten bedeutet hätte. In einem ontologisierenden Zugriff bindet der Einsatz zu den Communities of Care also Sorge und Solidarität als strukturelle Notwendigkeit untrennbar aneinander. Grundlos zu sein, bedeutet vielmehr, dass sich die Art und Weise, *wie* sie ausgestaltet wird, als kontingent erweist. Die Unbedingtheit findet ihre Form in dem überschießenden Moment, das sich gegen die Strukturen der Reproduktionskrise wendet, sie herausfordert und darin Nischen für solidarische Sorge schafft, die sich auf Körper bezieht, selbst körperlich sind und nicht stillstellbar.

Demnach bietet sich für den Anspruch solidarischer Sorge ein Verständnis von Beziehungen als *interkorporale* Beziehungen an. Es ermöglicht ein Denken von solidarischer Sorge, weil Interkorporalität selbst „reziprok-integrativ [...] und notwendig wechselseitig“ (Haller 2017: 46) ist. Das Konzept der Interkorporalität beschreibt das leibkörperliche In-der-Welt-Sein als ein sozial und kulturell geformtes und als ein mit-dem-scheinbar-Äußerlichen-verwobenes-Sein (vgl. ebd.). Zum einen werden Körper als „Bezug zur Welt“ (Nancy 2019: 43) vorgestellt, durchlässig für Verbindungen mit dem, was scheinbar außerhalb liegt (vgl. Esposito 2004). So werden Aufmerksamkeit, Begehren, Entgegenkommen, Teilnahme, Beteiligung, Aktivität, möglich, so wird „„Inter_esse“ [...] als Form des Gemeinsam-Lebens“ (ebd.: 25), als Form solidarischer Sorge denkbar. Zum anderen gilt Interkorporalität als konstitutiv für das Verständnis von Körpern: „Es gibt [...] niemals einen Körper ohne andere Körper“ (ebd.: 14). Dieses Verständnis von solidarischer Sorge in differenten Beziehungen einander ausgesetzter Körper stellt essenzialisierende Unterscheidungen von aktiv-handelnden Subjekten und passiv-empfangenden Objekten grundlegend in Frage.

Damit lässt sich die Bezogenheit als *transversal* diskutieren, die die Beziehungen solidarischer Sorge wie auch die Beziehungsträger*innen stets im Werden halten. Unter Transversalität verstehen wir – in Anlehnung an Deleuze und Guattari (1992) – also die Verschiebung der ontologischen Frage vom Sein zum Werden. Im Prozess von Mannigfaltigkeiten ist es unmöglich, einen bestimmten Sinn oder Grund festzustellen. Werden ist so eine Bewegung permanenter und heterogener Veränderung in Differenz, die sich nicht genealo-

gisch oder teleologisch entfaltet (Evolution), sondern sich ineinander faltet („Involution“) (vgl. ebd.: 325). Die Konzeptionen des Werdens stehen daher in Abgrenzung zu Subjektvorstellungen, die auf Autonomie als eine von der (Um-)Welt und dem Kontext abgeschnittene Selbstbestimmung setzen. Die Communities of Care gehen so auf keine gemeinsame eine Identität zurück. Betroffenheit lässt sich nicht mehr eindeutig einteilen. Sie wird selbst eine offene Frage solidarischer Sorge. Im Angesprochen-Sein entfaltet sich die Möglichkeit, die resultierenden Erfahrung ungleich-verteilter Verletzlichkeit in Momente der Politisierung zu übersetzen. Das ‚Wir‘ der Politiken bleibt aber stets fragmentarisch und fluide, ohne dies als Mangel zu deuten.

Assistenz jedoch ist auf ein Subjekt angewiesen, das entscheidet, auch wenn an Assistenz vielfältige nicht-menschliche Akteur*innen beteiligt sind. In diesen relationalen Konstellationen darf allerdings nicht vergessen werden, die Verhältnisse zu denken, die Assistenz ermöglichen oder verunmöglichen (vgl. Kunst 2023). Das Assistive wäre dann weder als grundlegende, menschliche Unterstützung zu universalisieren, noch als Bedürftigkeit auf Grund von Beeinträchtigungen zu essenzialisieren. Vielmehr verweist das Eintreten gegen Hilfegeben und für Assistenznehmen auf eine ungleich-verteilte Verletzlichkeit, da ihrestituierung stets *präsentisch* aufs Neue erkämpft werden muss. „Präsentische Demokratie“ (Lorey 2020b: 161) betont das gegenwärtige Werden von Sorge, das Werden des Assistiven vor dem Hintergrund ableistischer Verhältnisse, aber auch die Möglichkeit, sich an ihrem Werden durch die Erfindung neuer Formen und Praktiken zu beteiligen (vgl. Hark 2021).

Solidarische Sorge beansprucht hierfür die Verschiebung von Zeiten und Räumen. Während der (Kampf um den) Gebrauch von Assistiven Technologien in erster Linie andere Zeitlichkeiten einfordert, verweisen uns die Communities of Care auf die Frage anderer Räumlichkeiten. Auch angesichts der Frage, auf welche Weise Sorge in Pflege und Erziehung vorstellbar wird, wenn sich familiäre Lebenswelten und professionelle Sorgearbeit verschränken, scheinen sich ungewohnte Organisationsformen gerade aufgrund der Interkorporalität aufzudrängen, die wir als *Transtopien* (vgl. Yildiz 2016) diskutieren möchten. Als Transtopien werden Räume gefasst, in denen sich Unterschiedliches, Mehrdeutiges, Widersprüchliches miteinander verbindet und sich zu eigensinnigen Strukturen verdichtet. Mit dieser Idee nehmen wir Aspekte einer postmigrantischen Vorstellung von mehrheimischen Zwischenräumen auf, die eine Blickverschiebung einführt, um gesellschaftliche Machtverhältnisse ohne Sinn für vielschichtige, differente und widersprüchliche Beziehungen zu dekonstruieren (vgl. ebd.). Transtopien mit ihren eigensinnigen Strukturen öffnen Möglichkeiten, diese zu denken als:

Orte des Übergangs, an denen marginalisierte Akteure und Wissensarten ins Zentrum der Betrachtung rücken [...]; Orte an denen herrschende Normen in Frage gestellt und eine andere [...] Selbstverständlichkeit erzeugt wird. (ebd.: 81)

Die Aufmerksamkeit für die Kontingenz entstehender Beziehungen und Räume solidarischer Sorge führt dann zur Frage, auf welche Weise diese institutionalisiert werden können, auch um sie „zukünftig dauerhaft leichter und lebbarer“ (Sussemichel/Kastner 2021: 47) zu machen. Vielleicht wäre es eine Möglichkeit, die Objekte solidarischer Sorge als Orte zu verstehen, als Probleme, Belange und Angelegenheiten, die uns aufgrund ihrer Konflikthaftigkeit immer wieder neu versammeln und dabei flüchtige, gemeinsame Interessen hervorbringen. Solidarität ist dann auf die Dinge, durch die wir besorgt sind und um die wir uns sorgen, auf *matters of care* angewiesen (vgl. Puig de la Bel-lacasa 2017). Sie fordern uns heraus, sich angesichts differenter Erfahrungen zu versammeln und bewegen zu lassen. *Matters of care* sind keine Objekte, die uns auf gleiche Weise gegenüberstehen, denn die Beziehungen, die wir zu ihnen haben, sind verschieden, weil uns eine Angelegenheit unterschiedlich affiziert und betrifft oder betroffen macht – wie etwa die ableistische Übergriffigkeit des Wegschlagens von Greifzangen. Solidarische Sorge stellt dann allerdings gleichzeitig auch diejenigen Objekte in Frage, die mit einem Denken von Inklusion/Exklusion verbunden sind, die der Inklusion *in etwas* oder Exklusion *von etwas* (vgl. Blaha et al. 2024). Sie problematisiert die damit verbundenen Grenzziehungen und erschwert die Formulierung von Erwartungen der Transformation von Institutionen und Organisationen *in etwas anderes* zuvor bestimmtes. Vielmehr werden diese dem Werden, dem Experimentieren in der Gegenwart zugeführt. Solidarische Sorge wäre dann in und als „Bewegungen einer neuen Form von Demokratie“ (Lorey 2020b: 195) zu erproben.

Literatur

- Adamczak, Bini (2019): *Beziehungsweise Revolution. 1917, 1968 und kommende.* 4. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Bärmig, Sven/Boger, Mai-Anh/Geldner, Jens (2021): Materialistisch – radikaldemokratisch – situiert: Für eine bewegliche, anti-deterministische Theoriebildung zu Inklusion. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 80 (2), S. 136–149. DOI: <https://doi.org/10.2378/vhn2021.art19d>.
- Blaha, Kathrin/Boger, Mai-Anh/Geldner-Belli, Jens/Körner, Nadja/Moser, Vera/Walgenbach, Katharina (2024): *Inklusion und Grenzen. Soziale, politische und pädagogische Verhältnisse. Eine Einleitung.* In: Blaha, Kathrin/Boger, Mai-Anh/Geldner-Belli, Jens/Körner, Nadja/Moser, Vera/Walgenbach, Katharina (Hrsg.): *Inklusion und Grenzen. Soziale, politische und pädagogische Verhältnisse.* Bielefeld: transcript, S. 7–25. DOI: <https://doi.org/10.14361/9783839471081-001>.
- Bundesministerium der Justiz (BMJ) (2024): *Bürgerliches Gesetzbuch.* <https://www.gesetze-im-internet.de/bgb/BGB.pdf> [Zugriff: 20. 11. 2024].
- Cohen, Peter F. (1998): *Love and Anger. Essays on Aids, Activism, and Politics.* New York: Harrington Park Press. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315783680>.

- Dederich, Markus (2022): Ethik der Sorge. Verantwortung, Anerkennung, Gerechtigkeit im Zeichen radikaler Andersheit. Ein Versuch. In: *Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten* 25 (1), S. 33–39.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1992): *Tausend Plateaus. Kapitalismus und Schizophrenie*. Berlin: Merve.
- Esposito, Roberto (2004): *Immunitas, Schutz und Negation des Lebens*. Berlin: diaphanes.
- Geldner-Belli, Jens/Wittig, Steffen (2023): Inklusion und Demokratie. Zur Bedeutung des demokratischen Horizons für erziehungswissenschaftliche Fragen von Teilhabe und Partizipation. In: Sturm, Tanja/Balzer, Nicole/Budde, Jürgen/Hackbarth, Anja (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusionsforschung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 97–118. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctv34h091v.8>.
- Govrin, Jule (2022): *Politische Körper. Von Sorge und Solidarität*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Govrin, Jule (2025): *Universalismus von unten. Eine Theorie radikaler Gleichheit*. Berlin: Suhrkamp.
- Haller, Melanie (2017): Interkorporalität. In: Gugutzer, Robert/Klein, Gabriele/Meuser, Michael (Hrsg.): *Handbuch der Körpersoziologie*, Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 45–49. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-04136-6_8.
- Hark, Sabine (2021): *Gemeinschaft der Ungewählten: Umriss eines politischen Ethos der Kohabitation*. Berlin: Suhrkamp.
- Hirschberg, Marianne/Valentin, Gesche (2020): Verletzbarkeit als menschliches Charakteristikum. In: Brehme, David/Fuchs, Petra/Köbsell, Swantje/Wesselmann, Carla (Hrsg.): *Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 89–95. DOI: <https://doi.org/10.17170/kobra-202107014186>.
- International Council of Nurses (2021). *Der ICN-Ethikkodex für Pflegefachpersonen*. https://www.wege-zur-pflege.de/fileadmin/daten/Pflege_Charta/Schulungsmaterial/Modul_5/Weiterfu%CC%88hende_Materialien/M5-ICN-Ethikkodex-DBfK.pdf [Zugriff: 20.11.2024].
- Jergus, Kerstin (2024): Beziehungen zu Fremden? Solidarität, Vulnerabilität und Pädagogik im Lichte der Problemgestalt einer Relation zu anderen. In: Mayer, Ralf/Schäfer, Alfred/Schüll, Maren (Hrsg.): *Umstrittene Solidarität. Spannungsfelder und Praktiken eines Kampfbegriffs*. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 101–123. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783839464656-005>.
- Kunst, Bojana (2023): *Das Leben der Kunst. Transversale Linien der Sorge*. Wien: transversal.
- La Que Tira Con Turrón (2023): Ohne Titel. <https://twitter.com/audifono81/status/1683736323398459392> [Zugriff: 4.12.2024].
- Latour, Bruno (2016): *Cogitamus*. Berlin: Suhrkamp.
- Laufenberg, Mike (2012): Communities of Care. Queere Politiken der Reproduktion. In: *Zeitschrift LuXemburg. Reproduktion in der Krise* (4), S. 96–101.
- Laufenberg, Mike (2018): Sorgende Gemeinschaften? ‚Demenzfreundliche Kommunen‘ zwischen sozialstaatlichem Sparmodell und Emanzipationsgewinn. In: *Suburban. Zeitschrift für kritische Stadtforschung* 6 (1), S. 77–96. DOI: <http://dx.doi.org/10.25595/453>.
- Lorey, Isabell (2020a): *Die Regierung der Prekären*. Wien/Berlin: Turia + Kant.

- Lorey, Isabell (2020b): *Demokratie im Präsens. Eine Theorie der politischen Gegenwart*. Berlin: Suhrkamp.
- Mayer, Ralf/Schäfer, Alfred/Schüll, Maren (2024): Einleitung. In: Mayer, Ralf/Schäfer, Alfred/Schüll, Maren (Hrsg.): *Umstrittene Solidarität. Spannungsfelder und Praktiken eines Kampfbegriffs*. Bielefeld: transcript, S. 7–32. DOI: <https://doi.org/10.14361/9783839464656>.
- Nancy, Jean-Luc (2019): *Körper*. Wien: Passagen.
- Prenzel, Annedore/Piezunka, Anne (2021): *Pädagogische Beziehungen*. Reckahner Reflexionen. <https://paedagogische-beziehungen.eu/leitlinien/> [Zugriff: 20.11.2024].
- Puhr, Kirsten/Stier, Tabea (2024): *Forschungstagebuch. Kulturelle Praktiken und materielle Kulturen als Akteure von (Nicht)Behinderungen, Inklusion und Exklusion*, (unveröff.).
- Puig de la Bellacasa, Maria (2017): Ein Gefüge vernachlässigter „Dinge“. In: Bärtsch, Tobias/Drognitz, Daniel/Eschenmoser, Sarah/Grieder, Michael/Hanselmann, Adrian/Kamber, Alexander/Rauch, Anna-Pia/Raunig, Gerald/Schreibmüller, Pascale/Schrick, Nadine/Umurungi, Marilyn/Vanecek, Jana (Hrsg.): *Ökologien der Sorge*. Wien, Linz, Berlin, London, Zürich, Málaga: transversal, S. 137–188.
- Roethlisberger, Zachery (2022): *The San Diego Blood Sisters: Highlighting Queer Women's Activism During the AIDS Epidemic*. <https://static1.squarespace.com/static/59adf409cd39c3b55facd701/t/63582f04ed5eab36ebb91551/1666723588556/CSU+LB+2022+Zachery+Roethlisberger+-The+San+Diego+Blood+Sisters.pdf> [Zugriff: 23.05.2024]
- Scherrer, Madeleine (2021): Relationalität. In: Feldmann, Milena/Rieger-Ladich, Markus/Voß, Carlotta/Wortmann, Kai (Hrsg.) *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft*. Weinheim und Basel: Beltz-Juventa, S. 357–364.
- Schröder, Julia (2019): Vorwort. In: Schröder, Julia (Hrsg.): *Gewalt in Pflege, Betreuung und Erziehung. Verschränkungen, Zusammenhänge, Ambivalenzen*. Weinheim und Basel: Beltz-Juventa, S. 7–16.
- Statistisches Bundesamt (2024). *Kinderschutz und Kindeswohl*. www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kinderschutz/_inhalt.html [Zugriff: 20.11.2024].
- Stock, Robert (2023): Broken elevators, temporalities of breakdown, and open data: how wheelchair mobility, social media activism and situated knowledge negotiate public transport systems. In: *Mobilities* 18 (1), S. 132–147. DOI: <https://doi.org/10.1080/17450101.2022.2057810>.
- Susemichel, Lea/Kastner, Jens (2021): Unbedingte Solidarität. In: Susemichel, Lea/Kastner, Jens (Hrsg.): *Unbedingte Solidarität*. Münster: Unrast, S. 13–48.
- Van Dyk, Silke (2021): Solidarität revisited. Die soziale Frage, die Wiederentdeckung der Gemeinschaft und der Rechtspopulismus. In: Susemichel, Lea/Kastner, Jens (Hrsg.): *Unbedingte Solidarität*. Münster: Unrast, S. 107–126.
- Waldenfels, Bernhard (2002). *Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie – Psychoanalyse – Phänomenotechnik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Weber, Erik (2022): Assistenz. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Eine Einführung*, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 526–537. DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838588049>.
- Yildiz, Erol (2016): Postmigrantische Perspektiven. Von der Hegemonie zur urbanen Alltagspraxis. In: Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul (Hrsg.):

Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 71–84. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4_5.

Strategische Umgangsweisen mit Gefühlen in den Disability Studies zwischen Selbst-Sorge und Solidarität

Yvonne Wechuli

1 Einleitung

In den Disability Studies¹ werden verschiedene strategische Umgangsweisen mit der gefühlsmäßigen Belastung in einer ableistischen Gesellschaft zu leben diskutiert, nämlich Passing (vgl. Wechuli 2024), Disability Pride und Crippling sowie Reclaiming (vgl. Wechuli 2022, 2023). Gefühle sind hier Gegenstand strategischen Handelns, wobei sich auch gefühlsmäßige Konsequenzen für behinderte Menschen ergeben, die diese Fühlstrategien anwenden. Disability Pride und Crippling streben eine Veränderung der gefühlsmäßigen Reaktion auf Behinderung an, indem sie Behinderung als positiv wahrgenommene Differenz neu bewerten (vgl. Corbett 1994; Sandahl 2003). Reclaiming (vgl. Watermeyer 2009) propagiert stattdessen, unangenehme Behinderungserfahrungen im Sinne einer Wiederaneignung verletzter Gefühle zuzulassen und anzuerkennen, um sie zu entpathologisieren. Und Passing in unterschiedlichen Facetten (vgl. Goffman 1963; Siebers 2008) verhandelt auf verschiedene Weise die Sichtbarkeit des eigenen Behinderungsstatus, um unangenehme Gefühle etwa in Zusammenhang mit Diskriminierung zu vermeiden.

Wie ich bereits an anderer Stelle (vgl. Wechuli 2022, 2023, 2024) argumentiert habe, verstehe ich verschiedene strategische Umgangsweisen mit Gefühlen als komplementär angesichts ihres geteilten Ziels – unangenehme Gefühle, die in einer behindernden Gesellschaft ausgelöst werden entweder zu vermeiden, zu verändern oder zu fokussieren. Die beschriebenen Fühlstrategien

1 Als Standpunkt-Epistemologie, ähnlich den Gender, Queer oder Postcolonial Studies, produzieren die Disability Studies positioniertes Wissen von einem bestimmten, auf eigener Erfahrung beruhenden Standpunkt aus (vgl. Boger 2017).

lassen sich nun in Bezug auf das Spannungsfeld zwischen Selbst-Sorge und Solidarität durchdenken. In diesem Beitrag verstehe ich Solidarität im Sinne einer Anerkennung der Umgangsweisen der jeweils anderen mit gesellschaftlicher Diskriminierung als legitim (vgl. Boger 2016). Diese Lesart ist höchst relevant für die Analyse unterschiedlicher strategischer Umgangsweisen mit Gefühlen. Im Folgenden definiere ich strategische Umgangsweisen mit Gefühlen (Kap. 2), stelle dann Disability Pride und Crippling (Kap. 2.1), Reclaiming (Kap. 2.2) sowie Passing (Kap. 2.3) näher vor und diskutiere diese strategischen Umgangsweisen zuletzt im Hinblick auf Selbst-Sorge und Solidarität (Kap. 3).

2 Strategische Umgangsweisen mit Gefühlen

In ihrer Skizzierung unterdrückender Auswirkungen des Strebens nach Glück erkennt Sara Ahmed (2010: 247; Herv. d.A.) das Handeln der Angehörigen von Minderheiten als strategisch an: „In order not to be compromised by alienation one might learn to compromise, to be *strategic* about how one lives“. Im Folgenden skizziere ich drei Fühlstrategien, für (oder gegen) die sich Wissenschaftler*innen und Aktivist*innen der Disability Studies ausgesprochen haben, um einer behindernden Gesellschaft zu begegnen: Disability Pride und Crippling (vgl. Kap. 2.1), Reclaiming (vgl. Kap. 2.2) und Passing im Sinne eines Durchgehens als nichtbehindert, behindert oder „Superkrüppel“ (vgl. Kap. 2.3). Das damit einhergehende subjektive und kollektive emanzipatorische Potential wird kontrovers diskutiert (vgl. Wechuli 2022, 2023).

2.1 Disability Pride & Crippling

In den Disability Studies rufen viele Aktivist*innen und Wissenschaftler*innen zu einer affirmativen Neubewertung von Behinderung als einer Quelle des Stolzes (vgl. Corbett 1994; siehe z.B. Campbell 2009; Clare 2015). Die Übernahme einer politisierten, behinderten Identität wird dabei teilweise als „Coming-out“ (Corbett 1994: 352; Maskos 2022: 262; McRuer 2006: 33; Siebers 2008: 104; eigene Übersetzung) gerahmt. Das vergleichsweise jüngere Konzept „Crippling“ (Sandahl 2003; McRuer 2006) eignet sich, um Stolz zu demonstrieren, die abwertende Bezeichnung *crip* (*Krüppel*) wieder an bzw. nimmt die zugeschriebene soziale Identität an, ohne die damit verbundene Abwertung zu akzeptieren (vgl. Clare 2015). Stolze Neubewertungen von Behinderung werden hier dadurch untermauert, dass sich über Behinderung soziokulturelle Normen hinterfragen lassen (vgl. McRuer 2006) beispielsweise im Bereich der Sexualität:

Assimilation is never the goal; ‘passing’ – performing normal – is counterintuitive. Crip doesn’t seek to normalise or individualise disability or desire, but seeks to draw upon and centre its very queerness as a moment of reflection. (Liddiard 2018: 37f.)

Dabei können positive oder mit Stolz erfüllende Aspekte selbst in eindeutig negativ erscheinenden Aspekten der Lebenswirklichkeiten behinderter Menschen gefunden werden, beispielsweise in Schmerzerfahrungen (vgl. Mintz 2011; Sheppard 2020) oder einer verkürzten Lebenserwartung (vgl. Liddiard et al. 2019).

Wenn affirmative Neubewertungen von Behinderung gelingen, ermächtigt dies behinderte Menschen, ihre eigenen Bedürfnisse in den Vordergrund zu stellen (vgl. Corbett 1994) und etwa das unterstützende Potential von Hilfsmitteln zu nutzen – in Punkto Freiheit und Mobilität aber auch bezüglich Sicherheit, Selbstfürsorge und einem sparsamen Umgang mit den eigenen Energien (vgl. Maskos 2022).

Dabei versprechen stolze Affirmationen von Behinderung gleichzeitig Potential für einen soziokulturellen Wandel und kollektive Solidarität (vgl. Campbell 2009). So versteht sich Disability Humour selbst als ein Scherzen mit (statt über) Behinderung, das Behinderung begehrenswert und solidarische Gemeinschaft fassbar macht (vgl. Coogan 2013). Eli Clare (2015) liest Disability Pride gar als Voraussetzung für jeglichen Widerstand gegen Ableismus, internalisierte Unterdrückung und materielle Ausgrenzung.

Without pride, disabled people are much more likely to accept unquestioningly the daily material conditions of ableism: unemployment, poverty, segregated and substandard education, years spent locked up in nursing homes, violence perpetrated by caregivers, lack of access. Without pride, individual and collective resistance to oppression becomes nearly impossible. (ebd.: 107)

Jedoch wird Crippling – insbesondere aufgrund als unnötig kompliziert empfundener Terminologie (vgl. Johnson/McRuer 2014) – aber auch Disability Pride vorgeworfen elitär und somit auf Kosten der Gemeinschaft behinderter Menschen ausgrenzend zu sein. Die eigene gefühlsmäßige Reaktion auf Behinderung willentlich in eine affirmative Richtung zu verändern, fühlt sich nämlich je nach den jeweiligen Beeinträchtigungsfolgen (vgl. Thomas 1999) für einige behinderte Menschen schwieriger oder gar unmöglich an (vgl. Meekosha 2000; Price 2015). Schmerzen erschweren beispielsweise die (vage) Forderung, Behinderung zu begehren (vgl. Price 2015). Darüber hinaus erfordert eine affirmative Neubewertung von Behinderung grundsätzlich Arbeit (vgl. Campbell 2009), etwa um eine gewisse gefühlsmäßige Autonomie von vorherrschenden Schönheitsvorstellungen zu erreichen (vgl. Schmechel 2022) oder die Bedeutung chronischer Schmerzen neu zu verhandeln (vgl. Sheppard 2020).

Pride is not an inessential thing. [...] But disability pride is no easy thing to come by. Disability has been soaked in shame, dressed in silence, rooted in isolation. (Clare 2015: 107)

2.2 Reclaiming

Ergänzend, aber quasi in Gegenbewegung zu Disability Pride und Crippling, fordern viele Autor*innen der Disability Studies Raum – im Sinne von Schutzräumen – für eine Auseinandersetzung mit und Entpathologisierung von verletzten Gefühlen, die oft, wenn auch nicht immer mit Behinderungserfahrungen einhergehen wie etwa Verlust, Trauma, Traurigkeit oder Einsamkeit (vgl. Meekosha 2000; Watermeyer 2009, 2014; Donaldson/Prendergast 2011; Price 2015; Johnson 2015; Kafer 2016; Sheppard 2020; Evans/Whitney-Mitchell/Liddiard 2022; Marx 2023a; Winter 2023). Brian Watermeyer (2009: 100) hat den treffenden Begriff „reclaiming“ geprägt, der eine Wiederaneignung unangenehmer Behinderungserfahrungen beschreibt. *Wieder* angeeignet werden müssen diese aufgrund einer als unzureichend bewerteten Auseinandersetzung mit unangenehmen Behinderungserfahrungen in den Disability Studies, z. B. mit Schmerz (vgl. Kuppers 2008; Donaldson/Prendergast 2011; Price 2015; Marx 2023a; Winter 2023), Erschöpfung (vgl. Sheppard 2020; Marx 2023a; Winter 2023), Verzweiflung (vgl. Watermeyer 2014; Johnson 2015; Kafer 2016; Forrest 2020) oder Funktionsverlusten (vgl. Hughes/Pater-son 1997; Meekosha 2000; Watermeyer 2009; Kafer 2013; Sheppard 2020; Evans/Whitney-Mitchell/Liddiard 2022). Diese wird bisweilen weniger als Vermeidung unangenehmer Gefühle gelesen, sondern als Effekt einer Überbetonung angenehmer Gefühle – als zu weitgehende Bemühungen um Disability Pride im Interesse eines soziokulturellen Wandels (vgl. Kuppers 2008; Shakespeare 2013; Kafer 2016; Winter 2023).

A crip refusal to see disability as tragedy, as traumatic, can be just as restricting on our politics and our theories as the ableist insistence that disability is always and only tragic. (Kafer 2016: 6)

Den Disability Arts lässt sich etwa vorwerfen, Schmerzen oder Erschöpfung zu übertünchen, um künstlerische Fähigkeiten in den Vordergrund stellen zu können (vgl. Winter 2023).

Eine vertiefte, kollektive Auseinandersetzung mit unangenehmen Behinderungserfahrungen wie von Watermeyer (2009) gefordert, basiert auf der feministischen Auffassung, dass das private Leben *politisch* sei (vgl. Marks 1999; Liddiard 2013; Douglas et al. 2021) und sich derart situiertes Wissen sowohl für Widerstand und Aktivismus erschließen (vgl. Douglas et al. 2021), als auch behinderte und chronisch kranke Menschen voneinander lernen lässt, *mit* Behinderung und chronischer Krankheit zu leben (vgl. Wendell 1996; Bê/Sheppard 2023; Winter 2023).

Die geforderten sicheren Räume dienen dazu, gegenseitige Fürsorge und Bindung zu kultivieren (vgl. Liddiard 2018; Hutson 2009) – „affective coalition in response to pain and struggle“ (Forrest 2020: 77), aber auch Selbstfürsorge zu ermöglichen (vgl. Kafer 2016). Eine nuancierte Repräsentation von herausfordernden leiblichen Erfahrungen soll etwa gegenseitige Unterstützung in Behindertenbewegungen fördern (vgl. Meekosha 2000). Grundsätzlich beschreiben behinderte Menschen einen solchen gefühlsbezogenen Peer Support als emanzipatorisch und empowernd (vgl. Liddiard 2018; Hutson 2009; Lorenzo 2003).

Allerdings wird auch im Zusammenhang mit einer Wiederaneignung unangenehmer Behinderungserfahrungen mangelnde Solidarität thematisiert, und zwar aus intersektionaler Perspektive (vgl. Hutson 2010; Mollow 2014; Marx 2023b). Diese unangenehmen Erfahrungen stellen selbst innerhalb von Behindertenbewegungen schließlich nicht unbedingt geteilte Erfahrungen dar, insbesondere wenn man Behinderung als Sammelbegriff für heterogene Lebenswirklichkeiten versteht (vgl. Watermeyer/Swartz 2016). In aktivistischen wie akademischen Kontexten wird dementsprechend die Unsagbarkeit bzw. Distanzierung von schambesetzten Symptomen (vgl. Marx 2023b), rassistischen Verletzungen (vgl. Hutson 2010) oder von ‚Verrücktheit‘ (vgl. Mollow 2014) beklagt.

2.3 Passing

Passing bezieht sich Anschluss an Erving Goffman (1963) auf das Durchgehen als etwas oder jemand zur Verhandlung des öffentlichen Eindrucks, was ich hier in Bezug auf den Umgang mit der Sichtbarkeit oder Wahrnehmbarkeit des eigenen Behinderungsstatus eng führe. Dabei lassen sich verschiedene Facetten voneinander unterscheiden: Während ein Durchgehen *als nichtbehindert* erfordert, den eigenen Behinderungsstatus zu verbergen, um Zugang zu nicht-behinderten Privilegien zu behalten, stellen behinderte Menschen beim Durchgehen *als behindert* ihren Behinderungsstatus demonstrativ zur Schau, um etwa die Inanspruchnahme von barrierefreier Infrastruktur zu legitimieren. Beides lässt sich quasi kombinieren, wenn behinderte Menschen ihren Behinderungsstatus demonstrativ zur Schau stellen, und gleichzeitig danach streben als außerordentlich fähig anerkannt zu werden.

Während erster und letzter Aspekt von Goffman selbst als „passing“ (ebd.: 57) bzw. „kuvrieren“ (Goffman 2018: 128) konzipiert worden sind, geht die Theoretisierung des Durchgehens als behindert oder „Maskerade“ auf Tobin Siebers (2008: 96; meine Übersetzung) zurück. Die Disability Studies haben darüber hinaus den provokativen Begriff des „Superkrüppels“ (Kafer 2013; Clare 2015) geprägt, um Subjekte zu beschreiben, die kuvrieren, indem sie ihren Behinderungsstatus demonstrativ zeigen und gleichzeitig außergewöhn-

liche Fähigkeiten zur Schau stellen. Alle drei Facetten sind in den Disability Studies bereits im Zusammenhang mit Passing diskutiert worden (vgl. Rembis 2013; Siebers 2008; Brune/Wilson 2013), weshalb ich für eine alle Facetten übergreifende Diskussion plädiere und Passing auch als Überbegriff nutze (vgl. Wechuli 2024).

Seit langem wird das Durchgehen als nichtbehindert als erschöpfend und schädlich für behinderte Menschen und ihre Gemeinschaften problematisiert (vgl. Siebers 2008; Campbell 2009), schließlich verschließt diese Strategie sowohl die Inanspruchnahme von Nachteilsausgleichen, Hilfsmitteln oder barrierefreier Infrastruktur (vgl. Campbell 2009; Maskos 2018), als auch die Solidarität von Gemeinschaften behinderter Menschen. Stattdessen wirft Passing Loyalitätskonflikte gegenüber anderen behinderten Menschen und dem eigenen Selbst auf (vgl. Goffman 1963; Hutson 2010; Campbell 2009). Allerdings ist das Durchgehen als behindert ebenso mühsam (vgl. Reeve 2020), da es für eine legitime Inanspruchnahme von Nachteilsausgleichen verpflichtend (vgl. Siebers 2008) ist. Performances als „Superkrüppel“ kombinieren schließlich den Aufwand, als behindert durchzugehen, mit dem Aufwand, als außerordentlich fähig anerkannt zu werden – etwa indem Beeinträchtigungsfolgen minimiert werden (vgl. Peers 2015).

Seit Behindertenrechtsbewegungen behinderte Menschen dazu ermutigt haben, *ihren* Stolz auf Behinderung zum Ausdruck zu bringen (siehe 2.2), wird Passing teilweise auch als Verrat an dieser Bewegung und als Komplizenschaft mit Ableismus ausgelegt (vgl. Carey 2013). „[D]isabled people trade pride in who they are for the rewards of assimilation“ (Hughes 2012: 28).

Dabei ist zu beachten, dass Passing – und zwar in all seinen Facetten – eine relationale Handlungsweise darstellt, die auf einem „Versäumnis nach Differenz zu fragen“ (Campbell 2009: 4; eigene Übersetzung) beruht (vgl. Wechuli 2024). Dementsprechend greifen viele behinderte Menschen – ob bewusst oder in Ermangelung an Alternativen – auf derartige strategische Umgangsweisen mit Gefühlen zurück, um gefühlsmäßige Belastungen in einer Gesellschaft zu vermeiden, die Nichtbehinderung verlangt (vgl. Brune in Brune/Garland-Thomson 2014; Campbell 2008).

Even when passing seems to reinforce the stigma of disability, it is more productive, and more just, to challenge the ableism that compels people to pass rather than blame the individuals who choose to do so. (Brune/Wilson 2013: 5)

3 Zusammenfassende Diskussion

Verschiedenen Facetten des Passings werden in den Disability Studies häufig als unsolidarisch kritisiert, wobei neuere Beiträge sie durchaus als situativ

nützliche und im Sinne einer Selbst-Sorge legitime Strategien rahmen (vgl. Wechuli 2024). Den als emanzipatorisch diskutierten Fühlstrategien Disability Pride und Crippling sowie Reclaiming wird nicht generell vorgeworfen, unsolidarisch zu sein, aber durchaus unsolidarische Effekte zu erzeugen. Affirmative Neubewertungen, wie sie Pride und Crippling einfordern, können sich abhängig von Beeinträchtigungsfolgen oder Ätiologien unverfügbar anfühlen, während eine bewusste Besinnung auf verletzte Gefühle im Zuge eines Reclaimings aufgrund intersektional ungleich verteilter Schutzräume ebenso ausgrenzend wirken kann.

Unsolidarische Effekte verschiedener strategischer Umgangsweisen mit Gefühlen können jedoch abgemildert werden. Vielleicht hilft es hier weiter, nicht nur auf Solidarität, sondern auch auf (Selbst-)Sorge zu rekurrieren, um einen kleinsten gemeinsamen Nenner zu beschreiben. Mit Markus Dederich (in diesem Band) lässt sich Sorge beschreiben als (1) Bündel von responsiven Praktiken, die auf wechselseitigen Affektionen beruhen sowie als (2) Haltung der „Nicht-In-Differenz“ (S. 22). Dabei sind Sorgepraktiken sowohl als (3) universal im Sinne einer Antwort auf eine geteilte Vulnerabilität als auch (4) politisch zu verstehen, da sie als Reproduktionstätigkeiten in soziokulturelle Kontexte eingebettet sind. Zuletzt können Praktiken der Sorge – insbesondere in Stellvertretung – auch schaden (5).

Verschiedene strategische Umgangsweisen mit Gefühlen als in einer Haltung der „Nicht-In-Differenz“ (S. 22) begründete, responsive Praktiken aufzufassen, kann deutlich machen, dass hier unterschiedliche Antworten auf ein geteiltes Problem gefunden werden, nämlich mit der gefühlsmäßigen Belastung in einer ableistischen Gesellschaft umzugehen. Diese Antworten in ihren soziokulturellen Kontext einzubetten, bedeutet anzuerkennen, dass stolze Neubewertungen je nach Beeinträchtigungsfolgen und damit zusammenhängenden Erfahrungen unterschiedlich viel Arbeit erfordern (vgl. Kap. 2.1). Eine derartige Einbettung legt weiter eine aktive Suche nach und Gestaltung von Schutzräumen nahe, die intersektional ungleich verteilt sind (vgl. Kap. 2.2). Zuletzt lassen sich die im Zusammenhang mit verschiedenen Facetten von Passing oft beschriebenen Loyalitätskonflikte dadurch lindern, diese als relationale Handlungsweisen zu verstehen, anstatt behinderte Menschen individuell für den Einsatz dieser Strategien verantwortlich zu machen (vgl. Kap. 2.3).

(Inklusive) pädagogische und sozialarbeiterische Settings sind m.E. daraufhin zu befragen, ob sie verschiedene Fühlstrategien in einer behindernden Gesellschaft ermöglichen oder verunmöglichen. Ist als behindert durchzugehen (vgl. Siebers 2008) verpflichtend, um barrierefreie Infrastruktur nutzen zu dürfen oder angemessene Vorkehrungen einfordern zu können? Verschließt diese Verpflichtung stolze Neubewertungen von Behinderung? Legt das Setting nahe, Beeinträchtigungsfolgen zu minimieren oder eine als negativ wahrgenommene Differenz durch außergewöhnliche Leistungen zu kompensieren?

sieren – also zu kuvrieren (vgl. Goffman 2018)? Stehen sichere Räume für eine Wiederaneignung unangenehmer Behinderungserfahrungen (vgl. Watermeyer 2009) zur Verfügung?

Die Inklusionsforschung scheint darüber hinaus gut beraten, emotionale Veränderungs- wie Widerstandsprozesse in Bezug auf verschiedene Differenzkategorien vergleichend zu analysieren. Autor*innen der Disability Studies beziehen sich etwa auf Autor*innen der Critical Race Theory (vgl. Campbell 2008), Queer Studies (vgl. McRuer 2006) und Trans Studies (vgl. Clare 2015) sowie der feministischen Theorie (vgl. Kafer 2013). Parallelen wie Unterschiede zwischen verschiedenen Differenzkategorien *systematisch* zu erschließen, steht dabei noch aus.

Literatur

- Ahmed, Sara (2010): *The promise of happiness*. Durham: Duke University Press. DOI: <https://doi.org/10.1215/9780822392781>.
- Bê, Ana/Sheppard, Emma (2023): Chronic Illness and Representation. In: *Journal of Literary & Cultural Disability Studies* 17 (2), S. 133–139. DOI: <https://doi.org/10.3828/jlcds.2023.11>.
- Boger, Mai-Anh (2016): Zwischen Partikularisierung und Solidarisierung. Behinderung ohne Behinderte?! Aspekte und Perspektiven der Disability Studies. Hamburg.
- Boger, Mai-Anh (2017): Theorien der Inklusion. Eine Übersicht. In: *Zeitschrift für Inklusion* 12 (1).
- Brune, Jeffrey A./Garland-Thomson, Rosemarie (2014): Forum Introduction. Reflections on the Fiftieth Anniversary of Erving Goffman's Stigma. In: *Disability Studies Quarterly* 34 (1). DOI: <https://doi.org/10.18061/dsq.v34i1.4014>.
- Brune, Jeffrey A./Wilson, Daniel J. (2013): Introduction. Chapter 1. In: Wilson, Daniel J./Brune, Jeffrey A. (Hrsg.): *Disability and passing. Blurring the lines of identity*. Philadelphia: Temple University Press, S. 1–12.
- Campbell, Fiona Kumari (2008): Exploring internalized ableism using critical race theory. In: *Disability & Society* 23 (2), S. 151–162. DOI: <https://doi.org/10.1080/09687590701841190>.
- Campbell, Fiona Kumari (2009): *Contours of Ableism. The Production of Disability and Abledness*. New York: Palgrave Macmillan. DOI: <https://doi.org/10.1057/9780230245181>.
- Carey, Allison C. (2013): The Sociopolitical Contexts of Passing and Intellectual Disability. Chapter 8. In: Wilson, Daniel J./Brune, Jeffrey A. (Hrsg.): *Disability and passing. Blurring the lines of identity*. Philadelphia: Temple University Press, S. 142–166.
- Clare, Eli (2015): *Exile and Pride. Disability, Queerness, and Liberation*. Reprint, second edition. Durham: Duke University Press. DOI: <https://doi.org/10.1215/9780822374879>.
- Coogan, Tom (2013): „Usually I Love *The Onion*, but This Time You've Gone Too Far“. Disability Humour and Transgression. In: *Journal of Literary & Cultural Disability Studies* 7 (1), S. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.3828/jlcds.2013.1>.

- Corbett, Jenny (1994): A Proud Label. Exploring the Relationship between Disability Politics and Gay Pride. In: *Disability & Society* 9 (3), S. 343–357. DOI: <https://doi.org/10.1080/09687599466780381>.
- Dederich, Markus (i. Dr.): Sorge als Thema der Erziehungswissenschaften. Eine kleine Topologie. In: Schuppener, Saskia/Budde, Jürgen/Boger, Mai-Anh/Leonhardt, Nico/Goldbach, Anne/Hackbarth, Anja/Mackert, So/Doğmuş, Aysun (Hrsg.): *Ta-gungsband Sorge und Solidarität*. Opladen: Budrich, S. 17–31.
- Donaldson, Elizabeth J./Prendergast, Catherine (2011): „Disability and Emotion. The-re’s No Crying in Disability Studies!“. Introduction. In: *Journal of Literary & Cultural Disability Studies* 5 (2), S. 129–135. DOI: <https://doi.org/10.3828/jlcs.2011.11>.
- Douglas, Patty/Runswick-Cole, Katherine/Ryan, Sara/Fogg, Penny (2021): Mad Mot-hering. Learning From the Intersections of Madness, Mothering, and Disability. In: *Journal of Literary & Cultural Disability Studies* 15 (1), S. 39–56. DOI: <https://doi.org/10.3828/jlcs.2021.3>.
- Evans, Katy/Whitney-Mitchell, Sally/Liddiard, Kirsty (2022): Desiring Life and Living with Death. In: Liddiard, Kirsty/Whitney-Mitchell, Sally/Evans, Katy/Watts, Lucy/Spurr, Ruth/Vogelmann, Emma/Runswick-Cole, Katherine/Goodley, Dan (Hrsg.): *Living Life to the Fullest. Disability, Youth and Voice*. Bingley: Emerald, S. 125–145. DOI: <https://doi.org/10.1108/978-1-83909-444-620221009>.
- Forrest, Brady James (2020): Crip Feelings/Feeling Crip. In: *Journal of Literary & Cultural Disability Studies* 14 (1), S. 75–89. DOI: <https://doi.org/10.3828/jlcs.2019.14>.
- Goffman, Erving (1963): *Stigma. Notes on the management of spoiled identity*. Penguin psychology. London: Penguin.
- Goffman, Erving (2018): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Iden-tität*. 24. Auflage. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Band 140. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hughes, Bill (2012): Civilising Modernity and the Ontological Invalidation of Disabled People. In: Goodley, Dan/Hughes, Bill/Davis, Lennard J. (Hrsg.): *Disability and Social Theory. New Developments and Directions*. Houndmills: Palgrave Mac-millan, S. 17–32. DOI: https://doi.org/10.1057/9781137023001_2.
- Hughes, Bill/Paterson, Kevin (1997): The Social Model of Disability and the Disap-pearing Body. Towards a sociology of impairment. In: *Disability & Society* 12 (3), S. 325–340. DOI: <https://doi.org/10.1080/09687599727209>.
- Hutson, Christiane (2009): Unverschämt bleiben. Ein Einspruch in post/koloniale Set-zungen von („genetischer“) Krankheit aus Schwarzer kranker Perspektive. In: Maetzky, Franziska (Hrsg.): *Gemachte Differenz. Kontinuitäten biologischer „Rasse“-Konzepte*. Münster: Unrast, S. 258–277.
- Hutson, Christiane (2010): mehrdimensional verletztbar. Eine Schwarze Perspektive auf Verwobenheiten zwischen Ableism und Sexismus. In: Jacob, Jutta/Köbsell, Swantje/Wollrad, Eske (Hrsg.): *Gendering Disability. Gender Studies und Queer Studies*. Bielefeld: transcript, S. 61–72. DOI: <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839413975.61>.
- Johnson, Merri Lisa (2015): Bad Romance. A Crip Feminist Critique of Queer Failure. In: *Hypatia* 30 (1), S. 251–267. DOI: <https://doi.org/10.1111/hypa.12134>.
- Johnson, Merri/McRuer, Robert (2014): Introduction. Cripistemologies and the Mas-turbating Girl. In: *Journal of Literary & Cultural Disability Studies* 8 (3), S. 245–256. DOI: <https://doi.org/10.3828/jlcs.2014.12>

- Kafer, Alison (2013): *Feminist, queer, crip*. Bloomington: Indiana University Press.
- Kafer, Alison (2016): *Un/Safe Disclosures. Scenes of Disability and Trauma*. In: *Journal of Literary & Cultural Disability Studies* 10 (1), S. 1–20. DOI: <https://doi.org/10.3828/jlcls.2016.1>.
- Kuppers, Petra (2008): *Scars in disability culture poetry. Towards connection*. In: *Disability & Society* 23 (2), S. 141–150. DOI: <https://doi.org/10.1080/09687590701841164>.
- Liddiard, Kirsty (2013): *The work of disabled identities in intimate relationships*. In: *Disability & Society* 29 (1), S. 115–128. DOI: <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.776486>.
- Liddiard, Kirsty (2018): *The intimate lives of disabled people*. London: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315556598>
- Liddiard, Kirsty/Whitney, Sally/Evans, Katy/Watts, Lucy/Vogelmann, Emma/Spurr, Ruth/Aimes, Carrie/Runswick-Cole, Katherine/Goodley, Dan (2019): *Working the edges of Posthuman disability studies. Theorising with disabled young people with life-limiting impairments*. In: *Sociology of health & illness* 41 (8), S. 1473–1487. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9566.12962>.
- Lorenzo, Theresa (2003): *No African renaissance without disabled women. A communal approach to human development in Cape Town South Africa*. In: *Disability & Society* 18 (6), S. 759–778. DOI: <https://doi.org/10.1080/0968759032000119505>.
- Marks, Deborah (1999): *Dimensions of Oppression. Theorising the embodied subject*. In: *Disability & Society* 14 (5), S. 611–626. DOI: <https://doi.org/10.1080/09687599925975>.
- Marx, Dorothee (2023a): *Mukoviszidose 2.0? Medizinischer Fortschritt, crip time und cure*. In: *Zeitschrift für Disability Studies* 3 (1), S. 1–9.
- Marx, Dorothee (2023b): *Sanitizing Chronic Illness?* In: *Journal of Literary & Cultural Disability Studies* 17 (2), S. 217–232.
- Maskos, Rebecca (2018): *„Und dann hab’ ich gemerkt, wie viel Spaß das auch macht“. Rekonstruktionen von Behinderung und Nichtbehinderung am Beispiel der Rollstuhlnutzung. Vorläufige Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit gehbeeinträchtigten Menschen*. In: *Journal für Psychologie* 26 (2), S. 50–74. DOI: <https://doi.org/10.30820/8248.04>.
- Maskos, Rebecca (2022): *Rollstuhlvermeidung und Rollstuhlaneignung im Kontext von Ableismus. Eine qualitative Untersuchung*. Dissertation (Dr. phil.) Bremen: Universität Bremen.
- McRuer, Robert (2006): *Crip theory. Cultural signs of queerness and disability*. Cultural front. New York: University Press.
- Meekosha, Helen (2000): *A Disabled Genius in the Family. Personal musings on the tale of two sisters*. In: *Disability & Society* 15 (5), S. 811–815. DOI: <https://doi.org/10.1080/713662006>.
- Mintz, Susannah B. (2011): *On a Scale from 1 to 10. Life Writing and Lyrical Pain*. In: *Journal of Literary & Cultural Disability Studies* 5 (3), S. 243–259. DOI: <https://doi.org/10.3828/jlcls.2011.2>.
- Mollow, Anna (2014): *Criphystemologies. What Disability Theory Needs to Know about Hysteria*. In: *Journal of Literary & Cultural Disability Studies* 8 (2), S. 185–201. DOI: <https://doi.org/10.3828/jlcls.2014.15>.
- Peers, Danielle (2015): *From inhalation to inspiration. A genealogical auto-ethnography of a supercrip*. In: Tremain, Shelley L. (Hrsg.): *Foucault and the Government of*

- Disability. Ann Arbor: University of Michigan Press, S. 331–349. DOI: <https://doi.org/10.3998/mpub.8265343>
- Price, Margaret (2015): The Bodymind Problem and the Possibilities of Pain. In: *Hypatia* 30 (1), S. 268–284. DOI: <https://doi.org/10.1111/hypa.12127>.
- Reeve, Donna (2020): Psycho-emotional disablism. The missing link? Chapter 7. In: Watson, Nick/Vehmas, Simo (Hrsg.): *Routledge Handbook of Disability Studies*. Second edition. London: Routledge, S. 102–116. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429430817-8>.
- Rembis, Michael A. (2013): Athlete First. A Note on Passing, Disability, and Sport. Chapter 7. In: Wilson, Daniel J./Brune, Jeffrey A. (Hrsg.): *Disability and passing. Blurring the lines of identity*. Philadelphia: Temple University Press, S. 111–141.
- Sandahl, Carrie (2003): Queering the crip or crippling the queer? Intersections of Queer and Crip Identities in Solo Autobiographical Performance. In: *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies* 9 (1), S. 25–56. DOI: <https://doi.org/10.1215/10642684-9-1-2-25>.
- Schmechel, Corinna (2022): Working Out on Body Feelings or Ambivalent Feeling Rules and Killjoys in Queer Fitness Groups. In: Kasmani, Omar/Lüthjohann, Matthias/Nikoleit, Sophie/Pettier, Jean-Baptiste (Hrsg.): *Nothing Personal?! Essays on Affect, Gender and Queerness*. Berlin: b-books, S. 143–156. DOI: <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-34463>.
- Shakespeare, Tom (2013): Nasty, Brutish, and Short? On the Predicament of Disability and Embodiment. In: Bickenbach, Jerome E./Felder, Franziska/Schmitz, Barbara (Hrsg.): *Disability and the Good Human Life*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 93–112. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139225632.005>.
- Sheppard, Emma (2020): Chronic Pain as Emotion. In: *Journal of Literary & Cultural Disability Studies* 14 (1), S. 5–20. DOI: <https://doi.org/10.3828/jlcls.2019.17>.
- Siebers, Tobin (2008): *Disability Theory. Corporealities*. Ann Arbor: University of Michigan Press. DOI: <https://doi.org/10.3998/mpub.309723>.
- Thomas, Carol (1999): *Female forms. Experiencing and understanding disability. Disability, human rights, and society*. Buckingham: Open University Press.
- Watermeyer, Brian (2009): Claiming loss in disability. In: *Disability & Society* 24 (1), S. 91–102. DOI: <https://doi.org/10.1080/09687590802535717>.
- Watermeyer, Brian (2014): Disability and Loss. The Psychological Commodification of Identity. In: *Psychology Journal* 11 (2), S. 99–107.
- Watermeyer, Brian/Swartz, Leslie (2016): Disablism, Identity and Self. Discrimination as a Traumatic Assault on Subjectivity. In: *Journal of Community & Applied Social Psychology* 26 (3), S. 268–276. DOI: <https://doi.org/10.1002/casp.2266>.
- Wechuli, Yvonne (2022): Between crippling and reclaiming. Epistemological implications of Disability Studies' feeling strategies. In: *Emotions and Society* 4 (2), S. 142–160. DOI: <https://doi.org/10.1332/263169021X16472718018032>.
- Wechuli, Yvonne (2023): Zwischen Crippling und Reclaiming. Wie die Disability Studies strategisch mit Gefühlen umgehen. In: *Zeitschrift für Disability Studies* 3 (1), o. S.
- Wechuli, Yvonne (2024): Passing as able-bodyminded, disabled, or supercrip. Acknowledging three facets of a survival strategy in an ableist society. In: *Symbolic Interaction*. DOI: <https://doi.org/10.1002/symb.711>.
- Wendell, Susan (1996): *The Rejected Body. Feminist Philosophical Reflections on Disability*. New York: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203724149>.

Winter, Noa (2023): Aesthetics of Pain, Fatigue, and Rest. Working Methods of Chronically Ill Artists within Disability-led Performances. In: *Journal of Literary & Cultural Disability Studies* 17 (2), S. 233–250. DOI: <https://doi.org/10.3828/jlcds.2023.17>.

Die Ambivalenz der Sorge. ‚Partikulare Universalisierung‘ im Kontext von Behinderung und Benachteiligung

Steffen Wittig & Andreas Köpfer

Betrachtet man den Begriff der Sorge, so schillert dieser zwischen unterschiedlichen Bezugspunkten und Diskurs- bzw. Referenzlinien. „Alltags-sprachlich“, so Cornelia Dietrich und Niels Uhlendorf (2020) in ihrer pädagogisch anthropologischen Perspektive auf Sorge, handelt es sich um einen „wesentlichen Bestandteil des sozialen Zusammenlebens“ – „Jeder Mensch ist im Laufe seines Lebens existentiell auf die Sorge anderer angewiesen und jeder Mensch wird zum Sorgenden, wenn auch in sehr unterschiedlicher Gestalt“ (ebd.: 9). Während der Begriff der Sorge innerhalb erziehungswissenschaftlicher Diskurse sozialpädagogisch an unterschiedlichsten Stellen breit unter der Prämisse der „Für-Sorge“ (ebd.) thematisiert wurde, ist er allgemeinpädagogisch bisher – trotz seiner Relevanz für Problematiken wie Geschlecht (vgl. Winker 2015), Generation (vgl. Zinnecker 1997) oder Subjekt (vgl. Meyer-Drawe 2015) – größtenteils elegant umschifft worden (vgl. ebd.). Inklusionspädagogisch, so Dietrich/Uhlendorf (2020) weiter, scheint der Begriff der Sorge besonders interessant zu werden, da sich in diesem Feld „Kinder und Jugendliche mit einem erhöhten Sorge-, Pflege- und Zuwendungsbedarf finden“ (ebd.: 9 f.).

Betrachtet man die inklusionspädagogische Debatte rund um Sorge, deren Auseinandersetzungen im deutschsprachigen Diskurs doch recht handverlesen sind, so fällt auf, dass diese insbesondere im englischsprachigen Raum verläuft. Im Rahmen der ‚Care‘-Debatten lassen sich u. a. Fokussierungen auf die *Liebe zum Kind* als Konvergenzpunkt von Betreuer*innen und Eltern (vgl. Mooney/Lashewicz 2015), auf die *Problematisierung demokratischer Zusammenhänge* im Rahmen des fehlenden elterlichen Einbezugs in professionelle Sorgebeziehungen (vgl. van Laere/van Houtte/Vandenbroeck 2018) und auf *institu-*

tionelle Thematisierungen von Sorge im Rahmen von Schule (vgl. Karmiris 2019) unterscheiden. Was in dieser englischsprachigen inklusionspädagogischen Debatte aber als Care auftaucht, scheint ähnlich systematisiert werden zu können, wie das, was Dietrich/Uhlendorf (2020) als Sorge qualifizieren: Sorge zeigt sich als ein „relationales Grundverständnis“ (ebd.: 10), das zuvorderst „in der direkten Zuwendung zu Anderen, insbesondere zu den als hilfsbedürftig Wahrgenommenen“ (ebd.) erscheint.

Im Rahmen dieser hier nur angedeuteten Skizze ergibt sich jedoch eine für uns zentrale Frage: Wird Hilfsbedürftigkeit nicht gerade in dieser sorgenden ‚Zuwendung zu Anderen‘ erst performativ hervorgebracht? Dadvand/Cuervo (2019) werfen diese Frage im Rahmen ihrer Studie an einer weiterführenden Schule in Melbourne an 14-jährigen Schüler*innen auf, bei denen Autismus diagnostiziert wurde. Das Sich-Sorgen-Machen um jemanden, dem zugesprochen wird, mit der Diagnose Autismus spezifische Bedürfnisse zu haben, bringt dieses Subjekt erst als sorgebedürftiges hervor. Die Praxis des Sich-Sorgens macht bestimmte Gruppen von Schüler*innen performativ als ungleich und unterstützungsbedürftig wahrnehmbar. Denkt man diesen performativen Ansatz weiter, so scheinen die Sorgenden in einer Zuwendung Sorgebedürftigkeit sowie Sorgewürdigkeit hervorzubringen, die selbst *ambivalent* ist. Die Sorge um jemanden kann eine spezifische Form von Aufmerksamkeit und Unterstützung erforderlich machen, was dazu führt, dass Hilfsbedürftigkeit als Merkmal wahrnehmbar wird. Gleichzeitig wird der oder die Betroffene durch diese Zuordnung (z. B. als hilfs- oder sorgebedürftig) in eine Rolle gebracht, die Autonomie und Eigenständigkeit einschränken, aber auch ermöglichen kann. Das Geben von Hilfe zielt dann darauf ab, die Situation des oder der Betroffenen zu verbessern, bringt jedoch die paradoxe Gefahr mit sich, den Hilfs- oder Sorgestatus zu verstärken. Indem sich gesorgt wird, wird implizit anerkannt, dass die Person ohne diese Unterstützung nicht eigenständig handeln kann. Sorge macht Hilfsbedürftigkeit performativ sichtbar. Durch diese Sichtbarkeit wird wiederum Sorge provoziert. Das erzeugt wiederum Sorge usw.

Wir wollen im Folgenden diese *Ambivalenz von Sorge* mit Jacques Rancières Perspektive auf eine ‚Aufteilung des Sinnlichen‘ aufgreifen und anders justieren. Auf einer Handlungsebene wird bei Rancière die Differenz zwischen jenen erzeugt, die sprechen können, und jenen, deren Laute nur als Lärm wahrgenommen werden. Er beschreibt, wie Subjekten innerhalb des Sozialen dadurch praktisch eine spezifische Sichtbarkeit zugeschrieben wird, dass man sich zu ihnen *hinwendet*, sich also entscheidet, sich mit ihnen zu befassen. Diese *Hinwendung* setzt jedoch einen ambivalenten Begriff von Gleichheit voraus: Einerseits wird am partikularen Anderen sichtbar, wo ihre Ansprüche nicht erfüllt sind, wo dieser Andere also als sorgebedürftig auftaucht. Andererseits muss die dem Anderen zugeschriebene Gleichheit als universal gültig anerkannt werden – der Andere taucht also zugleich als jemand auf, der es wert ist, dass man sich um ihn sorgt (vgl. Kap. 1). Wir wollen dies im Anschluss

daran spezifisch auf die Perspektive rund um den Begriff der Sorge übertragen und hier insbesondere den Ansatz Dederichs (2020) fokussieren. Die *Zuwendung* zum Anderen ist doppelt konstitutiv für das Sorgeverhältnis: Einerseits als normativ sorgende Verpflichtung einem anderen gegenüber. Andererseits aber, eben weil „der normative Gehalt einer verpflichtenden Sorge für den anderen Menschen nicht konkret“ (ebd.: 27) gefasst werden kann, ist eine „notwendige Spezifikation“ am Anderen gefordert, die „unterschiedliche und divergierende Ansprüche im Lichte der Gleichheit“ (ebd.) aufruft. Diese Zuwendung ist eine normativ konnotierte Entscheidung, sich mit jemandem zu befassen, da im Sorgebegriff implizit auf Prinzipien wie Gleichheit verwiesen wird (vgl. Kap. 2). Die Ambivalenz der bei Rancière konstatierten Gleichheit wiederholt sich hier in der sorgenden Bezugnahme auf den Anderen und provoziert eine Ambivalenz von Sorge und Hilfsbedürftigkeit. Sorgebedürftigkeit und Sorgewürdigkeit bilden zwei Seite derselben Medaille. Zum Abschluss wollen wir die sich hier eröffnenden ambivalenten Spannungsfelder und Figuren an den Phänomenen von Unterstützung und Förderung bei Menschen mit zugeschriebenen Behinderungen thematisieren und zeigen, wie das Wechselverhältnis von Sorge und Sichtbarmachung von Hilfsbedürftigkeit sich in Selbstwahrnehmungen einschreibt.

1 Aufteilung des Sinnlichen und Gleichheit

Rancière bietet noch keine Perspektive auf Sorge. Allerdings wirft er über den Begriff der ‚Aufteilung des Sinnlichen‘ eine Perspektive auf unsere Frage, wie Subjekte inmitten einer sozialen Ordnung auf bestimmte Weise praktisch sichtbar gemacht werden können.

Er versteht unter der ‚Aufteilung des Sinnlichen‘ eine ästhetische Teilung des Sozialen. Dabei geht er davon aus, dass innerhalb des Sozialen Subjektpositionen hervorgebracht werden, denen Anteile an sozialer Ordnung zugesprochen oder abgesprochen werden (vgl. Rancière 2002). Eine solche ‚Aufteilung‘, die „im doppelten Sinne des Wortes: [als] Gemeinschaft und Trennung“ (ebd.: 39) aufzurufen ist, reproduziert sich ästhetisch: Man nimmt spezifische Teile als zugehörig wahr, andere wiederum nicht.

Im *Unvernehmen* schildert Rancière das Geschehen des plebejischen Aufstands auf dem Mons Aventinus 494 v. Chr. im Rahmen der Ständekämpfe in der römischen Republik. In diesem Zusammenhang legen die Plebejer ihre Arbeit nieder und in Rom funktioniert nichts mehr. Der römische Senat entsendet den Senator Menenius Agrippa, um das Problem im Gespräch zu klären. Das Ganze erweist sich allerdings als nicht ganz so einfach, aufgrund einer Differenzierung zwischen Plebejern und Patriziern, die für die römische Ge-

sellschaft zentral war: Patrizier sind Teil der gesellschaftlichen Ordnung, weil ihnen zugesprochen wird, sprechen zu können; Plebejern wird dies nicht zuerkannt. Hierdurch werden die Patrizier als sprachfähige Wesen als Teil der sozialen Ordnung sichtbar, während die Plebejer in der Reduktion auf das ‚reine Leben‘ und die bloße ‚Reproduktionsfähigkeit‘ verschwinden. „Die Position der unbeugsamen Patrizier ist einfach“, so Rancière (2002: 35): Ein Dialog mit den Plebejern sei unmöglich, da diese, so die Patrizier, „nicht sprechen“ können – sie machen nur „Lärm“. Sie gelten als „Wesen ohne Namen“, ohne „Logos“ – also „ohne symbolische Einschreibung im Gemeinwesen“. Ihr Dasein wird auf ein „rein individuelles Leben“ reduziert, das lediglich die Fähigkeit zur biologischen Reproduktion verkörpert. „Derjenige, der ohne Namen ist, *kann* nicht sprechen“ (ebd.).

Nachdem er auf den Mons Aventinus gewandert war, beschwichtigte Menenius Agrippa die Plebejer erfolgreich mit einer platonischen Parabel: Menenius argumentierte, dass entscheidende Teile des Gesellschaftskörpers ihren Dienst aufgegeben hätten und hierdurch nichts mehr funktionierte, da alle Bestandteile des Körpers genau aufeinander abgestimmt kooperieren müssten und dies momentan nicht mehr der Fall sei. Diese Konversation zwischen Plebejern und Patriziern löste den Aufstand und die Sezession schließlich auf (vgl. Alföldy 1975). Erfolg hatte diese Rede allerdings nicht wegen ihres überzeugenden Inhalts. Es war vielmehr die Weise, in der sich Menenius an die Plebejer wandte. Aus Sicht der Patrizier ist die Ansprache des Menenius an die Plebejer wenig sinnvoll. Rancière persifliert dies so: Die Ansprache des Menenius an die Plebejer saß einem „fatalen Irrtum“ auf. Menenius ging davon aus, „es kämen Worte aus dem Mund der Plebejer, während logischerweise doch nur Lärm herauskommen kann“ (Rancière 2002: 40). Leonhardt (2017) These ist, dass der plebejische Aufstand gerade deswegen aufgelöst wurde, weil die Hinwendung (sprich: die Entscheidung, sich mit etwas/jemandem zu befassen und nicht die normativ konnotierte sorgende Zuwendung) des Menenius an die Plebejer „identisch“ war „mit der Entscheidung, wer an einer politischen Ordnung wie teilhat und wer nicht“ (ebd.: 41). Durch die Hinwendung des Menenius werden sie als etwas sichtbar, das in der partikularen Situation des Aufstands *gleichbehandelt* wird, dennoch aber universell als ungleich aufgerufen wird. Mit der Frage nach dem Anteil an der sozialen Ordnung taucht damit die Frage nach der Gleichheit auf. Die Hervorbringung dieser funktioniert performativ: Indem diejenigen, die als sprechend und verstehend angesehen werden, als solche angesprochen werden, wird eine Ordnung und ein spezifischer Begriff der Gleichheit hervorgebracht. Gleiche können andere nur als gleich erkennen und sich sprachlich an sie wenden, wenn sie implizit auf einen Begriff von Gleichheit referieren, der festlegt, wer als gleich angesehen wird und wer nicht. Wenn man dagegen *andererseits* betrachtet, was passiert, wenn die ‚Aufteilung des Sinnlichen‘ infrage gestellt wird, wird ein anderer Bezug auf Gleichheit sichtbar. Gleichheit wird zu einem Widerspruch, so

Etienne Balibar (2012), nämlich einem Widerspruch zwischen der partikularen sozialen Definition von Gleichheit und einer angenommenen universellen Erscheinung.

2 Sorge als Gleichzeitigkeit von universalem und partikularem Bezug auf den Anderen

Sorge, verstanden als ‚Zuwendung zu Anderen‘, macht Hilfsbedürftigkeit sichtbar und erzeugt dadurch erneut Sorge in einem fortlaufenden Kreislauf – so unsere These. In ihr liegt – ähnlich wie in der Hinwendung – ein Moment des sichtbarmachenden ‚Sich-Befassens-Mit‘. Jedoch ist dieses normativ konnotiert. Man macht nicht versehentlich etwas/jemanden durch Hinwendung sichtbar wie Menenius die Plebejer. Dieses Sichtbarmachen ist jedoch ambivalent: Was sichtbar gemacht wird, ist nicht nur eine Sorgebedürftigkeit des Subjekts. In dieser Hinwendung zu jemandem erscheint zugleich jemand, der der Sorge anderer würdig ist. Diese Ambivalenz hat mehrere Implikationen.

Erste Implikation: Sorge changiert – ähnlich wie der Terminus der Solidarität – „zwischen partikularen und universalen Ansprüchen“ (Mayer/Schäfer/Schüll 2024: 7). Mayer, Schäfer und Schüll (2024) rufen, grenzt man Sorge und Solidarität voneinander ab, mit Solidarität einen „wechselseitigen Verpflichtungszusammenhang zwischen Individuum und Gemeinschaft“ auf (ebd.: 9), der insbesondere aus der Perspektive der politischen Theorie in notwendiger individueller Partikularisierung zwischen der doppelten Referenz auf Gleichheit und Freiheit zerrissen scheint. Fabian Kessl (2024) zeigt in Anlehnung an Balibar, dass Sorge und Solidarität eng miteinander verbunden sind, da beide – in ihrer gleichzeitigen Referenz auf Gleichheit und Freiheit – die Grundlage für menschliches Handeln und gesellschaftliche Zugehörigkeit schaffen. Solidarität ermöglicht durch alltägliche Sorgebeziehungen die Ausübung verschiedener Tätigkeiten und sichert damit die Position des Einzelnen innerhalb der Gesellschaft. Gleichzeitig stiftet sie Zugehörigkeit, sowohl zu spezifischen Gruppen als auch zu einer größeren politischen Gemeinschaft, wobei sie stets auf die wechselseitige Beziehung von Gleichheit und Freiheit verweist. *Sorge ermöglicht Solidarität; Solidarität stiftet Gemeinschaft und ermöglicht dadurch Sorge.*

Dederich (2020) konkretisiert den Zusammenhang von Partikularem und Universalem weiter und fügt Kessls These – Sorge erzeugt Solidarität erzeugt Sorge usf. eine *zweite Implikation* hinzu. Dederich nähert sich der Sorge zunächst mit Waldenfelds phänomenologisch. Er weist in diesem Zusammenhang auf die „zwei Modi der Erfahrung“ des Sorgebegriffs hin: Sorge umfasst einerseits die selbstbezügliche Belastung durch Kummer, Angst oder Unruhe, die

jemanden bedrückt und in Not versetzen kann. Andererseits beschreibt sie die aktive Zuwendung zu einem partikularen anderen Menschen, der *Unterstützung* benötigt, sei es als fürsorgliche Handlung oder als achtsame, sorgsame Haltung gegenüber dessen Bedürfnissen (vgl. ebd.). Zugleich – und dies ist an dieser Stelle entscheidend – ist jene aktive Zuwendung zum partikularen Anderen stets vom Bezug auf „ein mehr oder weniger selektives und exklusives politisches oder gemeinschaftliches ‚Wir‘“ (Dederich 2020: 20) durchzogen. Dederich fasst diesen Bezug am Beispiel des ‚Flüchtlingskindes‘: Im Sorgen um „ein Flüchtlingskind“ ist dieses „nicht nur allgemein als Mensch (und das heißt: im Lichte der Gleichheit), sondern als genau dieses singuläre Flüchtlingskind anzuerkennen“ (ebd.: 24). Das Sich-Sorgen (um jemanden) ist dahingehend zerrissen zwischen der Verantwortung dem „konkreten und spezifischen Anderen“ gegenüber (ebd.: 27). „Andererseits“, so Dederich weiter, „erfordert die notwendige Spezifikation, unterschiedliche und divergierende Ansprüche im Lichte der Gleichheit und damit der Gerechtigkeit zu untersuchen und abzuwägen“ (ebd.: 27). Sorge markiert einen partikularen Anderen (gerade durch die Praxis der Zuwendung) für und in Referenz auf ein gemeinschaftliches ‚Wir‘ im ‚Lichte universeller Gleichheit‘ zugleich als ‚unterstützungsbedürftig‘ (und verfehlt ihn dadurch) und als *sorgewürdig*.

Während Rancière auf der einen Seite zeigt, dass soziale Ordnungen Subjektpositionen durch spezifische Formen der Hinwendung hervorbringen, indem sie sich auf einen ambivalenten Begriff der Gleichheit beziehen, der einerseits universal gedacht werden muss, andererseits aber durch spezifische, machtvolle Aushandlungsprozesse partikularisiert wird, verlegt Dederich diese potentielle Widersprüchlichkeit der Gleichheit in die Praxis der Sorge. Die Zuwendung zu einem partikularen Anderen verlangt sowohl die (würdigende) Anerkennung der spezifischen, einzigartigen Ansprüche dieses Subjekts als auch eine Orientierung an einer universellen Gleichheit und Gerechtigkeit. Diese Spannung zwischen Universalem und Partikularem führt dazu, dass Sorge nie neutral ist. Sorge erzeugt genau diese Differenz, indem sie sich sorgt, da der Widerspruch zwischen universaler Gleichheit und individueller Besonderheit nicht aufgehoben werden kann. Und diese Spannung wird als *Gleichzeitigkeit und Ambivalenz* von Sorgebedürftigkeit und Sorgewürdigkeit in der Praxis der Sorge markiert.

Einerseits artikuliert sich Sorge als etwas, das durch differenzierende Praxis spezifische Positionen schafft, die paternalistisch adressiert werden können. Paternalistische Praktiken führen dazu, dass „Für-Sprecher“ auftreten, die die Subjekte der Sorge vertreten und ihre Positionen interpretieren, wodurch die Sorgeempfangenden in ihrer Autonomie eingeschränkt werden. Dies kann so weit gehen – wie Rancière in *Der Philosoph und seine Armen* (2004) ausweist –, dass die Praxis der Sorge Ausschlussmechanismen verstärkt: Den Sorgeempfangenden wird nicht nur ihre Sorgebedürftigkeit aufgezeigt, sondern sie werden zugleich in eine Position gedrängt, in der sie diese als Teil ihrer eigenen

Identitätskonstruktion übernehmen. Dadurch bringen die Sorgebedürftigen ihre Sorgebedürftigkeit letztlich selbst hervor, indem sie sich im Rahmen der ihnen zugeschriebenen Differenz und in Referenz zu universellen Prinzipien wie Gleichheit und Gerechtigkeit situieren.

Andererseits zeigt sich Sorge zugleich als eine Praxis, die die Anerkennung des partikularen Anderen mit der universellen Verantwortung gegenüber Gleichheit und Gerechtigkeit verbindet. Der Andere wird hier nicht nur als in Not befindliches Individuum anzuerkennen versucht, sondern auch als Teil eines sozialen Gefüges, das Solidarität und gemeinschaftliche Verantwortung umfasst. Sorge kann demzufolge gleichermaßen als dialogische Handlung verstanden werden, die den Anderen als aktiven Akteur in seiner Bedürftigkeit betrachtet, wodurch Sorgeempfangende nicht nur als hilfsbedürftige Subjekte, sondern auch als aktive Akteure wahrgenommen werden.

3 Unterstützung und Teilhabe im Spiegel sorgetheoretischer Überlegungen

Insbesondere diesen zuletzt erwähnten Punkt wollen wir weiter herausarbeiten und die Ambivalenzen der Sorge am Spannungsfeld von Unterstützung und Teilhabe im Kontext von Behinderung und Benachteiligung untersuchen. Gerade in diesen Bereichen verdichten sich die zuvor diskutierten Dynamiken und es wird sichtbar, wie Sorge Differenzen nicht nur sichtbar macht, sondern subjektiv verstetigt und reproduziert.

Die Frage ist: Wie wird etwas oder jemand als hilfsbedürftig wahrgenommen und in der Folge auch organisational definiert und klassifiziert? Wie macht Sorge bestimmte Gruppen qua angenommener Unterstützungsbedürftigkeit intelligibel – und welche „Diskursobjekte“ (Weisser 2017: 147) werden hierdurch kreiert und sukzessive in (Für-)Sorgesystemen materialisiert?

Beispiel 1: Paradoxie von besonderer Zuwendung und Separation

Ein erstes, relativ naheliegendes Beispiel ist die schulische Zuweisung von sonderpädagogischem Förderbedarf, wie sie, v.a. bezogen auf den Förderungsschwerpunkt Lernen, Gegenstand klassifizierungs- und stigmatisierungskritischer Analysen (u.a. vgl. Gasterstädt/Kistner/Adl-Amini 2020) ist. So kann konstatiert werden, dass bereits der Gleichzeitigkeit einer förderbezogenen Zuwendungs- und einer statusdiagnostischen Platzierungspraxis eine grundlegende Ambivalenz innewohnt. Schuck (2014) fasst dies als Aufeinandertreffen von ‚institutioneller‘ und ‚personaler Orientierung‘ im Bildungssystem. So wird deutlich, dass eine unterstützende Hinwendung auf personaler Ebene (qua Diagnostik im Sinne der Annäherung an den Lern- und Entwicklungsstand von

Schüler*innen) gleichzeitig die Funktion einer potenziell aussondernden und systementlastenden Platzierung erfüllen kann.

Beispielhaft lassen sich an der wissenssoziologischen Studie „Techniken der Behinderung“ von Lisa Pfahl einige der vorangegangenen sorgetheoretischen Überlegungen in Anschlag bringen. In der bereits 2011 erschienenen Studie hat Lisa Pfahl die Förderschule Schwerpunkt Lernen untersucht – sowohl durch eine Diskursanalyse bezogen auf den deutschsprachigen Diskurs der Lernbehindertenpädagogik sowie durch Interviews mit Schulabsolvent*innen, die zuvor auf eine Förderschule Schwerpunkt Lernen gingen.

Sie arbeitete dabei unterschiedliche „Techniken der Behinderung“ heraus, in denen der o.g. ambivalente Zusammenhang von spezifischer Zuwendung zum Personenkreis und Aussonderung (Beschulung auf einer Förderschule) deutlich wurde. Sie stellt also der auf Betonung (politischer und pädagogischer) Kompensation und Teilhabe ausgerichteten Zuweisung von sonderpädagogischem Förderbedarf eine Perspektive auf Vorenthaltung, Benachteiligung und Separation an die Seite.

Sonder-pädagogische Praxis verdeutlicht vor dem Hintergrund der Theoriefolien von Rancière und Dederich die paradoxe Logik der Sorge: Sorgende Zuwendung erzeugt Differenz, indem Sorgebedürftigkeit und -würdigkeit durch Klassifikationssysteme institutionalisiert und institutionell gesichert wird (Pfahl 2011). Schüler*innen übernehmen diese Zuschreibungen („lernbehindert“, „verhaltensauffällig“) als Teil ihrer Identität, was ihre Differenzsetzung und ihren Status als Diskursobjekte stabilisiert. So wird Sorge zugleich zur Grundlage für Unterstützung und für die Reproduktion von (Selbst-)Ausschlusspraktiken.

Über die Zuständigkeit der Sonderpädagogik erfolgt dementsprechend eine spezifische Zuwendung qua Profession, die – trotz Fokus auf Unterstützung und Förderung – auch direkt mit einer Deutungsmacht über den Seinszustand und zugleich mit einer Formalisierung (qua Klassifizierung) und Reduktion (lernauffällig, verhaltensauffällig) verbunden ist.

Man kann sagen, dass die institutionalisierte Gleichheit qua Profession und Professionswissen der Sonderpädagogik, die im Sinne der Partikularisierung ein Diskursobjekt wie z.B. „Lernbehinderte“ (Weisser 2017) schafft und hierdurch Thematisierungsangebote für Kinder und Jugendliche eröffnet – zugleich jedoch die (verkürzenden) Prozesse der Hervorbringung dethematisiert. So wird eine Gemeinschaft geschaffen, die Gleichheit als Kategorie ausweist und dabei die (z.B. milieuspezifischen) Bedürfnisse der Schüler*innen stillstellt. Hierdurch besteht die Gefahr der Reproduktion von Benachteiligung im Sinne einer Hervorbringung von Hilfebedürftigkeit qua sorgespezifischer Zuwendung, während die Kinder im Gegenhorizont als Diskursobjekte politisch adressierbar und als Objekte der Sorge intelligibel werden.

Insbesondere den Aspekt der paternalistischen Überspezifizierung und die daraus hervorgehende Einschränkung bzw. fehlende Reflexion potenziell nicht

gehörter oder verzerrter Artikulationen von als vulnerabel und bedürftig positionierten Sprecher*innengruppen wollen wir an einem weiteren Beispiel, dem Themenkomplex Empathie, vertiefen.

Beispiel 2: Das „Double Empathy Problem“ aus dem Bereich Autismus
Empathie ist eine häufig referierte Eigenschaft in pädagogischen Kontexten. Nicht selten werden gerade in sonder- und heilpädagogischen Professionalisierungskontexten Stimmen wahrgenommen, die die Fähigkeit einer emotionalen Zuwendung im Sinne des Nachvollziehens und Hineinversetzens in die (emotionale) Lage einer Person hervorheben, wenn nicht gar als professions-spezifisches Merkmal ausweisen. Mit aller Vorsicht – dem wäre noch empirisch nachzugehen, was auch aktuell in einer eigenen explorativen Studie vollzogen wird – könnte Empathie als bewusst positiv hervorgehobenes Merkmal von Fürsorgeorganisationen betrachtet werden. Dabei bleibt jedoch ungeklärt, wie das Verhältnis zwischen Empathie und Fürsorge genau aussieht, das in pädagogischen Kontexten sowie in den damit verbundenen machtvollen und hierarchischen sozialen Praktiken oftmals in der Rollenförmigkeit der Aufteilung zwischen Subjekten der Empathie (z. B. pädagogische Fachkräfte) und Objekten der Fürsorge (z. B. Kinder und Jugendliche mit zugeschriebenen Behinderungen und angenommener Vulnerabilität) zum Ausdruck kommt.

Vor diesem Hintergrund formulierte der sich auf dem Autismus-Spektrum positionierende Wissenschaftler Damian Milton in seinem Text *On the ontological status of autism* (2012) das so genannte „double empathy problem“ und widmete sich dabei einer Personengruppe, denen die Empathiefähigkeit qua angenommener psychischer Disposition abgesprochen wird. So existieren im (psychologisch geprägten) Diskurs zu Autismus und Autismusforschung Theorien wie „Theory of Mind“, der fehlenden Empathiefähigkeit oder sozialen Kohärenz.

Milton (2012: 884) schreibt:

The inability to ‘read’ the subtext of a social situation is often deemed to be a major feature of those diagnosed as being on the autism spectrum, yet it is suggested here that social subtext is never fully given as a set of *a priori* circumstances, but is actively constructed by social agents engaged in material and mental production.

Er richtet also nun vielmehr den Blick auf die seiner Meinung nach deutungsmächtige neurotypische (NT) Mehrheitsgesellschaft und hinterfragt, wie Annahmen über fehlende Empathiefähigkeit ohne Anerkennung des sozialen Kontexts und ohne die Möglichkeit getroffen werden können, sich selbst in die Lage der scheinbaren „Betroffenen“ hineinzusetzen. Er schreibt:

The imposition of one’s views upon another and the subsequent internalisation of this view can be seen to be a form of internalised oppression, where the negative connotations of the normative model of pathological difference becomes a self-fulfilling prophecy [...], leading to a self-imposed psycho-emotional disablement [...]. (ebd.)

Milton entwirft also eine Perspektive auf Empathie, die universal angelegt ist und sich daher gegen die Partikularisierung erfahrener Empathie wendet. Sie umfasst daher nicht nur die ‚unempathischen Autisten‘, sondern ebenso, alteritätstheoretisch gewendet, die Dimensionen von Fremd- und Vertrautheit im Allgemeinen. Er fragt hierdurch also implizit: Was bedeutet Empathie, wenn die scheinbar Empathietragenden den Subjekten der Sorge Empathielosigkeit zuschreiben?

Er kritisiert, dass die Sorgenden qua Deutungsmacht reduzieren, wer/was gehört bzw. was empfunden werden kann. So wird der Anspruch universaler Gleichheit zu einer partikularen Spezifikation im Sinne eines Aberkennens von Empathie.

Beide Beispiele machen deutlich, wie sich die Universalität von Sorge in der notwendigen partikularisierten Verwirklichung, d. h. in institutionalisierten und fachlichen Sorgekonstellationen, vom universalen Anspruch der Sorge entfremdet und Internalisierungsmöglichkeiten innerhalb einer zugesprochenen Differenz bietet.

4 Fazit

Betrachtet man die Debatten um den Begriff der Sorge, wird deutlich, dass er in verschiedenen Diskursen eine ambivalente und oft widersprüchliche Rolle einnimmt. Einerseits zeigt sich Sorge als eine notwendige Zuwendung zu Menschen, die auf Unterstützung angewiesen sind, und somit als wesentlicher Bestandteil des sozialen Zusammenlebens. Sorge taucht als (unabweisbarer) Anspruch des partikularen Anderen auf, es würdig zu sein, dass man sich um ihn sorgt. Andererseits kann diese Zuwendung die Hilfsbedürftigkeit performativ hervorbringen, indem sie Differenzen sichtbar macht und Kategorien schafft, die Subjekte als zugleich hilfsbedürftig wie hilfswürdig definieren. Diese Ambivalenz zeigt sich besonders in der inklusionspädagogischen Perspektive, wo Sorge nicht nur Unterstützung für Autonomie bietet, sondern gleichzeitig Differenzen verstärkt, die Menschen in ihrer Autonomie einschränken können.

Mit Rancières Begriff der ‚Aufteilung des Sinnlichen‘ haben wir in einem ersten Schritt aus sozialphilosophischer Perspektive darauf verwiesen, dass die spezifische Zuwendung Menschen erst sozial sichtbar macht, jedoch dies immer in Bezug auf eine soziale Ordnung, die auf spezifischen Machtverhältnissen beruht. Die Gleichheit, in Bezug auf die sich eine ‚Aufteilung des Sinnlichen‘ artikuliert, ist selbst ambivalent: Sie muss universell gedacht werden, während sie partikular in Erscheinung tritt und Subjekte differenziert, d. h. in Gleiche und Ungleiche, Anteilhabende und Anteillose unterteilt. Mit

Bezug zu Dederich (2020) haben wir versucht in einem zweiten Schritt diese theoretische These der Sichtbarmachung von Differenz qua Zuwendung am Gegenstand der Sorge zu konkretisieren. Das Konzept der Sorge wurde als Wechselspiel zwischen universalen Bezugspunkten (bspw. Gleichheit) und partikularem Bezug auf den Anderen aufgerufen. Dederich betont, dass Sorge sowohl die Würdigung des spezifischen Anderen als auch die Abwägung unterschiedlicher Ansprüche im Lichte der Gleichheit erfordert. Eine solche Verwobenheit von Sorgewürdigkeit und Differenzmarkierung führt aber dazu, dass Sorge durch ihre differenzierende Praxis spezifische Positionen schafft, die paternalistisch adressierbar werden. Sorge zeigt sich also als ambivalente Praxis, die zwischen der Anerkennung des partikularen Anderen und der universellen Verantwortung gegenüber Gleichheit und Gerechtigkeit changiert/oszilliert. In dieser Spannung zwischen Anerkennung und Ausschluss, zwischen Zuwendung und paternalistischem Zugriff, provoziert Sorge somit das stete Neuverhandeln dessen, was in einer sozialen Ordnung als un/zugehörig gelten kann.

Literatur

- Alföldy, Géza (1975): Römische Sozialgeschichte. Wiesbaden: Franz Steiner.
- Dadvand, Babak/Cuervo, Hernán (2019): Pedagogies of performative care and school belonging: lessons from an Australian school. *British Journal of Sociology of Education*, 40 (3), S. 378–392. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1552845>.
- Dederich, Markus (2020): Ethik der Sorge: Verantwortung, Anerkennung, Gerechtigkeit im Zeichen radikaler Andersheit. Ein Versuch. In: Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Niels/Beiler, Frank/Sanders, Olaf (Hrsg.): *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 18–28.
- Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Niels (2020): Einleitung. In: Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Niels/Beiler, Frank/Sanders, Olaf (Hrsg.): *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 9–16.
- Gasterstädt, Julia/Kistner, Anna/Adl-Amini, Katja (2020): Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs als institutionelle Diskriminierung? Eine Analyse der schulgesetzlichen Regelungen. *Zeitschrift für Inklusion* (4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/551> [Zugriff: 19.03.2025].
- Karmiris, Maria (2019): No place like home? – Care and disability in the inclusive elementary classroom – A consideration of the ethical conundrums amidst disorienting intersubjective encounters. *International Journal of Inclusive Education* 26 (4), S. 319–332. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1651412>.
- Kessl, Fabian (2024): Zur historischen Konkretisierung der „Gleichfreiheit“ im Wohlfahrtsstaat oder: zu den Widersprüchen einer „Solidarität unter Fremden“. In: Mayer, Ralf/Schäfer, Alfred/Schüll, Maren (Hrsg.): *Umstrittene Solidarität: Spannungsfelder und Praktiken eines Kampfbegriffs*. Bielefeld: transcript, S. 55–76.

- Leonhardt, Christian (2017): Zwei Namen des Ausnahmezustandes. In: Lemke, Matthias (Hrsg.): Ausnahmezustand. Theoriegeschichte – Anwendungen – Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 41–56.
- Mayer, Ralf/Schäfer, Alfred/Schüll, Maren (Hrsg.): Umstrittene Solidarität: Spannungsfelder und Praktiken eines Kampfbegriffs. Bielefeld: transcript.
- Meyer-Drawe, Käte (2015): Lernen und Bildung als Erfahrung. In: Christof, Eveline/Ribolits, Erich (Hrsg.): Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme. Wien: Löcker, S. 115–132.
- Milton, Damian. E. M. (2012): On the ontological status of autism: the 'double empathy problem.' In: *Disability & Society* 27 (6), S. 883–887. DOI: <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.710008>.
- Mooney, Laura R., & Lashewicz, Bonnie (2015): For the Love of the Child: Bestowing Value amidst Inconsistent Inclusive Education Beliefs and Practices for One Student with Severe Disabilities. In: *Canadian Journal of Education Revue Canadienne De l'éducation* 38 (4), S. 1–28.
- Pfahl, Lisa D. (2011): Techniken der Behinderung. Bielefeld: transcript. DOI: <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839415320>.
- Rancière, Jacques (2002): *Das Unvernehmen: Politik und Philosophie*. Berlin: Suhrkamp.
- Rancière, Jacques (2004): *Der Philosoph und seine Armen*. Wien: Passagen.
- Schuck, Karl Dieter (2014): Individualisierung und Standardisierung in der inklusiven Schule – ein unauflösbarer Widerspruch? In: *DDS – Die Deutsche Schule* 106 (2), S. 162–174.
- Van Laere, Katrien/Van Houtte, Mieke/Vandenbroeck, Michel (2018): Would it really matter? The democratic and caring deficit in 'parental involvement.' In: *European Early Childhood Education Research Journal* 26 (2), S. 187–200.
- Weisser, Jan (2017): Konfliktfelder schulischer Inklusion und Exklusion im 20. Jahrhundert. Weinheim: Beltz.
- Winker, Gabriele (2015): *Care Revolution. Schritte in eine solidarische Gesellschaft*. Bielefeld: transcript.
- Zinnecker, Jürgen (1997): Sorgende Beziehungen zwischen Generationen im Lebenslauf. Vorschläge zur Novellierung des pädagogischen Codes. In: Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 199–227.

Männlichkeiten zwischen Sorge und Sorglosigkeit?

Jürgen Budde

1 Einleitung

Der Beitrag befasst sich mit Männlichkeitskonstruktionen in pädagogischen Kontexten. Hierzu werden zuerst theoretische Perspektiven unter dem Schlagwort der *inclusive masculinities* als sorgender Gegenentwurf zum Konzept *hegemonialer Männlichkeit* (vgl. Connell 1995) entwickelt. Anhand eines abgeschlossenen Forschungsprojektes zu Männlichkeitskonstruktionen in Bildungsinstitutionen (vgl. Budde/Rieske 2022) wird die Bedeutung von Sorge für die Konstruktion von Männlichkeit empirisch fundiert (vgl. Budde/Witz/Böhm 2022) und diskutiert, inwieweit das Privileg der Sorglosigkeit als spezifischer Ausdruck männlicher Autonomie verstanden werden kann, das so Exklusion und Nichtbezogenheit forciert. Auf dieser theoretischen wie empirischen Basis werden binäre Grenzziehungen zwischen fürsorglichen und dominanzorientierten Männlichkeitskonfigurationen im Sinne einer Hybridisierung (vgl. Bridges/Pascoe 2014) dynamisiert und Sorge als Thema erziehungswissenschaftlicher Männlichkeitsforschung diskutiert.

2 Transformationen von Männlichkeiten

Es gibt in der europäischen Sozial-, Kultur- und Erziehungswissenschaft eine langanhaltende Debatte darüber, wie Männlichkeiten theoretisch definiert werden können und inwiefern sich Transformationen oder Tradierungen identifizieren lassen (vgl. Ward 2021; Budde/Rieske 2023; Boise 2024, 2022). Eine erste Linie betont unter Bezug auf Macht- und Hegemonietheorien vor allem die Persistenz dominanzorientierter Formen von Männlichkeit. Bourdieu etwa versteht männliche Herrschaft als Prototyp jedweder symbolischer Ge-

walt. Symbolische Herrschaft funktioniert als „abgepreßte Anerkennung, [...] um die wichtigen Spiele zu spielen“ (Bourdieu 1997: 216). Auch Connells Theorie hegemonialer Männlichkeit fokussiert insbesondere auf Machtverhältnisse, die sich nicht nur in materiellen und symbolischen Strukturen artikulieren, sondern vor allem in ideologischer Vormachtstellung, einer Art Konsens, an dem sich alle Männer (sowie weitere geschlechtliche Repräsentationen) ausrichten, bzw. ausrichten sollen. Als wesentliches Merkmal hegemonialer Männlichkeit versteht Connell den „erfolgreich erhobene[n] Anspruch auf Autorität“ (Connell 1999: 98). Der Fokus auf die Reproduktion hegemonialer Männlichkeit und die damit einhergehenden Stärken in der Rekonstruktion von Herrschafts- und Unterdrückungsmechanismen führt allerdings zu einer deutlich geringeren Theoretisierung von Aushandlungskämpfen um Hegemonie sowie um Emanzipation, Enthierarchisierung und Denormalisierung.

Der zweite Strang blickt vor allem auf Transformationen und betont inklusive und fürsorgende Praktiken. Solche „Inclusive masculinity“ (Anderson/McCormack 2018) ist gekennzeichnet durch (weitestgehenden) Verzicht auf schwulenfeindliche oder homonegative Beschimpfungen, Ablehnung der Diskriminierung von Schwulen und Bejahung rechtlicher und sozialer Gleichstellung; (weitestgehender) Verzicht auf frauenfeindliche Äußerungen und Ablehnung einer Abwertung von Frauen; Verzicht auf Verhaltensweisen, die traditionell der Herstellung von Männlichkeit dienen; Bejahung von Verhaltensweisen, die traditionell als schwul, weiblich und unmännlich galten, sowie Ablehnung von Gewalt zur Durchsetzung eigener Interessen. Gleichwohl wird die Theorie inklusiver Männlichkeit kritisch diskutiert. So wird u. a. daran gezweifelt, dass die Beobachtungen neu sind (vgl. Boise 2015a,b). Auch ein klassistischer Bias wird hinterfragt. O’Neill (2015) kritisiert die Verschiebung der Auseinandersetzung weg von Hierarchien hin zu Inklusion und emotionaler Nähe, was sie als neoliberalen postfeministischen Diskurs insbesondere privilegierter Eliten begreift.

Ein dritter Strang argumentiert im Sinne einer dynamischen Stabilisierung dafür, Transformationen als Bedingung für den Fortbestand männlicher Hegemonie im Sinne einer Hybridisierung zu verstehen (vgl. Boise 2015a). Hybrid masculinity meint die „selective incorporation of elements of identity typically associated with various marginalized and subordinated masculinities and – at times – femininities into privileged men’s gender performances and identities“ (Bridges/Pascoe 2014: 246), sodass auch in hegemoniale Männlichkeit nicht-hegemoniale Elemente eingehen und die daraus entstehende Anpassungsfähigkeit – Hybridität – erst die Grundlage für die Aufrechterhaltung der Dominanz von Männern über Frauen sei. Bridges und Pascoe (2014) beschreiben die diskursive Distanzierung bestimmter Männergruppen von hegemonialer Männlichkeit, strategische Anleihen bei untergeordneten und marginalisierten Männlichkeiten sowie die Festigung sozialer und symboli-

scher Grenzziehungen und Ungleichheiten als drei Strategien der Hybridisierung hegemonialer Männlichkeit. Damit liegen unterschiedliche theoretische Perspektivierungen für die Analyse von Männlichkeiten in erziehungswissenschaftlicher Forschung vor, deren Erklärungspotenziale im Folgenden für die Analyse von Transformationen von Geschlechterdimensionen in Sorgeverhältnissen reflektiert werden sollen.

3 Sorge als Thema erziehungswissenschaftlicher Männlichkeitsforschung

Seit ca. zehn Jahren finden Diskurse um Sorgeverhältnisse auch in die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung zunehmend Eingang (vgl. Moser/Pinhart 2010; Hartmann/Windheuser 2024; Thon 2024) und werden teilweise mit Disability Studies (vgl. Kittay 2011) oder dekolonialen Perspektiven (vgl. Bergold-Caldwell 2024) verknüpft. Anknüpfend an feministische Diskurse um Care-Arbeit (vgl. Craig/Churchill 2021) oder Care-Ethik (vgl. Tronto 1998) werden etwa Transformationen im Kontext des Reproduktionsdilemmas analysiert und hierbei an Unterscheidungen zwischen Sorge als Arbeit („caregiving“) und als moralische Haltung („caring“) bei Noddings (2013; vgl. auch Thomas 1993) angeschlossen. So wird einerseits etwa die geringere Beteiligung von Männern an sorgenden, pflegenden und pädagogischen Tätigkeiten kritisiert, andererseits anthropozentrismuskritische Potenziale sorgender Praktiken für Männer diskutiert. Anschlüsse zeigen sich dabei etwa an Diskussionen um Abwehr von Vulnerabilität als Merkmal von Männlichkeit (vgl. Dissens e.V. & Debus et al. 2012; Budde/Blasse 2016; Budde/Böhm/Witz 2020).

Je nach Argumentationsstrang lassen sich unterschiedliche Vorstellungen über die Relevanz von Sorge annehmen. Aus einer machtanalytischen Perspektive sind Sorgepraktiken, grob vereinfacht, wenig vereinbar mit hegemonialen Positionen, sondern widersprechen Vorstellungen von Dominanz und Autonomie. Im Kontext der Forschungen zu inklusiver Männlichkeit hingegen widmet sich ein Strang dem Thema „Caring Masculinities“ (Scholz/Heilmann 2019). Sorge wird hier als ein zentraler Bestandteil von Männlichkeitspraktiken verstanden und das emanzipatorische Potenzial dieser betont (vgl. Stützel/Scholz 2022). Caring masculinities „reject domination and its associated traits and embrace values of care such as positive emotion, interdependence, and relationality“ (Elliott 2016: 40). Ausdruck dieser Positionierung könnte etwa die gestiegene Nachfrage nach Elternzeit auch von Vätern sein. Der dritte Strang anerkennt die Berücksichtigung von Care innerhalb von Männlichkeitskonzeptionen, ohne allerdings daraus Verschiebungen von Machtrelatio-

nen abzuleiten. Die vor längerer Zeit beachtete „Metrosexualität“ (Whitehead 2007) wäre diesem ebenso zuzurechnen wie aktuelle Debatten um Väter in Elternzeit.

Ungeklärt in der Debatte ist, ob Care eher als theoretisches Konzept auf der Ebene von Männlichkeitskonstruktionen zu verstehen ist oder eher als Handlungspraxis konkreter Jungen bzw. Männer. Hearn et al. argumentieren, dass es sinnvoller sei

to think of the ‚hegemony of men‘ [...] rather than only hegemonic masculinity or to proclaim a wholesale or one-way shift in the architecture of some cohesive historic bloc. The social category of ‘men’ is far more hegemonic than a particular form of masculinity, hegemonic or not. (Hearn/Boise/Goedecke 2023: 16)

Ähnlich zeigt etwa Degele (2007), dass auch als hegemonial positionierte Männer durchaus sorgende Beziehungen etwa zu ihren Müttern pflegen können. An anderer Stelle allerdings habe ich argumentiert, dass die individuelle Handlungspraxis konkreter, als männlich gelesener Personen durchaus vielfältig ist, Männlichkeit(en) jedoch ein analytisches Konzept ist und insofern Vorstellungen darüber vorliegen müssten, in welcher Weise Männlichkeit theoretisch wie empirisch zu verstehen ist.

The distinction between the individual or collective practices of boys or men on the one hand, and masculinity as a position within gender relations on the other, is essential for a theoretical definition of masculinity. (Budde 2025)

Könnte Männlichkeit als theoretische Position innerhalb von Geschlechterverhältnissen je nach Kontext mal hegemonial, mal inklusiv oder aber sorgend sein, so würde das Konzept ein leeres Zeichen darstellen, das zu einer theoretischen Klärung nicht viel beizutragen vermag. Dabei geht es nicht um eine Identifikation ‚typischer Charaktereigenschaften‘ (ein hoffnungsloses und ontologisierendes Vorhaben), sondern um eine analytische Operation. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwieweit sich mit Blick auf Sorge Tradierung, Transformation oder Pluralisierung von Männlichkeitskonzeptionen identifizieren lassen. Daran anschließend ist zu fragen, wie sich Männlichkeit gegenwärtig bestimmen lässt? Die These, die im Folgenden anhand von empirischen Einblicken plausibilisiert werden soll, ist, dass sich zwar einerseits sorgende Praktiken von Jungen als selbstverständliche Praxis zeigen, andererseits aber Männlichkeitskonzeptionen von Sorglosigkeit auf der Basis von Autonomievorstellungen geprägt sind.

4 Empirische Perspektiven

Der folgenden empirischen Darstellung liegen zwei Forschungsprojekte zugrunde. Das Projekt „Jungen und Bildung“ beschäftigte sich mit Bildungsprozessen von Jungen im Kontext gesellschaftlicher Transformationen in frühkindlicher Betreuung, Schule, beruflicher Orientierung sowie non-formaler Jugendarbeit (vgl. Budde/Rieske 2022). Leitend waren Fragen nach gegenwärtigen Männlichkeitskonzeptionen in Bezug auf Bildungsprozesse von und mit Jungen sowie Übergänge in geschlechtsuntypische Berufe. Die Analyse von Praktiken wurde durch ein ethnographisches Vorgehen mittels teilnehmender Beobachtung und Interviews realisiert (vgl. Budde 2017). Dokumentiert wurden Herstellungspraktiken und Institutionalisierungen von Männlichkeiten.

Weitere Daten stammen aus dem Forschungsprojekt „Safer-Sexting – Sexuelle Grenzverletzungen mittels digitaler Medien an Schulen“ (Budde/Witz/Böhm 2022). Es wurden ‚geschlechtshomogene‘ leitfadengestützte Gruppendiskussionen mit Schüler*innen im Alter von 16 bis 19 Jahren in Norddeutschland zu Erfahrungen mit und Orientierungen auf bildbasierte sexuelle Kommunikation (dem sogenannten ‚Sexting‘) durchgeführt. Die Gruppen umfassten zwischen zwei und sechs Teilnehmer*innen. Die Auswertung der Gruppendiskussionen orientiert sich methodologisch an der Dokumentarischen Methode, bei der sowohl implizite als auch explizite Wissensbestände sowie Diskursverläufe analysiert werden (vgl. Bohnsack 1997; Bohnsack/Przyborski/Schäffer 2006).

4.1 Sorge als Bestandteil der Praxis von Jungen

Anhand von Daten aus dem Forschungsprojekt „Jungen und Bildung“ lassen sich zahlreiche Konstellationen identifizieren, in denen sorgende Praktiken unter Jungen virulent werden. In der Kindertagesstätte etwa dokumentieren sich Formen der Sorge, der emotionalen Bezogenheit und der Vermittlung von sozialen Kompetenzen von älteren Jungen gegenüber Jüngeren, wie die folgende Passage zeigt, in der zwei Jungen miteinander interagieren:

Sam sitzt nach dem Frühstück alleine auf der Couch und hat ein Buch in der Hand. Er erzählt sich die ganze Zeit etwas, das sich nicht verstehen lässt. Dann geht Leo zu Sam und sagt ihm, dass er noch was auf dem Tisch vergessen hätte, was in den Müll gehöre. Sam geht zum Tisch, nimmt es und bringt es zum Mülleimer, bevor er dann zum Tisch zurückkehrt. Dann schauen sich Leo und Sam gemeinsam ein anderes Buch an und Leo erzählt Sam was in dem Buch zu sehen ist. Dann bringen sie das Buch zurück und setzen sich zurück auf die Couch. Leo zeigt auf sich und sagt, „Ich bin Leo“ und du musst jetzt sagen, „Ich bin Sam“. Dann sagt Leo Sam etwas vor, das Sam wiederholt. Leo sagt: „Gut gemacht, mein cooler Freund!“ (TPKT-P)

Sam schaut sich alleine auf der Couch ein Buch an. Als Leo kommt, tritt er mit Sam in Interaktion. Zuerst klärt der Ältere den Jüngeren über die Verhaltensordnung auf, übernimmt so die Vermittlung sozialer Normen und unterstützt ihn bei der Einsozialisierung in die Gruppe. Gleichzeitig übernimmt Leo sorgende Aufgaben, als dass er Sam vorliest, ihn zu Lernspielen animiert und ihm positives Feedback gibt („gut gemacht, mein cooler Freund“). Sam wiederum reagiert auf diese Bezugnahme und relationiert sich zu Leo. Auch jenseits dieser konkreten Interaktion konnten wir in der Kita häufig Situationen beobachten, bei denen Jungen andere Kinder trösteten oder sich bei anderen Kindern entschuldigten und in dieser Hinsicht fürsorglich miteinander umgingen.

Auch in der Grundschule ließen sich zahlreiche zärtliche und tröstende Körperkontakte zwischen Jungen beobachten, die keinen Anlass für Hierarchisierung boten. Im Gegenteil, einige Jungen, die in anderen Interaktionen Abwertung und Dominanz herstellten, verhielten sich oftmals tröstend gegenüber Mitschüler*innen. Im Matheunterricht der ersten und zweiten Klasse einer großstädtischen Grundschule etwa beziehen sich Carlo und Paul intensiv aufeinander:

Carlo und Paul unterhalten sich die ganze Zeit. Carlo zupft an Paul, will seine Aufmerksamkeit. Nimmt seinen Arm und küsst ihn dreimal. Schreibt etwas bei ihm ins Heft. Paul hat sein Arbeitsheft vergessen, und sie fragen die Lehrerin, ob sie zusammen Carlos Aufgabe lösen dürfen, nämlich Geld aus einem Bogen zu drücken. (TPAS-P)

Carlo und Paul interagieren auf einer körperlich intensiven Ebene miteinander. Der eine küsst den anderen, dies führt nicht zu Abwehr, sondern im Gegenteil dazu, dass die beiden bei einer anschließenden Aufgabe zusammenarbeiten möchten. Die körperliche Nähe ist hier Ausdruck von emotionaler Bezogenheit. Zwar stammt die Mehrzahl der Beispiele für fürsorgliche Praktiken aus der Kindheit, jedoch lassen sich auch an der weiterführenden Schule zärtliche Interaktionen finden, insbesondere, wenn Jungen ihre Mitschüler*innen aufgrund schlechter Noten trösten, wie ein Protokoll aus der achten Klasse exemplarisch zeigt:

Tomke sitzt neben Jeppe, er legt den Arm um ihn. Jeppe beugt sich runter und holt etwas aus seiner Tasche. Tomke legt wieder den Arm um ihn, als er wieder oben ist. Er putzt sich die Nase. (...) Ich sehe jetzt, dass sich Jeppe mit dem Handrücken über die Augen wischt. Tomke streichelt ihn auf dem Rücken. (TPAS-P)

Die Klasse hat eine Klausur zurückbekommen, dessen Ergebnis bei Jeppe zu Traurigkeit führt. Er sucht ein Taschentuch und hat feuchte Augen. Sein Nachbar Tomke streichelt ihn daraufhin zärtlich über den Rücken. Auch das Teilprojekt zu non-formalen Bildungsinstitutionen berichtet von zärtlichen Berührungen unter Jungen; in einer Tanzgruppe steht der kooperative körperliche Umgang miteinander sogar im Zentrum der pädagogischen Bemühungen. Weiter zeigten sich in allen pädagogischen Institutionen wiederholt geschlechterentstereotypisierende und sorgende Praktiken von Pädagog*innen.

Die kurzen Beispiele zeigen, dass sorgende Praktiken auch unter Jungen bis in die Jugendphase selbstverständlich verbreitet sind. Etwaige Berührungstabus oder heteronormative Ordnungen werden nicht erkenntlich. Trösten durch körperliche Zuwendung erweist sich in pädagogischen Kontexten als nicht durchgängig vergeschlechtlichte Praktik, sondern Care bildet einen alltäglichen Gegenstand der Praktiken auch von Jungen. Dies stellt – in aller Kürze – eine Transformation gegenüber früheren Studien dar, die für westliche Kulturen noch von einem Zärtlichkeitstabu unter Jungen ausgegangen waren. Theweleit (1983) etwa sprach Anfang der 1980er Jahre noch vom „Körperpanzer“ als Mechanismus männlicher Abwehr. Damit müssen auch machtanalytische Männlichkeitstheorien einer Revision unterzogen werden, die diese sorgeorientierte Praxis berücksichtigen kann.

4.2 Geschlechterhierarchische Männlichkeitskonstruktionen am Beispiel Sexting-Praktiken

Konträr allerdings gestaltet sich das Bild, zieht man Daten aus dem zweiten Forschungsprojekt heran. Denn hier zeigt sich mit Blick auf Vulnerabilität eine dichotome Betroffenheitskonstruktion, die im Gegensatz zur gerade herausgestellten Relationierung und sorgenden Bezogenheit in der alltäglichen Praxis von Jungen mit Autonomievorstellungen verknüpfte Abwesenheit von Sorge – Sorg-Losigkeit – als zentralen Mechanismus von Männlichkeitskonzeptionen herausstellt.

Dies zeigt sich in divergierenden Perspektiven auf sexuelle Grenzverletzungen in bildbasierter sexueller Kommunikation. In allen Gruppendiskussionen mit Mädchen in der im Folgenden zitierten Studie erleben sich diese trotz unterschiedlicher Akzeptanz und Involviertheit in Sexting-Praktiken als (potenziell) Betroffene:

M4: Was ich dabei aber immer ein bisschen grenzwertig finde, ist, wenn das so aus dem NICHTS kommt. So man rechnet mit gar nichts und auf einmal hat man da so ein/ (.) ein BILD auf dem Handy und so, also das finde ich immer ein bisschen fragwürdig [...] So einfach aus dem NICHTS.

M1: (.) Ja, ziemlich viele haben schon mal solche Bilder bekommen, auch bei Instagram vielleicht (Gelächter). Ähm ja, also mich interessiert sowas einfach nicht und ich lösche dann den Chat oder blockiere ihn //oder sowas, ja.

Die Mädchen berichten, dass sie grenzverletzende Bilder „aus dem Nichts“ erhalten. Dies deutet auf eine vulnerable Position hin, die zugleich eine kollektiv erlebte Praxis darstellt, da „viele schon mal solche Bilder“ bekommen haben. Schutz ist erst nachträglich durch technische Vorkehrungen möglich. Dass Mädchen nicht-konsensuell grenzverletzende Bilder erhalten, erscheint als eine Tatsache, die jenseits der Einflussmöglichkeiten liegt und die eine prinzipielle Vulnerabilität begründet, die nicht vorhersehbar erscheint. Mäd-

chen erleben sich als (potenziell) Betroffene von grenzverletzendem Sexting. Sie sorgen sich um ihre Wahrnehmung bei Peers und um Grenzverletzungen.

In den Gruppendiskussionen mit Jungen wird hingegen eine komplementär entgegengesetzte Orientierung auf Grenzverletzungen sichtbar:

J5: Ich finde aber allgemein, dass die Mädchen, sage ich mal, eher was abbekommen als die Jungs.

J6: Abbekommen, was meinst du //damit?//

J5: //JA,// sage ich mal, ich kenne viele Jungs, die ähm heimlich den Sex mit einem Mädchen, sage ich mal, aufnehmen.

J3: (lachend) Oh Gott.

J6: Ach so, sowas meinst du. JA, auf jeden Fall.

J2: Ich glaube, oft ist es ja so ähm, dass zum Beispiel ähm, wenn Jungs, dass die sich selber freiwillig veröffentlichen, sondern es wirklich veröffentlicht wird ähm, ist es egal, ähm ob die das jetzt wollten oder nicht. Aber der Junge/ Also der Junge, (.) der wird nicht gehasst. Meistens sagen äh die Jungen: „Oh, das hast du gut gemacht.“ Und das Mädchen wird gehasst. Also //so ist das meistens.//

J6: //Ja, so: Äh, das ist jetzt eine Schlampe.// Weil der Junge: Oh, was ein cooler Typ //so.//

Die Jungen nehmen geschlechterdifferenzierend unterschiedliche Bewertungen wahr. Wenngleich hier eine Szene entworfen wird, in welcher der beteiligte Junge sowohl die nicht-konsensuellen sexuellen Aufnahmen erstellt, wie auch verbreitet hat, erhält er Bestätigung als „cooler Typ“, während vom Mädchen ein „schlechter Eindruck“ entsteht und sie als „Schlampe“ „gehasst“¹ wird. Die Verantwortlichkeit des geschilderten Jungen tritt in der Erzählung vollständig zugunsten einer Verurteilung des Opfers sowie einer Konsequenzlosigkeit bis hin zur Anerkennung für die Jungen zurück. Damit wird mit ‚umgedrehtem zweierlei Maß‘ gemessen: Der Junge wird – trotz oder gerade wegen grenzverletzender und strafrechtlich relevanter Praktiken – entlastet, das Mädchen entwertet (vgl. Behrendt et al. 2023). Der Sachverhalt der nicht-konsensuellen Erstellung und Versendung selbst wird von den Jungen im Modus des Späßes lachend verhandelt, eine Problematisierung dieser Grenzverletzung ist nicht erkennbar, es dominiert fröhliche Sorglosigkeit.

Zwar scheint den Jungen das ‚umgedrehte zweierlei Maß‘ durchaus bewusst zu sein – darauf weist die geteilte Zustimmung zu den Beurteilungen hin – gleichwohl führt dies nicht zu einer kritischen Selbstpositionierung bezüglich der geschilderten Handlungen. Im Gegenteil, da sie der Erzählung weder in Bezug auf die nicht-konsensuelle Aufnahme, noch auf die Veröffentlichung der Bilder des Geschlechtsverkehrs eine eigene Position hinzufügen, sondern in einer scheinbar neutralen Erzählhaltung verbleiben, wird die eigene Position ‚in der Schwebe‘ gehalten. Weder bestätigen sie die Zuschreibungen, noch finden sich Anzeichen der Verurteilung. Gleichwohl ist diese Beschreibung keinesfalls

1 Mit dem Verb „hasen“ wird eine sehr starke und gewaltvolle Abwertung der betroffenen Mädchen vorgenommen.

neutral. Durch das Lachen wird Zustimmung signalisiert, die Etikettierung des Jungen als „cooler Typ“ und des Mädchens als „Schlampe“ unterstützt und verstärkt diese Beschreibungen. Ob eine sorgende Perspektive eingenommen wird oder nicht, liegt ausschließlich in der Verfügungsmacht der Jungen, da sie sich als Unbetroffene imaginieren. Diese ‚Freiheit‘ lässt Raum für den ‚Spaß an der Grenze‘.

Auch in anderen Studien zu Interaktionen von Jungen findet sich ein ähnliches Muster der (vermeintlichen) Nicht-Betroffenheit und Sorglosigkeit, welches Zustimmung zu ungerechten Sachverhalten organisiert und gleichzeitig die Option bietet, sich darin nicht festlegen zu müssen (vgl. Budde 2014). Zu vermuten steht, dass den Jungen die Ungerechtigkeit der Zuschreibung sowie die soziale Erwartung der Verurteilung des Verhaltens des Jungen durchaus bewusst ist. Da eine offene Zurückweisung nicht legitim erscheint, wird auf eine scheinbar neutrale Erzählposition zurückgegriffen. Die humorvolle und ironische Bearbeitungsweise ermöglicht ein Unterlaufen normativer Erwartungen und sichert die eigene Lust am Tabubruch ab.

Während sich alle interviewten Mädchen potenziell als Betroffene wahrnehmen, zeigen die Jungen zwar unterschiedlichste Orientierungen auf Sexting (von Ablehnung über Experimentierfreude bis zu Patriarchatskritik), sie ähneln sich aber darin, dass eigene (potenzielle) Vulnerabilität nicht thematisch wird. Insofern stellen sich die Jungen hier als ‚sorglose‘ Profiteure dar.

5 Fazit

Wenngleich die beiden Studien aufgrund des Designs, der untersuchten Altersgruppen und der Fragestellungen nicht bruchlos aufeinander bezogen werden können, so lassen sich doch daran anschließend einige weitergehende Überlegungen anschließen. Die komprimierte Darstellung der empirischen Befunde zeigt einerseits, dass sorgende Praktiken zwischen Jungen alltäglicher Bestandteil der Lebenswelten von ebendiesen darstellen. In den Praktiken des Helfens, der körperlichen Nähe und des Tröstens zeigt sich eine relationale und sorgende Haltung, die Dominanz zurückweist und auf eine Haltung des „Caring“ (Noddings 2013) verweist. Insofern reichen machtanalytische Theorien, die Männlichkeit als hegemoniales Verhältnis verstehen, nicht aus. Zugleich aber zeigen die Daten ebenfalls, dass Vulnerabilität als Erleben eigener Betroffenheit, abgewehrt wird bzw. gar nicht im Wahrnehmungshorizont der interviewten Jungen repräsentiert ist. Sorge erscheint als Wahlfreiheit der (ritterlichen oder heteronormativen Familienernährer-) Fürsorge um andere, nicht aber als Selbstverhältnis und bleibt insofern tendenziell äußerlich. Androzentristische Autonomieideale entfalten hier im Hintergrund ihre Wirkung und

es zeigt sich ein ‚Luxus, nicht betroffen sein zu müssen‘. Eine sorgende Haltung basiert so auf der Annahme der eigenen Entscheidung, sich zu kümmern, oder aber sich nicht kümmern zu müssen. Sorge und Vulnerabilität wird als Möglichkeit der eigenen und unabhängigen Verfügung imaginiert und richtet sich bevorzugt auf andere. Damit wird Sorge zugleich implizit als eine Art ‚freiwillige Leistung‘ und als eine Entscheidung figuriert, die in der autonomen Verfügungsmacht des Caregivers läge. Nicht zuletzt die autonome und privilegierte Position, sich als nicht betroffen zu imaginieren, legt es nahe, diese Positionierung als ‚Sorglosigkeit‘ zu interpretieren. Caretheorien, die Bezogenheiten, Relationen und ethische Verantwortung gegenüber ‚dem Anderen‘ reklamieren und die eine grundlegende ethische Haltung begründen (seien es etwa Anerkennungstheorien oder posthumanistische Theorien), finden so keine Berücksichtigung.

Das dahinterliegende Autonomieideal ist anschlussfähig an Vorstellungen des souveränen bürgerlichen Subjektes und es ist zugleich in hohem Maße vergeschlechtlicht. Weder Dominanz – wie Machttheorien annehmen – noch Inklusivität – wie Theorien des Caring Masculinity proklamieren –, sondern vielmehr Hybridisierungen bilden das zentrale Muster, das ‚sorglose Autonomie‘ als eine zentrale Basis von Männlichkeit ausweist. Butler verweist an dieser Stelle auf den problematischen Gehalt von Souveränität für moralisches Handeln, indem sie formuliert: „Man muss nicht souverän sein, um moralisch zu handeln, vielmehr muss man seine Souveränität einbüßen, um menschlich zu werden“ (Butler 2003: 77). Souveränität hingegen manifestiert ungleiche Geschlechterpositionierungen und verschließt Möglichkeiten einer ethischen Transformation hegemonialer Männlichkeit. Diese Überlegungen begründen ebenfalls eine analytische Differenzierung zwischen Jungen bzw. Männern als eine vielfältige soziale Praxis und Männlichkeit als Konzept zur Beschreibung einer spezifischen Position innerhalb von Geschlechterverhältnissen. Autonomie stellt dabei gegenwärtig einen zentralen Referenzpunkt für eine dominante Position dar, die (insbesondere, aber nicht ausschließlich) männlich gelesenen Personen Privilegien und (Entscheidungs- und Definitions-)Macht anbietet.

Literatur

- Anderson, Eric/McCormack, Mark (2018): Inclusive Masculinity Theory: overview, reflection and refinement. In: *Journal of Gender Studies* 27 (5), S. 547–561. DOI: <https://doi.org/10.1080/09589236.2016.1245605>.
- Behrendt, Pia/Witz, Christina/Böhm, Maika/Dekker, Arne/Budde, Jürgen (2023): Victim Blaming bei nicht-konsensueller Weitergabe intimer Bilder: Ergebnisse einer Befragung von Schüler*innen und Lehrer*innen. In: *Z Sex Forsch* 36 (01), S. 5–16. DOI: <https://doi.org/10.1055/a-2011-3989>.

- Bergold-Caldwell, Denise (2024): Schwarzer Feminismus der Sorge: Versuch eines postkolonial informierten Sorgebegriffs. Hartmann, Anna/Windheuser, Jeannette (Hrsg.): Pädagogik als Sorge? Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung. Opladen: Budrich, S. 131–143. DOI: <https://doi.org/10.3224/84743028.09>
- Bohnsack, Ralf (1997): Dokumentarische Methode. In: Hitzler, Ronald/Honer, Anne (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 191–212. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-663-11431-4>
- Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2006): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen: Budrich.
- Boise, Sam de (2015a): I'm Not Homophobic, „I've Got Gay Friends“. In: Men and Masculinities 18 (3), S. 318–339. DOI: <https://doi.org/10.1177/1097184X14554951>.
- Boise, Sam de (2015b): Men, Masculinity, Music and Emotions. London: Palgrave Macmillan (Springer eBook Collection). DOI: <https://doi.org/10.1057/9781137436092>.
- Boise, Sam de (Hrsg.) (2022): Changing men, changing masculinities. NORMA 17 (4), S. 213–218. DOI: <https://doi.org/10.1080/18902138.2022.2133819>.
- Boise, Sam de (Hrsg.) (2024): Enculturating men, cultivating masculinity. NORMA 19 (2), S. 57–62. DOI: <https://doi.org/10.1080/18902138.2024.2339049>.
- Bourdieu, Pierre (1997): Die männliche Herrschaft. In: Dölling, Irene/Krais, Beate (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 153–216.
- Bridges, Tristan/Pascoe, C. J. (2014): Hybrid Masculinities: New Directions in the Sociology of Men and Masculinities. In: Sociology Compass 8 (3), S. 246–258. DOI: <https://doi.org/10.1111/soc4.12134>.
- Budde, Jürgen (2014): Jungenpädagogik zwischen Tradierung und Veränderung. Opladen: Budrich.
- Budde, Jürgen (2017): Ethnographische Methoden. In: Budde, Jürgen/Hietzge, Maud/Kraus, Anja/Wulf, Christoph (Hrsg.): Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Weinheim, Bergstr.: Beltz Juventa, S. 69–78.
- Budde, Jürgen (2025): The Privilege of „Not Having to Be Affected“ Constructions of Autonomy among Male Adolescents through Sexting. In: Boyhood Studies 18 (2).
- Budde, Jürgen/Blasse, Nina (2016): Vergeschlechtlichungen von Care im inklusiven Unterricht. In: Budde, Jürgen/Offen, Susanne/Tervooren, Anja (Hrsg.): Das Geschlecht der Inklusion. Opladen: Budrich, S. 99–118. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:15754>
- Budde, Jürgen/Böhm, Maika/Witz, Christina (2020): Sexting — Sexuelle Grenzverletzung — Geschlecht. In: Breitenbach, Eva/Hoff, Walburga/Toppe, Sabine (Hrsg.): Geschlecht und Gewalt. Opladen: Barbara Budrich, S. 63–78.
- Budde, Jürgen/Rieske, Thomas Viola (Hrsg.) (2022): Jungen in Bildungskontexten. Männlichkeit, Geschlecht und Pädagogik in Kindheit und Jugend. Opladen: Barbara Budrich. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:24840>.
- Budde, Jürgen/Rieske, Thomas Viola (Hrsg.) (2023): Boys, Masculinity, and Education. In: Boyhood Studies 16 (2). DOI: <https://doi.org/10.3167/bhs.2023.160201>
- Budde, Juergen/Witz, Christina/Böhm, Maika (2022): Sexual Boundary Violations via Digital Media Among Students. In: Front. Psychol. 12, 755752. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.755752>.

- Butler, Judith (2003): *Kritik der ethischen Gewalt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Connell, Raewyn [Robert] (1995): *Masculinities*. Berkley/Los Angeles: University of California Press.
- Connell, Raewyn [Robert] (1999): *Der gemachte Mann*. Opladen: Leske + Budrich. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-663-09604-7>
- Craig, Lyn/Churchill, Brendan (2021): Dual-earner parent couples' work and care during COVID-19. In: *Gender, work, and organization* 28 (1), S. 66–79. DOI: <https://doi.org/10.1111/gwao.12497>.
- Degele, Nina (2007): Männlichkeit queeren. In: Bauer, Robin/Hoenes, Josch/Woltersdorff, Volker (Hrsg.): *Unbeschreiblich männlich. Heteronormativitätskritische Perspektiven*. Hamburg: Mönnerschwarm Skript Verl., S. 29–42.
- Dissens e.V. & Debus, Katharina/Könnecke, Bernhard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (2012): *Geschlechterreflektierende Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung*. Berlin: Dissens e.V.
- Elliott, Karla (2016): *Caring Masculinities: Theorizing an Emerging Concept*. In: *Men and Masculinities* 19 (3), S. 240–259. DOI: <https://doi.org/10.1177/1097184X15576203>.
- Hartmann, Anna/Windheuser, Jeannette (Hrsg.) (2024): *Pädagogik als Sorge? Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung*. Opladen: Barbara Budrich. DOI: <https://doi.org/10.3224/84743028>
- Hearn, Jeff/Boise, Sam de/Goedecke, Klara (2023): *Men and Masculinities: Structures, Practices, and Identities*. In: Zurbriggen, Eileen L./Capdevila, Rose (Hrsg.): *The Palgrave Handbook of Power, Gender, and Psychology*. Cham: Palgrave Macmillan Ltd, S. 193–213. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-41531-9_12.
- Kittay, Eva Feder (2011): *The Ethics of Care, Dependence, and Disability**. In: *Ratio Juris* 24 (1), S. 49–58. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9337.2010.00473.x>.
- Moser, Vera/Pinhart, Inga (Hrsg.) (2010): *Care – Wer sorgt für wen?* Opladen: Budrich 2010, S. 11–14. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:8240>
- Noddings, Nel (2013): *Caring. A relational approach to ethics & moral education*. Berkeley, California: University of California Press. DOI: <https://doi.org/10.1525/9780520957343>.
- O'Neill, Rachel (2015): *Whither Critical Masculinity Studies? Notes on Inclusive Masculinity Theory, Postfeminism, and Sexual Politics*. In: *Men and Masculinities* 18 (1), S. 100–120. DOI: <https://doi.org/10.1177/1097184X14553056>.
- Scholz, Sylka/Heilmann, Andreas (2019): *Caring Masculinities? Männlichkeiten in der Transformation kapitalistischer Wachstumsgesellschaften*. München: oekom verlag.
- Stützel, Kevin/Scholz, Sylka (2022): *Sorge als Beziehungsverhältnis – Zum Umgang männlicher Auszubildender mit Emotionen in der Pflege*. In: Budde, Jürgen/Rieske, Thomas Viola (Hrsg.): *Jungen in Bildungskontexten*. Opladen: Budrich, S. 211–230. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:24840>.
- Theweleit, Klaus (1983): *Männerphantasien 1. frauen, fluten, körper, geschichte*. Frankfurt/Main: Roter Stern Verlag.
- Thomas, Carol (1993): *De-Constructing Concepts of Care*. In: *Sociology* 27 (4), S. 649–669. DOI: <https://doi.org/10.1177/0038038593027004006>.
- Thon, Christine (2024): *Open End mit drei Skizzen. Essay*. In: Baader, Meike S./Hoffarth, Britta/Rendtorff, Barbara/Thon, Christine (Hrsg.): *Erziehung und Bildung: geschlechtertheoretische Positionierungen, Erziehungswissenschaft geschlechtertheoretisch*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 196–213.

- Tronto, J. C. (1998): An ethic of care. In: *Generations: Journal of the American Society on Aging* 22 (3), S. 15–20.
- Ward, Michael R. M. (Hrsg.) (2021): The Continual Relevance of The Men and the Boys, Twenty Years on: Revisiting Raewyn Connell's pivotal text. In: *Boyhood Studies* 14 (1): Berghahn Journals. DOI: <https://doi.org/10.3167/bhs.2021.140101>
- Whitehead, Stephen (2007): Metrosexuality! Cameron, Brown and the politics of 'new masculinity'. In: *Public Policy Research* 14 (4), S. 234–239. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1744-540X.2008.00495.x>

II. Schule und Hochschule als Diskursfelder von Solidarität und Sorge

Solidarische Praktiken und (neue) natio-ethno-kulturelle Grenzziehungen an Schulen im Kontext gegenwärtiger Fluchtmigrationen aus der Ukraine

Eine Reflexion im Anschluss an Hannah Arendt

Ellen Kollender

1 Einleitung

Nach Beginn des russischen Angriffskrieges gegen die Ukraine im Februar 2022 wurden geflüchtete Menschen in vielen europäischen Ländern mit großer Solidarität empfangen. Auch seitens der Europäischen Union wurden zahlreiche Unterstützungsmaßnahmen eingeleitet, die als Ausdruck der „Solidarität der EU mit der Ukraine“ (Europäischer Rat 2025) öffentlich kommuniziert wurden. Wie bereits mit Blick auf die im sogenannten Sommer des Willkommens 2015 in Deutschland zum Ausdruck gebrachte Solidarität, werden auch diese jüngeren solidarischen Praktiken im Kontext des Ukraine-Krieges zum Teil als ambivalent diskutiert (vgl. Foitzik/Pester 2022; Castro Varela 2017). Verwiesen wird u.a. auf sich verfestigende Wir-Sie-Dichotomien, die sich in solidarischen Praktiken eines ‚helfenden Wirs‘ gegenüber den ‚zu helfenden Anderen‘ herstellten (vgl. ebd.). Klassische Definitionen von Solidarität leisten solchen Wir-Sie-Konstruktionen Vorschub, indem sie die Verbundenheit mit einem ‚natio-ethno-kulturellen Wir‘ (vgl. Mecheril 2010) als zentrale Grundlage solidarischer Praktiken definieren (vgl. u.a. Rorty 1991). Solche Solidaritätsverständnisse können nicht nur dazu verleiten, Fluchtmigration und ein damit verbundenes Schwinden der ‚natio-ethno-kulturellen Einheit‘ als zentrale Ursache für vermeintlich fortschreitende Prozesse der Entsolidarisierung zu erklären (vgl. Bayertz 1998). Sie können auch legitimieren, Solidarität vor allem solchen Geflüchteten zukommen zu lassen, die in einer bestimmten Nähe zum eigenen ‚natio-ethno-kulturellen Wir‘ verortet werden. Solche Formen

differentieller Solidarität zeichnen sich im Kontext der Fluchtmigration aus der Ukraine u. a. entlang der Unterscheidung zwischen Geflüchteten mit und ohne ukrainischer Staatsbürgerschaft ab sowie zwischen geflüchteten Personen aus der Ukraine und aus anderen sogenannten EU-Drittstaaten. Diesbezüglich problematisiert Bonaventure Soh Bejeng Ndikung rassistische Logiken, die solidarische Praktiken – immer schon und immer wieder neu – anleiten und durchziehen: „Solidarity doesn’t seem to be blind; it seems to discriminate along color lines. Solidarity itself seems to have a color, and it is not brown or black“ (2022: o.S.).

Auch mit Blick auf die Schule bleibt fraglich, inwiefern die hier beobachtbaren Solidaritätsbekundungen im Zuge der Fluchtmigration aus der Ukraine eher als Ausdruck einer eben solchen differentiellen Solidarität verstanden werden können, denn als Zeichen einer institutionellen Willkommenskultur, die allen neu hier ankommenden Schüler*innen gilt. Darüber hinaus stellt sich die grundsätzliche Frage, inwieweit der Begriff der Solidarität überhaupt produktiv ist, um (eigentlich) rechtlich verbürgte Prozesse des Ankommens und der Inklusion im deutschen Schulsystem zu analysieren und theoretisch zu reflektieren. So verweisen die Ergebnisse zahlreicher empirischer Studien, die in den letzten Jahren vielfältige Formen der Exklusion von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung im Schulsystem aufgedeckt haben (vgl. u. a. Plöger 2023; Jording 2022; Massumi 2019; Karakayali et al. 2017) auf die Notwendigkeit einer nachhaltigen inklusiven Unterrichts- und Organisationsentwicklung, die nicht vom solidarischen ‚Commitment‘ einzelner Pädagog*innen oder von gesellschaftlichen Konjunkturen der Solidarität abhängig gemacht werden können.

Ausgehend von eigenen empirischen Untersuchungen im Rahmen des Projekts „(Neue) schulische Ein- und Ausschlüsse im Kontext aktueller Fluchtmigrationen“ (Kollender/Schwendowius 2024), frage ich in diesem Beitrag, welche Solidaritätsverständnisse sich in aktuellen schulisch-pädagogischen Praktiken vor dem Hintergrund der Fluchtmigration aus der Ukraine artikulieren, welche natio-ethno-kulturellen Grenzziehungen dabei zum Ausdruck kommen und wie diese in den Schulen verhandelt werden. Die hier rekonstruierte Pluralität solidarischer Praktiken in Schule diskutiere ich anschließend unter Bezug auf Hannah Arendts Verständnis von einer „politischen Solidarität“ (Arendt 1993; Heindl/Stüber 2019). Dieses, so zeige ich auf, erweist sich nicht nur als produktiv, um unterschiedliche Praktiken der Solidarität im Kontext der Schule hinsichtlich ihres Potentials zu befragen, gesellschaftliche und schulische Inklusionsprozesse anzustoßen. Das hier nach Arendt entwickelte Verständnis von Solidarität als eine kritisch-reflexive kollektive Handlungspraxis, die gesellschaftliche Normalitätsverständnisse öffentlich auf den Prüfstein stellt, kann auch pädagogische Professionalisierungsprozesse in der Migrationsgesellschaft inspirieren.

2 Studie „(Neue) schulische Ein- und Ausschlüsse im Kontext aktueller Fluchtmigrationen“

Im genannten Forschungsprojekt werden Handlungs- und Deutungspraktiken in Schulen im Kontext aktueller Fluchtbewegungen aus der Ukraine untersucht (vgl. Kollender/Schwendowius 2024). Am Beispiel weiterführender Schulen in Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt wird erstens analysiert, mit welchen Ansätzen Schulen jenseits der Metropolen die Bildungswege geflüchteter Kinder aktuell begleiten. Zweitens wird nach den Veränderungs- und Lernprozessen gefragt, die Schulen und die hier tätigen pädagogischen Professionellen in Bezug auf die Gestaltung einer inklusiven schulischen Praxis insbesondere seit den Fluchtbewegungen 2015/16 vollziehen konnten. Die empirische Basis des Projekts bilden insgesamt 40 leitfadengestützte Interviews (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010) mit Schulleitungen, Lehrer*innen und Schulsozialarbeitenden aus 19 weiterführenden allgemeinbildenden Schulen in den zwei Bundesländern. Die Schulen wurden danach ausgewählt, dass sie Kinder und Jugendliche aus der Ukraine aufgenommen und nach Möglichkeit schon zuvor Erfahrungen mit der Aufnahme und Beschulung geflüchteter Schüler*innen gesammelt hatten.

Die Datenauswertung basierte zunächst auf einer mehrstufigen Kodierung der transkribierten Interviews, informiert vom Kodierparadigma der Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 1996). An den offenen Kodierprozess schlossen Feinanalysen ausgewählter, minimal und maximal kontrastierender Textsequenzen an. Orientiert an praxeologischen Konzepten (vgl. Idel 2022; Fahrenwald 2016) richtete sich unsere Analyse sowohl auf die erzählte schulorganisatorische und pädagogische Praxis als auch auf die reflexive Auseinandersetzung mit dieser Praxis im Interview. Dabei gehen wir davon aus, dass schulische Praktiken nicht beliebig sind, sondern u. a. auf gesellschaftliche und bildungspolitische Diskurse sowie behördliche Rahmenbedingungen verweisen, d.h. durch ‚strukturelle Rahmungen‘ präfiguriert, aber nicht determiniert sind (vgl. Kollender/Schwendowius 2024).

Im Zentrum der folgenden Analyse stehen erzählte Praktiken, die in den Interviews mit Pädagog:innen aus Schulen in Rheinland-Pfalz entweder explizit unter dem Begriff der Solidarität thematisch werden oder von schulischen Initiativen handeln, die darauf zielen, neu angekommenen, geflüchteten Schüler*innen bestimmte Formen der (symbolischen) Unterstützung zukommen zu lassen. Die sich in den Interviews diesbezüglich artikulierende Pluralität solidarischer Praxen sowie damit verbundene natio-ethno-kulturelle Grenzziehungen möchte ich im Folgenden zunächst näher darstellen und analysieren, um sie dann mit Hilfe des Konzepts der politischen Solidarität nach Arendt weiter einzuordnen und zu diskutieren.

3 Analyse solidarischer Praktiken in Schulen

3.1 Singuläre, anlassbezogene Praktiken der Solidarität

In den Interviews formiert sich ein ‚solidarisches Wir‘ in Schule vor allem über Erzählungen, in denen es darum geht, den Prozess des Ankommens der geflüchteten Schüler*innen aus der Ukraine zu erleichtern bzw. die Schüler*innen in den Schulen willkommen zu heißen. Hier wird u. a. von „Peace Zeichen“ und „ukrainischen Flaggen“ erzählt, die gemeinsam mit den Schüler*innen gemalt und gut sichtbar für die neu ankommenden Kinder aus der Ukraine an den Fenstern und Außenwänden der Schule aufgehängt wurden. In diesem Zusammenhang wird auch von Spendensammlungen berichtet, die unmittelbar nach Beginn des Krieges in der Ukraine an einzelnen Schulen organisiert wurden. Eine Schulleiterin erzählt z. B.:

Also wir haben ja gleich nach dem Ukrainekrieg, haben wir so Initiativen gestartet, ähm, wo wir auch Mittel gesammelt haben, wo dann auch an die Ukraine gingen. (Schule D, RealschulePlus, DaZ-Lehrkraft, Abs. 10)

In Schilderungen wie dieser kommt ein „Wir“ zum Ausdruck, das sich über die solidarische Praxis des Spendensammelns für die Ukraine und in Relation zu den von dort geflüchteten Menschen konstituiert. Dieses Wir-Verständnis wird von einer anderen Pädagogin im Interview zum Gegenstand kritischer Reflexion gemacht. Die Pädagogin berichtet von einer „Friedenswanderung“, die an ihrer Schule in Solidarität mit der Ukraine unter Beteiligung der gesamten Schulgemeinschaft stattgefunden hat. Diese Form der Solidaritätsbekundung wurde von der Lehrerin, wie sie erzählt, als „sehr unangenehm empfunden“. Sie erläutert dies wie folgt:

Also, ich finde mit der Welle der ukrainischen Kinder gab's da schon sehr großen Unterschied, auch einen, den ich teilweise wirklich als unangenehm empfand. Als die kamen, haben wir zum Beispiel (ähm) so eine Friedenswanderung gemacht auf einem Friedensweg. Da wurden Blumen gepflanzt und die sind entlanggelaufen als Schule tatsächlich, als ganze Schule. Und ähm mit mir zusammen sind quasi syrische Kinder gelaufen und die haben dann auch gefragt: ‚Ja warum laufen wir denn jetzt?‘. ‚Ja, ne wegen (2) wegen dem Krieg da!‘ Und man hat einfach gemerkt, dass (2) das denen aufgefallen ist: ‚Im Moment, als wir kamen, sind wir da nicht gelaufen.‘ Und das ist was, das hab ich schon als sehr unangenehm empfunden, tatsächlich. Dass man da so einen Unterschied gemacht hat. [...] Das war der Krieg nebenan und äh da hat man einfach glaube ich keinen Blick gehabt, also ja (2): Wo kommen die anderen her? Warum sind die da? Gehts denen genauso schlecht? Geht's denen vielleicht noch schlechter? Da haben wir uns wenig Gedanken gemacht, würde ich sagen. Wobei das dann auch nicht mehr weitergeführt wurde, sag ich mal, also, das war dann dieses Willkommen und dieser Friedensweg und so. Klar war das schön, aber für den Unterricht (2) konnte da ja nichts mehr mitgenommen werden. (Schule K, RealschulePlus, Lehrkraft, Abs. 19)

Die Pädagogin schildert hier, wie ihr im Rahmen der „Friedenswanderung“ über die fragende Intervention der „syrischen Kinder“ bewusst wird, dass ihre Schule diese Wanderung nach der Ankunft der Kinder aus Syrien vor einigen Jahren nicht unternommen hat. Dass hier ein „sehr großer Unterschied“ gemacht wurde, der von den betroffenen Kindern bemerkt und thematisiert wird, ist für die Pädagogin mit einem Gefühl verbunden, das sie als „sehr unangenehm“ beschreibt. Dieses erzählte Moment des Unwohlseins überführt die Pädagogin im Interview in eine kritische Reflexion, die sich auf ein kollektives „Wir“ in Form der Initiator*innen der Friedenswanderung bezieht. Es wird reflektiert, dass die beschriebene solidarische Praxis an der Schule vor allem durch die geografische Nähe zur Ukraine („das war der Krieg nebenan“) sowie einer damit möglicherweise verbundenen affektiven natio-ethno-kulturellen Nähe zu den hier vom Krieg betroffenen Menschen motiviert war. Mit dieser gefühlten Nähe erklärt sich die Pädagogin die wahrgenommene Differenzierung zwischen den geflüchteten Kindern aus der Ukraine und „anderen Kindern mit Fluchterfahrung“ sowie die Konsequenz, dass den „syrischen Kindern“ bei ihrer Ankunft nicht mit ähnlicher Empathie und vergleichbaren Willkommensbekundungen begegnet wurde.

Darüber hinaus bezieht sich die kritische Reflexion der Pädagogin auf die Nachhaltigkeit der solidarischen Praxis der Friedenswanderung („Wobei das dann auch nicht mehr weitergeführt wurde...“). Die Friedenswanderung wird hier als Ausdruck einer symbolischen Willkommenskultur verstanden, die die Gestaltung des Schul- und Unterrichtsalltags nicht weiter tangiert („...aber für den Unterricht konnte da ja nichts mehr mitgenommen werden“). Die Friedenswanderung wird damit als eine Praxis bewertet, die lediglich temporär auf die Ankunft geflüchteter Kinder aus der Ukraine reagiert, jedoch nicht auf die nachhaltige Gestaltung einer Schulkultur abzielt, die sensibel ist für unterschiedliche Fluchterfahrungen und die alle Schüler*innen gleichermaßen Willkommen heißt. Diese Kritik der Pädagogin erscheint hier vor allem als Ausdruck eines internen Reflexionsprozesses im Interview. So geht aus diesem nicht hervor, dass die kritische Auseinandersetzung mit gegenwärtigen solidarischen Praktiken an der Schule hinsichtlich ihrer (partiell) ausschließenden Effekte mit den Kolleg*innen geteilt bzw. zum Gegenstand schulischer Auseinandersetzung gemacht wurde.

3.2 Subversive solidarischen Praktiken „unter’m Tisch“

Eine weitere Form der spezifischen Unterstützung geflüchteter Schüler*innen, die später unter dem Begriff der Solidarität diskutiert werden soll, sind kollektiv verbürgte schulische Maßnahmen, die auf einer kritischen Auseinandersetzung mit behördlich-administrativen Vorgaben zur Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrungen gründen. Zu den problematisierten Re-

gelingen zählen u. a. Altersbeschränkungen für die Aufnahme geflüchteter Jugendlicher an weiterführenden Schulen, die Einstufung von Jugendlichen in den Hauptschulbildungsgang ohne Berücksichtigung ihrer vorherigen schulischen Leistungen sowie strikte, zeitliche Vorgaben für die reguläre Benotung der Schüler*innen. Die Kritik an diesen Rahmenbedingungen hinsichtlich damit verbundener potenzieller Ausschlüsse führt an einigen Schulen dazu, dass die hier tätigen Lehrkräfte aktiv werden und unterstützende Praktiken im Sinne eines „Nachteilsausgleichs“ initiieren. Diese werden im Interview u. a. wie folgt beschrieben:

Also, das ist so eine Art Nachteilsausgleich und ich muss auch ganz ehrlich sagen auch so unterm Tisch, so ein bisschen, weil es gibt natürlich ganz klar Kriterien dafür. Aber manchmal ist es auch mal so, dass man echt sagt, da hat jemand heute Nacht nur drei Stunden geschlafen, aus Gründen, konnte nicht wirklich viel lernen. Muss man gucken, dass man da, also jemand wo will, da ist es ja eigentlich sehr schlecht, wenn man sagt: ‚Ja Pech gehabt, ist dein Problem.‘ Ja ne, so in die Richtung. (Schule B, IGS, Lehrkraft, Abs. 33)

Die zuvor im Interview geäußerte Kritik an bestimmten administrativen Regelungen bzw. vorgegebenen „Kriterien“ hinsichtlich der Benotung der Schüler*innen wird hier in ein konkretes widerständiges Handeln übersetzt. Dieses zielt darauf, die differenten Ausgangsbedingungen von geflüchteten Schüler*innen anzuerkennen und auszugleichen, um institutionelle Ausschlüsse zu verhindern. Diese Praktiken gehen an den Schulen vielfach nicht nur von einzelnen Pädagog*innen aus, sondern werden hier als eine kollektive Praxis ausgewiesen. Diese bezieht sich primär auf die Anpassung spezifischer Bedingungen im pädagogischen Alltag, z. B. in Form eines temporären Aussetzens institutioneller Zeitlogiken, und zielt somit weniger auf eine Veränderung der hier kritisierten behördlichen Rahmenbedingungen. Dies scheint auch daran zu liegen, dass von den hier beschriebenen Praktiken des ‚Nachteilsausgleichs‘ angenommen wird, dass sie offiziell kaum Legitimität beanspruchen können. So werden zielgruppenspezifische Unterstützungsmaßnahmen, wie die hier beschriebenen, im Interview vor allem als Praktiken präsentiert, die „unterm Tisch“ stattfinden und damit nur bedingt zum Gegenstand öffentlicher Aushandlung werden können (s. näher hierzu Kollender/Schwendowius 2024).

3.3 Solidarischen Praktiken als „Haltungsfrage“

In einem weiteren Interview beschreibt der Schulleiter einer Gemeinschaftsschule zahlreiche bürokratische Hürden, die geflüchtete Schüler*innen seiner Schule u. a. bei der Beantragung von Büchergeld für den Erwerb von Schulbüchern erfahren. Hierdurch, so kritisiert der Schulleiter, werde die „Teilhabe“ der Schüler*innen „verhindert“. Er reflektiert diese Erfahrung und sein daraus resultierendes Handeln wie folgt:

Das is ne Schwierigkeit, einfach, wo dann auch wieder Teilhabe verhindert wird, find ich. [I: Welche Veränderungen wünschen Sie sich da?] Das ist so bisschen ne Handlungsfrage (2). Mhm es müsste ne andere Kultur geben, damit umzugehen und Verwaltungsabläufe deutlich einfacher, (2) dass man das auch bekommt, was einem da eigentlich zusteht. Das wäre, glaube ich schon echt gut. [...] Und ähm wir hatten ne Dienstbesprechung von [Name einer mittelgroßen Stadt] Schulleiterinnen und Schulleitern, ähm, da hatte ich gesagt, das ist wichtig, wenn jetzt in der Presse angekündigt wird, dass da ähm jetzt ne Welle an Geflüchteten kommt, dann / muss es auch wieder personelle Ressourcen geben, die einfach so in die Social Media reingeht und guckt, was da so rumläuft? Denn da gibt's Kommentare, da bauen sich so Fronten auf. / (2) Da müssen Street Worker loslaufen, dass das Ganze aufgefangen wird und, dass da keine Bordsteine entstehen, wo keine sein müssten. (Schule B, IGS, Schulleiter, Abs. 139)

Der Schulleiter thematisiert die von ihm beobachteten administrativen Hürden bei der Beantragung des Büchergeldes als eine „Haltungsfrage“. So schließt er von den komplizierten „Verwaltungsabläufe[n]“, die die Teilhabe der Schüler*innen in der Schule erschwerten, auf eine allgemeine gesellschaftliche „Kultur“ gegenüber Geflüchteten, die sich auch in den sozialen Medien widerspiegle. Diese Beobachtung veranlasst den Schulleiter dazu, dass er im Rahmen einer „Dienstbesprechung“ mit den Schulleiter*innen seiner Stadt an ein kollektives Handeln in dieser Sache appelliert. Er fordert seine Kolleg*innen auf, personelle Ressourcen zu mobilisieren, um in den gesellschaftlichen Diskurs über Flucht zu intervenieren bzw. dafür zu sorgen, dass sich hier keine „Fronten“ aufbauen bzw. „keine Bordsteine“ entstehen. Anders als in den Beispielen zuvor, wird hier somit an ein solidarisches kollektives Handeln appelliert, das sich nicht primär auf Ebene der Einzelschule bewegt, sondern auf eine Veränderung der gesellschaftlichen „Kultur“ bzw. „Haltung“ abzielt.

4 Reflexion solidarischer Praktiken im Anschluss an Hannah Arendt

Mit Blick auf die hier rekonstruierten Praktiken wird deutlich, dass das in den Schulen verfolgte Sich-solidarisch-Zeigen mit geflüchteten Schüler*innen auf unterschiedlichen Handlungsebenen ansetzt, sich kritisch-reflexiv zu unterschiedlichen organisationalen Rahmenbedingungen ins Verhältnis setzt sowie auf unterschiedlichen ‚Wir‘-Verständnissen basiert, die in den Schulen wiederum unterschiedlich verhandelt werden. Damit wird deutlich, dass nicht von der ‚einen‘ Solidarität ausgegangen werden kann, sondern vielmehr von einer Vielfalt solidarischer Praxen, die sich im Kontext aktueller Fluchtmigrationen an Schulen beobachten lassen.

Mit dieser ‚Pluralität von Solidaritäten‘ verbinde ich ein demokratisches Potenzial bzw. die Eröffnung eines Möglichkeitsraums für die Auseinandersetzung mit dominanten gesellschaftlichen Wir-Verständnissen ebenso wie mit unterschiedlichen Inklusions- und Gerechtigkeitsvorstellungen im öffentlichen Raum der Schule. Ich schließe dabei an ein Verständnis von „politischer Solidarität“ an, wie dieses von Heindl und Stüber (2019) unter Bezug auf Hannah Arendt entwickelt wurde. Basierend auf Arendts Idee von der Welt als Ort des Politischen sowie vom Politischen als Praxis des kollektiven Handelns und Sich-Einmischens in die Welt (vgl. Arendt 1993: 25), definieren Heindl und Stüber (2019) politische Solidarität „als eine kollektive Handlungspraxis [...], die auf Basis des kritischen Urteils allgemeine Vorstellungen des Zusammenlebens in die Öffentlichkeit trägt und so den normativen Rahmen einer Gesellschaft auf den Prüfstein stellt“ (ebd.: 352).

In diesem Verständnis von Solidarität sind Handeln und Kritik eng miteinander verknüpft, indem sich hier eine Kritik – nach Arendt ein ‚Urteil‘ – in einem spezifischen Handeln manifestiert. Im Zentrum steht dabei die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von „Allgemeinem“ und „Besonderem“ (Arendt 1994: 155): Angesichts einer konkreten Situation oder Handlung wird in solidarischen Praxen ein „Denken ohne Geländer“ (Arendt 1996: 113) angestoßen, das sich die Aufgabe stellt, „die allgemeinen Grundlagen“ dieser besonderen Situation „zu hinterfragen, zu kritisieren oder zu verändern“ (Heindl/Stüber 2019: 360). So lädt die oben beschriebene Praxis der Friedenswanderung und die hier stattfindende Intervention von Schüler*innen die zitierte Pädagogin dazu ein, die differenziellen Ausschlüsse dieser Praxis und das dahinter liegende affektive Wir-Verständnis im Kollegium zu hinterfragen. Im Falle des Schulleiters sind es wiederum die beobachteten bürokratischen Hürden bei der Beantragung des Büchergeldes, die ihn nach seiner Schilderung dazu veranlassen, eine dahinterliegende gesellschaftliche Haltung zu kritisieren, die Teilhabe verhindert. Im Fall der Lehrerin bleibt die Kritik auf einer reflexiven Ebene, während die Kritik des Schulleiters sich mit einem konkreten Handeln (Aufruf zur Mobilisierung personeller Ressourcen in der Schulleiter:innenrunde) im Sinne politischer Solidarität verbindet.

In den mit den kritischen Reflexionsprozessen in Schule verbundenen Praktiken werden nach Arendt das Besondere und das Allgemeine unterschiedlich zueinander relationiert (vgl. Arendt 1996 nach Heindl/Stüber 2019). So orientiert sich das kritische Handeln entweder an einem gesetzten Allgemeinen und ordnet das Besondere diesem Allgemeinen unter. Dies zeigt sich beispielsweise in der oben beschriebenen, differenzsensiblen Anpassung von Benotungspraktiken, die ‚unterm Tisch‘ vorgenommen werden, um potenziell ausschließenden organisatorischen Vorgaben zu begegnen. In Form eines „Manövrierens an den Rändern des institutionell Geregelten“ (Kollender/Schwendowius 2024: 85) zielen die hier verfolgten Praktiken somit nicht auf eine Veränderung des Allgemeinen bzw. der kritisierten administrativen Re-

gelingen, sondern auf ein Nachjustieren schulischer Alltagspraktiken im Rahmen der gegebenen Ordnung. Anders verhält es sich im Fall des Schulleiters, der seine Kolleg:innen auffordert, gemeinsam in den öffentlichen Diskurs einzugreifen, um eine gesellschaftliche ‚Haltung‘ bzw. ‚Kultur‘ zu verändern, mit dem Ziel, Teilhabemöglichkeiten u.a. von geflüchteten Schüler*innen zu verbessern. Hier wird vom Besonderen ausgehend ein Urteil gefällt, das den Bezug zum Allgemeinen herstellt und auf eine Veränderung dieses Allgemeinen abzielt. Genau in diesem, über das Besondere hinausweisende Moment liegt nach Heindl und Stüber der Interventionspunkt politischer Solidarität: „Das allgemeine Moment im Besonderen und die Frage, wie deren Verhältnis neu gedacht werden kann“, wird zum Gegenstand der solidarischen Praxis bzw. „in kollektiven Handlungspraktiken kritisiert, artikuliert und erprobt“ (Heindl/Stüber 2019: 361).

Aufgrund der Kontingenz und Veränderbarkeit normativer Ordnungen dürfe das Allgemeine in solidarischen Praktiken jedoch nicht absolut gesetzt und das Besondere darin aufgelöst werden. Denn, so Heindl und Stüber:

Auch das als ‚ungerecht‘ gedeutete Besondere muss zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der dahinter stehenden Gerechtigkeitsvorstellung führen. Denn im reflektierenden Urteil bildet das Besondere gerade in seiner Besonderheit den Ausgangspunkt und steht immerzu in einem Spannungsverhältnis zum Allgemeinen. Hierin unterscheiden sich solidarische Praktiken von anderen politischen Praktiken, die allgemeinen Prinzipien folgen, etwa zur Durchsetzung bestimmter Gerechtigkeits- oder Freiheitsvorstellungen. (ebd.: 360)

Heindl und Stüber betonen zudem einen begrifflichen Unterschied zwischen ihrem Verständnis von politischer Solidarität und Begriffen wie Wohltätigkeit oder Hilfe. Sie argumentieren, dass sich diese nur bedingt auf die Veränderung einer normativen Ordnung beziehen, sondern in der Regel auf die konkrete Bearbeitung eines spezifischen Problems (vgl. ebd.). Im Gegensatz zu Definitionen, die Solidarität von Wohltätigkeit und Hilfe über die fehlende Reziprozität letzterer sowie über die asymmetrische Beziehungsform zwischen Helfenden und zu Helfenden abgrenzen, fokussieren Heindl und Stüber in ihrer Unterscheidung nach Arendt vor allem auf das Ausmaß, in dem das hier stattfindende Handeln auf das Allgemeine einwirkt bzw. auf eine langfristige Veränderung des spezifischen Problems abhebt (vgl. ebd.).

Das so skizzierte Verständnis von einer politischen Solidarität erweist sich als anschlussfähig für Theorien und Konzepte einer inklusiven Schulentwicklung, die auf die Notwendigkeit eines umfassenden Wandels von Schule sowie schulischer Rahmenbedingungen hinweisen, bei gleichzeitiger Berücksichtigung der besonderen bzw. spezifischen, kontextabhängigen Bedingungen vor Ort. Somit setzt auch die nachhaltige Gestaltung einer inklusiven Schulkultur ein relationierendes Handeln von besonderer und allgemeiner Ebene voraus. Entsprechend kann es auch in der Analyse dieser Prozesse nicht darum gehen,

lediglich die Umsetzung von bestimmten allgemeinen Normen der Inklusion zu evaluieren. Vielmehr fokussiert das oben skizzierte Verständnis von politischer Solidarität auf die Frage, wie Vorstellungen einer gerechten, inklusiven Schule in Praktiken der Solidarität artikuliert und verhandelt werden. Damit wird ein bestimmtes Inklusions- und Gerechtigkeitsverständnis der Analyse hier nicht vorgelagert. Stattdessen wird der „konfliktäre Charakter“ (ebd.: 3) solidarischer Praktiken im ‚Kampf um das Allgemeine‘ bzw. den normativen Rahmen von Schule und Gesellschaft analytisch fokussiert.

Heindl und Stüber argumentieren diesbezüglich im Anschluss an Chantal Mouffe (2007), dass die öffentliche Artikulation von politischer Solidarität stets machtvoll und wiederum mit (partiellen) Ausschlüssen verbunden ist (vgl. Heindl/Stüber 2019). Sie erklären dies mit den vielfältigen Wir-Konstruktionen, die sich in solidarischen Praktiken artikulieren. So konstituieren sich in den oben beschriebenen schulisch-pädagogischen Praxen (subtile) Differenzsetzungen sowie natio-ethno-kulturelle Grenzziehungen, die nicht nur zwischen einem ‚mehrheitsgesellschaftlichen Wir‘ und ‚den geflüchteten Anderen‘ verlaufen, sondern auch hinsichtlich unterschiedlich konstituierter Gruppen von Geflüchteten. Somit finden auch im Rahmen solidarischer Praxen in Schule Fixierungen von „Bedeutung statt (z.B. ‚Wir sind...‘)“, die auf ein „negierendes Äußeres (‚Wer sind wir nicht...‘) angewiesen“ sind, weshalb diese Praxen immer auch exkludierende Züge aufweisen (vgl. Mouffe 2014: 24 f. nach Heindl/Stüber 2019: 362). Die obige Analyse zeigt jedoch, dass die sich so konstituierenden Wir-Verständnisse unterschiedlich durchlässig sind. So setzt die Praxis der Friedenswanderung die Unterscheidung zwischen einem solidarischen Wir und einem differenziellen Anderen fest, während die vom Schulleiter angeregte Intervention in den gesellschaftlichen Diskurs zwar ebenfalls auf einem ‚solidarischen Wir‘ (dem Schulleiter*innen-Kollegium) basiert, jedoch mit dem Ziel verbunden ist, allgemeine Wir-Verständnisse zu hinterfragen und aufzubrechen. Damit eröffnet sich über die Analyse solidarischer Praktiken auch eine Perspektive auf mögliche alte und neue Dialektiken der Inklusion und Exklusion, die sich im Rahmen der kritisch-reflexiven Aushandlung mit dem Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem im Kontext aktueller Fluchtmigrationen in Schulen vollziehen.

5 Fazit

Das hier skizzierte Verständnis von politischer Solidarität nach Arendt eröffnet den Blick auf unterschiedliche ‚Typiken der Solidarität‘ in Schule, die sich im Kontext aktueller Fluchtmigrationen artikulieren. So kann zwischen singulären, anlassbezogenen solidarischen Praktiken unterschieden werden, die kaum auf

allgemeine Fragen der nachhaltigen Gestaltung einer inklusiven Schulkultur abheben. Diese stehen neben subversiven Praktiken, die auf einer Kritik an behördlichen Regelungen hinsichtlich der Beschulung geflüchteter Schüler*innen basieren, jedoch eher im Verborgenen operieren und damit drohende institutionelle Ausschlüsse nicht zum Gegenstand öffentlicher Auseinandersetzung machen. Zudem verweist die Analyse auf Praktiken der politischen Solidarität, die sich kritisch in den ‚Kampf um das Allgemeine‘ einmischen und exklusive Wir-Konstruktionen zu hinterfragen versuchen, um Transformationsprozesse im Sinne einer gerechten Partizipation und Teilhabe aller Schüler*innen anzustoßen.

Über die hier entwickelte Perspektive auf unterschiedliche Praktiken der (politischen) Solidarität eröffnen sich Reflexionsanlässe nicht nur für die Analyse inklusiver Schulentwicklungsprozesse, sondern auch für Prozesse der Professionalisierung von angehenden Pädagog*innen. Die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit aktuellen, auf Flucht bezogene Praktiken der Solidarität kann hier z. B. durch folgende Fragen angeregt werden:

- Welche Wir-Sie-Verständnisse artikulieren sich durch vorherrschende institutionelle Praktiken der Solidarität? Welche (impliziten) Ein- und Ausschlüsse sowie Spannungsverhältnisse zu Zielen der nachhaltigen Gestaltung einer inklusiven Schulkultur sind mit diesen Verständnissen verbunden?
- Auf welchen besonderen Missständen fußen aktuelle Praktiken der Solidarität in Schule; in welchem Verhältnis stehen diese besonderen Missstände zu gegebenen normativen Ordnungen?
- Wie können schulische Räume aussehen, in denen ein ‚Denken und Handeln ohne Geländer‘ möglich wird, d. h. in denen sowohl die besonderen Missstände als auch die dahinterliegenden Normen öffentlich diskutiert, hinterfragt und ggf. transformiert werden können?

Die Verbindungen zwischen den besonderen Dingen in der Welt und der allgemeinen Ordnung kritisch offen zu legen und an ihrer Veränderung zu arbeiten, muss nach Arendt sprechend und handelnd in der Öffentlichkeit geschehen. Für die Beteiligung an dieser Aushandlung bzw. dafür, sich handelnd und sprechend im „Licht der Öffentlichkeit“ (Arendt 1967: 87) aktiv vor Anderen zu zeigen, braucht es Mut. Diesen Mut beschreibt Arendt als „Kardinaltugend des Politischen“ (ebd.: 200) und damit als einen elementaren Bestandteil pädagogischer Professionalität. Wie Mut zur politischen Solidarität gerade im Kontext gegenwärtiger Appelle zur Entsolidarisierung mit Geflüchteten bewiesen, gestärkt, erprobt und geteilt werden kann, wird damit (auch) zu einer drängenden Frage für den pädagogischen und öffentlichen Raum der Schule.

Literatur

- Arendt, Hannah (1967): *Vita activa. Oder vom tätigen Leben*. Piper: München.
- Arendt, Hannah (1993): *Was ist Politik?: Fragmente aus dem Nachlass*. Piper: München.
- Arendt, Hannah (1994): Über den Zusammenhang von Denken und Moral. In: Ludz, Ursula (Hrsg.): *Zwischen Vergangenheit und Zukunft*. Piper: München, S.128–155.
- Arendt, Hannah (1996): *Ich will verstehen. Selbstauskünfte zu Leben und Werk*. Piper: München.
- Bayertz, Kurt (1998): *Solidarität: Begriff und Problem*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Castro Varela, María Do Mar Castro (2017): „Das Leiden der Anderen betrachten“. *Flucht, Solidarität und Postkoloniale Soziale Arbeit*. In: Bröse, Johanna/Faas, Stefan/Stauber, Barbara (Hrsg.): *Flucht. Herausforderungen für Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–20.
- Europäischer Rat (2025): *Solidarität der EU mit der Ukraine*. <https://www.consilium.europa.eu/de/policies/eu-solidarity-ukraine/> [Zugriff: 05.02.2025].
- Fahrenwald, Claudia (2016): *Learning as Being in the World. Organisationales Lernen aus praxistheoretischer Perspektive*. In: Schröder, Andreas/Göhlich, Michael/Weber, Susanne M./Pätzold, Henning (Hrsg.): *Organisation und Theorie. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 97–105.
- Foitzik, Andreas/Pester, Sabine: (2022): Der Krieg in der Ukraine ist auch eine pädagogische Herausforderung. In: Newsletter „Rassismuskritische Migrationspädagogik“ 2022 (35), S. 2–5.
- Heindl, Alexander/Stüber, Karolin-Sophie (2019): Die Pluralität von Solidaritäten und Formen der Kritik. In: *Verein für interdisziplinäre sozialwissenschaftliche Studien und Analysen* (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliche Rundschau Heft 4* (62). Wien: sws-rundschau.at, S. 352–370.
- Idel, Till-Sebastian (2022): *Schulkultur – Lernkultur – Schulentwicklungsarbeit. Schulpraxeologische Konzepte und ihre Perspektiven auf Mediatisierung*. In: Kuttner, Claudia/Münthe-Goussar, Stephan (Hrsg.): *Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in der Kultur der Digitalität*. Wiesbaden: Springer VS, S. 67–95.
- Jording, Judith (2022): *Flucht, Migration und kommunale Schulsysteme: Differenzierungspraxen und Partizipationsbedingungen in der Grundschule*. Bielefeld: transcript.
- Karakayalı, Juliane/zur Nieden, Birgit/Gross, Sophie/Kahveci, Çağrı/Heller, Mareike/Güteryüz, Tutku (2017): *Die Beschulung neu zugewanderter und geflüchteter Kinder in Berlin. Praxis und Herausforderungen*. Berlin: Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung.
- Kollender, Ellen/Schwendowius, Dorothee (2024): Aktuelle Fluchtmigrationen als Anlass für diskriminierungskritischen schulischen Wandel? Empirische Analysen und Reflexion von Transformationserwartungen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung* 3 (1+2), S. 74–89.
- Massumi, Mona (2019): *Migration im Schulalter. Systematische Effekte der deutschen Schule und Bewältigungsprozesse migrierter Jugendlicher*. Berlin/Bern/Brüssel: Peter Lang.
- Mecheril, Paul (2010): *Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive*. In: Mecheril, Paul u. a. (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 7–22.
- Mouffe, Chantal (2007): *Über das Politische: wider die kosmopolitische Illusion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mouffe, Chantal (2014): *Agonistik: Die Welt politisch denken*. Berlin: Suhrkamp.

- Ndikung, Bonaventure Soh Bejeng (2022): A Means to Render Our Lives Believable: Of Solitude and Solidarity, or the Whitewashing of Solidarity. <https://www.e-flux.com/notes/456685/a-means-to-render-our-lives-believable-of-solitude-and-solidarity-or-the-whitewashing-of-solidarity> [Zugriff: 05.02.2025].
- Plöger, Simone (2023): Neuzuwanderung, sprachliche Bildung und Inklusion. Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2010): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 3. Aufl. München: De Gruyter Oldenburg.
- Rorty, Richard (1991): Kontingenz, Ironie und Solidarität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

„Sie kommt nicht wieder [...] und da hab ich mich um mein Bruder gekümmert“ – Sorge und Solidarität aus einer jugendbiographischen Perspektive

Edina Schneider

1 Sorge, Solidarität und (Bildungs-)Teilhabe sozial benachteiligter Jugendlicher – Eine Einleitung

In aktuellen erziehungswissenschaftlichen und sozialpädagogischen Diskussionen zu Sorge und Solidarität werden Jugendliche, die als ‚behindert‘ adressiert werden und/oder sich in einer sozial-strukturell bedingten Risikolage (wie Armut) befinden, häufig als hilfe- und unterstützungsbedürftig adressiert, womit auf eine konstruierte und diskreditierbare ‚Andersheit‘ verwiesen wird, der einer Vorstellung und Definition von Normalität und Abweichung vorangeht (vgl. Schmitt/Thalheim 2024). Sorge ist interpersonal, d. h. als eine Beziehung zu anderen oder zu sich selbst (dann als Selbstsorge), in der Form eines innerlichen Besorgt-Seins oder einer tätigen Sorge zu verstehen (vgl. Dederich 2020; Neumann/Winker 2018). Solidarität ist als Form des Zusammenhalts und individuelles, kollektives oder institutionalisiertes (politisches) Handeln zu verstehen (vgl. Dederich 2020; Neumann/Winker 2018; Mayer/Schäfer/Schüll 2024). Als soziale Praxis geht Solidarität insbesondere in der Form politischer Interventionen eine Differenzkonstruktion voraus, in diesem Zusammenhang eine beeinträchtigte Teilhabe und ein Ausschluss droht (vgl. u. a. Scherr 2019). Wie im sorgenden werden auch im solidarischen Handeln mit dem Ziel einer Unterstützung von Handlungsbefähigung und Teilhabe, Menschen in (asymmetrische) Beziehungen zueinander gestellt, die nicht selten durch einseitige Abhängigkeiten gekennzeichnet sind (vgl. Dederich 2020). Hierbei werden individuelle Defizitzuschreibungen relevant, die unterschiedliche gesell-

schaftliche Positioniertheiten sowie Stigmatisierungen und Prozesse von Exklusion (re-)produzieren können (vgl. u. a. Puhr 2024; Scherr 2019). Im Feld der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu In-/Exklusion sind im Zusammenhang mit Sorge und Solidarität bislang solche Untersuchungen nur selten erfolgt, die auf die (biographische) Perspektive von Jugendlichen fokussieren, die von Ausschluss und Marginalisierung im Zusammenhang mit einer sozial benachteiligten Lebenslage und/oder einer zugeschriebenen Behinderung bedroht sind, und der Frage nachgehen, wie diese Personengruppe Beziehungen zu anderen, in denen Sorge und Solidarität relevant sind, erleben (vgl. Demmer 2022; Sturm 2022).

Anschließend an diese Überlegungen wird in diesem Beitrag auf der empirischen Grundlage eines biographisch-narrativen Interviews mit einem Jugendlichen folgenden Fragen nachgegangen: Welche Erfahrungen von Sorge und Solidarität macht der Jugendliche im Kontext seiner Biographie, an welchen Stellen in der Biographie bzw. in welchen Lebenskontexten werden Beziehungen von Sorge und Solidarität relevant und zu welchen Subjektkonstruktionen und Handlungsbefähigungen führen diese? Der Jugendliche befindet sich in einer sozial-strukturell benachteiligten Lebenslage und wird entlang eines zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich Lernen im Verlaufe seiner Schulkarriere als lernbehindert¹ adressiert. Die Bearbeitung dieses Erkenntnisinteresses entlang eines biographieanalytischen Zugangs gibt darüber Auskunft, in welcher Weise solidarische und Sorgebeziehungen zu einer Ermöglichung oder Behinderung von (Bildungs-)Teilhabe führen und trägt dazu bei, die Interessen und Bedarfe von als (lern-)behindert adressierten Jugendlichen in sozial benachteiligten Lebenslagen besser zu verstehen. Behinderungen werden dabei als Erfahrungen und kulturell hervorgebrachtes Phänomen (vgl. Tervooren 2000) und nicht als ein individuelles, von einer Norm abweichendes Merkmal verstanden (vgl. Waldschmidt 2005). Behinderungen sind als sozio-strukturelle Risiken zu interpretieren, die auch im Zusammenhang mit Beziehungen von Sorge und Solidarität als Benachteiligung in der Form eingeschränkter (Bildungs-)Teilhabe relevant werden (können).

Die hier vorgestellte Biographie des 17-Jährigen Tom² verweist auf verschiedene Thematisierungen von Sorge und Solidarität, angefangen von einer Selbstsorge, über explizite und implizite Reflexionen von Erfahrungen mit gesellschaftlichen, sozialstaatlichen Solidarleistungen bis zu individuell (privat) gestalteten, solidarischen und Sorgebeziehungen. Gleichzeitig sensibili-

1 Bei Kindern und Jugendlichen mit einer zugeschriebenen Lernbehinderung handelt es sich um Schüler*innen, deren Behinderungsstatus erst durch die Selektivität der Schule selbst definiert wird, weil sie außerhalb der Schule keine Behinderung ist. Die unzureichende Begriffsbestimmung sowie die verschiedenen, nicht einheitlichen Kriterien der Feststellung dessen, was als lernbehindert verstanden wird, verweisen auf den Konstruktionscharakter.

2 Bei diesem wie auch alle anderen hier verwendeten Namen handelt es sich um Pseudonyme.

siert die biographische Erzählung für die Diskrepanz zwischen emanzipativen Bildungsbiographien von Jugendlichen und deren Bildungs- und Zukunftsorientierungen einerseits sowie ihrer Wahrnehmung und Adressierung als „unterstützungsbedürftige“ und „sozial schwache“ Jugendliche auch (nach wie vor) durch die wissenschaftliche Fachöffentlichkeit andererseits (kritisch dazu vgl. Puhr 2022; Wiezorek/Pardo-Puhlmann 2013; Wiezorek 2009). Insofern beschäftigt sich der Beitrag auch mit der Frage, inwiefern solche in der Gesellschaft und im Kontext von Schule vorgenommenen Adressierungen von Jugendlichen zu einer Vorenthaltung emanzipativer, autonomer Bestrebungen und Aberkennung des Entwicklungspotentials vermeintlich ‚sozial schwacher‘ und unterstützungsbedürftiger Milieus beitragen und damit (Bildungs-)Teilhabechancen verschließen.

Nachdem kurz das Projekt, aus dem das hier präsentierte Interview stammt, entlang seines Erkenntnisinteresses und seiner theoretisch-methodologischen Verankerung skizziert wird (vgl. Kap. 2), steht im zweiten Punkt die biographische Fallstudie des Jugendlichen Tom im Fokus (vgl. Kap. 3), deren Befunde abschließend zusammengefasst und in Bezug auf die zentralen Fragestellungen des Beitrages diskutiert werden (vgl. Kap. 4).

2 Projekt zu Erfahrungen von Ausschluss und Teilhabe von Schüler*innen inklusionsorientierter Schulen und theoretisch-methodologische Verankerung

Das hier vorgestellte Interview ist eines von sechs biographisch narrativen Schüler*inneninterviews, die im Rahmen einer Pilotstudie zu dem Projekt „Prozesse von Ausschluss und Teilhabe im Kontext inklusionsorientierter Schulen aus schülerbiographischer Perspektive“ (PATinkluso) an einer (dem Anspruch nach) inklusiven Gemeinschaftsschule in Sachsen-Anhalt erhoben wurden³. Das Projekt greift das erziehungswissenschaftliche Forschungsdesiderat (vgl. Demmer 2022; Schneider/Helsper 2022) und Erkenntnisinteresse auf, Erfahrungen von Ausschluss und Teilhabe von Schüler*innen bzw. Jugendlichen in sozial benachteiligten Lebenslagen und/oder mit einem zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf in unterschiedlichen inklusionsorientierten Schulkontexten aus einer biographischen Perspektive zu untersuchen. Den zentralen theoretisch-methodologischen Bezugsrahmen bildet der biographietheoretische Ansatz (vgl. u. a. Alheit 2010), welcher um den intersektionalen Ansatz (vgl. Lutz 2018) ergänzt wird. Entlang des biographi-

3 Ich danke an dieser Stelle der Schulleitung und Schulsozialarbeit der Gemeinschaftsschule für ihre Kooperationsbereitschaft und insbesondere den Schüler*innen, mir so bereitwillig über das eigene persönliche Leben zu erzählen.

schen Materials, welches qua Anlage ‚intersektional‘ ist (vgl. Demmer 2022), werden sämtliche lebensgeschichtlich relevanten Bezüge, Lebenskontexte sowie Subjektkonstruktionen und Differenzlinien in ihrer überkreuzenden Wirkung dahingehend untersucht, inwieweit diese in der biographischen Logik der Jugendlichen miteinander verwoben sind und welche Entwicklungs- und Möglichkeitsräume sowie Behinderungen sie bereitstellen (vgl. Demmer 2022). Dabei wird nicht auf die eine Differenzlinie, sondern auf verschiedene Differenzlinien entsprechend der Relevanzen biografischer Erfahrungen fokussiert und analysiert, inwieweit mit den damit verbundenen Behinderungen und Benachteiligung ein intersektionales Zusammenspiel relevant wird (vgl. Boger 2023).

Die Interviews werden orientiert am narrationsstrukturellen Verfahren entlang der retrospektiven Erschließung von biographischen Prozessstrukturen – wie Verlaufskurven des Erleidens, intentionale Handlungsschemata, institutionelle Ablaufmuster und biographische Wandlungsprozesse (vgl. Schütze 2016) – analysiert. Unter Prozessstrukturen werden grundlegende Haltungen einer Person zur eigenen Lebensgeschichte verstanden (vgl. ebd.), die zugleich individuelle Erfahrungsaufschichtungen, Positionierungen und Selbstbilder als auch gesellschaftliche Strukturen, Normen und Prägungen in ihrer Verwobenheit markieren (vgl. Nittel/von Felden/Mendel 2023). Dieser analytische Zugang bietet die Möglichkeit, Prozesse von In-/Exklusion auch im Zusammenhang mit Erfahrungen von solidarischen und Sorgebeziehungen in ihrer Prozesshaftigkeit und ‚nachhaltigen‘ Wirkung auf (Bildungs-)Teilhabechancen von Jugendlichen über die Zeit hinweg zu rekonstruieren. Die Bezugnahme auf die Prozessstrukturen erweist sich dabei aus erziehungswissenschaftlicher Sicht als instruktiv, weil auf diese Weise sehr präzise aufgezeigt werden kann, wie Erfahrungen und Beziehungen von Sorge und Solidarität mit elementaren lebensgeschichtlichen Erfahrungen verbunden sind und sich komplementär zu diesen ausgestalten.

3 Die biographische Fallstudie Tom⁴ und zur Relevanz von Sorge und Solidarität

Die im Folgenden dargestellten Rekonstruktionen und Textausschnitte aus der biographischen Erzählung von Tom dienen vornehmlich dazu, die Erfahrungshaltung des Jugendlichen in Bezug auf die solidarischen und Sorgebeziehungen sowie die Kennzeichen dominanter Prozessstrukturen (vgl. Schütze

4 Die Biographie von Tom wurde auch in Schneider (2025 i.E.) unter einem anderen thematischen Fokus analytisch aufbereitet.

2016) seiner Biographie zu illustrieren. Aus Platzgründen muss hier auf ein detailliertes, analytisches Eingehen der Interviewzitate verzichtet werden.

Tom ist der jüngste Sohn einer Familie mit zehn Kindern. Sein Vater, gelernter Maler, ist seit vielen Jahren physisch-chronisch und alkoholkrank. Noch im Kindergartenalter von Tom kommt es zur Trennung der Eltern, woraufhin die Mutter mit Tom und einem Teil seiner Geschwister in eine Wohnung einer Plattenbausiedlung in einer Großstadt zieht. Die ältesten Geschwister sind zu diesem Zeitpunkt bereits ausgezogen und haben z. T. eine eigene Familie. Die nun alleinerziehende Mutter nimmt zum Lebensunterhalt sozialstaatliche Leistungen in Anspruch, trotz dieser die Lebenssituation der Familie durch eine finanzielle und soziale Risikolage geprägt ist. Diese wird für Tom u. a. in einer unzureichenden, beengten Wohnsituation und einer behinderten Teilhabe an kinder- und jugendkulturellen Bezügen erlebbar:

„wir hatten finanzielle Probleme“ (Z. 757) und „ham Sachen uns zusammengestellt, wir ham nie ne richtige Küche oder Betten oder so [...] meine Mama hat sich auch öfters die Schuld gegeben dass wir nichts hatten oder dass wir keine Sachen kaufen könn, (2) [...] wir hatten nie richtig gewohnt oder so, wir hatten nie ne . wie normale Leute, ne vollständige Wohnung,“ (Z. 729–739) und „manchmal wars mir auch peinlich mit mein Freunden zu Hause wenn ich, wenn die so gesehn ham. das ist dein zu Hause?“ (Z. 587–590)⁵

Bereits in der frühen Kindheit wird Tom mit der konstruierten Norm einer angemessenen Wohnsituation konfrontiert, wobei er sich und seine Familie nicht zu den „normalen Leuten“ gehörend erlebt und Erfahrungen von Beschämung macht. Verwandte aus dem erweiterten Familienkreis sowie andere denkbare Personen oder (staatliche) Formen der Unterstützung weisen innerhalb der biographischen Erzählung keine stabilisierende Relevanz auf. Neben diesen Einschränkungen bewertet Tom seine Kindheit als „schön“. In dieser Einschätzung nimmt die fürsorgliche Mutter als signifikante Bezugsperson eine zentrale Rolle ein:

„meine Kindheit war trotzdem toll . meine Kindheit war schön- war schön [...] meine Mama war für mich mein Ein=und=Alles, meine Mama war liebevoll sie war . äh s- sie zeigte Fürsorge, Mitgefühl, sie hat ihr letztes Hemd jeden gegeben“ (Z. 487–491)

Daneben ist das Familienleben für Tom vor allem von einem Prinzip des „zusammenhalten“ gekennzeichnet:

„in meine äh Kindheit [...] das einzige was wichtig ist für uns war immer zusammenhalten (.) für meine Mama war das das allerwichtigste“ (Z. 45–48)

Bis zu diesem Zeitpunkt werden in Toms Biographie bereits in verschiedener Weise Erfahrungen von Sorge und Solidarität relevant: Erstens geht die marginalisierte und sozial benachteiligte Lebenslage der Familie mit einem dau-

5 Die Transkription ist an den TiQ-Regeln orientiert (Online unter: <https://transkriptwunder.com/format/talk-in-qualitative-social-research-tiq/>).

erhaften Erleben von ökonomischer Unsicherheit geprägter Alltagsprobleme und Sorgen sowie einer Zuschreibung von Unterstützungsbedürftigkeit und materieller Abhängigkeit einher, die den Handlungsspielraum und die Entfaltungs-, Bildungs- und Kontaktmöglichkeiten des Jugendlichen seit frühester Kindheit einschränken. Daneben verweisen die Darstellungen auf (mütterliche) Fürsorgeerfahrungen. Der weitere biographische Verlauf zeigt die Relevanz dieser Erfahrungen für die spätere Entwicklung des Jugendlichen, insbesondere in Hinblick auf seine (schulische) Bildungskarriere und Zukunftsperspektive.

Tom wird mit sechs Jahren eingeschult. Während der Grundschulzeit beschreibt er sich als einen Schüler, der Schwierigkeiten hatte, den Anforderungen und Erwartungen der Schule zu entsprechen und vor allem durch ein regelwidriges, sozial unerwünschtes Verhalten auffällt. Er muss die erste Klasse wiederholen und wechselt nach der zweiten Klasse auf eine Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen. Die Klassenwiederholung, Förderschulzuweisung und der Status Lernbehinderung werden von dem Schüler als negatives Ausselektiertwerden erfahren und gehen mit einer Verunsicherung der eigenen Fähigkeiten sowie Zuschreibung besonderer Hilfebedürftigkeit einher. Zudem bedeutet es, von der Teilhabe an Bildungs- und Lernprozessen einer Regelschule ausgeschlossen zu sein. Das Erleben von Marginalisierung, Ausschluss sowie Zukunftsorgen setzt sich damit in Toms Biographie nun im schulischen Kontext fort.

Im Alter von 12 Jahren kommt es dann zu einem unerwarteten Schicksalsschlag in der Familie. Die Mutter erkrankt an Krebs und Tom übernimmt teilweise die Pflege der kranken Mutter:

„an dem Tag wo ich das erfahren hab=dass (stotternd gesprochen) meine Mama Krebs hat wusste ich nicht, erstens wie ich reagieren sollte? mein Bruder [Noah] war abweisend=sehr gegenüber meiner Mama . sie hatte öfters abends geweint, weil [...] er wollte halt nie rein, weil . er meine Mama nie so kannte, so krank kannte? und [...] ich hab öfters meine Mama gepflegt, auch abends=jeden Tag saß ich bei ihr und=ham öfters abends geredet und=so . dass sie nicht dran Schuld ist, oder dass sie keine Angst ham soll.“ (Z. 157–166)

Innerhalb eines Jahres verstirbt die Mutter. Tom und sein zwei Jahre älterer Bruder Noah, der mit einer geistigen Behinderung lebt, sind zu diesem Zeitpunkt die letzten Minderjährigen in der Geschwisterfolge, denen nun die Übergabe ihrer Erziehung an ein Heim droht. Der traumatisch erlebte Tod der Mutter und der damit verbundene Zusammenbruch der Familie werden zum zentralen Wendepunkt in Toms Biographie. Das Leben im Heim kann abgewendet werden, da die zu dieser Zeit 22-jährige Schwester sich bereit erklärt, die Vormundschaft für ihre beiden jüngeren Brüder zu übernehmen, und diese auch erhält. Seitdem leben Tom und sein Bruder mit der Schwester und ihrem Lebensgefährten zusammen:

„und seit ungefähr 4 Jahren mach ich das mit meiner Schwester . ich, sie is mein Vormund, für mich und=mein Bruder, für mein Bruder n=leben=lang, für mich nur bis ich 18 bin.“ (Z. 13–16)

Damit tritt eine neue Belastung für Tom hinzu: der schmerzhaftes Verlust der Mutter und die Angst, wieder ein nahes Familienmitglied zu verlieren, verschärfen die (existenzielle) Sorge, es zusammen mit der Schwester nicht zu schaffen und doch ins Heim gehen zu müssen.

Im Rahmen dieser biographischen Krise werden für Tom wiederholt die Erfahrungen von (Selbst-)Sorge nun in potenziierter Weise relevant und setzten im Zuge der handlungsschematischen Bearbeitung einen Wandlungsprozess (vgl. Schütze 2016) frei, der mit der Entdeckung und Entfaltung neuer Potentiale und Fähigkeiten in einen emanzipierten berufsbiographischen Zukunftsentwurf (vgl. ebd.) mündet. In der neuen Kernfamilie verändern sich im Zuge der Übertragung der elterlichen Sorge die Beziehungen und Rollen der drei Geschwister zueinander. Tom beginnt gegenüber seinem Bruder Noah Verantwortung zu übernehmen, weil seine Schwester es nicht schafft:

„früher hab ich nie ne Bindung mit meim Bruder aufgebaut [...] weil . unsre Mutti da war . unser Kern quasi und . ich wusste, sie kommt nicht wieder und auf einmal hab ich dann mehr mit=meim Bruder gemacht, also ich hab ihn dann . meine Schwester konnte es halt nicht [...]und da hab ich=mich=um mein Bruder gekümmert.“ (Z. 349–355)

Bei all den Widrigkeiten und emotionalen Belastungen macht Tom im Rahmen der neuen Familienkonstellation entscheidende Erfahrungen von Selbstwirksamkeit. In der neugestalteten Sorgebeziehung zu seinem Bruder ist es ihm möglich, sich als verantwortungsvoll, helfend und handlungsmächtig zu erleben und er entwickelt eine eigene Vorstellung von seinem zukünftigen Leben und den berufsbiographischen Zukunftsentwurf, Heilerziehungspfleger zu werden. Hierbei werden vor allem seine Erfahrungen, für Andere (wie die kranke Mutter, den Bruder) zu sorgen sowie seine Fähigkeiten zur Empathie und Sensibilität, die Hilfebedarfe Anderer zu erkennen, relevant:

„mein Ziel ich möchte Heilerziehungspfleger werd'n, ich möchte was mit behinderten Menschen machen i:ch . ich kann mich in diese Menschen manchmal hinein . setzen quasi [...] manchmal fühl ich mi- . manchmal denk ich manchmal . keiner . möchte so . sein; be- behindert sein . die möchten alle ein normales Leben führen=können so ist=es=aber=nich, [...] das find ich traurig . u::nd . wenn ich=dann immer höre äh:: na die Behinderten da und die Behinderten da, also [...] sie gehören trotzdem in unsere Gesellschaft, gehören sie dazu.“ (Z. 237–247)

In der Umsetzung dieses Zukunftsentwurfs strebt Tom den dafür notwendigen allgemeinbildenden Schulabschluss an, den zu erwerben, an der aktuell besuchten Förderschule allerdings nicht möglich ist. Daraufhin wechselt er in eine Gemeinschaftsschule. Mit dem Schulwechsel treten allerdings neue schulisch-strukturell bedingte Belastungen auf: Tom muss sich neben einer völlig neuen schulischen Situation mit dem strukturell erzeugten Nachteil auseinandersetzen.

zen, dass ihm im Kontext einer jahrelangen reduktiven, schulbildungsbezogenen Didaktik der Förderschule massive Wissensrückstände entstanden sind, die bei ihm doppelt wiegen, da der Schüler mit dem Wegfallen des sonderpädagogischen Förderbedarfs Lernen beim Übergang in die Regelschule nicht nur einer gestiegenen Leistungsanforderung gegenübersteht, sondern zudem von ihm erwartet wird, diese ohne die bisher gewohnten Arbeits- und Lernbedingungen (u. a. in der Form von Nachteilsausgleichen, Lern- und Arbeitshilfen) zu bewältigen (vgl. Schneider 2025 i.E.). Stigmatisierungen im Zusammenhang mit seinem ehemaligen Förderschülerstatus belasten das schulische Selbstbild zusätzlich (vgl. ebd.).

Mit seinem Berufsziel Heilerziehungspfleger verbindet Tom auch den Wunsch, mehr Lebens- und Teilhabechancen für Menschen mit einer zugeschriebenen Behinderung zu ermöglichen:

„das würd ich ändern das so, dass es diese, diese, manchmal diese Leute die=so=sagen, hier . Förderschüler . behindert, kann nicht, das würd ich halt ändern. dass es halt ne Schule gibt . auch wo . geistige, also auch . Leute die eine Behinderung, leichte haben; (und auch) normale . und Förderleute, zusammkomm . dass es keinen gibt . weil die sind genauso wie wir so, wir sind genauso wie die, jeder hat seine Feh-, jeder hat seine Probleme und so, und dass halt auch behinderte Leute auch . die könn auch ein Teil in unsrer . Gesellschaft; das würd ich halt wichtig finden.“ (Z. 1543–1554)

Mit diesem inklusiven und solidaritätsinspirierenden Wunsch macht Tom gleichzeitig eine Differenz zwischen Leuten mit „Behinderung“, „normale“ und „Förderleute“ auf, wobei er sich selbst trotz seines Lernbehindertenstatus zu den ‚nicht-behinderten‘ Personen zählt. Die Distanzierung von den ‚Behinderten‘ und damit vermeintlich Hilfebedürftigen ermöglicht es ihm, das eigene Selbst als handlungsmächtig, autonom und selbstbestimmt zu entwerfen. Nicht er selbst braucht Hilfe und Sorge von Anderen, sondern er hilft und sorgt für Andere.

4 Zusammenfassung und Diskussion der Befunde

Die biographieanalytischen Rekonstruktionen lassen sehr unterschiedliche Erfahrungen von Sorge und Solidarität aus der Perspektive eines Jugendlichen zu Tage treten wie mütterliche Fürsorge, Formen von Selbstsorge bezogen auf die familiäre Existenz oder die eigene (schulbezogene) Zukunft, eine wechselnde Vormundschaft und Sorgeberechtigung, die Erfahrungen als Sorgetätiger sowie die Erfahrungen mit gesellschaftlichen Solidarleistungen und ein an Solidarität orientierter Berufs- und Zukunftswunsch. Diese unterschiedlichen Sorge- und Solidaritätserfahrungen lassen sich konzeptionell nicht gleich behandeln und gehen mit unterschiedlich asymmetrischen Beziehungskonstruk-

tionen einher. Sie weisen für die biographische Entwicklung des Jugendlichen und der Frage nach Behinderung und Ermöglichung von (Bildungs-)Teilhabe eine besondere Relevanz auf und werden im Folgenden dahingehend abschließend zusammenfasst.

Die sozio-ökonomisch benachteiligte Lebenslage der Familie wird durch die in Anspruch genommenen sozialstaatlichen Unterstützungsleistungen nicht in ausreichender Weise abgesichert und geht für den Jugendlichen mit Erfahrungen eingeschränkter Handlungsfähigkeit und (Bildungs-)Teilhabe im sozialen und kulturellen Leben sowie einer unterstützungsbedürftigen Subjektkonstruktion und Beschämung einher. Das vermeidende Verhalten des Jugendlichen, Freunde nicht nach Hause einzuladen, stellt dabei eine schützende Strategie dar, Scham abzuwehren. Hierbei beschämt allerdings nicht die durch Armut gekennzeichnete Lebenssituation der Familie, sondern die der Schamabwehr zugrunde gelegten Erwartung und Norm, einer sozio-kulturell bedingten Vorstellung von (un)angemessenem Wohnraum und verfügbarem Geld. Entlang der Jugendbiographie wird damit eine verfehlende Wirkung sozial- bzw. wohlfahrtstättlicher Unterstützungsleistungen als Formen gesellschaftlicher Solidarität exemplarisch sichtbar, die hinsichtlich ihrer Ziele und Wirkung in Frage zu stellen ist.

In der Fürsorge und emotionalen Anerkennung der Mutter zeigt sich ihr Bemühen, bei erheblichen materiellen Einschränkungen Erziehungsverantwortung zu tragen, ihre Kinder zu versorgen und emotional zu stärken. Damit werden stereotype Zusammenhangskonstruktionen zwischen sozio-ökonomischen familiären Armutslagen, Erziehungsunfähigkeit der Eltern und Ausgrenzungen der Kinder relativiert (vgl. Wiezorek 2009; Wiezorek/Pardo-Puhlmann 2013).

Prozesse schulischen Versagens im Zusammenhang mit pädagogischen Auslesepraktiken „struktureller und individueller Anpassungsinstrumente“ (Bellenberg 2020) und damit einhergehende Stigmatisierungen und Diskriminierungen in der Schule (wie die Klassenwiederholung und Förderschulüberweisung) führen zu einem zusätzlichen Erleben von Fremdbestimmung und gesellschaftlicher Minderwertigkeit und konsolidieren eine unterstützungsbedürftige Subjektkonstruktion. Im Zusammenhang mit der sozial-strukturell bedingten Risikolage der Familie wird damit eine Unterstützungsbedürftigkeit und Vulnerabilität des Jugendlichen (re)produziert, die (weitere) Ausschlussrisiken bereithält. Eine Vulnerabilität besteht für den Jugendlichen demnach „nicht einfach an sich“ und ist „nicht einfach da“ (Burghardt et al. 2017: 13), sondern wird in der Konfrontation mit gesellschaftlichen und schulseitigen Normen hergestellt und in ihrer konkreten Ausformung und Ausprägung als Beschämung, Diskreditierung und Marginalisierung erlebbar.

Über die angenommene Verantwortung, sich nach dem Verlust der Mutter um den Bruder zu kümmern, als eine Pflicht anerkannte Sorge um eine andere Person und Reaktion auf die sorgende Zuwendung, die der Andere (der Bruder)

abverlangt (vgl. Dederich 2020), kann der Jugendliche die selbst erlebte Entmündung und den Kontrollverlust bearbeiten, eine eigene Handlungsbefähigung zurückgewinnen und sich so als handlungsmächtiges Subjekt konstruieren. Entlang der eigenen Sorgetätigkeit im privaten (familiären) Kontext verläuft die handlungsschematische Bearbeitung der biographischen Krise (vgl. Schütze 2016), auf die nicht zuletzt die Ausbildung eines solidaritätsorientierten Berufs- (Heilerziehungspfleger) und Zukunftsentwurfs aufbaut.

Die biographische Fallrekonstruktion zeigt damit, wie die Art der Beziehungen von Sorge und Solidarität mit einzelnen lebensgeschichtlichen Prozessstrukturen korrespondieren. Während sich im Rahmen biographischer Prozesse des Erleidens, die ein konditionelles Reaktionsmuster von den Betroffenen verlangen (vgl. ebd.), Beziehungen von Sorge und Solidarität beschreiben lassen, die sich durch zugeschriebene Unterstützungs- und Sorgebedürftigkeit und eingeschränkte bis fehlende Handlungsmächtigkeit auszeichnen, zeigt sich im biographischen Handlungsschemata eine Verkehrung der Beziehungen. Der Jugendliche wird vom Sorgebedürftigen zum Sorgeleistenden mit der Fähigkeit, das „Leiden [...] anderer Menschen“ (Nussbaum 2012: 16) zu erkennen und zu verstehen. Dieser Befund erscheint zunächst wenig überraschend, deckt aber die große biographische Relevanz der konstruierten privaten Sorgebeziehungen auf und damit das Entwicklungspotential einer in der Gesellschaft und im Kontext von Schule diskreditierten Lebenslage, die von Seiten der Schule und Gesellschaft nicht (an)erkannt und berücksichtigt werden.

Abschließend ist festzuhalten, dass die in der gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Öffentlichkeit kursierenden, diskriminierenden Adressierungen von in Armut lebenden Kindern und Jugendlichen sowie deren Familien als ‚sozial schwach‘ und unterstützungsbedürftig infrage zu stellen sind. Denn wie die Lebensgeschichte von Tom zeigt, stellt gerade seine als ‚sozial schwach‘ diskreditierte Familie jenen zentralen Erfahrungsort dar, an dem nicht nur die Rückgewinnung von behinderter Handlungsmächtigkeit und Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und Anerkennung, wichtig und wertvoll zu sein, ermöglicht werden. Zudem bildet das familiäre Milieu den zentralen biographischen Kontext, in dem relevante Erfahrungen von Sorge stattfinden, die in einen an Solidarität orientierten Berufs- und Zukunftsentwurf münden. Der Ausbildung der solidarischen Haltung des Jugendlichen, die sich hier in dem inklusiven Wunsch nach vermehrten Teilhabe- und Lebenschancen für als behindert adressierte Menschen expliziert, gehen Erfahrungen eines sowohl Sorge bedürftigen also auch des Sorge tätigenden Subjekts voraus. Für das Verhältnis von Sorge und Solidarität lässt sich festhalten, dass der Ausbildung einer solidarischen Haltung Erfahrungen von Sorge und den Beziehungen, die zu Anderen aufgebaut werden, vorangehen. Wenn Menschen sich um das Wohl Anderer kümmern und in Beziehungen stehen, in denen Fürsorge eine Rolle spielt, fördert das ein Gefühl der Verbundenheit und des Mitgefühls. Diese

Erfahrungen können die Grundlage für Solidarität bilden, da sie – wie hier in der Biographie des Jugendlichen Tom sehr gut deutlich wird – dazu beitragen, die Bedürfnisse und Herausforderungen anderer besser zu verstehen und darauf zu reagieren. In diesem Sinne sind Sorge und Solidarität als eng miteinander verknüpft zu verstehen.

Für die Diskussion um eine effektive Umsetzung von Sorge-, Schutz- und Teilhaberechten von sozial benachteiligten und als behindert adressierten Jugendlichen, zeigt die biographische Fallstudie zudem, wie unabdingbar es ist, auf das Kind bzw. den Jugendlichen mit seinen Interessen, Bedarfen und seiner sozialen Lebenslage zu schauen und so die Strukturen gesellschaftlicher Solidarleistungen und pädagogische Praktiken mit realem Leben zu verbinden.

Literatur

- Alheit, Peter (2010): Identität oder „Biographizität“. In: Gries, Birgit (Hrsg.): *Subjekt–Identität–Person?* Wiesbaden: Springer VS, S. 219–249. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-92488-5_11.
- Bellenberg, Gabriele (2020): Individuelle Bildungswege durch Auf-, Abstieg, Um- und Ausstiege im Schulsystem. Eine strukturelle und empirische Bestandsaufnahme. In: Thiersch, Sven/Silkenbeumer, Mirja/Labede, Julia (Hrsg.): *Individualisierte Übergänge. Aufstiege, Abstiege und Umstiege im Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer VS, S. 19–34. DOI: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-23167-5>.
- Boger, Mai-Anh (2023): Mit dem Schwersten beginnen–Über Inklusion und Intersektionalität. In: *Inklusion-online.net*, 01/2023 <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/697/501>.
- Burghardt, Daniel/Dederich, Markus/Dziabel, Nadine/Höhne, Thomas/Lohwasser, Diana/Stöhr, Robert/Zirfas, Jörg (2017): *Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dederich, Markus (2020): Ethik der Sorge. Verantwortung, Anerkennung, Gerechtigkeit im Zeichen radikaler Andersheit. Ein Versuch. In: Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Niels/Beiler, Frank/Sanders, Olaf (Hrsg.): *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*. Weinheim/Basel: Juventa, S. 18–28.
- Demmer, Christine (2022): Biografische Zugänge. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 676–680. DOI: <https://www.utb.de/doi/book/10.36198/9783838588049>.
- Lutz, Helma (2018): Intersektionelle Biographieforschung. In: Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): *Handbuch Biographieforschung*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 139–150. DOI: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-21831-7>.
- Mayer, Ralf/Schäfer, Alfred/Schüll, Maren (2024): Einleitung. In: Mayer, Ralf/Schäfer, Alfred/Schüll, Maren (Hrsg.): *Umstrittene Solidarität. Spannungsfelder und Praktiken eines Kampfbegriffes*. Bielefeld: transcript, S. 1–26. DOI: <https://www.transcript-verlag.de/media/pdf/b2/fa/20/oa9783839464656cRPTj14Yc8dQE.pdf>.

- Neumann, Matthias/Winker, Gabriele (2018): Solidarische Gesellschaft als Ziel – Care Revolution als Strategie. In: Neupert-Doppler, Alexander (Hrsg.): *Konkrete Utopien. Unsere Alternativen zum Nationalismus*. Stuttgart: Schmetterling, S. 112–129.
- Nittel, Dieter/von Felden, Heide/Mendel, Meron (2023): *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit*. Weinheim/Basel: Juventa.
- Nussbaum, Martha Craven (2012): *Nicht für den Profit. Warum Demokratie Bildung braucht*. Überlingen: TibiaPress.
- Puhr, Kirsten (2022): (Kinder)Armut. Diskriminierung im Namen der Inklusion. In: Leonhardt, Nico/Kruschel, Robert/Schuppener, Saskia/Hauser, Mandy (Hrsg.): *Menschenrechte im interdisziplinären Diskurs. Perspektiven auf Diskriminierungsstrukturen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten*. Weinheim/Basel: Juventa, S. 132–144.
- Puhr, Kirsten (2024): Behinderungen in Versionen exklusiver und inklusiver Solidarität. In: Mayer, Ralf/Schäfer, Alfred/Schüll, Maren (Hrsg.): *Umstrittene Solidarität. Spannungsfelder und Praktiken eines Kampfbegriffes*. Bielefeld: transcript, S. 77–101. DOI: <https://www.transcript-verlag.de/media/pdf/b2/fa/20/oa9783839464656cRPTjI4Yc8dQE.pdf>.
- Scherr, Albert (2019): Solidarität eine veraltete Formel oder ein immer noch aktuelles Grundprinzip emanzipatorischer Praxis? In: *Widersprüche* 39 (1), S. 9–17.
- Schmitt, Caroline/Thalheim, Vinzenz (2024): Bedingungslose Jugendhilfe, bedingungslose Solidarität. Überlegungen zur Institutionalisierung einer Transtopie. In: *Sozial Extra* 48 (1), S. 11–14. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12054-024-00659-y>.
- Schneider, Edina (i.E.): „Förderschüler behindert, kann nicht, das würd ich ändern“-Über schulische Inklusion als Zukunftsperspektive im Rahmen institutioneller Transformation In: Schwendowius, Dorothee/Epp, André/Konradtjuk, Maria/Wischmann, Anke/Franz, Anja/Engel, Juliane (Hrsg.): *Ungewisse Zukünfte – Bildung und Biographie im Kontext gesellschaftlicher Umbrüche*. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- Schneider, Edina/Helsper, Werner (2022): Schülerbiographien, Schulkarrieren und Schullaufbahnen. In: Bennewitz, Hedda/de Boer, Heike/Thiersch, Sven (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern*. Münster/New York: Waxmann, S. 229–241. DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838559384>.
- Schütze, Fritz (2016): *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Sturm, Tanja (2022): Behinderung und sonderpädagogischer Förderbedarf. In: Bennewitz, Hedda/de Boer, Heike/Thiersch, Sven (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern*. Münster/New York: Waxmann, S. 194–205. DOI: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838559384>.
- Tervooren, Anja (2000): Differenz anders gesehen: Studien zu Behinderung. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 69 (3), S. 316–319.
- Waldschmidt, Anne (2005): Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? In: *Psychologie und Gesellschaftskritik* 29 (1), S. 9–31.
- Wiezorek, Christine (2009): Bildungsferne Jugendliche? Zur Problematik einer Standard gewordenen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Perspektive auf Hauptschüler. In: Ecarius, Jutta/Bilstein, Johannes (Hrsg.): *Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 181–191. DOI: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-531-91726-9>.

Wiezorek, Christine/Pardo-Puhlmann, Margaret (2013): Armut, Bildungsferne, Erziehungsunfähigkeit. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in pädagogischen Normalitätsvorstellungen. In: Dietrich, Fabian/Heinrich, Martin/Thieme, Nina (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu 'PISA'. Wiesbaden: Springer VS, S. 197–214. DOI: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-531-19043-3>.

„und war halt ne traurige Zeit für mich weil ich halt niemanden hatte“ – Verletzungserfahrungen von Jungen in Peerbeziehungen

Anna Lena Winkler

1 Die verletzbare Seite von Jungen und ihre gesellschaftliche und empirische Unsichtbarkeit

Die Verletzlichkeit von Jungen wird in gesellschaftlichen Diskursen häufig übersehen, da traditionelle Männlichkeitspositionen sie primär als stark, unabhängig und emotional kontrolliert positionieren – ein Umstand, der die Anerkennung und Bearbeitung ihrer spezifischen Verletzbarkeiten erheblich erschwert. Lenz (2012: 317) spricht in diesem Zusammenhang von der „kulturelle[n] Verleugnung der männlichen Verletzbarkeit“. Über lange Zeit hinweg fand im Diskurs über Geschlechter kaum eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Konzept von Männlichkeit statt, stattdessen wurde Männlichkeit mit der herrschenden Männlichkeit und dem Bild des machthabenden Mannes gleichgesetzt (vgl. ebd.: 319). Erst das für die erziehungswissenschaftliche Männlichkeitsforschung zentrale Konzept der hegemonialen Männlichkeit nach Connell (1999) ermöglichte eine differenziertere Betrachtung und rückte marginalisierte Männlichkeiten und damit auch verletzte Männer in den Fokus. Bourdieus Perspektive auf den männlichen Habitus (2005) erweitert den Beitrag zur theoretischen Analyse der sozialen Konstruktion von Geschlechterverhältnissen. Bourdieu betont, dass Männlichkeit insbesondere durch die Anerkennung anderer Männer konstituiert wird und Männer ihre „Zugehörigkeit zur Gruppe der ‚wahren Männer‘“ (ebd.: 94) beweisen müssen. Diese ständige Notwendigkeit zur Bestätigung und Performanz begründet nach Bourdieu die „außerordentliche[n] Verletzlichkeit“ (ebd.: 93) von Männlichkeit, sodass „Männer gleichfalls Gefangene und auf versteckte Weise Opfer der

herrschenden Vorstellung“ (ebd.: 90) sind. Das bedeutet, dass auch Männer als dominante Akteure den Zwängen und Mechanismen der Herrschaft unterworfen sind. Verletzlichkeiten können also vor dem Hintergrund der männlichkeitstheoretischen Arbeiten gedacht und bearbeitet werden, zeigen sich aber in der erziehungswissenschaftlichen Jugendforschung weitgehend als thematische und empirische Leerstelle (vgl. Budde 2005; Budde/Rieske 2022).

Die Zurückweisung bzw. Unsichtbarkeit von Verletzlichkeit bei Jungen manifestiert sich demnach nicht nur durch die Reproduktion kultureller Stereotype, sondern spiegelt sich auch im Fehlen empirischer Studien wider. In den Sozial- und Erziehungswissenschaften werden Verletzlichkeiten zumeist als Betroffenheit von (körperlicher, psychischer und sexueller) Gewalt gedacht (vgl. Jungnitz et al. 2007; Bange 2007; Rieske et al. 2018; Rieske 2016; Busche 2022). Denn vor allem die Erfahrung von Gewalt¹, würde die Anforderung, als Junge fortwährend souverän sein zu müssen, unterlaufen, sodass Opfer von Gewalt jene Anforderungen, die von Stuve und Debus als „Männlichkeitsanforderungen“ bezeichnet werden, nicht erfüllen können (vgl. Stuve/Debus 2012). Der Begriff der Gewalt hebt dabei den verletzenden Charakter einer Handlung sowie die damit verbundene Erfahrung der Ohnmacht hervor (vgl. Rieske et al. 2018). Weiter finden sich Begriffe der „Grenzverletzung“ (vgl. Budde/Böhm/Witz 2022; Dietrich/Budde 2022), sowie der (randständige)² Fokus auf die Bearbeitung von negativen Emotionen (vgl. Stützel/Scholz 2022). Alle empirischen Ergebnisse zeigen, dass die Verletzlichkeit von Jungen eine zentrale Herausforderung darstellt, die thematisiert und bearbeitet werden muss. Der Begriff der „Verletzung“ erweist sich derzeit jedoch als schwer fassbar, da er unterschiedliche Gegenstände (Gewalt, Emotionen) umfasst und insbesondere empirische Studien fehlen, die Jungen zu ihren Verletzungserfahrungen befragen.

Ziel des Beitrages ist es deshalb, verletzend Erfahrungen in Erzählungen von Jungen sichtbar zu machen bzw. aufzuzeigen, was die Erzählenden als verletzend markieren. Als Grundlage der Analyse dient ein biographisches Interview mit einem 15-jährigen Jungen, das im Rahmen des DFG-Projektes „Peerbeziehungen und Partizipation im Wandel anlässlich der Covid-19-Pandemie“³ und der eigenen Dissertationsstudie⁴ geführt wurde. Die biographischen Perspektiven von Jungen auf erfahrene Verletzung hin zu analysieren, bedeutet, ihre impliziten Wissensbestände zu erschließen. Implizite Wissensbestände, denen über die Darstellung der Handlungspraxis in Erzählungen

1 Diese stetige Bezugnahme auf Gewalt, auch wenn sie auf die Betroffenheit abzielt, läuft Gefahr die Verknüpfung von Gewalthandeln und Männlichkeit (und Jungen) zu reproduzieren (vgl. Budde/Rieske 2020: 5).

2 Siehe dazu: Budde/Rieske 2022: 48.

3 Zur Anlage des Projekts (vgl. Köhler/Winkler/Autenrieth 2023).

4 Die eigene Dissertationsstudie fragt mit einem längsschnittlichen Design danach, wie Jungen mit Verletzungserfahrungen umgehen.

nachgespürt werden kann. Der Beitrag zielt demnach nicht darauf ab, die Ursachen und Gründe für Verletzungen nachzuzeichnen, sondern darauf, wie Jungen die Erfahrung von Verletzungen erzählen und erinnern, also für sich praktisch herstellen. Mithilfe der dokumentarischen Methode wurde das implizite habituelle Wissen rekonstruiert, das sich anhand der biographischen Erzählungen dokumentiert.⁵

Im Fokus der empirischen Rekonstruktion steht der 15-jährige John.⁶ John lebt in einer deutschen Großstadt und besucht eine Förderschule mit dem Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. Er macht Differenzenerfahrungen aufgrund von Zuschreibungen von Disability⁷ und ist daher für Verletzungen besonders bedroht (vgl. Fritzsche 2011). Seine Verletzungen entstehen vor allem dadurch, dass er seinen individuellen Eigenschaften im Vergleich zu seinen Peers nur geringen Wert beimessen kann und so stets bedroht ist, eine randständige Position innerhalb seiner Peergemeinschaft⁸ einzunehmen. Durch die empirischen Rekonstruktionen können Verletzungserfahrungen sichtbar gemacht und im Lichte der theoretischen Konzeption von Axel Honneths Anerkennungstheorie (1990/1992) gedeutet werden. Die Anerkennungstheorie bietet einen Rahmen, um zu verstehen, wie ausbleibende Anerkennung auf verschiedenen Ebenen – wie der Peergemeinschaft – soziale Einbindung erschwert und die Entwicklung der persönlichen Identität beeinflusst und so verletzend wirkt.

2 Die Anerkennungstheorie Honneths als theoretische Rahmung

Axel Honneths Werk *„Kampf um Anerkennung“* (1992) liefert wesentliche Anstöße für die Diskussion zentraler Fragen der Sozialphilosophie und Gesellschaftstheorie. Im Fokus stehen dabei die sozialen Beziehungen innerhalb der Gesellschaft, die als wechselseitige Anerkennungsbeziehungen verstanden werden. Seit der Veröffentlichung wurde Honneths theoretischer Ansatz vielfach aufgegriffen und als theoretische Folie für empirische Untersuchungen in den Sozial- und Erziehungswissenschaften verwendet (beispielhaft: Kowalski 2020). Anerkennungstheoretische Diskurse beruhen auf der zentralen Annah-

5 Ausführlicher zur Anlage der Untersuchung: siehe Köhler/Winkler/Autenrieth (2023).

6 Das Alter bezieht sich auf den Zeitpunkt des Interviews (2021).

7 John ist aufgrund verschiedener medizinischer Krankheitsbilder (Adipositas, chronischer Munddefekt) und psychologischer Therapien mehrfach betroffen von Barrieren und Zuschreibungen.

8 Peers werden hier als Gleichartige gefasst, da sie institutionell (in Schule oder Kindergarten) verankert sind. Peerbeziehungen beziehen sich hier sowohl auf Sympathie- als auch auf Antipathiebeziehungen (vgl. Köhler/Krüger/Pfaff 2016).

me, dass Anerkennung grundlegend für menschliche Vergesellschaftung und soziale Ordnung ist und Subjektivierung mit und durch Anerkennungsprozesse hergestellt wird (vgl. Honneth 1990: 1044). Daraus lässt sich eine menschliche Angewiesenheit auf wechselseitige Anerkennung und intersubjektive Beziehungen ableiten, während Menschen diese Anerkennungsprozesse zugleich mit hervorbringen. Diese existenzielle Angewiesenheit auf Anerkennung schließt immer auch die Möglichkeit mit ein, wenig bis gar keine Anerkennung zu erfahren und verletzt zu werden (vgl. Bereswill/Burmeister/Equit 2018: 7).

Gemäß Honneth ist Anerkennung eine zentrale Voraussetzung für Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung (vgl. Honneth 1990). Die Erfahrung von Missachtung geht mit der „Gefahr einer Verletzung einher, die die Identität der ganzen Person zum Einsturz bringen kann“ (ebd.: 1045). Honneth (1990) unterscheidet dabei drei Formen der Missachtung: die praktische Misshandlung, die einem Menschen die Verfügung über den eigenen Körper gewaltsam entzieht; die Entrechtung, die einen Menschen geltende Rechtsansprüche vorenthält und die Beleidigung bzw. Entwürdigung, die Menschen in ihren individuellen oder kollektiven Lebensweisen herabwürdigt (vgl. ebd.: 1045–1047). Dem gegenüber stellt Honneth idealtypisch die Anerkennungsmuster der Liebe, des Rechts und der Solidarität, die den Menschen vor Missachtungserfahrungen schützen können. Mit der Missachtungsform der praktischen Misshandlung korrespondiert das Anerkennungsmuster der Liebe. *Liebe* zeichnet sich durch die emotionale Bestätigung und Zuwendung gegenüber einer anderen Person und deren individueller Bedürfnisse aus. Grundlegend bedeutet dies, den anderen wechselseitig und bedingungslos anzuerkennen. Dieses Anerkennungsmuster zeigt sich in primären Sozialbeziehungen, Partnerschaften oder freundschaftlichen Beziehungen und bildet Selbstvertrauen aus (vgl. ebd.: 1049). Das Anerkennungsmuster des *Rechts* umfasst die generalisierte Achtung aller Menschen als moralisch zurechnungsfähige Rechtssubjekte und folgt so einer universalistischen Logik. Diese Anerkennung ist bedeutend für die Selbstachtung (vgl. ebd.: 1049–1050). *Solidarität* erlaubt es dem Individuum, seine individuellen Fähigkeiten und Eigenschaften im Vergleich zu anderen positiv wahrzunehmen und dadurch soziale Wertschätzung zu erfahren. Das Anerkennungsmuster der Solidarität folgt dem Prinzip der egalitären Differenz, sodass die Besonderheit von Menschen geachtet wird, ohne auf Hierarchisierungen zurückgreifen zu wollen. So erfährt der Mensch Selbstschätzung (vgl. ebd.: 1050–1051).

Verletzungen in der *Liebe* werden, neben der praktischen Misshandlung, die das positive Selbstbild bereits „auf der leiblichen Ebene unterbricht“ (ebd.: 1046), auch als Vernachlässigung sowie Vorenthaltung von Liebe und damit emotionaler Zurückweisung gefasst (vgl. Kaletta 2008). Verletzungen des *Rechts* zeigen sich als Vorenthaltung von Rechten, das mit dem Gefühl einhergeht, nicht als „gleichberechtigter Interaktionspartner“ (Honneth 1990: 1046) wahrgenommen zu werden und so ausgeschlossen zu werden. Verlet-

zungen der *Solidarität* werden als Beleidigung oder Entwürdigung gefasst, mit denen individuelle Eigenschaften oder Leistungen herabgewürdigt werden. Entzogen wird hier „die soziale Zustimmung zu einer Form von Selbstverwirklichung“ (ebd.: 1047). Auch ein Ausschluss oder eine Nicht-Beachtung aufgrund individueller Besonderheiten wird als Verletzung gefasst.

3 Empirische Rekonstruktion von Verletzungserfahrungen

Für die Rekonstruktion von Verletzungserfahrungen wurden zwei Passagen ausgewählt. In der ersten Passage entfaltet John – angestoßen durch einen Erzählimpuls der Interviewerin – seine Freundschaftsbiographie und erzählt über sein Außenseitertum im Kindergarten. Die zweite ausgewählte Passage knüpft sequentiell an die erste Passage an und zeigt sich durch die Erzählung einer schulischen Peergemeinschaft als deutlicher Kontrast:

auf jeden Fall im Kindergarten weiß ich dass ich totaler Außenseiter war immer dass niemand was mit mir zu tun haben wollte dass ich einen Freund gefunden hab (Y: mhm) äääh der war n- mein Fr- mein einziger Freund halt gewesen die anderen wollten immer mit mir nichts zu tun haben weil ich war halt kräftig gewesen im Gegensatz zu den anderen äääh und das war halt immer der Hauptgrund gewesen niemand wollte was mit mir zu tun haben weil ich kräftig war so weil es war n ganz normaler Kindergarten gewesen also ir- irgendwie irgend- Förder- Förderkindergarten oder so was weiß ich nicht ob es so was gibt aber halt war ganz normaler Kindergarten gewesen äh und da waren halt alle Kinder sag ich mal normal so war keine Erkrankung gehabt bei mir war es das ganze Gegenteil ich durfte halt vieles nicht machen aufgrund dass ich Erkrankungen habe und war halt kräftig gewesen war ich halt der Außenseiter und dann hatte ich halt nen Freund gehabt der sich dann aber auch gegen mich dann später gestellt hat und ja so war das halt dann alles hat sich dann so alles so entwickelt und war halt ne traurige Zeit für mich weil ich halt niemanden hatte. (John Interview Freundschaft 2021: 8–21)

Um biographisch auf das Thema Freundschaften zu kommen, arbeitet sich John an seinem Außenseitertum im Kindergarten ab und bindet Freundschaften damit eng an Institutionen. Seine einzige freundschaftliche Beziehung wird in ihrer Entstehung als aktiver Suchprozess („*Freund gefunden*“) konstruiert und „die anderen“ als ihn dauerhaft ablehnende Einheit markiert. Rekonstruieren lässt sich hier die Bedeutung eines Freundes für John, da ihn dieser in eine tragfähige Beziehung einbindet, aus der er von den anderen Kindern ausgeschlossen wird („*die anderen wollten immer mit mir nichts zu tun haben*“). Sein Kräftig-Sein und seine Erkrankungen markiert er als Gründe für die Ablehnung und konstruiert sich so als von der Norm abweichend. Er arbeitet sich an der Normalität ab, die ihm durch seine Peers gespiegelt wird und von der er sich selbst explizit abgrenzt („*bei mir war es das ganze Gegenteil*“). Der Verlust des einzigen Freundes durch dessen Abwendung dokumentiert sich als besonders

schmerzhaft, da seine tragfähige Beziehung nicht nur aufgelöst wird, sondern als Positionierung gegen ihn erfahren wird. Freundschaftliche Beziehungen zeigen sich in Johns Erzählung somit als brüchig und als Erfahrung von Verlust. Er bearbeitet seine Situation resignierend, da diese keinen Raum für Handlungsmöglichkeiten eröffnet (*„und ja so war das halt dann alles hat sich dann so alles so entwickelt“*). Er verbleibt passiv und ordnet sich seinem Schicksal unter, sodass er die Erfahrungen erster Peerbeziehungen retrospektiv als traurig markiert. Die bisherige Rekonstruktion konnte zeigen, wie zentral das Thema der Einbindung im individuellen Orientierungsrahmen verortet ist.

John erzählt die Erfahrungen erster Peerbeziehungen im Rahmen brüchiger bzw. fehlender sozialer Eingebundenheit. Die retrospektive Deutung einer traurigen Zeit verweist auf verletzende Momente in Johns Biographie. Während andere Kinder John ausschließen und damit emotional zurückweisen, erfährt er von seinem einzigen Freund emotionale Anerkennung. Durch die Abwendung seines Freundes wird ihm diese Anerkennung wieder entzogen und als verletzend erfahren. Verletzungen zeigen sich bei John somit als fehlende emotionale Anerkennung. Seine individuellen Eigenschaften konstruiert er als Barriere für den Einschluss in Peergemeinschaften und kann diesen Eigenschaften keinen Wert beimessen, da er sich vor dem Hintergrund einer Normalitätsfolie als Außenseiter markiert. Die Einbindung in anerkennende Peerkontexte haftet für John an solidarischer Zustimmung. Solange John seine individuellen Eigenschaften im Vergleich zu seinen Peers nicht positiv wahrnehmen kann, wird er verletzt.

Im Kontrast zu seinen ausschließenden Peers im Kindergarten, wird der Übergang auf die Grundschule im Rahmen sozialer Peereinbindung erzählt:

und dann in der Grundschule damals wo ich eingeschult wurde wars so dass ich in ne super schöne Klasse erst mal kam das war toll gewesen hat Spaß gemacht ich hab das erste Mal von Ak- ich hatte erst mal so n Gefühl von Akzeptanz äh er- erlebt ähm das hat Spaß gemacht war toll wir ham ähm wir ham immer viel Spaß gehabt [...] und ich weiß auch noch den ersten Feuersalarm in der Sch- in der Schule also hier äh Probealarm in der Schule da :@ waren alle natürlich also alle erst mal erschrocken gewesen und ich war der einzigste gewesen der angefangen hat zu weinen so bin ich in Tränen ausgebrochen und bin zum Hof rausgerannt halt weil wir auch zum Hof über Treppen mussten [...] und das war :@ war auch so so Erinnerungen wo ich heute noch dann von meinen Freunden äh dann konfrontiert werde und so was wo wir heute noch drüber lachen und so und ja das hat sich alles gut entwickelt. (John Interview Freundschaft 2021: 23–35)

In dieser Passage dokumentiert sich, dass die Einschulung, und die damit verbundene positive Erfahrung von Einschluss und Spaß, einen wichtigen Wendepunkt in Johns Biographie markiert. Für John ist es bedeutsam, in die Gemeinschaft eingebunden zu sein und sich in Peerkontexten und Institutionen aufgehoben zu fühlen. Seine Orientierung an sozialer Einbindung kann er durch den Übergang auf die Grundschule enactieren. Der Probealarm wird als Moment starker Emotionalität erzählt, da John als einziger zu weinen beginnt.

Biographisch bedeutsam ist diese Erzählung, da John diese Situation mit einer freundschaftlichen Humorpraxis verbindet. Von seinen Freund*innen wird er konfrontiert und gemeinsam lachen sie darüber. Neben einer gemeinsamen Humorpraxis dokumentiert sich hier auch etwas machtvolleres in Freundschaften, da John mit seinem Weinen konfrontiert wird und sich hier homolog die Position des Außenseiters zeigt. Anders als im Kindergarten erlebt John jedoch keinen Ausschluss, sondern wird in die gemeinsame Praxis einbezogen. Drastisch formuliert zeigt sich durch die Erzählung der Konfrontation, dass diese Humorpraxis belastend erlebt wird und John seinen emotionalen Teil entwerthen muss, um Teil der Peergemeinschaft zu sein.

Im Kontrast zu der Erzählung über seine Zeit im Kindergarten dokumentiert sich, dass der Übergang auf die Grundschule anerkennend erfahren wird. Durch den Einschluss in die Klassengemeinschaft und den gemeinsamen Spaß erfährt John emotionale Anerkennung. Seine kräftige Statur und seine Erkrankungen, die im Kindergarten noch zu Ausschluss geführt haben, werden in der Übergangserzählung nicht als Barriere markiert, sodass John solidarische Zustimmung erfährt. Es zeigt sich jedoch, dass diese solidarische Zustimmung Widersprüchlichkeiten aufweist, da sie an der spezifischen Erwartungshaltung seiner Freund*innen gebunden bleibt und nicht als Ausdruck einer sozialen Wertschätzung seiner individuellen Eigenschaften erscheint. Er erlebt sich in seiner Andersartigkeit und Besonderheit nicht als sicher anerkannt und muss die Eigenschaften seiner Peers übernehmen, um solidarische Zustimmung zu erhalten, die für seine Orientierung an sozialer Einbindung bedeutsam ist.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Einbindung in Peerkontexte Johns positiven Gegenhorizont markiert. Dabei konnte rekonstruiert werden, dass John Schwierigkeiten hat seinen positiven Gegenhorizont umzusetzen und stets bedroht ist in seinem negativen Gegenhorizont des Ausschlusses anzukommen. Das Abspalten bzw. das Verborgenen-Halten seiner emotionalen und sensiblen Eigenschaften steht ihm als Enaktierungspotential zur Verfügung, um den Ausschluss auf der Grundschule und damit Verletzungen zu verhindern. Hier zeigt sich nochmals deutlich sein negativer Gegenhorizont des Ausschlusses, den es für John unbedingt zu vermeiden gilt. Um Teil der Peergruppe zu sein, muss sich John zu jemandem entwickeln bzw. jemanden imitieren, der er eigentlich nicht ist.

4 Solidarität als Erfahrung von (An)Passungsdruck

Im Anschluss an Axel Honneths Anerkennungstheorie und der empirischen Rekonstruktionen dokumentiert sich, dass die Erfahrung von solidarischer Anerkennung an spezifische Normalitätsvorstellungen geknüpft sein kann,

wodurch ihre ursprüngliche Funktion als Ausdruck von Wertschätzung individueller Eigenschaften eingeschränkt wird. Individuen, die sich von der Norm und Erwartungshaltung abweichend erleben, so wie es bei John der Fall ist, erfahren eine dauerhafte Entwertung ihrer individuellen Eigenschaften. Anstatt den eigenen Besonderheiten Wert beizumessen, werden sie mit den Anforderungen einer „Normalitätsfolie“ konfrontiert, die bestimmte Attribute, wie – im Fall John – Gesundheit und normkonforme Erscheinung bevorzugt. Die kontinuierliche Erfahrung, als „nicht passend“ wahrgenommen zu werden, lässt die Individualität zu einer Quelle beständiger Verletzungserfahrungen werden. Solidarität, die nach Honneth auf der intersubjektiven Zustimmung zu einer Form von Selbstverwirklichung basiert, erscheint unter diesen Bedingungen ambivalent. Sie wird nicht als bedingungslose Wertschätzung erlebt, sondern an die Erfüllung spezifischer Erwartungen gebunden. Die Betroffenen sehen sich gezwungen, zentrale Aspekte ihrer Persönlichkeit zu unterdrücken oder anzupassen, um in der Gruppe bestehen zu können. Besonders deutlich zeigt sich diese Dynamik bei John, dessen emotional geprägte Eigenschaften in seiner Peergemeinschaft keinen Raum finden bzw. in eine gemeinsame Humorpraxis eingebunden werden. Die Solidarität, die er von seinen Freund*innen gespiegelt bekommt, bleibt fragil, als dass sie an spezifische Erwartungshaltungen gebunden ist, die seinen individuellen Besonderheiten nur wenig Raum geben. Stattdessen muss John sich den vorherrschenden Normen und Verhaltensmustern angleichen, um nicht erneut als Außenseiter markiert zu werden. Die Illusion von solidarischer Anerkennung basiert somit auf der Übernahme jener Eigenschaften, die von seiner Peergemeinschaft als normkonform erachtet werden. Diese Form von Passungsdruck überführt Solidarität von einem Modus individueller Wertschätzung zu einer Bedingung der Zugehörigkeit. Dies verdeutlicht, wie die eigentliche Idee solidarischer Anerkennung durch soziale Normen unterlaufen werden kann. Eine Gemeinschaft, in der Solidarität an Normalitätsanforderungen gebunden bleibt, entzieht sich der Fähigkeit, individuelle Differenzen als gleichwertig anzuerkennen.

Die Analyse zeigt, dass solidarische Anerkennung innerhalb der Peergemeinschaft als Form von Anpassungsdruck wirken kann. Für Jungen entsteht dabei eine spezifische Verletzlichkeit, da sie zusätzlich den Anforderungen an Männlichkeiten entsprechen müssen, um eine untergeordnete Position zu vermeiden (vgl. Stuve/Debus 2012). Vor dem Hintergrund männlichkeitstheoretischer Konzepte wird abschließend nachgezeichnet, dass Männlichkeitsanforderungen den Umgang mit Verletzungserfahrungen wesentlich mitbestimmen.

5 Männlichkeit und Verletzung

Die empirischen Rekonstruktionen zeigen, dass Jungen verletzt sein können und sich diese Verletzungen auch deutlich im Material finden lassen. Die Angst vor untergeordneter Position innerhalb der sozialen Hierarchie seiner Peergruppe, übt einen kontinuierlichen Anpassungsdruck auf John aus. In diesem Kontext hält er seine emotionalen und sensiblen Eigenschaften im Verborgenen, um nicht den Anforderungen an Männlichkeiten zu widersprechen. Diese Dynamik schließt an Connells Konzeption „der doppelten Relationalität von Männlichkeit“ (1999) an, das aufzeigt, dass Jungen, die nicht die Position der hegemonialen Männlichkeit einnehmen können, Gefahr laufen, untergeordnet oder marginalisiert zu werden. Stuve und Debus argumentieren, dass Verhaltensweisen wie „uncool“, „ängstlich“ oder „empfindlich“ Jungen in eine untergeordnete Position drängen können (vgl. Stuve/Debus 2012: 54). Jungen sind häufig gezwungen, ihre emotionalen Bedürfnisse zu unterdrücken oder zu entwerten, um den normativen Anforderungen von Männlichkeit gerecht zu werden und ihre soziale Stellung zu sichern (vgl. ebd.). Das Verborgenen-Halten der emotionalen Eigenschaften und das gemeinsame Lachen zeigt sich bei John als Strategie, um jene untergeordnete Position zu vermeiden und sich somit nicht nur vor dem Peerausschluss zu bewahren, sondern sich auch innerhalb der „Binnenrelationalität von Männlichkeit“ (ebd.: 54) zu beweisen. Um die Erfahrung solidarischer Anerkennung für Jungen jenseits der Tradierung von Dominanzverhältnissen zu fördern, sollten Gesellschaft und Bildungseinrichtungen verstärkt darauf hinwirken, Männlichkeitspositionen zu diskutieren und alternative, inklusivere Männlichkeitsvorstellungen zu vermitteln (vgl. Budde/Claus/Theuerkauf 2024; Budde 2014; Rieske 2015). Zudem sollten Jungen darin unterstützt werden, ihre Verletzlichkeit als eine Dimension ihrer Identität zu akzeptieren. Ein solcher Ansatz könnte nicht nur dazu beitragen, den Anpassungsdruck zu verringern, sondern auch eine solidarische Anerkennung von Jungen in ihrer gesamten emotionalen und sozialen Komplexität ermöglichen.

Literatur

- Bange, Dirk (2007): Sexueller Missbrauch an Jungen. Die Mauer des Schweigens. Göttingen: Hogrefe.
- Bereswill, Mechthild/Burmeister, Christine/Equit, Claudia (2018): Einleitung. In (dies.) (Hrsg.): Bewältigung von Nicht-Anerkennung. Weinheim: Beltz, S. 7–15.
- Bourdieu, Pierre (2005): Die männliche Herrschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Budde, Jürgen (Hrsg.) (2005): Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing gender im heutigen Bildungssystem. Bielefeld: transcript Verlag. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783839403242>.

- Budde, Jürgen (2014): *Jungenpädagogik zwischen Tradierung und Veränderung. Empirische Analysen geschlechterpädagogischer Praxis*. Leverkusen/ Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzt5p>.
- Budde, Jürgen/Böhm, Maika/Witz, Christina (2022): Orientierungen Jugendlicher auf sexuelle Grenzverletzungen mittels digitaler Medien. In: *MedienPädagogik* 2022, S. 67–95. DOI: <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2022.10.15.X>.
- Budde, Jürgen/Claus, Carolina/Theuerkauf, Erik (2024): Intersektionale Perspektiven auf diskriminierungskritische non-formale Jugendbildung. In: *Empirische Pädagogik* 38 (2), S. 220–235.
- Budde, Jürgen/Rieske, Thomas Viola (2020): Männlichkeit und Gewalt in pädagogischen Kontexten – aktuelle Befunde und neue theoretische Impulse. In: Breitenbach, Eva/Hoff, Walburga/Toppe, Sabine (Hrsg.): *Geschlecht und Gewalt*. Leverkusen: Budrich, S. 47–62. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvw04m8s.6>.
- Budde, Jürgen/Rieske, Thomas Viola (2022): Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Jungen – Systematisierung eines Forschungsfeldes. In: Budde, Jürgen/Rieske, Thomas Viola (Hrsg.): *Jungen in Bildungskontexten. Männlichkeit, Geschlecht und Pädagogik in Kindheit und Jugend*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 53–63. DOI: <https://doi.org/10.3224/84742534>.
- Busche, Mart (2022): „Die Welt geht ja nicht unter, wenn ich ihn nicht haue“. Nicht-gewalttätiges Handeln von Jungen. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Connell, Raewyn (1999): *Der gemachte Mann. Männlichkeitskonstruktionen und Krise der Männlichkeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dietrich, Anette/Budde, Jürgen (2022): „Ich geb nem Jungen nen Check und keine Umarmung“ – Zwischen Transformation und Tradierung von Männlichkeiten in der Schule. In: Budde, Jürgen/Rieske, Thomas Viola (Hrsg.): *Jungen in Bildungskontexten. Männlichkeit, Geschlecht und Pädagogik in Kindheit und Jugend*. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 117–149. DOI: <https://doi.org/10.3224/84742534>.
- Fritzsche, Bettina (2011): Die Relevanz der Kategorie Geschlecht bei schulischen Regulationen von Verletzbarkeit. In: *Zeitschrift für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung* 29 (2), S. 280–292. DOI: <https://doi.org/10.25595/640>.
- Honneth, Axel (1990): Integrität und Mißachtung. In: *Merkur* 44 (7), S. 1043–1054.
- Honneth, Axel (1992): *Kampf um Anerkennung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jungnitz, Ludger/Lenz, Hans-Joachim/Puchert, Ralf/Puhe, Henry/Walter, Willi (Hrsg.) (2007): *Gewalt gegen Männer. Personale Gewaltwiderfahrnisse von Männern in Deutschland*. Leverkusen: Budrich. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf049f>.
- Kaletta, Barbara (2008): *Anerkennung oder Abwertung. Über die Verarbeitung sozialer Desintegration*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91052-9>.
- Köhler, Sina-Mareen/Krüger, Heinz-Hermann/Pfaff, Nicole (2016): Peergroups als Forschungsgegenstand – Einleitung. In: dies. (Hrsg.): *Handbuch Peerforschung*. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 11–37. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w8m2>.
- Köhler, Sina-Mareen/Winkler, Anna Lena/Autenrieth, Ulla (2023): Digitale Erfahrungswelten der Peers in der Krise. Wie 12- bis 15-Jährige während der Covid-19-Pandemie digitale Medien nutzten. In: Leineweber, Christian/de Witt, Claudia (Hrsg.): *Digitale Erfahrungswelten im Diskurs: Interdisziplinäre Beiträge zum Verhältnis von Erfahrung und Digitalität*, S. 239–261. DOI: <https://doi.org/10.57813/20231011-144550-0>.

- Kowalski, Marlene (2020): Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Wiesbaden: Springer VS. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29742-8>.
- Lenz, Hans-Joachim (2012): Die kulturelle Verleugnung der männlichen Verletzbarkeit als Herausforderung für die Männerbildung. In: Baader, Meike Sophia/Bilstein, Johannes/Tholen, Toni (Hrsg.): Erziehung, Bildung und Geschlecht. Männlichkeiten im Fokus der Gender-Studies. Wiesbaden: Springer VS, S. 317–328. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-19112-6_18.
- Rieske, Thomas Viola (2015): Pädagogische Handlungsmuster in der Jungenarbeit. Eine Untersuchung zur Praxis von Jungenarbeit in kurzzeitpädagogischen Settings. Leverkusen: Budrich UniPress Ltd. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzhkf>.
- Rieske, Thomas Viola (2016): Junge ≠ Opfer? Zur (These der) Verleugnung männlicher Betroffenheit von sexualisierter Gewalt im pädagogischen Feld. In: Mahs, Claudia/Rendtorff, Barbara Rieske, Thomas Viola (Hrsg.): Erziehung – Gewalt – Sexualität. Zum Verhältnis von Geschlecht und Gewalt in Erziehung und Bildung. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 75–90. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:22314>.
- Rieske, Thomas Viola/Scambor, Elli/Witzenzellner, Ulla/Könnecke, Bernard/Puchert, Ralf (Hrsg.) (2018): Aufdeckungsprozesse männlicher Betroffener von sexualisierter Gewalt in Kindheit und Jugend: Wiesbaden: Springer VS. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15803-3>.
- Stützel, Kevin/Scholz, Sylka (2022): Sorge als Beziehungsverhältnis – Zum Umgang männlicher Auszubildender mit Emotionen in der Pflege. In: Budde, Jürgen/Rieske, Thomas Viola (Hrsg.): Jungen in Bildungskontexten. Männlichkeit, Geschlecht und Pädagogik in Kindheit und Jugend. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 211–230. DOI: <https://doi.org/10.3224/84742534>.
- Stuve, Olaf/Debus, Katharina (2012): Männlichkeitsanforderungen. Impulse kritischer Männlichkeitstheorie für eine geschlechterreflektierte Pädagogik mit Jungen. In: Dissens e.V. (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen in der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung. Berlin: Dissens, S. 44–60.

„Dass sie wissen, sie können zu mir kommen.“

Empirische Rekonstruktionen zu Anforderungen von Fürsorge im Berufseinstieg von Klassenlehrkräften der Sekundarstufe

Janina Bernshausen

1 Einleitung und Problemaufriss

Im erziehungswissenschaftlichen Feld wird *Fürsorge* (auch: „Sorge“, Dreßler 2020: 190) traditionell eher nicht dem allgemeinen Schulsystem, sondern dem Tätigkeitsbereich sozialpädagogischer Einrichtungen zugeschrieben (vgl. Dietrich 2020). Ähnlich wie in familiären Kontexten sind auch die pädagogischen Beziehungen dort geprägt von einer *ganzheitlichen* Betrachtung Heranwachsender, welche den Raum stellt für eine fürsorgende Wahrnehmung und Bearbeitung individueller (Hilfs-)Bedürftigkeit im professionellen Handeln (vgl. Nohl 2020).

In Abweichung dazu stellt sich die Strukturlogik pädagogischer Beziehungen im Sozialisationsraum Schule dar. Maßgeblich gerahmt von einem „universalistisch-unpersönlichen“ (Wernet 2003: 115) Sach- und Leistungsbezug adressiert sie das kindliche Individuum gerade nicht mehr primär als ganze Person, sondern zunehmend als Rollenträger mit bestimmten Rechten und Pflichten (vgl. ebd.; Parsons 2012; Nohl 2020). Verbunden mit dieser *Rollenförmigkeit* im schulischen Interaktionsgeschehen ist die Erwartung nach Zurückstellung individuell-ganzheitlicher Bedürfnisse der Heranwachsenden. Die Bedeutung von *Fürsorge* tritt damit im Rahmen schulischer Handlungslogik vorerst in den Hintergrund.

Daneben jedoch konstatieren einschlägige Arbeiten aus den Bereichen anerkennungstheoretischer Schulforschung sowie strukturtheoretischer und (berufs-)biographischer Professionsforschung zum Lehrer*innenberuf, dass ein

rein an Vermittlungs- und Leistungskonzepten ausgerichtetes pädagogisches Handeln den realen Entwicklungsbedürfnissen von Schüler*innen nicht gerecht werden kann (vgl. u. a. Oevermann 1996; Hericks 2006; Helsper/Wiezorek 2006; Prengel 2019; Kowalski 2019). Aus strukturtheoretischer Perspektive ergeben sich gerade in den pädagogischen Beziehungen im Raum Schule für Heranwachsende Bedingungen besonderer Bedürftigkeit, Vulnerabilität und Angewiesenheit (vgl. Oevermann 1996). Eine darauf antwortende *Fürsorge* von Seiten der Lehrkräfte gilt – bisherige Arbeiten (s. o.) resümierend – somit als Ausdruck anerkennender Solidarität und als wesentliches Merkmal professionellen Lehrer*innenhandelns.

Aus der sich so ergebenden Doppelstruktur pädagogischen Handelns zwischen Leistungsuniversalismus und Fürsorgeanspruch ergeben sich für Lehrkräfte spezifische Anforderungen. Diesen spürt der vorliegende Beitrag mit Ausrichtung auf das Erleben von Klassenlehrkräften im Berufseinstieg der Sekundarstufe empirisch nach. Anhand zweier ausgewählter Fälle meines aktuellen Habilitationsprojekts¹ wird dabei der Frage nachgegangen, inwiefern sich die Berufseinsteigenden in ihren pädagogischen Beziehungen mit *Anforderungen von Fürsorge* konfrontiert sehen und wie sie solche vor dem Hintergrund ihres jeweiligen *Rollenverständnisses* deuten und bearbeiten.

2 Definitorische Eingrenzungen und theoretische Bezüge

Fürsorge wird im Rahmen dieses Beitrags sowohl als *gedankliche* Sorge um jemanden als auch als fürsorgliches *Handeln* im Sinne eines „Antwortgeschehen[s] in Relation zu besonderen Bedürfnissen [...]“ (Dietrich 2020) gefasst. Zur theoretischen Verortung des Beitrags erhält *Fürsorge* in einem nächsten Schritt eine Einordnung in ausgewählte Diskurse strukturtheoretischer sowie (berufs-)biographischer Professionsforschung.

2.1 Bezüge von Fürsorge im strukturtheoretischen Professionsansatz

Den Ausgangspunkt professionellen Handelns im Lehrer*innenberuf bilden „krisenhafte Problemlagen der Schülerinnen und Schüler“ (Cramer 2020: 113), welche dem strukturtheoretischen Professionsansatz nach von Seiten der Professionellen *stellvertretend* gelöst werden (vgl. Helsper 2020). Dabei geht es „um die Ermöglichung von Bildungsprozessen“ (ebd.: 179), welche neben dem

1 Arbeitstitel: „*Pädagogische Beziehungen und habituelle Orientierungen in Erzählungen von Berufseinsteiger*innen im Lehrer*innenberuf*“.

Primat der Wissensvermittlung auch die Normvermittlung als wesentliches Aufgabenfeld von Lehrpersonen umfasst (vgl. Oevermann 1996).

Die pädagogische Beziehung ist hierbei grundlegend von *Asymmetrien* geprägt. Diese ergeben sich zum einen aus der generationalen Unterlegenheit der Schüler*innen (vgl. Parsons 2012) sowie aus der daraus resultierenden Ungleichheit im Verfügen von „Wissensbeständen, Ressourcen und Kompetenzen“ (Helsper 2002: 81). Zum anderen ergibt sich Asymmetrie auch aus dem bis Ende der Pubertät bestehenden Unvermögen, zwischen diffuser, die ganze Person adressierender und spezifischer, die universalistische Sachlogik von Schule aufgreifender, Handlungslogik zu unterscheiden (vgl. Oevermann 1996). Heranwachsende vertrauen sich der Lehrkraft in ihrer Unwissenheit somit als ganze Person an, worin die diffuse Dimension des *Pädagogischen Arbeitsbündnisses* (vgl. ebd.; Helsper 2020) begründet liegt. Auf der anderen Seite wirken Lehrkräfte mit der Initiation von Bildungsprozessen, sowie mit Prozessen von Bewertung und Selektion, Anerkennung und Subjektivierung (vgl. Hericks/Keller-Schneider/Bonnet 2022) auf ihre Schüler*innen als ganze Person ein und tragen so neben der stellvertretenden Lösung auch zur *Auslösung* von Krisen bei (vgl. Helsper 2021).

Aus der sich so ergebenden Vulnerabilität und (Hilfs-)Bedürftigkeit auf Seiten der Heranwachsenden in der pädagogischen Beziehung leitet Oevermann (1996) als drittes Aufgabenfeld die *therapeutisch-prophylaktische Dimension* professionellen Lehrer*innenhandelns ab. Er hebt hiernach eine zugewandt-beobachtende und die Bedürfnisse der Schüler*innen ernstnehmende Haltung als Grundlage der von ihm empfohlenen *mäeutischen bzw. sokratischen* Pädagogik hervor (vgl. ebd.). Damit bewegt er sich eng an aktuellen Überlegungen einer von Fürsorge getragenen Pädagogik, wie etwa Dreßler (2020) sie für Lehrer*innen entwirft. Dieser beschreibt fürsorgendes Lehrer*innenhandeln ebenfalls als aufmerksam *hinsehendes* und *hinhörendes*, ergänzt von *reflexiven* Anteilen des Nachdenkens und Beratschlagens hinsichtlich der fremden Ansprüche und des eigenen responsiven Handelns (vgl. ebd.).

Innerhalb der strukturtheoretischen Perspektive wird weiterhin die Anforderung formuliert, eine gleichermaßen von anteilnehmender *Nähe* wie von rollenförmig-universalistischer *Distanz* geprägte Haltung gegenüber den Schüler*innen einzunehmen und beide Dimensionen im pädagogischen Handeln je falladäquat auszubalancieren („Näheantinomie“, Helsper 2002: 84). Untersuchungsergebnisse hierzu zeigen, dass besonders in der Arbeit mit jüngeren sowie problembelasteten Schüler*innen eine Näheorientierung in Form individualisierter Hinwendung – auch zu privaten Problemlagen – Vertrauen in der pädagogischen Beziehung schafft und eine notwendige Voraussetzung für den gemeinsamen Sachbezug darstellt (vgl. Helsper/Hummrich 2008; Helsper/Wiezorek 2006). Die Ermöglichung derartiger Formen individueller Fürsorge ist strukturtheoretisch eingebunden in die Herstellung eines *dyadischen Arbeitsbündnisses* (vgl. Helsper/Hummrich 2008), welches in

Folge diffuser, affektiver Aufladungen anfällig sein kann für entwicklungsgefährdende „Entgrenzungen“ (ebd.: 60). Aus diesem Grund, wie auch zur Aufrechterhaltung eines *Klassenarbeitsbündnisses* mit *allen* Schüler*innen, ist die Rückbindung des dyadischen Bündnisses an die universalistische Gleichbehandlung im Klassenarbeitsbündnis unabdingbar (vgl. ebd.).

2.2 Bezüge von Fürsorge im Entwicklungsaufgabenansatz (berufs-)biographischer Professionsforschung

Der *Entwicklungsaufgabenansatz* (vgl. Hericks/Keller-Schneider/Bonnet 2022) ist theoretisch einzuordnen in den Bereich (berufs-)biographischer Professionsforschung (vgl. Fabel-Lamla 2018), welche professionelle (Weiter-)Entwicklung im Lehrer*innenberuf als lebenslange Aufgabe versteht (vgl. Terhart 1995). Der Phase des Berufseinstiegs wird hierbei besondere Bedeutung beigemessen, da berufsspezifische Anforderungen in ihrer Vielfalt und Komplexität zum ersten Mal eigenverantwortlich gedeutet und bearbeitet werden müssen (vgl. Hericks/Keller-Schneider/Bonnet 2022). Hierbei bilden sich wesentliche Handlungs- und Beurteilungsroutinen, sowie die „Grundzüge einer beruflichen Identität“ (Terhart 2000: 128) aus. Die Bearbeitung der vier Entwicklungsaufgaben *Rollenfindung*, *Anerkennung*, *Vermittlung* und *Kooperation*² wird hierbei als unhintergebar erachtet, „um in der eigenen individuellen Professionalisierung als Lehrperson voranzukommen“ (Hericks/Keller-Schneider/Bonnet 2022: 649).

Die Entwicklungsaufgabe *Rollenfindung* ist anknüpfend an den Strukturtheoretischen Professionsansatz in der Herausbildung einer eigenen beruflichen Identität als Lehrperson zu sehen, welche ein Ausbalancieren zwischen dem Handeln als Rollenträger*in und als ganze Person sowie hierbei die Vermeidung entgrenzenden Handelns miteinschließt (vgl. Hericks 2006). Ergänzend hierzu ergibt sich als weitere Anforderung, falladäquat eigene Möglichkeiten, Ressourcen und Grenzen in den Blick zu nehmen (vgl. ebd.).

Fürsorge verortet Hericks (2006) begrifflich innerhalb der Entwicklungsaufgabe *Anerkennung*, welche die Schüler*innen als Adressat*innen der Vermittlung direkt in den Blick nimmt. Ausgehend von Axel Honneths (2003) Konzept der drei Anerkennungsformen *Liebe*, *Recht* und *Solidarität* versteht Hericks (2006) die erstgenannte als diffusen, fürsorgenden Anteil der pädagogischen Beziehung und formuliert ausgehend davon die Anforderung zur Herausbildung einer *Fürsorgeethik*:

2 Im Rahmen des Beitrags werden nur die drei erstgenannten Entwicklungsaufgaben fokussiert, da die Frage nach Fürsorge als Ausdruck sozialer Strukturen und Routinen im Rahmen der Entwicklungsaufgabe *Kooperation* (vgl. Hericks/Keller-Schneider/Bonnet 2022) zwar grundlegend relevant erscheint, aber hier nicht weiter bearbeitet werden kann.

Eine solche Fürsorgeethik zu entwickeln und im konkreten Handeln zu praktizieren, zu wissen, in welchen Situationen seitens der Lehrkraft empathische Fürsorge und in welchen eher Zurückhaltung geboten ist, stellt ohne Frage einen der Entwicklungsaufgabe Anerkennung zuzurechnenden Anforderungsbereich für Lehrerinnen und Lehrer dar. (ebd.: 121)

Der Autor macht hierbei erneut auf die *Begrenzung* sowohl der eigenen Möglichkeiten als auch der Bedürfnisse des Gegenübers nach Fürsorge aufmerksam, womit er neben der Ermöglichung von Fürsorge auch das Unterlassen und/oder Delegieren von Fürsorge als weitere Option professionellen Handelns entwirft.

Die Entwicklungsaufgabe *Vermittlung* fokussiert daneben die jeweiligen Anforderungen in der Gestaltung des (Fach-)Unterrichts als „Kernauftrag“ (Hericks/Keller-Schneider/Bonnet 2022: 650) des Lehrer*innenberufs. Hericks (2006) formuliert hier unter anderem die Anforderung an Berufseinsteigende zur Herausbildung eines „entwicklungs- und individualitätsorientierten“ (ebd.: 109) Konzepts von Unterricht und nimmt dabei Bezug zu Oevermanns (1996) mäeutischer bzw. sokratischer Pädagogik, welche als fürsorgeorientiert ge-deutet werden kann (vgl. Kap. 2.1).

3 Anforderungen von Fürsorge im Berufseinstieg von Klassenlehrkräften – Empirische Rekonstruktionen

Nachfolgend werden ausgewählte Analyseergebnisse zweier rekonstruktiver Fallauswertungen zur Frage nach fallspezifischen Deutungen und Bearbeitungen von Anforderungen von Fürsorge im Berufseinstieg dargestellt und komparativ zueinander in Beziehung gesetzt. Den subjektiven Deutungen der Befragten folgend, werden dabei als *Anforderungen von Fürsorge* all diejenigen gefasst, in denen die Befragten selbst – ausgehend von Momenten besonderer (*Hilfs-*)*Bedürftigkeit* auf Schüler*innenseite – Anforderungen an das eigene pädagogische Handeln *wahrnehmen* und darauf mit fürsorgendem Denken und/oder Handeln reagieren. Anknüpfend an die Entwicklungsaufgabe *Rollenfindung* im Berufseinstieg (vgl. Kap. 2.2) wird daneben diskutiert, inwiefern Fürsorge von den Befragten als Dimension im eigenen Rollenverständnis entworfen wird.

Die beiden Fälle Frau Weide und Frau Lorenz sind einer aktuellen qualitativen Studie entnommen (vgl. Kap. 1), welche sich ausgehend von biographisch-narrativem Interviewmaterial der Rekonstruktion habitueller Orientierungen im Bereich pädagogischer Beziehungen im Berufseinstieg widmet. Das für die Analysen zugrunde gelegte Interviewmaterial stammt aus den erzähl-

externen Nachfragen, in welchen die Befragten zu Erzählungen über die pädagogischen Beziehungen innerhalb der eigenen Klasse aufgefordert wurden.

Die beiden Fälle eint ein gemeinsamer Schulstufenbezug an schulformübergreifenden Schulen der Sekundarstufe sowie die Erfahrung, im Berufseinstieg direkt eine fünfte Klasse als *Klassenlehrkraft*³ übernommen zu haben. Im Fall Frau Weide ergibt sich als Besonderheit eine zugrundeliegende Ausbildung zur Gymnasiallehrkraft, während Frau Lorenz als Grund-Haupt-Realschul-Lehrkraft ausgebildet wurde. Zum Zeitpunkt des Interviews sind beide Lehrkräfte im dritten Jahr ihres Berufseinstiegs.

3.1 Anforderungen von Fürsorge im Fall Frau Weide

Im Fall Frau Weide lassen sich ausgehend von Narrationen zum Gewaltverhalten männlicher Schüler ihrer Klasse mehrfach Momente besonderer Bedürftigkeit auf Seiten dieser Schüler rekonstruieren, welche von ihr als *Anforderungen von Fürsorge* gedeutet und bearbeitet werden. In der argumentativen Einordnung dieser Bearbeitung deuten sich Spannungen im Rollenverständnis an, welche von ihr reflexiv bearbeitet werden:

dann ist es manchmal finde ich unglaublich schwer (.) ähm (3) dass man immer noch im bewusstsein hat . okay . man man ist lehrkraft . also ja . ich bin elf stunden die (.) woche in dieser klasse , aber ich bin eben auch nicht mutti , und diese balance zu schaffen , finde ich manchmal extrem schwierig . also (.) an der einen stelle sich schon einzumischen . aber an der anderen stelle sich auch abzugrenzen . und sich auch nicht einzumischen . das finde ich . ist ein ganz schwieriger grad . (Z. 1021–1026)

Frau Weide positioniert sich hier eher distanziert zur Rolle der „Lehrkraft“, an deren Ausführung sie („man“) sich selbst erinnern muss. Als negativen Gegenhorizont hierzu entwirft sie die privat-sprachlich eingeführte Rolle der „Mutti“, begründet mit der hierzu assoziierten Tendenz „sich einzumischen“. Die eigene Position zur Rolle der „Mutti“ entwirft sie in teilweise überschneidender Analogie – denn auch sie verbringt viel Zeit mit ihren Schüler*innen („elf stunden“) und auch ihre Aufgabe ist es, sich stellenweise „schon“ einzumischen. Eine Begrenzung erfährt dieses Einmischen im Erinnern an die Lehrer*innenrolle, welche sie dadurch definiert „sich abzugrenzen“. Das eigene pädagogische Handeln zwischen rollenförmiger Abgrenzung und ganzheitlicher Intervention richtet sich hierbei auf die *privaten Problemlagen* der gewaltausübenden Schüler in Form familiärer Erfahrungen von Trennung, Sucht und Gewalt.

Im Weiteren konkretisiert Frau Weide ihr pädagogisches Handeln zur Unterstützung privat belasteter Schüler*innen im Aufbau einer vertrauensvollen,

3 In der schulischen Praxis wird gerade die Rolle der Klassenlehrkraft in besonderer Weise als zuständig für pädagogische Beziehungsarbeit adressiert (vgl. Tettenborn 2010).

auf Nähe basierenden Beziehung („da eine ganz enge bindung zu haben“) sowie im Aufzeigen außerschulischer Hilfsangebote. Indem sie die eigene *Zugänglichkeit* für Schüler*innen in privaten Problemlagen deutlich über den zeitlichen Rahmen schulischer Zusammenarbeit hinaus aufspannt („ich sage den Kindern immer, ich bin (.) immer per mail erreichbar. egal was ist“), verortet sie das eigene pädagogische Handeln im Übergangsbereich zu ganzheitlich-privater Fürsorge.

Neben den so entworfenen Anforderungen von Fürsorge in dyadischen Arbeitsbündnissen lassen sich im Fall Frau Weide weitere auch im *Klassenarbeitsbündnis* rekonstruieren. Im Fallvergleich fällt dabei eine Zurückstellung der Vermittler*innenrolle im Rollenverständnis der Befragten auf. Zu Beginn der gemeinsamen Unterrichtsarbeit im fünften Schuljahr ergab sich für Frau Weide eine *entwicklungsbedingte Bedürftigkeit* ihrer Lerngruppe im Bereich fachunterrichtlicher Zusammenarbeit. So wie sie den Unterricht zunächst als ausgebildete Gymnasiallehrerin geführt hatte, konnten viele ihm „gar nicht folgen“. Um in der schulformheterogenen Gruppe „alle mitzunehmen“, richtete Frau Weide, unterstützt durch eine erfahrene Kollegin, ihre Unterrichtszeit dann bewusst an den von ihr antizipierten Bedürfnissen ihrer Schüler*innen nach mehr Struktur, Pausen, Bewegung und persönlichen Gesprächen aus. Erneut entwirft sie das eigene pädagogische Handeln damit in *ganzheitlicher* Ausrichtung auf ihre Schüler*innen und *fürsorgend*.

Auch aktuell nutzt Frau Weide Unterrichts- und individuelle Lernzeit noch häufig bewusst für Gespräche mit ihren Schüler*innen und für soziales Lernen „auf *menschlicher Ebene*“ bei gleichzeitiger Loslösung von engen curricularen Vorgaben. Den eigenen Entwicklungsprozess in der Umstellung ihrer pädagogischen Arbeit entwirft sie rückblickend als professionelle Selbstermächtigung („da habe ich (.) mir unendlich viel beigebracht tatsächlich“), begleitet von der Abwertung eines einseitigen Sachbezugs („denn mit dem rein fachlichen (.) funktioniert eben gar nicht“). Im eigenen Rollenverständnis positioniert sie sich damit schwerpunktmäßig im Bereich *ganzheitlicher Fürsorge* bei Zurückstellung fachlichermittlungsaufgaben.

3.2 Anforderungen von Fürsorge im Fall Frau Lorenz

Im Fall Frau Lorenz ergeben sich ebenso Anforderungen von Fürsorge in der *Unterrichtsarbeit* wie auch außerhalb der Vermittlungstätigkeit in *Momenten besonderer Bedürftigkeit* einzelner Schüler*innen. Zu Frau Lorenz' Rollenverständnis ist vorweg zu erwähnen, dass sie in den Narrationen zu ihren pädagogischen Beziehungen als Klassenlehrkraft mehrfach Gefühle von Angst und Scham äußert, wenn sie über die Möglichkeit spricht, ihre Schüler*innen könnten gegen *schulische Verhaltensnormen* verstoßen. Für das regelkonforme Verhalten ihrer Schüler*innen entwirft sie sich damit als zuständig und asso-

ziiert mögliche Normverstöße mit dem eigenen Versagen („*es fällt auf mich zurück*“). Das pädagogische Handeln in Interaktion mit ihren Schüler*innen entwirft Frau Lorenz somit vielfach in Form erzieherischer Interventionen mit dem Ziel der Vermittlung und teils auch der machtvollen Durchsetzung schulischer Normvorstellungen („*wenn ich im unterricht mal (.) schimpfe*“). Daneben entwirft sie sich auch als zentrale Bezugsperson ihrer Schüler*innen mit dem Wunsch, von ihnen auch für persönliche Belange als zugänglich erfahren zu werden („*dass sie wissen sie können zu mir kommen*“). Das Rollenverständnis dieser Berufseinsteigenden spannt sich damit auf zwischen einer Dimension der (machtvollen) *Normvermittlung* und einer Dimension der fürsorgenden *Zugänglichkeit*.

Auf der Ebene pädagogischen Handelns im Unterricht ergibt sich aus dem so entworfenen Spannungsfeld für Frau Lorenz besonders im ersten Berufsjahr mit ihrer fünften Klasse eine krisenhafte Zeit („*das hat mich total gestresst*“).

ich hatte angst nicht streng genug zu sein [...] aber ich hatte auch immer angst dass sie sich nicht trauen zu mir zu kommen ähm (.) das wäre so das ist so auch das schlimmste (Z. 1516–1517)

Wie Frau Lorenz nachfolgend argumentiert, zweifelt sie gerade in der Arbeit mit jüngeren Kindern an deren Fähigkeit, zwischen den beiden Ebenen im pädagogischen Handeln zu unterscheiden, wenn sie ihnen gegenüber mit erzieherischen Maßnahmen (Schimpfen) auf die Durchsetzung unterrichtlicher Normen (Zuhören) besteht. Sie erlebt damit eine *entwicklungsbedingte Bedürftigkeit* ihrer Lerngruppe, welche ihr ein Beibehalten fürsorgender Nähe bei gleichzeitiger Durchsetzung der Unterrichtsnormen erschwert. Später im Interview entwirft sie hierzu eine Handlungsstrategie:

also ich mache viel über fachliches und viel über naaa? die Überschrift wird aber unterstrichen (lacht) und dann ähm ich versuche es dann immer noch mal mit so nem sympathischen [...] ich hoffe dieser hinweis ist sympathisch (Z. 1721–1724).

In der humorvoll gefärbten Ansprache („*naaa?*“) und dem Hinweis auf eine möglichst *sympathische* Sprechweise zeigt sich Frau Lorenz' Strategie einer kommunikativen Herstellung von Nähe in der Durchsetzung von Unterrichtsnormen. Diese kann durchaus als Form der Fürsorge im Sinne einer kommunikativen Entschärfung sachbezogener Kritik gedeutet werden. Gleichsam wird Fürsorge hier zur machtvollen Durchsetzung von Unterrichtsnormen *subsumiert*.

Die Realisierung des eigenen Anspruchs nach Fürsorge in der pädagogischen Beziehung ist für Frau Lorenz innerhalb der Unterrichtsarbeit somit nur begrenzt umsetzbar. Sie selbst assoziiert die eigene Zugänglichkeit daher stärker mit der *Zeit außerhalb des Unterrichts* und schildert hierzu eine Belegerzählung. Den Narrationen folgend, wendete sich eine Schülerin ihrer Klasse nach Unterrichtsende mit privaten Problemen an sie und äußerte Trauer

und Selbstzweifel angesichts der als abwertend erfahrenen Äußerungen eines Ex-Freundes. In den Narrationen zur eigenen Reaktion entwirft sich Frau Lorenz emotional stark betroffen und als ganze Person involviert:

ich bin so wütend geworden . (lacht) und dann hab ich gesagt . weil- ich habe glaub ich auch gesagt was für ein **idiot** ? (lacht) und so . na da war ich (.) also ich war da dann voll drin (1482–1484)

Im Weiteren beschreibt sie ein Beratungsgespräch mit der Schülerin, in welchem sie die *Rolle der Vermittlerin* grundsätzlich beibehält, diese jedoch inhaltlich über ihre berufliche Expertise hinaus in eine Art Expert*innenrolle für private Beziehungsprobleme *überträgt*. Als nützlich hierfür nennt Frau Lorenz die eigenen privaten Erfahrungen aus vergangenen Beziehungen „*mit jungs*“. Sie selbst ordnet ihr Handeln nachfolgend angesichts der Verbesserung im Wohlbefinden der Schülerin sowie der von ihr mehrfach geäußerten Dankbarkeit als erfolgreich ein. Eigene Rollenüberschreitungen werden von ihr hierbei nicht reflektiert.

Hinsichtlich der *Fallspezifik in der Wahrnehmung* von Anforderungen von Fürsorge bleibt zu erwähnen, dass Frau Lorenz kindliche Gewalthandlungen nicht durchgängig, wie Frau Weide, als Ausdruck individueller Bedürftigkeit entwirft und sie damit auch nicht als Anforderung von Fürsorge deutet. Zu den Gewalthandlungen eines Schülers gegenüber einer Mitschülerin positioniert sie sich stattdessen in ablehnend-distanzierter Haltung und entwirft hierzu ein pädagogisches Handeln zwischen erzieherischen Maßnahmen und Delegation.

4 Diskussion der Fälle und Ausblick

In der Diskussion der Fälle knüpfe ich an die Ausgangsfrage (Kap. 1) an. Hierzu fällt zunächst auf, dass die beiden Berufseinsteigenden über teils sehr unterschiedliche Konzepte dazu verfügen, was *Anzeichen kindlicher (Hilfs-) Bedürftigkeit* sind und infolgedessen unterschiedlich fürsorgend handeln oder auch nicht. So zeigt der Fallvergleich, dass etwa die Frage nach Fürsorge bei kindlichem Gewaltverhalten davon abhängig ist, ob dieses überhaupt als Ausdruck von Bedürftigkeit entworfen wird. Ähnliches gilt für Schwierigkeiten in der Fachvermittlung, welche besonders im Fall Frau Weide ganzheitlich gedeutet und fürsorgend bearbeitet werden.

Fallübergreifend ist festzuhalten, dass *Fürsorge* grundlegend im *Rollenverständnis* beider Lehrkräfte als wesentliche Dimension rekonstruiert werden kann. Für das pädagogische Handeln ergeben sich dabei fallspezifisch unterschiedliche Anforderungen aus der Bearbeitung unterrichtsbezogener Sorgebedarfe wie auch individueller Bedarfslagen. Bezogen auf die Bearbeitung *unterrichtsbezogener* Sorgebedarfe spannt sich das Rollenverständnis in beiden

Fällen zwischen zwei Polen auf – einer an universalistischen Maßstäben orientierten *Dimension der Vermittlung* sowie einer an der entwicklungsbedingten Bedürftigkeit der Schüler*innen orientierten *Dimension der Fürsorge*. In der Einzelfallbetrachtung ergeben sich hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung beider Dimensionen sowie der jeweiligen Gewichtung für das pädagogische Handeln Unterschiede, welche sich auf die Umsetzung von Fürsorge auswirken. So entwirft Frau Lorenz den eigenen Anspruch nach fürsorgender Zuwendung in Widerspruch zur Aufgabe der *Normvermittlung* und entwickelt davon ausgehend Strategien zur *Subsumierung* von Fürsorge zugunsten der Vermittlungsziele (vgl. hierzu auch Dietrich 2020). Frau Weide wiederum entwirft den eigenen Fürsorgeanspruch teils in Widerspruch zur Aufgabe *fachlicher Vermittlung*, stellt im pädagogischen Handeln Fürsorge jedoch vor die Vermittlungstätigkeit und räumt ihr einen höheren Stellenwert ein. Im Rahmen von Anschlussuntersuchungen erschiene es ertragreich, diesen fall-spezifischen Bearbeitungen individueller *Spannungsfelder* zwischen Fürsorge und Vermittlung als Ausdruck habitueller Auseinandersetzungen mit (institutionellen) Normen weiter nachzugehen (vgl. hierzu auch Hericks et al. 2018).

Bezogen auf die Bearbeitung *individueller Bedarfslagen* fällt als Gemeinsamkeit auf, dass sich beide Lehrkräfte hierzu fürsorgend positionieren und ein pädagogisches Handeln entwerfen, welches deutliche Anzeichen von *Rollenüberschreitungen* zugunsten einer *ganzheitlich-solidarischen* Unterstützung der Betroffenen enthält (vgl. Kap. 2.1). In der Ausübung dieses Handelns greifen beide auf biographisches Erfahrungswissen (von Mütterlichkeit bzw. von Paarbeziehungen) zurück, wobei eine reflexive Auseinandersetzung mit eigenen (Rollen-)Grenzen nur im Fall Frau Weide rekonstruierbar ist. Im Fall Frau Lorenz scheint die persönliche Öffnung der Lehrkraft für die Sorgen einer Schülerin sehr von eigenen Emotionen geleitet und damit eher *unreflektiert* zu erfolgen. Ihr pädagogisches Handeln hierzu beurteilt sie selbst als erfolgreich. Kritisch zu fragen ist dennoch, ob nicht eine unreflektiert erfolgende *Übertragung* der als *machtvoll* einzustufenden schulischen Vermittler*innenrolle (vgl. Kap. 2.1) in einen privaten Themenbereich – angesichts fehlender Expertise auf Seiten der Lehrperson bei gleichzeitiger Eingeschränktheit im Erkennen der Rollenüberschreitung seitens der Schüler*innen (vgl. ebd.) – auch schädigend sein kann.

Es gilt damit, im Rahmen der *Lehrer*innenbildung* zu solchen und weiteren Fällen individueller Fürsorgebedarfe mögliche Handlungsalternativen für Lehrkräfte zu entwickeln, welche ein ernstnehmendes Hinwenden zu den Problemlagen der Schüler*innen einschließen – jedoch unter fallreflexiver Auslotung eigener Möglichkeiten und Grenzen sowie der Grenzen des Gegenübers im Rahmen eines schulischen Arbeitsbündnisses. Zur Vermeidung *entgrenzender* Handlungsformen sollten gerade in der herausfordernden Phase des Berufseinstiegs (vgl. Kap. 2.2) für Lehrkräfte *kollegiale Formen* der Fallbearbeitung in (multi-)professionellen Teams vielfach erfahrbar werden. Damit

einher geht abschließend ganz grundlegend die Forderung nach einer als notwendig erachteten Ausweitung *kollegialer Unterstützung* im Umgang mit schulischen Sorgebedarfen, besonders im Berufseinstieg. Der Fallvergleich verweist hierzu exemplarisch auf Frau Weide, welche in der Entwicklung eines fürsorgeorientierten Unterrichtskonzepts sehr von der Beratung einer erfahrenen Kollegin profitieren konnte.

Literatur

- Cramer, Colin (2020): Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In: Harant, Martin/Thomas, Philipp/Küchler, Uwe (Hrsg.): Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Tübingen: Tübingen University Press, S. 111–128. DOI: <http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45627>.
- Dietrich, Cornelia (2020): Sorge und Leistung. In: Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Niels/Beiler, Frank/Sanders, Olaf (Hrsg.): Anthropologien der Sorge im Pädagogischen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 68–81.
- Dreßler, Jens (2020): Klugheit und Sorge – Prolegomena zu einer responsiven Theorie des Lehrens. In: Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Niels/Beiler, Frank/Sanders, Olaf (Hrsg.): Anthropologien der Sorge im Pädagogischen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 190–201.
- Fabel-Lamla, Melanie (2018): Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In: Böhme, Jeanette/Cramer, Colin/Bressler, Christoph (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 82–100.
- Helsper, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64–102.
- Helsper, Werner (2020): Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrud (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 179–187. DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838554730>.
- Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Opladen/Toronto: Budrich. DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838554600>.
- Helsper, Werner/Hummrich, Merle (2008): Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu – Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In: Breidenstein, Georg/Schütze, Fritz (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 43–72.
- Helsper, Werner/Wiezorek, Christine (2006): Zwischen Leistungsforderung und Fürsorge. Perspektiven der Hauptschule im Dilemma von Fachunterricht und Unterstützung. In: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis 98 (4), S. 436–455.

- Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, Uwe/Keller-Schneider, Manuela/Bonnet, Andreas (2022): Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiographischer Perspektive. In: Harring, Marius/Rohlf, Carsten/Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. 2. Auflage. Münster/New York: Waxmann, S. 647–658. DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838587967>.
- Hericks, Uwe/Sotzek, Julia/Rauschenberg, Anna/Wittek, Doris/Keller-Schneider, Manuela (2018): Habitus und Norm im Berufseinstieg von Lehrer*innen. Eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 7, S. 65–80. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:20541>.
- Honneth, Axel (2003): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. 2. erweiterte Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kowalski, Marlene (2019): Fürsorge. Haltung. Ethik. Eine anerkennungstheoretische perspektive auf die pädagogische Beziehung. In: Rotter, Carolin/Schülke, Carsten/Bressler, Christoph (Hrsg.): Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung? Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 219–238.
- Nohl, Arnd-Michael (2020): Zur Fundierung von Erziehung in der Sorge: Beobachtungen in verschiedenen Lebensaltern. In: Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Niels/Beiler, Frank/Sanders, Olaf (Hrsg.): Anthropologien der Sorge im Pädagogischen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 116–128.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–182.
- Parsons, Talcott (2012): Die Schulklasse als soziales System. Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 103–124.
- Prengel, Annedore (2019): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. 2. überarbeitete Auflage. Opladen/Berlin/Toronto.
- Terhart, Ewald (1995): Lehrerbiographien. In: König, Eckard/Zedler, Peter (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung, Bd. II: Methoden. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 225–264.
- Terhart, Ewald (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim/Basel: Beltz.
- Tettenborn, Annette (2010): Die Klassenlehrperson im Fokus verschiedener Ansprüche. Erste Versuche einer Neubestimmung. In: Beiträge zur Lehrerbildung. 28 (3), S. 416–427. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:13759>.
- Wernet, Andreas (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen: Leske + Budrich.

Sorgende Beziehungen. Sorge als Analysedimension für die Praxis pädagogischer Beziehungen

Angela Bauer

1 Hinführung

In erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit pädagogischen Beziehungen im Kontext Schule trifft man auf unterschiedliche Begrifflichkeiten und theoretische Rahmungen sowie eine breite Vielfalt an Forschungsperspektiven (vgl. Richter/Bitzer 2022; Hummrich/Helsper 2014). Neben der Einfassung als Arbeitsbündnis (Oevermann 1996) innerhalb pädagogischer Generationsbeziehungen, die durch antinomische Strukturen gekennzeichnet sind (Kramer et al. 2001), ist auch ein pädagogisch-psychologisch orientiertes Verständnis verbreitet, das zwischenmenschliche Beziehungen ausgehend von individuellen Bindungserfahrungen denkt und beispielsweise im Anschluss an das Modell von Pianta (1999) die wechselseitige Interaktion zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen durch verschiedene Faktoren bestimmt (bspw. Leidig et al. 2021).

Die Rahmung als Sorgebeziehung(en) hat eher randständige Bedeutung und taucht zumeist außerhalb schulpädagogischer Diskurse auf (Stützel/Scholz 2022; Graumann 2011). Zinnecker (1997) bestimmt den Begriff der sorgenden Verhältnisse durchaus grundlegender für die Pädagogik. Er brachte den Topos innerhalb einer systemtheoretisch inspirierten Professionsdebatte hervor, um seine Idee einer Neuausrichtung des pädagogischen Codes zu beschreiben:

Pädagogik bezeichnet alle sorgenden Verhältnisse zwischen allen zu einer Zeit lebenden Generationen, seien diese nun dominant auf Bildung/Unterrichtung, Erziehung oder soziale Hilfe fokussiert. Konstitutiv ist für pädagogische Sorgeverhältnisse zwischen Generationen, dass dabei die eine Seite im Generationenverhältnis auf Zeit für die andere Seite eine stellvertretende Einbeziehung (Inklusion) in das gesellschaftliche System in Form eines Moratoriums übernimmt. (ebd.: 201)

Zinnecker denkt in seinem Entwurf nicht nur über ein Zwei-Generationen-Modell hinaus, sondern öffnet es auch im Sinne einer „Pluralität generationeller Verflechtungen“ (ebd.: 202) und entgegen einer „unidirektional“ (ebd.: 203) gedachten Richtung der Generationenbeziehung. Baader, Eßer & Schröer (2014) fassen mit Blick auf dessen Ausführungen treffend zusammen, dass es darum geht, „eingefahrene Sichtweisen zu überwinden“ und „den Sorgebegriff als Alternative zu dem gleichermaßen individualistisch wie binär verengten Begriff des ‚pädagogischen Bezuges‘ von Herman Nohl zu fundieren“ (ebd.: 9).

Dementsprechend scheint ein Potential auf, Sorge als Analysedimension an pädagogische Phänomene anzulegen und weiterzudenken, das auch in aktuellen Debatten um die Verwobenheit von Sorge, Bildung und Erziehung betont wird:

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. (Huf/Idel 2024: 123; Dietrich 2020)

Daran anschließend möchte ich für die Auseinandersetzung mit dem Konstrukt der pädagogischen Beziehung(en) ausloten, welche Sichtbarkeiten und Denkräume sich in theoretischer wie empirischer Hinsicht eröffnen, wenn Sorge als Analysedimension an den Gegenstand angelegt wird. In einem ersten Schritt erkunde ich den aktuellen Sorge-Diskurs im erziehungswissenschaftlichen Feld nach dem darin implizierten Verständnis pädagogischer Beziehung. Hiernach rekonstruiere ich Sorge-Praktiken an empirischem Material und frage, inwiefern darin Hinweise auf pädagogische Beziehungen enthalten sind. Die Bedeutung einer solchen Sorge-Perspektive auf pädagogische Beziehung im Kontext der Inklusionsforschung diskutiere ich im Fazit¹.

2 Sorge als Pädagogische Beziehung – Pädagogische Beziehung als Sorge

Mit dem Einzug der schon länger andauernden Care²-Debatte in erziehungswissenschaftliche Diskussionen um Bildung und Erziehung, wird auch Sorge

- 1 Ich möchte mich an dieser Stelle bei Fenna tom Dieck, Judith Küper und Astrid Utler für produktive Hinweise zu meinem Beitrag bedanken.
- 2 Die Begrifflichkeiten Care und Sorge haben unterschiedliche Herkunftsweisen und analytische Bedeutungen. An diese Stelle fokussiere ich die Gemeinsamkeiten, daher werden sie nahegehend synonym verwendet.

im Kontext Schule vermehrt zum Thema (Dietrich et al. 2020; Dietrich et al. 2024). Dabei geht es darum, welchen Platz „Sorge als grundlegende Dimension von Bildung, Erziehung und Unterricht“ (Dietrich 2024a: 74) einnehmen kann sowie um die Frage nach dem Verhältnis von Sorge und Leistung (Dietrich 2020). Im Rahmen dieses aktuellen Diskurses scheint immer wieder die Bestimmung von Sorge als „grundlegendes Beziehungsmuster zwischen den Generationen“ (Dietrich et al. 2024: 7) auf. Sorge wird innerhalb einer Beziehungsgestalt verortet, die durch spezifische Dimensionen charakterisiert ist. Dietrich und Uhlendorf (2020: 11) machen drei fest: Relationalität, Zeitlichkeit und Kulturalität. Entlang der ersten Dimension werden Sorgeverhältnisse als „Beziehungen von Ungleichen in Hinsicht auf die Fähigkeiten der eigenen Lebensführung“ (ebd.) bestimmt. Diese sind als reziprok sowie asymmetrisch zu kennzeichnen und es kommen darin „Fragen der Macht und die Gefahren des Machtmissbrauchs als auch grundlegende Fragen von Verstehen und Missverstehen zwischen den Beteiligten“ (ebd.) zum Tragen. Die beiden weiteren Dimensionen beschreiben Sorgeverhältnisse als Beziehungen, die durch Zeitlichkeit und Emotionalität geprägt, sowie kulturell geformt sind und einem historischen Wandel unterliegen (ebd.).

Für die Bestimmung der Sorgepraxis in Schule wird oft Trontos (1993) theoretische Konzeption von Sorge (Care) als relationaler wie kulturell geprägter Handlungspraxis zu Rate gezogen. Die Idee knüpft an eine Ethik der Fürsorge an, deren Grundüberzeugung es ist, dass Menschen immer „wechselseitig voneinander abhängig sind“ (Gilligan 1991: 94). Entlang ihrer politischen Perspektive denkt Tronto über eine weibliche und beziehungsorientierte Moral hinaus und legt ein breites Begriffsverständnis von Sorge (Care) als „species activity that includes everything that we do to maintain, continue, and repair our ‚world‘ so that we can live in it as well as possible“ (Tronto 1993: 103) an (vgl. hierzu auch Utler 2024). Auf dessen Grundlage beschreibt sie vier differente Phasen des Sorgehandelns (*caring about*, *taking care of*, *care-giving* und *care-receiving*) und macht dabei deutlich, dass es sich um interdependente Beziehungen zwischen Care-Gebenden und Care-Empfangenden handelt, die immer durch Abhängigkeiten und Ungleichheit geprägt sind (Tronto 1993). Damit sind Sorgebeziehungen in machtvollen Hierarchien eingebunden und zugleich durch emotionale Dimensionen – die jedoch nicht geschlechtlich gebunden sind – bestimmt (Stützel/Scholz 2022). Für Dietrich (2024a) verweist die vierte Dimension (*care-receiving*) im Sinne eines „Antwortverhalten(s)“ (ebd.: 77) auch auf die Möglichkeit der Bearbeitung machtvoller und asymmetrischer Strukturen der Sorgebeziehung. Im Diskurs wird Beziehung somit sowohl als Voraussetzung der Hervorbringung von Sorge als auch als Medium der Aushandlung von Sorge gedacht. Entlang eines erweiterten Sorgeverständnisses und im Kontext von Schule nehmen auch Materialitäten im Sinne von Dingen (z. B. Einrichtung des Klassenraumes) und Situationen (z. B. Telefonate/Mails mit Eltern) eine besondere Rolle innerhalb der schulischen

Sorgepraxis ein (ebd.). Weitere Ideen, über die dyadische Beziehung hinaus zu denken, finden sich bei Huf und Idel (2024), die am Beispiel von Interviewmaterial aus einem Schulversuch herausstellen, dass Sorge im Rahmen von Schule „zu einer fundamentalen Erfahrung in schulischen Sozialbeziehungen werden kann“ (ebd.: 124). Sie legen – in Anlehnung an die Theorie Massumis (2015) – einen kollektiven Sorgebegriff an, in dem Sorge als „Dynamik verstanden (wird), die eine über (sic!) Einzelinteressen überschreitende, transindividuelle Orientierung erzeugt“ (Huf/Idel 2024: 127) und als ein „Caring for Belonging“ zu deuten ist. Diesen kollektiven Kontext hebt auch Prenal (2017) mit ihrem Vorschlag hervor, Schulklassen als „caring communities“ zu fassen. Dabei wird das Zusammenspiel von Selbstsorge und Sorge für andere betont.

Entlang dieses kurzen Abrisses zur engen Verwobenheit der Konstrukte Sorge und Beziehung lassen sich erste Analysedimensionen fokussieren. Es ergibt sich ein relationales Verständnis von Sorge als wechselseitiges, reziprokes Verhältnis, das im Kontext Schule in unterschiedlichen Konstellationen auftritt: als individuelles (auf das Selbst bezogen), interpersonales (generationendifferent oder generationsgleich), kollektives (Gemeinschaft) oder materielles (Gegenstände und Situationen) Verhältnis. Pädagogische Beziehungen vor der Folie von Sorge zu denken, hieße demnach, sie in diesen unterschiedlichen Konstellationen zu verorten und als relational und reziprok (vgl. Lechner 2024) zu verstehen. Ebenso ist zu beachten, dass Beziehungen sowohl durch emotionale, zeitliche und kulturelle Dimensionen geprägt sind, als auch gesellschaftliche Dimensionierungen (vgl. Baader 2012) beinhalten. Eine solche Rahmung macht möglich, sich von „instrumentelle[n] Beziehungsvorstellung[en]“ (Lechner 2024: 23) zu lösen. Das hieße einerseits, nicht überwiegend Erwachsene als Gestalter:innen pädagogischer Beziehungen festzulegen (vgl. Prenal 2019). Hier weist bereits Zinnecker (1997) darauf hin, dass in sorgenden Verhältnissen offenbleibt, „in welcher Richtung die pädagogische Sorgebeziehung zwischen den Generationen verläuft“ (ebd.: 202). Und andererseits ließen sich dichotome Muster wie die von Sorge/Beziehungs-Gebenden und -Empfangenden Personen überwinden. Im Folgenden möchte ich dem empirisch nachgehen und die performative Hervorbringung von relationalen und reziproken Verhältnissen in Sorgepraktiken nachverfolgen.

3 Die performative Aufführung von sorgenden Beziehungen in einer achten Klasse

Ich greife auf empirisches Material aus meinem aktuellen Forschungsprojekt zurück, bei dem es um die diskursive *Verhandlung von Beziehung(en)* in der

schulischen Praxis sowie in Praxisdiskursen geht.³ Methodisch nähere ich mich sowohl ethnografisch als auch diskursanalytisch an den Gegenstand an (bspw. Langer 2008).⁴ In einer ersten Blickrichtung geht es mir um den situativen Vollzug und die implizite Logik der schulischen Beziehungsgestaltung (Doing Beziehung) – also wie Beziehungen zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen angebahnt, begonnen, bearbeitet, aufrechterhalten oder auch beendet werden. Meine Forschungsarbeit ist im Feld der Pädagogik bei emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen situiert, da die Gestaltung von Beziehungen in diesem Feld häufig einer Krise⁵ unterzogen und die schulische Praxis durch die Fragilität von Beziehungen – auch im Sinne von ‚Beziehungsstörungen‘ – herausgefordert wird (Bolz 2022; Herz/Zimmermann 2018). Für die Erhebung von Datenmaterial habe ich bislang innerhalb eines Schuljahres (2023/24) in zwei verschiedenen Förderzentren in Süddeutschland beobachtend am Schulalltag teilgenommen und Interviews mit Lehrer:innen und Gruppendiskussionen mit Schüler:innen durchgeführt. Entlang einer ethnomethodologischen Forschungshaltung rekonstruiere ich am Material die situative Erzeugung (vgl. Garfinkel 1967) der interaktiven Praxis. Dabei interessiert mich, wie das Beziehungsgeschehen praktisch vollzogen wird. Im Fokus der Analyse stehen somit weniger die Subjekte und ihre wie auch immer zu bezeichnenden Beziehungen, sondern vielmehr die Beziehungs-Praktiken und ihre Funktionalität (Budde/Eckermann 2021).

Im Rahmen dieses Beitrages möchte exemplarisch auf eine dichte Szene eingehen, die aus dem Datenkorpus von bislang 70 Protokollen stammt. Ich fokussiere die Aufführung sorgender Beziehungen und trete mit folgenden heuristischen Fragen an den Protokollausschnitt heran: Welche Sorgepraktiken lassen sich beschreiben? Wer sorgt für wen bzw. wofür wird gesorgt? Wer positioniert sich wie im Rahmen dieser sorgenden Beziehung(en)? Und wie wird in diesem Sorgegeschehen Beziehungspraxis sichtbar?

Beobachtet wurde der Alltag einer achten Klasse, die aus 11 Schüler:innen besteht und von Sabine Kugler⁶ als Klassenlehrerin gemeinsam mit einem

3 Das Projekt ist ein Habilitationsprojekt. Das Projekt wird aus Eigenmitteln finanziert sowie durch Gleichstellungsmittel der Universität Bayreuth und der Universität Regensburg gefördert.

4 Auf die Analyse des Praxisdiskurses sowie die Verschränkung beider Diskursarenen (vgl. bspw. Ott et al. 2012) wird hier nicht intensiver eingegangen.

5 Hier könnte auch von einem Krisenexperiment im Sinne der Ethnomethodologie – wie sie von Harold Garfinkel begründet wurde – gesprochen werden (Keller 2012). Dabei wurden sogenannte Störungen genutzt, um sichtbar zu machen, wie die Akteur:innen soziale Ordnung erzeugen und dies mit Handlungsvollzügen verschränkt ist.

6 Die Klassenlehrkraft wird im Protokoll als „Sabine“ bezeichnet. Da wir uns von Anfang an geduzt haben, nutze ich keine Sie-Form (Frau Kugler oder Sabine Kugler), um meine Erfahrung der Situation so genau wie möglich zu beschreiben und nicht durch normative Ordnungsvorstellungen (Kinder werden mit Vornamen bezeichnet und Lehrer:innen mit Nachnamen) zu verzerren. Gleichzeitig verweist dieses Schreiben auf meine Positionierung als er-

Kollegen geleitet wird. Zum Zeitpunkt des Protokolls bin ich zum dritten Mal an der Schule. Am Ende der dritten Unterrichtsstunde (Englisch) waren zwei Arbeitsblätter zu bearbeiten. Manche der Schüler:innen hatten das erste Blatt gerade fertig, manche schon das Zweite bearbeitet. Kurz vor Ende der Stunde schreibt Sabine die Hausaufgaben an die Seitentafel im Raum. Hier setzt der folgende Protokollausschnitt ein:

Während die Meisten beschäftigt sind, ruft Charly in die Klasse „eigentlich dürfen wir heute gar keine Hausaufgaben bekommen“. Ich bin nicht mehr sicher wer genau was sagt, aber es wird von eine:r Schüler:in noch ergänzt, dass es mittwochs nie Hausaufgaben gibt, weil sie ja nachmittags Sport haben. Sabine erwidert schmunzelnd und auf sich selbst bezogen „Schlawinerine“ und lächelt. Amelie sagt „genau“, was sich wohl eher auf die Hausaufgaben bezieht. Damit scheint das Thema zunächst beendet. Kurz darauf kommt aber Amelie nochmal darauf zurück. Sie spricht in Richtung von Sabine, die vorne bei der Tafel steht, in ruhigem und freundlichem Ton: „Frau Kugler ich dachte nicht, dass sie so eine Schlawinerin sind und uns einfach Hausaufgaben aufgeben“. Hierauf geht Melissa ein und erklärt, dass es doch geht und dass Frau Kugler selbst entschieden hat, dass sie ihnen mittwochs wegen des Nachmittagsunterrichts keine Hausaufgaben gibt, „dabei ist das doch nicht schlimm“. Sabine schaut zu Melissa und sagt „Thats my girl“. Melissa ergänzt etwas später „Aber eigentlich wäre es toll, wenn wir keine Hausaufgaben aufkriegen“.

Die ritualisierte Praktik des Anschreibens von Hausaufgaben an die Seitentafel löst in der beobachteten Szene ein Interaktionsgeschehen aus, bei dem thematisch bearbeitet wird, wann das Aufgeben von Hausaufgaben zulässig ist und wann nicht. Die Schülerin Charly ruft klassenöffentlich ein informelles Gesetz auf, nach dem es an diesem Tag „eigentlich“ keine Hausaufgaben gibt und weist damit auf einen Regelbruch hin – ohne jedoch Sabine direkt als Initiatorin anzusprechen. Eine weitere Schüler:in erklärt das Prinzip des Hausaufgabenverbots als eines, bei dem es darum geht, einer School-Life-Balance Vorrang vor schulischen Pflichten (Hausaufgaben) zu geben⁷. Hier entfaltet sich somit eine Situation, in der die Schüler:innen dafür Sorge tragen, dass diese Regel eingehalten, beibehalten und umgesetzt wird. Sabine schließt daran lächelnd und für alle hörbar mit dem Ausruf „Schlawinerine“⁸ an. Für die Beobachterin bezieht sie diese humorige Bezeichnung auf die eigene Person, was als ein selbstironisches Verhalten gelesen werden könnte. Insgesamt bleibt die Adressierung jedoch diffus, denn genauso gut könnte damit auch Charly gemeint sein, die sich als pfiffig gezeigt hat, da ihr dieser Regelbruch nicht

wachsene Forschende sowie den eigenen Lehrer:innenhabitus und meine Relationierung zu den Forschungsteilnehmenden.

- 7 Es ist der einzige Tag mit Nachmittagsunterricht in der Woche. Die Schüler:innen haben nach einer längeren Mittagspause nochmal zwei Stunden Sport bis 15 Uhr.
- 8 Die Wortschöpfung lässt sich zurückführen auf die weibliche Form einer umgangssprachlichen Bezeichnung (Schlawiner), die verschiedene Bedeutungen annehmen kann (pfiffige oder gerissene Person, die in positiver oder negativer Weise Grenzen überschreitet). Die Endung -e lässt sich hier keiner sprachwissenschaftlichen Regel zuordnen.

entgangen ist. Die Bezugsrichtung ihres Sprechens scheint somit nicht eindeutig festgelegt zu sein. Dass die Beobachterin den anschließenden Sprechakt von Amelie („genau“) ebenfalls nicht eindeutig zuordnen kann, verstärkt diese Deutung.

Neben dieser Unbestimmtheit der Adressierung wird deutlich, dass Positionierungen immer nur relational verhandelt werden können. So stellt Amelie im weiteren Verlauf zur Diskussion, ob ein schelmisches Verhalten von Sabine mit ihrem Bild der Lehrerin übereinstimmt. Amelie lehnt sich dabei an Sabines Wortwahl („Schlawinerin“) an und macht die Frage nach dem asymmetrischen Verhältnis evident. Gleichzeitig wird ein diffuser Raum für mögliche Antworten der Anwesenden eröffnet. So ist es nicht Sabine, die auf diese Adressierung antwortet, sondern die Mitschülerin Melissa, die für Sabine eintritt und deren (Entscheider:innen)Rolle aufrechterhält. Sie hebt hervor, dass Sabine als Urheberin der Regel Freiheiten der Auslegung genießt und stellt sie auch als behütende Lehrerin dar („dabei ist das doch nicht schlimm“ – gemeint sind Hausaufgaben). Diese Zuschreibung geht jedoch für Melissa gleichzeitig mit der eigenen Positionierung als angepasste Schülerin (Streberin) einher. Auch Sabines anerkennende Antwort („Thats my girl“) macht deutlich, dass das Füreinander eintreten aus einer ungleichen, generationendifferenten Position heraus erfolgt. Melissa beendet die Szene damit, sich selbst als diejenige zu outen, die doch am liebsten keine Hausaufgaben haben möchte. Darin wird sichtbar, dass sie nicht nur für die Integrität der Lehrerin Sorge trägt, sondern auch für ihre eigene im Kontext der Peers.

Diese Analyse eröffnet einen ersten Einblick in die wechselseitige Sorgepraxis innerhalb einer Schulklasse und die darin eingelagerte Verhandlung relationaler Beziehung(en). Innerhalb der kurzen Szene wurde deutlich, wie Sorge gleichzeitig in unterschiedlichen Beziehungs-Konstellationen bearbeitet wird: So geht es um die Integrität der eigenen Rolle (Individuelle Ebene), die Aufrechterhaltung asymmetrischer Ordnungen (dyadische Ebene), ein kollektiv getragenes Regelbewusstsein sowie eine gemeinsame verbürgte Regelbeachtung (gemeinschaftliche Ebene) und Vereinbarungen, die Hausaufgaben (materielle Ebene) und frei verfügbare Zeit der Jugendlichen betreffend (situative Ebene). Die Beobachtung, dass die Sorgerichtung dabei diffus bleibt, lässt sich als Eröffnung eines Verhandlungsraumes verstehen, in dem es möglich wird, Beziehungen aufzurufen, aneinander anzuschließen und Beziehungskonstellationen relational zu verhandeln.

4 Sorgende Verhältnisse im Kontext von Inklusionsforschung

Ich möchte noch einmal die Frage aufnehmen, welche Perspektiven sich eröffnen, wenn man „Sorge als konstitutives Element von pädagogischen Beziehungen“ (Amancy/Lechner 2024: 46) denkt. Die explorative Analyse des Protokollausschnittes hat den Blick auf relationale Sorgepraktiken eröffnet, die einen Raum für die Verhandlung unterschiedlicher Beziehungskonstellationen bieten. In Erweiterung zu anderen ethnografischen Analysen, zeichnete sich eine Diffusität ab, die als (Er)Öffnung der Bearbeitung verschiedener Verhältnisse gedeutet werden kann. Eine Studie zu Care-Praktiken zwischen Schüler:innen im Rahmen inklusiver Bildung (Petrik 2024) kommt zu dem Ergebnis, dass sich darin asymmetrische Verhältnisse artikulieren und Schüler:innen mit SPF „stets in der Rolle der Adressat:innen“ (ebd.: 153) von Sorge verbleiben. Vor dem Hintergrund der hier vorgestellten Analyse deutet sich an, dass es Care-Praktiken außerhalb von Peer-Hilfe gibt, deren Funktionen zwar auch, aber eben nicht nur in der Konsolidierung schulischer Ordnung und der Stabilisierung von Differenzverhältnissen liegen. Mit dem Fokus auf Relationalität wurde es möglich, die Sorge-Praktiken der Beteiligten als Aushandlungsmomente von Beziehung(en) in unterschiedlichen Konstellationen (individuell, interpersonal, kollektiv, materialistisch und situativ) zu lesen.

Mit dieser Analyseperspektive geht auch eine Überwindung des historisch eher engen Verständnisses pädagogischer Beziehungen und eine Öffnung für weitere heuristische Modellierungen einher: „Vom interindividuellen pädagogischen Verhältnis über die machtvolle Formung von Subjekten bis zur Verhandlung von Materie durch Beziehung“ (Bossen/Bauer i. V.). Es wird deutlich, „dass Beziehungen nicht einfach da sind, sondern konstitutiver Ausgangspunkt, Ausdrucksgestalt und Ergebnis sozialen Handelns“ (ebd.).

In den aktuell diskutierten Erweiterungen des Sorgeverständnisses wird zudem betont, dass „das Dritte der Sorgerelation, der Gegenstand der Sorge“ (Dietrich 2024b: 85) mehr in den Blick genommen werden muss. So ließe sich auch die Frage nach dem Dritten der Beziehungsrelation stellen bzw. überlegen, was das sein kann. Mit Blick auf die dargelegten theoretischen und empirischen Ausführungen wäre zu diskutieren, ob dieser Gegenstand das Verhältnis selbst ist (Individuum, Dyade, Gemeinschaft, Materialität und Situativität). Der Fokus auf Sorge eröffnet auch neue Perspektiven auf das Professions- und Professionalisierungsverständnis. Huf und Idel (2024) weisen darauf hin, dass Sorgefunktionen schultheoretisch bislang nicht mitgedacht werden. Im struktureltheoretischen Verständnis (Oevermann 1996) werden Dimensionen der Affektivität und Verletzlichkeit zwar aufgegriffen, Schule aber nicht als „Ort in den Blick genommen, an dem Heranwachsende und Lehrkräfte in Verhältnisse einer pädagogischen Sorge involviert sind“ (Huf/Idel 2024: 125). Eher werden Sorge und Leistung getrennt verortet, was zu einer kritischen Betrachtung von

Näheverhältnissen vor dem Hintergrund der Leistungs- und Vermittlungsnorm führt (Helsper 2016). Ob diese Perspektive in gewisser Weise einer „Entsorgung der Sorge“ (Hartmann 2022) im Schulkontext Vorschub leistet und was das für den Diskurs um pädagogische Beziehungen heißt, gilt es zu klären.

Pädagogische Beziehungen als Sorgebeziehungen zu denken könnte also ein Ansatzpunkt sein, bisherige – zumeist allgemeinpädagogisch verortete – Beziehungskonzeptionen hinsichtlich ihrer impliziten Normativität zu befragen und im Sinne einer „Reorganisation“ (Budde et al. 2023: 107) zu reflektieren, welche Partizipationsmöglichkeiten, Differenzordnungen und Machtverhältnisse damit verbunden sind (Jergus 2024), aber auch welche Ermächtigungsformen sich eröffnen (Amancy/Lechner 2024, im Anschluss an Conradi 2001). Die Beweglichkeit und das Potential der Verhandlung verschiedener Beziehungskonstellationen der Akteur:innen in Schule vor der Folie von Sorge weiter zu ergründen, kann daher eine Aufgabe der Inklusionsforschung darstellen.

Literatur

- Amancay, Jenny/Lechner, Theresa (2024): Die Beziehungsdimension in Sorgeverhältnissen. In: Hartmann, Anna/Windheuser, Jeannette (Hrsg.): Pädagogik als Sorge? Opladen: Budrich, S. 45–58. <https://doi.org/10.3224/84743028.03>
- Baader, Meike Sophia 2012: Blinde Flecken in der Debatte über sexualisierte Gewalt. In: Thole, Werner (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen: Budrich, S. 84–99. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0b6p>
- Baader, Meike Sophia/Eßer, Florian/Schröer, Wolfgang (2014): Kindheiten der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. In: Baader, Meike S./Eßer, Florian/Schröer, Wolfgang (Hrsg): Kindheiten der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. Frankfurt: Campus, S. 7–20.
- Bolz, Tijs (2021): Beziehung als Grundlage der Pädagogik bei Verhaltensstörungen?! In: Ricking, Heinrich/Bolz, Tijs/Rieß, Bastian/Wittrock, Manfred (Hrsg.): Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 128–143.
- Bossen, Andrea/Bauer, Angela (i.V.): Pädagogische Beziehungen. In: Staab, Lena Marie/Freund, Sina Isabel/Boger, Mai-Anh (Hrsg.) (voraussichtlich Februar 2026): Intersektionale Pädagogik: Grundbegriffe und Felder. Bielefeld: transcript.
- Budde, Jürgen/Eckermann, Thorsten (2021): Studienbuch pädagogische Praktiken. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 10.36198/9783838555942
- Budde, Jürgen/Hackbarth, Anja/Tervooren, Anja (2023): Inklusion als unverzichtbarer Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre. In: Erziehungswissenschaft, Heft 66, Jg. 34, S. 105–114. <https://doi.org/10.3224/ezw.v34i1.12>
- Conradi, Elisabeth (2001): Take Care. Grundlagen einer Ethik der Achtsamkeit. Frankfurt/Main: Campus.
- Dietrich, Cornelia (2020): Sorge und Leistung. In: Cornelia Dietrich/Niels Uhlenndorf/Frank Beiler/Olaf Sanders (Hrsg.): Anthropologien der Sorge im Pädagogischen, Weinheim/Basel: Beltz, S. 68–81.

- Dietrich, Cornelia (2024a): Die Dimension der Sorge in Schule und Unterricht In: Hartmann, Anna/Windheuser, Jeannette (Hrsg.): Pädagogik als Sorge? Opladen: Barbara Budrich, S. 73–86. <https://doi.org/10.3224/84743028.05>
- Dietrich, Cornelia (2024b): Zwischen Abwehr und Anerkennung – Sorge in der Schule. In: Cornelia Dietrich/Niels Uhlendorf/Jeanette Windheuser (Hrsg.): *Sorge Bildung Erziehung*. Weilerswist: Velbrück, S. 75–92.
- Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Niels (2020): Einleitung. In: Cornelia Dietrich/Niels Uhlendorf/Frank Beiler/Olaf Sanders (Hrsg.): *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*, Weinheim/Basel: Beltz, 9–15.
- Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Niels/Beiler, Frank/Sanders, Olaf (Hrsg.): *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*, Weinheim/Basel: Beltz.
- Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Niels/Windheuser, Jeanette (2024): Einführung: Sorge – Bildung – Erziehung. In: Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Niels/Windheuser, Jeanette (Hrsg.): *Sorge – Bildung – Erziehung*. Weilerswist: Velbrück, S. 7–16.
- Garfinkel; H. (1964): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Gilligan, Carol (1991): Moralische Orientierung und moralische Entwicklung. In: Nunner-Winkler, Gertrud (Hrsg.): *Weibliche Moral*. Frankfurt a. M.: Campus, S. 79–100.
- Graumann, Sigrid (2011): Anerkennung und Sorgebeziehungen. In: Lütke, Nico/Matsuzaki, Hironori (Hrsg.): *Akteur – Individuum – Subjekt. Fragen zu ‚Personalität‘ und ‚Sozialität‘*. Wiesbaden: Springer VS, S. 385–399. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93463-1_18
- Hartmann, Anna (2020): *Entsorgung der Sorge*. Münster: Westfälisches Dampfboot. <https://doi.org/10.3224/jeg.v17i1.16>
- Helsper, Werner (2016): Pädagogische Lehrerprofessionalität in der Transformation der Schulstruktur. In: Till-Sebastian Idel/Fabian Dietrich/Katharina Kunze/Kerstin Rabenstein/Anna Schütz (Hrsg.): *Professionsentwicklung und Schulstrukturereform*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 217–245.
- Helsper, Werner/Hummrich, Merle 2014: Die Lehrer-Schüler-Beziehung In: Carina Tillack/ Natalie Fischer/ Diana Raufelder/ Janina Fetzer (Hrsg.): *Beziehungen in Schule und Unterricht*. 1. Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen. Immenhausen: Prolog, S. 32–59.
- Herz, Birgit/Zimmermann, David (2018). *Beziehung statt Erziehung? Psychoanalytische Perspektiven auf pädagogische Herausforderungen in der Praxis mit emotional-sozial belasteten Heranwachsenden*. In: Stein, Roland/Müller, Thomas (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, S. 150–177.
- Huf, Christina/Idel, Sebastian (2024): Caring for belonging – Sorgebeziehungen aus der Perspektive von Schüler:innen des Schulversuchs Primus. In: Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Niels/Windheuser, Jeanette (Hrsg.): *Sorge – Bildung – Erziehung*. Weilerswist: Velbrück, S. 123–140. <https://doi.org/10.5771/9783748953234-123>
- Jergus, Kerstin (2024): Pädagogische Beziehungen. Zur pädagogischen Signatur der Weitergabe in Generationenverhältnissen. In: Brinkmann, Malte/Weiß, Gabriele/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Generation und Weitergabe*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 94–114.
- Keller, Reiner (2012): *Das interpretative Paradigma*. Wiesbaden: Springer
- Kramer, Rolf-Torsten, Helsper, Werner & Busse, Susann (2001): Pädagogische Generationsbeziehungen und die symbolische Generationsordnung – Überlegungen zur Anerkennung zwischen den Generationen als antinomischer Struktur. In: dies.

- (Hrsg.): Pädagogische Generationsbeziehungen. Opladen: Leske und Budrich, S. 129–155.
- Langer, Antje (2008): Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.25656/01:7288>
- Lechner, Theresa (2024): Zwischen – eine relationale Anthropologie pädagogischer Beziehungen. Weinheim, Basel: Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:29183>
- Leidig, Tatjana/Bolz, Tijs/Niemeier, Émilie/Nitz, Jannik/Casale, Gino (2021): Erfassung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung. In: ESE 3, S. 30–51. <https://doi.org/10.25656/01:22595>
- Massumi, Brian (2015): The Politics of Affects, Cambridge: Polity Press.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Arno Combe/Werner Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 70–182.
- Ott, Marian, Langer, Antje, Rabenstein, Kerstin (2012): Integrative Forschungsstrategien – Ethnographie und Diskursanalyse verbinden. In: Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike/Bollig, Sabine/ Huf, Christina/Langer, Antje/Ott, Marion/Richter, Sophia (Hrsg.): Feld und Theorie. Opladen: Budrich, S. 169–184.
- Petrik, Flora (2024): Care, Geschlecht und Inklusion. In: Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Niels/Windheuser, Jeanette (Hrsg.): Sorge – Bildung – Erziehung. Weilerswist: Velbrück, S. 141–156. <https://doi.org/10.5771/9783748953234-141>
- Pianta, R. C. (1999). Enhancing relationships between children and teachers. Washington, D.C.: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10314-000>
- Prenzel, Annedore (2017): Individualisierung in der „Caring Community“ – Zur inklusiven Verbesserung von Lernleistungen In: Textor, Annette/Grüter, Sandra/Schiermeyer-Reichl, Ines/Streese, Bettina (Hrsg.): Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band II. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13–27. <https://doi.org/10.25656/01:15384>
- Prenzel, Annedore (2019): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- Richter, Sophia/Bitzer, Anna (2022): In Beziehung sein. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Stützel, Kevin/Scholz, Sylka (2022): Sorge als Beziehungsverhältnis – Zum Umgang männlicher Auszubildender mit Emotionen in der Pflege. In: Budde, Jürgen/Rieske, Thomas V. (Hrsg.): Männlichkeit, Geschlecht und Pädagogik in der Kindheit und Jugend. Opladen u. a.: Budrich, S. 211–230. <https://doi.org/10.3224/84742534>
- Tronto, Joan C. (1993): Moral Boundaries. A Political Argument for an Ethic of Care, New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003070672>
- Utlar, Astrid (2024): „Wie siehst du Deutschland?“: Die Vielfalt der Deutschlandbilder von Menschen mit und ohne Fluchterfahrung. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839474020>
- Zinnecker, Jürgen (1997): Sorgende Beziehungen zwischen Generationen im Lebenslauf. In: Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 199–227.

Sorge als Bestandteil pädagogischer Praktiken? Das sonderpädagogische Feststellungsverfahren im Fokus

Benjamin Haas & Nina Blasse

1 Einleitung

Die Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe ist ein zentraler Selektionsmechanismus im schulischen Kontext, der auf Auffälligkeiten im Sinne von Nicht*Fähigkeiten fokussiert. Unsere empirische Untersuchung (vgl. Blasse/Haas 2024) zeigt, dass soziale Hintergründe als Problemhintergründe konstruiert, bei der finalen Begründung sonderpädagogischer Förderbedarfe aber unsichtbar gemacht werden. Dies verweist auf ein soziales Verständnis von Behinderung, das jedoch praktisch und institutionell nicht konsequent berücksichtigt wird. Die Thematisierung häuslicher Verhältnisse dient oft dem Versuch, Auffälligkeiten durch Unterstützung im Umfeld zu minimieren, bleibt dabei jedoch einseitig orientiert. Die pädagogische Praxis hingegen weist die Verantwortlichkeit bezüglich sozialer Lebensbedingungen zurück, während sie diese zugleich aufruft. Dies zeigen wir anhand eines sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens des empirischen Falls ‚Oskar‘ (vgl. Kapitel 2). Daran anschließend stellt sich die Frage nach der Verhältnisbestimmung von Re-Konstruktionen von sozialen Hintergründen der Schüler*innen sowie deren Einordnung in Bezug auf schulische Fähigkeiten und von professioneller, pädagogischer Praxis. Das Konzept ‚Sorge‘ erscheint dabei als mögliche Klammer sinnvoll, wobei diese primär als Haltung der Fürsorglichkeit ausbuchstabiert wird (vgl. Kapitel 3). Der Beitrag untersucht, wie die Bezugnahme auf außerschulische Situationen von Schüler*innen als Ansätze der Sorge interpretiert werden können und wie eine fürsorgliche Haltung, die die sozialen Verhältnisse der Schüler*innen stärker berücksichtigt, im professionalisierten Tun von Lehrer*innen zu verorten ist. Dazu wird diese Perspektive auf Theo-

rien pädagogischer Professionalität übertragen (vgl. Kapitel 4). Abschließend werden Anknüpfungspunkte für eine sorgende Haltung in der schulischen Praxis identifiziert und deren Potenziale für pädagogische Professionalität diskutiert. Damit werden Impulse für eine differenzierte Auseinandersetzung mit Sorge als zentraler Bestandteil pädagogischer Praktiken gegeben.

2 Empirische Suchbewegung nach professioneller Sorge

Unsere Suche nach professioneller Sorge im Kontext von Schule basiert auf der empirischen Analyse von fünf Fällen zur Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe.¹ Ziel war es, das damit einhergehende doing dis*ability zu rekonstruieren, indem Feststellungsverfahren aus der Perspektive der intersektionalen Inklusionsforschung analysiert wurden. Fokussiert wurde auf Intersektionen zwischen den Differenzkategorien race, class, gender und dis*ability im Abgleich mit den finalen Begründungen sonderpädagogischer Förderbedarfe (vgl. Blasse/Haas 2024).

Zum Einstieg stellen wir aus dem Sample einen Fall vor, anhand dessen wir explizieren wollen, a) wie pädagogische Professionelle ein doing dis*ability betreiben und inwiefern darin b) Verweise auf Intersektionen zu erkennen sind.

Fall Oskar:

Oskar ist 13 Jahre alt und besucht ein Gymnasium in der 7. Klasse. Seit seinem ersten Lebensjahr lebt er in einer Pflegefamilie, die seit seinem 6. Lebensjahr sorgeberechtigt ist. Oskars Biografie ist von zahlreichen Belastungen geprägt: Frühgeburtlichkeit, ein postnatales Entzugssyndrom und ein Schädeltrauma mit fünf Monaten. Mit seinen leiblichen Eltern hatte er regelmäßigen Kontakt, der von Beziehungsdiffusität geprägt war und schließlich beendet wurde. Die leibliche Mutter wird im Gutachten als ‚sehr krank‘ beschrieben. Aktuell stehen die Pflegeeltern kurz vor der Trennung und es droht ein möglicher Umzug.

Im schulischen Kontext werden eine Reihe von Auffälligkeiten markiert: Konzentrationschwierigkeiten, Probleme bei der mündlichen und schriftlichen Bearbeitung von Arbeitsaufträgen sowie dem Erledigen von Hausaufgaben. Aufgrund der damit einhergehenden Verschlechterung seiner schulischen Leistungen wird die Überprüfung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich Emotional-soziale Entwicklung eingeleitet. Zur Durchführung der Diagnostik wird eine sonderpädagogische Lehrkraft beauftragt.

Die Rekonstruktion des doing dis*ability erfolgte durch einen Abgleich der Thematisierung von Intersektionen und den finalen Begründungen zur Dia-

1 Die Fallstudien stammen aus dem Projekt Diagnostische Praxis zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs und Bundeslanddisparitäten im Kontext der UN-Behindertenrechtskonvention (FePrax; Gefördert vom BMBF, Förder-Nr. 01NV2106, Laufzeit 2021 bis 2024; Verbund: GU Frankfurt, HU Berlin und DIPF).

gnose sonderpädagogischer Förderbedarfe in den Gutachten. In den Abschlussgesprächen werden die Sorgeberechtigten über die Ergebnisse des sonderpädagogischen Gutachtens informiert und die Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe wird entschieden. Beteiligt sind neben den Sorgeberechtigten allgemein- und sonderpädagogische Lehrer*innen und eine Schulsozialpädagogin. Es folgen Auszüge aus dem Abschlussgespräch zum Fall Oskar.

Oskar macht keine Hausaufgaben:

Klassenlehrer: „Also dass zum Beispiel in Erdkunde seitdem *keine einzige Hausaufgabe* gemacht wurde, in Mathe bei mir auch eigentlich nie Hausaufgaben da sind. [...] Er ist in Mathe aus meiner Sicht wenig beteiligt, ist bei mir *sehr viel abgelenkt* [...], dass er das im nächsten Jahr nicht aufholen kann, was er jetzt gerade verpasst [...]. Er steht in vielen Fächern zwischen Vier und Fünf.“ (Oskar: 8)

Das Hausaufgabenheft:

Schulsozialpädagogin: „*Ich glaube das ist alles mit Strukturen* [...] Also dass er zum Beispiel *Sportsachen vergisst bei uns oft*. So. Hausaufgabenheft, er hat/ Stellenweise hat er drei Hausaufgabenhefte gehabt. [...] *Und dann habe ich gesagt es gibt richtige Hausaufgabenhefte, wo du jeden Tag einzeln drin hast, okay.* [...] Also diese ganz simplen Struktursachen, dass er das lernt.“ (Oskar: 10)

Der Bruch – die bevorstehende Trennung der Pflegeeltern:

Pflegemutter: „Also *mein Mann hat* die ersten drei, vier Jahre da in der Grundschule *sich abgerackert und mit ihm gekämpft und da hat es eigentlich auch geklappt mit dem Hausaufgabenheft*. Und dann kam dieser *Bruch* und das hat wirklich alles weggeschwemmt habe ich den Eindruck.“ (Oskar: 16)

Folgen des Bruchs:

Schulsozialpädagogin: „Ja, und ich denke hier in der Schule ist eben jetzt gerade der Faktor, was er auch sagt, ich kann mich nicht konzentrieren, weil ich muss ständig daran denken, was jetzt aus uns wird.“ (Oskar: 22)

Die Verschlechterung Oskars schulischer Leistungen wird im Abschlussgespräch mit dem Nicht-Erledigen der Hausaufgaben in Verbindung gebracht. Dies wird zunächst durch fehlende ‚simple Struktursachen‘ begründet. In der Folge wird jedoch sowohl von der Pflegemutter als auch der Schulsozialpädagogin hervorgehoben, dass die bevorstehende Trennung der Pflegeeltern – als ‚Bruch‘ markiert – die eingeschränkte Konzentrationsfähigkeit und die wegfallende, häusliche Unterstützung begründet. Im Gutachten erfolgt die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs Emotional-soziale Entwicklung ausgehend von Verweisen auf schädigende Entwicklungsbedingungen, Auswirkungen familiärer Sorgen sowie beobachteten Konzentrations- und Leistungsproblemen. Der im Abschlussgespräch thematisierte Hinweis auf die Angewiesenheit auf stabile Bindungen, um konzentriertes Arbeiten zu er-

möglichen, wird in der diagnostischen Bearbeitung des Falles nicht weiter vertieft.

Auch in weiteren von uns untersuchten Fällen werden die in der Schule problematisierten Verhaltensweisen mit den häuslichen Verhältnissen der Schüler*innen verschaltet. Diese Intersektionen werden i. d. R. durch Benachteiligungen aufgrund der Differenzlinien class und race begründet. Sichtbar wird dies durch Hinweise auf prekäre häusliche Umfelder und fehlende häusliche Unterstützung. Dies zeigt, dass die diagnostizierenden Lehrer*innen von einer negativen Korrelation von v. a. klassenbezogenen Benachteiligungen im Sinne von Nicht*Privilegierung sowie dis*ability in Form von Nicht*Fähigkeiten ausgehen. Da die fehlenden familiären Unterstützungsmöglichkeiten nicht nur explizit mit gesellschaftlichen Benachteiligungen, sondern auch mit den Auffälligkeiten der Schüler*innen verschränkt werden, ist hier eine Konzeption von dis*ability als Produkt gesellschaftlicher Verhältnisse und damit ein soziales Verständnis von Behinderung (vgl. Kastl 2010) zu erkennen.

Im Prozess der Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe wird dieses Verständnis jedoch unsichtbar gemacht, denn die finalen Begründungen erfolgen ohne eine Verschaltung mit familiären Verhältnissen.² Stattdessen wird der Förderbedarf bei Oskar im Gutachten durch unspezifische Benennungen von Auffälligkeiten im emotional-sozialen Bereich sowie die Thematisierung einer mangelnden Konzentration, Problemen bei der Organisation und Strukturierung des Arbeitsprozesses und der Erledigung von Hausaufgaben begründet. Dies zeigt, dass intersektionale Differenzerzeugungen zugunsten schulischer Fähigkeitserwartungen in ihrer Relevanz negiert werden. Das Feststellungsverfahren zeigt damit, wie sonderpädagogische Förderbedarfe über Fähigkeitserwartungen, bzw. die Zuschreibung als being (not) able konstruiert werden.

Diese spezifische Form des doing dis*ability, insbesondere das in den Abschlussgesprächen ersichtliche soziale Verständnis von Behinderung, mit dem die soziale Bedingtheit schulischer Auffälligkeiten greifbar wird, hat uns für die Suche nach Möglichkeiten einer pädagogischen Bearbeitung der dramatisierten Intersektionen sensibilisiert. Die Dethematisierung zuvor dramatisierter Differenzverhältnisse hat uns zu der Frage nach der Rolle einer (für-) sorgenden Haltung im Feststellungsverfahren für die pädagogischen Beteiligten geführt. Dazu gehen wir nun auf die Suche danach, wie es um einen Anspruch in pädagogischer Professionalität an Sorge bestellt ist.

2 s. Leerstelle des präsentieren Falles: Konzentrationsprobleme als Folgen der kindlichen Sozialisation.

3 Theoretische Bestimmung von Sorge

Die Analysen der Bezugnahmen und Nicht-/Relevanzsetzungen der Lebensbedingungen von Schüler*innen im sonderpädagogischen Feststellungsverfahren haben Fragen nach der Rolle von Verantwortung der pädagogischen Professionellen gegenüber den Schüler*innen als Zielgruppe ihres pädagogischen Tuns aufgeworfen. Für dieses Anliegen wenden wir uns dem theoretischen Begriff von Sorge zu, denn „die Bearbeitung sozialer Benachteiligung und Segregation“ sind als „Sorgeaufgaben“ zu verstehen, „die sich in inklusiven Schulen in besonderer Weise verdichtet artikulieren“ (Dietrich 2024: 79). Mit dieser theoretischen Brille stellen wir ein tieferes Verständnis unserer empirischen Fälle dar.

Sorge kann als Interesse am Wohlergehen des Anderen (vgl. Dederich/Seitzer 2024) übersetzt werden und als „individuelles wie kulturelles Antwortgeschehen auf Angewiesenheit, Vulnerabilität und Unsicherheit menschlichen Lebens“ (Dietrich 2024: 73) konkretisiert werden. Sorge ist somit eine relationale Praxis, in der interaktional und strukturell auf bestimmte Lebenssituationen reagiert wird. Die Bestimmtheit ergibt sich durch Hilfe- und Unterstützungsanliegen, die wiederum in der Praxis ‚Sorge‘ wechselseitig bearbeitet werden. Mit Blick auf pädagogische Praxisbereiche konstatiert Dietrich (2020), dass es vormalis die sozialpädagogische Sphäre ist, die sich „für sorgende Verhältnisse und Beziehungen zuständig“ (ebd.: 68) zeigt. Schule und damit Lehrende geraten in jüngeren Veränderungen wie Inklusion hingegen näher an Anliegen der Sorge.

Damit ist jedoch noch nicht gesagt, *wie* die Praxis ‚Sorge‘ konkretisiert werden kann. Im deutschsprachigen, erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird Sorge in Bezug auf Gender ausformuliert und in Anlehnung an den englischsprachigen Diskurs um Care gedacht (vgl. Moser/Pinhardt 2010). Im Rückgriff auf Thomas (1993), Toppe (2010) und Noddings (2009) kann Sorge in zweifacher Weise umfasst werden: erstens als Arbeit mit dem Fokus des ‚caregivings‘, präziser als physische Pflege- und Sorgearbeit. Und zweitens als Einstellung des ‚carings‘, die auf der emotionalen Beziehungsebene anzusiedeln ist und mit ‚fürsorglicher Haltung‘ gefasst werden kann.³

Neben der oben nachgezeichneten Unsichtbarmachung von Differenzverhältnissen im Zuge der Feststellungsverfahren finden sich in allen von uns untersuchten Fällen zumindest implizite Hinweise, mit denen eine fürsorgliche Haltung adressiert wird. In den Abschlussgesprächen zeigt sich dies etwa anhand der Diskussion ‚sinnvoller‘ Freizeitbeschäftigungen, mit denen eine positive Beeinflussung der schulischen Fähigkeiten und damit des schulischen Wohlbefindens und der Leistungsfähigkeit des Kindes erreicht werden soll. Analog zu den im Fall Oskar thematisierten negativen Auswirkungen der be-

3 vgl. ausführlicher in Budde/Blasse 2016.

vorstehenden Trennung auf seine Konzentrationsfähigkeit wird sich damit ebenfalls auf die Lebenssituation der Schüler*innen bezogen und diese indirekt als Vorbedingung für Bildungsprozesse gerahmt. Ersichtlich wird dies an den von Lehrer*innen vorgeschlagenen Erziehungstipps an die Sorgeberechtigten. Dazu zählen der Besuch von Vereinen, sportliche Betätigungen, Lesen und Vorlesen sowie die Begrenzung der Nutzung digitaler Medien, die mit den problematisierten Auffälligkeiten der Schüler*innen verschaltet werden. Im Einzelnen zeigt sich dies wie folgt: Die Empfehlung einen Sportverein zu besuchen zielt auf eine Verbesserung der „Frustrationstoleranz“ (Fall Klaus); der Vorschlag einer Begrenzung der Nutzung elektronischer Medien sowie die Sicherstellung von ausreichend Schlaf (Fall Jamal) und die Empfehlung von täglichen Vorleseritualen (Fall Claudia) fokussieren auf eine Sicherstellung der schulischen Leistungsfähigkeit. Gemeinsam ist diesen ‚Erziehungstipps‘, dass sie auf die konkrete Lebenssituation der Schüler*innen außerhalb der Schule zielen, um die in Schule problematisierten fähigkeitsbezogenen Auffälligkeiten in positiver Hinsicht zu verändern. Die Bearbeitung dieser Herausforderungen wird dabei an die Sorgeberechtigten delegiert (vgl. Blasse/Haas 2024). Insgesamt schließt das an den Befund von Kowalski (2019) an, dass „Fürsorge im Kontext Schule eine schwierige Kategorie zu sein [scheint]“ (ebd.: 234).

4 Theoretische Suchbewegung nach sorgender pädagogischer Professionalität

Der Bezug auf unsere Empirie lässt auf Seiten der in die Diagnose involvierten Lehrer*innen implizit eine fürsorgliche Haltung als Vorbedingung von Bildung, Erziehung und Unterricht erkennen. Allerdings wird diese nicht zum Gegenstand des eigenen Handelns gemacht, sondern an die Sorgeberechtigten delegiert. Diese Beobachtung aufgreifend suchen wir nach Anknüpfungspunkten einer fürsorglichen Haltung in pädagogischer Professionalität im schulischen Kontext. Wir fragen ausgehend von der These, dass „viele Bildungs- und Erziehungsprozesse ohne ein Mindestmaß an Fürsorge vermutlich nicht auskommen“ (Budde/Blasse 2016: 108), inwiefern sich in Theorien pädagogischer Professionalität Anknüpfungspunkte an eine fürsorgliche Haltung finden.

Im professionstheoretischen Diskurs bieten sich für das Konzept ‚Haltung‘ eine Vielzahl an Anknüpfungspunkten, die sich als professionelle Persönlichkeit, professioneller Habitus oder Ethos sowie Überzeugungen und beliefs zum Teil synonym ausdrücken (vgl. Drahm/Merk/Cramer 2019). Übergeordnet „scheinen in allen Ansätzen Werthaltungen als ein bedeutsames Merkmal für das professionelle Handeln von Lehrpersonen auf“ (ebd.: 176). Diese umfassen

dabei in meist unvollständigen, beispielhaften Aufzählungen auch Fürsorge und Verantwortung, deren theoretische Einordnung in die professionelle Praxis jedoch ausbleiben (vgl. ebd.). Auch die historische und komparative Herleitung der pädagogischen Professionalität aus medizinisch ‚versorgenden‘ und ‚seelsorgerischen‘ Tätigkeiten sowie ‚Armenfürsorge‘ (vgl. Helsper 2021: 23 ff.) verweise auf eine grundlegende Bedeutsamkeit von Fürsorge für pädagogische Professionen. Mit Bezug auf Zinnecker (1997) könnte Sorge sogar im generationalen Verhältnis als „Kern des Pädagogischen“ (Helsper 2021: 184) bestimmt werden.

Anschlussfähig ist die Forderung nach einer stellvertretenden Krisenbewältigung. Diese stellt einen zentralen Aspekt der Professionstheorie Oevermanns (1996) dar und wird dort als Kern professionellen Handelns gerahmt. Krisen verweisen auf ein Scheitern von Routinen und markieren Situationen, in denen Individuen ihre Probleme nicht eigenständig lösen können (ebd.). Im Sinne Oevermanns strukturtheoretischen Ansatzes sind Pädagog*innen deshalb angehalten, temporär Verantwortung für ihre Schüler*innen zu übernehmen, um diese bei der Wiederherstellung ihrer Autonomie und somato-psycho-sozialen Integrität zu unterstützen (vgl. ebd.) und die psychosoziale Entwicklung der Schüler*innen zu stärken (vgl. Hinzke 2018). Der Bezug auf potenzielle Entwicklungsrisiken im Sozialisationsprozess (vgl. Oevermann 1996) verlangt nach einer therapeutischen Dimension pädagogischen Handelns im Sinne eines prophylaktischen Handelns von Lehrer*innen, indem Biografien in Richtung psychosozialer Gesundheit zu lenken sind. Von besonderer Relevanz ist eine solche therapeutische Komponente in inklusiven Settings, um die psychische und physische Integrität der Schüler*innen zu sichern (vgl. Moser 2018; Grummt 2019). Mit dem damit einhergehenden Doppelmanat und dem Prinzip der stellvertretenden Deutung geht jedoch eine strukturelle Spannung zwischen den institutionellen Anforderungen der Schule und den individuellen Bedürfnissen der Schüler*innen einher (vgl. Oevermann 1996). Erforderlich ist daraus abgeleitet eine reflektierte Praxis, die klient*innenorientiert auf die psychosoziale Unterstützung fokussiert und zugleich institutionelle Anforderungen reflektiert. Die oevermann'sche klient*innenorientierte Ausrichtung des stellvertretend-professionellen pädagogischen Handelns kann als fürsorgliches Handeln (vgl. Ricken 2017) verstanden werden, das von einer uneigennützigen Fürsorge gekennzeichnet ist (vgl. ebd.). Wenngleich damit jegliches professionelles Handeln als ein fürsorgliches Handeln gefasst und Sorge als zentrales Medium verstanden werden kann, bedarf es gerade im Hinblick auf die Professionalität von Lehrer*innen einer akzentuierteren Bestimmung von sorgenden Praktiken etwa als „Dual von Vermittlung und Sorge“ (Idel/Schütz 2018: 158).

Helsper entwirft im Anschluss an Oevermann für die Lehrprofessionalität das ‚pädagogische Arbeitsbündnis‘ zwischen Schüler*innen, Lehrer*innen und Eltern (vgl. Helsper 2021). Darin wird eine fürsorgliche Haltung etwa als das

Vertrauen zwischen den Beteiligten sichtbar, welches eine notwendige Bedingung zur Erfüllung der pädagogischen Erwartungen bzw. des Zwecks des Bündnisses ist:

Wenn ich dem Lehrer, dem Sozialpädagogen, dem Therapeuten vertraue, dann gehe ich davon aus, dass er meine Erwartungen – mein Leiden zu lindern, die Familiensituation zu stabilisieren, die Integralrechnung zu verstehen – soweit wie möglich erfüllen wird. (Helsper 2021: 155)

Mit Blick auf verschiedene pädagogische Professionen werden hierin zumindest theoretisiert unterschiedliche Zuständigkeiten sichtbar. Die zunehmende Präsenz von sorgenden Praktiken in Schule wird von Helsper (2016) als Verschiebung und Veränderung des „Arbeitsbündnisses zwischen Schule, Lehrkraft und Kind“ (Dietrich 2024: 80) gedeutet, was zu einer gewissen Instabilität des Bündnisses in Bezug auf das Lernen führt. Sowohl der Verweis auf unterschiedliche Zuständigkeiten, als auch die Problematisierung von sorgenden Praktiken verweisen auf eine Hierarchisierung von Sorge und Vermittlung in der strukturtheoretischen Professionstheorie.

Offen erscheint, inwiefern die therapeutische Dimension und die damit verknüpfte ‚fürsorgliche Haltung‘ im Verhältnis zu anderen Anforderungen an Lehrer*innen zu bestimmen ist. Helsper betont in seinen Ausführungen des strukturtheoretischen Professionsansatzes die Vermittlung von Wissen und Normen als Kern und Hauptaufgabe von Lehrer*innen (Helsper 2007) und schreibt der therapeutischen, sprich fürsorgenden Dimension eine ihr untergeordnete Rolle zu. In diesem Zuge sind es „entgrenzende[...], familialisierende[...] pädagogische[...] Haltungen in Schulen“ (ebd.: 569), die er problematisiert und als „generalisierte [...] Erziehungserwartungen“ (ebd.) ablehnt. Nicht gesagt ist damit, dass eine fürsorgliche Haltung abzulehnen ist, sondern lediglich in einem umfassenden und ganzheitlichen Maße, denn Lehrer*innen sind auch eine ‚sorgende Profession mit fürsorglichen Anteilen‘ (vgl. Kowalski 2019). Die fürsorgliche Haltung wird für die pädagogischen Professionen in Schule damit nicht eine Frage des Ob, sondern zu einer Frage des Wieviel.

5 Plädoyer für fürsorgliche Haltungen

Unsere empirischen Befunde verdeutlichen, dass fürsorgliche Haltungen in der Praxis bereits eine Rolle spielen. Dies deckt sich mit anderen Befunden, z. B. bei Helsper (2021) zur Notwendigkeit der lebenspraktischen Unterstützung für das pädagogische Arbeitsbündnis oder bei Idel und Schütz (2018) zur Sorge als pädagogisches Handeln im Ganztag. Im Anschluss an die professionstheoretischen Fundstücke lässt sich das Feststellungsverfahren eines sonderpädagogischen

gischen Förderbedarfs als Krise der Schüler*innen verstehen. Diese wird im Prozess der Feststellung jedoch von den pädagogischen Professionellen einseitig, das heißt als Krise der Schüler*innen entworfen. Es liegt kein expliziter Fokus auf der Krisenbewältigung mit Unterstützung des Handelns der beteiligten Lehrer*innen vor. Vielmehr ist eine starke Orientierung am institutionellen Interesse der Entlastung zu erkennen. Gleichzeitig wird die Herausforderung der Nicht*Delegation von Problemfällen im Falle sonderpädagogischer Förderbedarfe nicht angenommen. Die professionelle Verantwortung im Sinne der therapeutischen Dimension und stellvertretenden Krisenbewältigung wird an die Sorgeberechtigten delegiert. Damit entledigt sich die (allgemein-, sonder- und sozial-)pädagogische Praxis ihrer eigentlichen Aufgabe, der Initiierung von Bildungs- und Erziehungsprozesses. Mit der Delegation an die außerschulische Bearbeitung erfolgt eine Negierung der Verantwortlichkeit für die sozialen Verhältnisse der Schüler*innen. Wird die Bezugnahme auf ebenjene Sphäre als eine fürsorgliche Haltung der Pädagog*innen gerahmt, steht diese Negation für die praktische „Haltung der Nicht-Fürsorge“ (Kowalski 2019: 219) – und damit entsprechend für eine an dieser Stelle Nicht-Professionalität. Denn hier konnte gezeigt werden, dass Sorge und Fürsorge durchaus eine Berechtigung für die theoretische Beschreibung pädagogischer Professionalität haben. Abgeleitet aus den empirischen und theoretischen Suchbewegungen kann konstatiert werden, dass pädagogische Praxis nicht ohne ein Mindestmaß an fürsorglicher Haltung erfolgen kann. Allerdings steht diesbezüglich eine umfassende theoretische Verknüpfung und systematische Betrachtung weiter aus.

In den hier eher schlaglichtartig aufgeführten Ansatzpunkten für eine Verankerung von (Für-)Sorge in Professionstheorie offenbart sich als ein Knackpunkt die ‚Rolle‘ von Sorge für Bildungsprozesse. So unterscheiden sich die Bewertungen dahingehend, ob Sorge eine ‚Vorbedingung‘ oder doch ‚Teil‘ von Erziehungsprozessen ist.

So bleibt nicht die Frage offen, *ob* eine fürsorgliche Haltung in professionellen, pädagogischen Praktiken notwendig ist, sondern die Fragen *wie* das Verhältnis von Sorge, Vermittlung und Erziehung auszubuchstabieren ist und in *welcher* pädagogischen Profession es *welches Maß* an sorgenden Zuständigkeiten bedarf. Die Antworten bieten das Fundament für die notwendige Verankerung einer sorgenden Haltung in pädagogischen Professionstheorien. Die systematische Integration einer fürsorglichen Haltung in Theorie und Praxis eröffnet neue Perspektiven für eine pädagogische Professionalität, die den komplexen Anforderungen einer inklusiven Bildung gerecht wird. Deshalb plädieren wir dafür, das Konzept der Sorge – verstanden als fürsorgliche Haltung – stärker in die Bearbeitung von pädagogischer Professionalität aufzunehmen.

Literatur

- Blasse, Nina/Haas, Benjamin (2024): Intersektionale Inklusionsforschung: Zum Verhältnis von race, class, gender mit der Differenzkategorie dis*ability. In: *Empirische Pädagogik* 38 (2), S. 251–266. DOI: <https://doi.org/10.62350/SGFI5563>
- Budde, Jürgen/Blasse, Nina (2016): Vergeschlechtlichungen von Care im inklusiven Unterricht. In: Budde, Jürgen/Offen, Susanne/Tervooren, Anja (Hrsg.): *Das Geschlecht der Inklusion. Jahrbuch der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft* 12/2016. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 99–117. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:15754>.
- Dederich, Markus/Seitzer, Philipp (2024): Erfahrung, Wissen, Handeln. Zur Grundlegung der Heil- und Sonderpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:30226>.
- Dietrich, Cornelia (2020): Sorge und Leistung. In: Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Niels/Beiler, Frank/Sanders, Olaf (Hrsg.): *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 68–81.
- Dietrich, Cornelia (2024): Die Dimension der Sorge in Unterricht und Schule. In: Hartmann, Anna/Windheuser, Jeanette (Hrsg.): *Pädagogik als Sorge? Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung*. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 73–86.
- Drahmann, Martin/Merk, Samuel/Cramer, Colin (2019): Werthaltungen im Lehrerberuf. Forschungsstand zu deren Erfassung und Konstruktvalidierung des ‚Tübingen Inventory for Measuring Value Orientation in the Teaching Profession‘ (TIVO). In: Rotter, Carolin/Schülke, Carsten/Bressler, Christoph (Hrsg.): *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 174–193.
- Grummt, Marek (2019): *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26927-2>.
- Helsper, Werner (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 10. Jahrgang, Heft 4/2007, S. 567–579.
- 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 Schulstruktureform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 217–245.
- Helsper, Werner (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen/Toronto: Budrich.
- Hinzke, Jan-Hendrick (2018): *Lehrerkrisen im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22622-0>.
- Idel, Till Sebastian/Schütz, Anna (2018): Steigerung von Ungewissheit im Wandel von Lernkultur und pädagogischer Professionalität an Ganztagschulen. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS, S. 141–162.
- Kastl, Jörg Michael (2010): *Einführung in die Soziologie der Behinderung*. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Kowalski, Marlene (2019): Fürsorge. Haltung. Ethik. Eine anerkennungstheoretische Perspektive auf die pädagogische Beziehung. In: Rotter, Carolin/Schülke, Carsten/

- Bressler, Christoph (Hrsg.): *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 219–238.
- Moser, Vera (2018): Professionstheoretische Anfragen aus der Inklusionsforschung an den Lehrer*innenberuf. In: Walm, Maik/Häcker, Thomas/Radisch, Falk/Krüger, Anja (Hrsg.): *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systematisierung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 105–118.
- Moser, Vera/Pinhart, Inga (Hrsg.) (2010): *Care. Wer sorgt für wen?* Jahrbuch für Frauen- und Geschlechterforschung. Band 6. Opladen: Budrich. DOI: 10.25656/01:8225.
- Noddings, Nel (2009): *Care.* In: Terhart, Ewald/Benner, Helmut/Rothland, Svenja (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft.* Weinheim: Beltz, S. 106–118.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft.* Band 1230. *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns.* 9. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–182.
- Ricken, Norbert (2017): Pädagogische Professionalität und das Problem der Anerkennung – Eine kritische Relektüre. In: *Sonderpädagogische Förderung heute* 62: Lindmeier, Christian/Weiß, Hans (Hrsg.): 1. Beiheft: *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung,* S. 32–50.
- Thomas, Carol (1993): De-Constructing Concepts of Care. In: *Sociology* 27, S. 649–669.
- Toppe, Sabine (2010): *Care-Ethik und Bildung – Eine neue „Ordnung der Sorge“ im Rahmen von Ganztagsbildung?* In: Moser, Vera/Pinhart, Inga (Hrsg.): *Care – wer sorgt für wen?* Opladen: Budrich, S.69–86.
- Zinnecker, Jürgen (1997): Sorgende Beziehungen zwischen Generationen im Lebenslauf. Vorschläge zur Novellierung des pädagogischen Codes. In: Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hrsg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem.* Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 199–227.

Zugehörigkeiten, Exklusionserfahrungen und (zukünftige) Verantwortung im Spiegel einer biographieanalytischen Studie zu Lehramtsstudierenden

Ann-Kathrin Arndt, Bettina Lindmeier & Isabel Sievers

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf Fragen der Zugehörigkeiten, Exklusionserfahrungen und (zukünftigen) Verantwortung von Lehramtsstudierenden im Kontext der internationalen Diskussion um die (fehlende) Diversität der Lehrkräfte (vgl. Heinz/Keane/Mc Daid 2022). Als globales Phänomen beschreiben Keane et al. (2022: 5), dass Lehrkräfte hinsichtlich der soziodemographischen Hintergründe überwiegend als zugehörig zur „majority group“ positioniert sind. In diesem Zusammenhang verweisen Mc Daid et al. (2022) auf ein bestehendes Forschungsdesiderat hinsichtlich der Frage, wie (angehende) Lehrkräfte heteronormative, rassistische, klassistische, ableistische und weitere Diskurse und Praktiken verhandeln. Goodwin und Keane (2022) unterstreichen in diesem Zusammenhang die Bedeutung intersektionaler Zugänge. Beispielsweise verweisen Studien zu Dis:ability und Klasse für (Selbst-)Verständnisse als „role model“ auf Ambivalenzen u. a. in der (Re-)Produktion binärer Zugehörigkeiten (vgl. Mc Daid/Keane/Heinz 2022).

In der Auseinandersetzung mit der (fehlenden) Diversität im Lehramt stellen Heinz et al. (2022) die Bedeutung einer kritischen Reflexion in der Lehrkräftebildung heraus:

(...) critical interrogation of student teachers' self-identities during teacher education, with opportunities to reflect on their own personal histories and educational trajectories, to identify and acknowledge patterns, and personal experiences, of privilege and disadvantage. This knowledge and self-understanding can then be brought to school and

classroom sites so that a pedagogy of care and compassion can be enacted in teaching for social justice for all students. (ebd.: 235)

Lassen sich hier Fragen nach der Gestaltung von Formaten der Biographiearbeit im Lehramtsstudium (vgl. Junge/Siegert 2021) anschließen, treten wir in diesem Beitrag zunächst einen Schritt zurück und fragen auf Basis eines Lehrforschungsprojektes empirisch nach Zugehörigkeiten, Exklusionserfahrungen und (zukünftiger) Verantwortung von Lehramtsstudierenden aus biographieanalytischer, intersektionaler Perspektive.

In Verbindung mit einer Darstellung des gewählten biographieanalytischen Ansatzes und von Intersektionalität als Heuristik (vgl. Lutz 2018) in Abschnitt 3 geben wir – im Sinne einer analytischen Nahaufnahme – einen exemplarischen Einblick zu Fragen von Zugehörigkeiten, Exklusionserfahrungen und (zukünftiger) Verantwortung in der Relation von eigenen Schulerfahrungen und den Orientierungen bezogen auf die zukünftige Rolle als Lehrkraft auf Basis eines Falls (Abschnitt 4) und diskutieren anschließende Fragen (Abschnitt 5). Im Folgenden skizzieren wir unsere Anknüpfungspunkte an Diskussionslinien um Sorge bzw. Care in Lehrkräftebildung und Schule.

2 Diskussionslinien um Sorge/Care in Lehrkräftebildung und Schule

Wir hoffen mit unserer Frage nach Zugehörigkeiten, Exklusionserfahrungen und (zukünftiger) Verantwortung von Lehramtsstudierenden einen – wenngleich tentativen – Beitrag zur in diesem Band aufgegriffenen Diskussion um Sorge bzw. Care als bisher eher vernachlässigtem Thema in der Lehrkräftebildung (vgl. Morris & Morris 2002) zu leisten. Sorge und Care weisen unterschiedliche Begriffsbestimmungen auf (vgl. Dietrich/Uhlendorf/Windheuser 2024).¹ Anschließend an die Begriffsdifferenzierung nach Noddings (2010) fokussiert unser Beitrag v.a. „Caring“ als „fürsorgliche Haltung“ (Budde/Blasse 2016: 100), insbesondere in der empirischen Frage nach der (zukünftigen) Verantwortung von Lehramtsstudierenden.

In Verbindung mit dem für qualitative Forschungsprozesse charakteristischen Wechselspiel von Theorie und Empirie regte die Kooperation mit Kolleginnen der Purdue University (USA) zu Fragen der (fehlende) Diversität und Repräsentation in der Lehrkräftebildung (vgl. Arndt/Sievers/Lindmeier 2024) dazu an, Anknüpfungspunkte zur zuletzt intensivierten Auseinandersetzung mit Care (vgl. Johnson 2011; Dietrich/Uhlendorf/Windheuser 2024) zu berücksichtigen.

1 In der folgenden kurzen – und damit angesichts der Komplexität des Gegenstandes auch verkürzenden – Skizzierung von Diskussionslinien um Sorge/Care greifen wir die Begriffswahl der Autor*innen auf.

sichtigen. Chrystal Johnson und Jennifer Sdunzik (2022: 688) fokussieren eine „culturally consonant care pedagogy“. Sie betonen auf Basis ihrer Fallstudie zu „black male caring“ eine notwendige Perspektiverweiterung: „to extend care-oriented conversations beyond White, middle-class female voices“ (ebd.: 675).

Mit Blick auf den schulischen Kontext erfährt das Thema Sorge in der deutschsprachigen Diskussion in den letzten Jahren mehr Aufmerksamkeit (vgl. Dietrich/Uhlendorf/Windheuser 2024). Cornelia Dietrich (2024: 76) verweist auf eine in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft traditionelle „Trennung“ zwischen der auf „Lehr-Lernprozesse“ fokussierten Schulpädagogik und Sozial- und Sonderpädagogik, die auf „Hilfe-, Unterstützungs- und Fördersorgeprozesse“ orientiert sind. Korrespondierend können Leistung und Sorge als „Leitkategorien“ entlang dieser Trennung – zunächst „dichotom“ zugeordnet werden (vgl. ebd.). Zugleich stellt die Entwicklung von Ganztags- und inklusiven Schulen diese Trennung in Frage und geht mit einer „stärkeren Einbindung von Sorgeprozessen“ (Dietrich 2024: 76) im schulischen Kontext einher. Im Zusammenhang mit Ganztag und individualisiertem Lernen wird z. B. eine Verschiebung hin zu einem „diffus-sorgenden“ Arbeitsbündnis (Helsper 2016: 229) thematisiert. Jedoch verweisen Zuständigkeitsverteilungen im sog. multiprofessionellen Team in inklusiven Settings (vgl. z. B. Budde/Blasse 2016) auf eine stärkere Abgrenzung von Sorge/Care und dem „Kerngeschäft“ Unterrichten auf Seiten der Lehrkräfte (vgl. Dietrich 2024). Als „mögliche Alternative“ schlägt Cornelia Dietrich (ebd.: 82) eine Erweiterung des Sorgebegriffs vor und formuliert die Frage, „ob nicht das Lernen selbst als Gegenstand der Sorge stärker berücksichtigt werden könnte“. Im Zuge dieser Erweiterung richtet sich die Aufmerksamkeit auf die grundlegende „*Verletzbarkeit*“ (ebd.: 84) aller Lernenden wie Lehrenden. Damit stellt sich u. a. die Frage nach den „Unwägbarkeiten, die aus den je unterschiedlichen Verletzungsverhältnissen der eigenen Lernbiographie – auch der Lehrenden – erwachsen“ (ebd.: 85). Dies erweist sich als Anknüpfungspunkt für die in diesem Beitrag verfolgte Frage nach den Zugehörigkeiten und Exklusionserfahrungen von (angehenden) Lehrkräften. Nachfolgend skizzieren wir den gewählten Forschungszugang.

3 Rekonstruktiver biographischer Forschungszugang und Intersektionalität als Heuristik

Die hier verfolgte Frage nach Zugehörigkeiten, Exklusionserfahrungen und (zukünftiger) Verantwortung von Lehramtsstudierenden schließt an eine zuletzt verstärkte Aufmerksamkeit für die Diversität von Lehramtsstudierenden im deutschsprachigen Kontext an. Hierbei richtete sich in den letzten Jahren der

Fokus insbesondere auf einzelne ‚Gruppen von Studierenden‘, z. B. auf Studierende mit einem sog. ‚Migrationshintergrund‘ (vgl. z. B. Karakaşoğlu et al. 2013) oder nicht-traditionelle Studierende (vgl. z. B. Klomfaß/Epp 2021). Am Beispiel der Fokussierung auf einen sog. ‚Migrationshintergrund‘ problematisieren Rosen und Jacob (2021) die (Re-)Produktion von essentialisierenden, binären Kategorien. Entsprechend erhält die kritische Reflexion im Forschungsprozess einen zentralen Stellenwert und erfolgt z. B. in der Arbeit von Wojciechowicz (2017) zu den „erkämpften Hochschulzugängen in der Migrationsgesellschaft“ aus rassismuskritischer Perspektive.

Dieser Beitrag bezieht sich auf das Lehrforschungsprojekt *Wege ins Lehramt – (Bildungs-)Biographien von Lehramtsstudierenden*. Dieses wurde als Kooperation der Leibniz School of Education und des Instituts für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover durchgeführt (Projektleitung: Isabel Sievers, Bettina Lindmeier; Projektteam: Masterstudierende der Sonderpädagogik, Ann-Kathrin Arndt). Im Rahmen eines rekonstruktiven, biographischen Forschungsansatzes fokussierte das Projekt grundlegend die Frage nach den Lebenswegen und Erfahrungen von Lehramtsstudierenden und ihren biographischen Konstruktionen. Hierzu wurden 2021 insgesamt 19 biographisch-narrative Interviews (vgl. Rosenthal 2015) mit Studierenden verschiedener Lehramtsstudiengänge von verschiedenen Universitäten geführt, aufgrund der Covid-19-Pandemie z. T. online. Für das Sampling spielten in der Ansprache von potenziellen Interviewteilnehmenden bestimmte Diversitätsdimensionen keine Rolle, um keine Reifizierung von Differenz zu erzeugen. Jedoch kann für die Interviewten der Bezug zum Thema Diversität, z. B. durch Arbeitsschwerpunkte der Forschenden, relevant gewesen sein und ihre (Nicht-)Beteiligung beeinflusst haben. Die Auswertung von sechs Fällen orientiert sich an der biographischen Fallrekonstruktion nach Rosenthal (2015). Diese interessiert sich für die „biographische[] Bedeutung in der Vergangenheit und [die] Bedeutung der Selbstpräsentation in der Gegenwart“ (Rosenthal 2001: 7). Insgesamt rückt der biographische Ansatz einen kontextualisierten Umgang mit Komplexität und Ambiguität in den Fokus (vgl. Dausien 2009).

Intersektionale Perspektiven (vgl. Crenshaw 1989), die zunehmend in der Inklusionsforschung mehr Aufmerksamkeit erfahren (vgl. z. B. Budde/Blasse/Rißler 2020), stellen für die Biographieforschung eine gewinnbringende Heuristik dar (vgl. Lutz 2018). Dierckx (2018: 31) hebt bezogen auf die Rekonstruktion die Möglichkeit hervor, „soziale Kategorisierungen [...] in ihrer Wirkmächtigkeit weniger als statisch, sondern vielmehr als insbesondere kontextuell sowie zeitgeschichtlich unterschiedlich wirksam zu verstehen“ (ebd.). In diesem Zusammenhang verweist Demmer (2018: 45) auf das Potential eines „ausgeprägten Einzelfallbezugs“ in der Forschung – in Abgrenzung zu einem Fokus auf „Verallgemeinerung, Subsumtion und Typisierung“ (ebd.: 57 f.). Damit können z. B. in lebensgeschichtlichen Erzählungen „in-

nerbiografische Differenzen“, etwa in unterschiedlichen Kontexten, deutlich werden (vgl. ebd.).

4 Exemplarischer Einblick in die biographieanalytische Studie

Gegenüber der Komplexität und Vielschichtigkeit der Fälle und Fallrekonstruktion basiert dieser Beitrag auf einem deutlich begrenzteren analytischen Fokus mit Blick auf die Frage nach Zugehörigkeiten, Exklusionserfahrungen und (zukünftiger) Verantwortung als angehende Lehrkraft und den damit verbundenen Anknüpfungspunkten an die Diskussion um Sorge/Care in Lehrkräftebildung und Schule. Unter Rückgriff auf Intersektionalität als Heuristik, fragen wir in der Auseinandersetzung mit Zugehörigkeiten und Exklusionserfahrungen nach der Relevanz von sich überschneidenden Diversitätsdimensionen. Ausgangspunkt ist eine Kontrastierung von Fällen (vgl. Arndt/Sievers/Lindmeier 2024), in denen vor dem Hintergrund der eigenen (negativen) Schulerfahrungen und der Orientierungen bezogen auf die (zukünftige) Rolle als Lehrkraft ein ‚Es besser machen‘ relevant erscheint. *Es besser machen wollen*, kann als gängige Perspektive in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung und damit als Selbstverständlichkeit erscheinen. Dass es sich jedoch lohnt, hierauf den Analysefokus zu richten, verdeutlichen Heinz et al. (2022) auf Basis des internationalen Forschungsstands: Bereits zu Beginn der (potenziellen) Wege ins Lehramt kann die (fehlende) Möglichkeit, sich vorzustellen, selbst Lehrkraft zu sein, eine Barriere in Bezug auf die Diversität von Lehrkräften darstellen. Im Sinne des erwähnten Potentials eines „ausgeprägten Einzelfallbezugs“ (Demmer 2018: 57f.) bezieht sich der exemplarische Einblick im Folgenden auf den Fall Paul.

„*Auf Umwegen ins Lehramt*“ kann den Fall Paul charakterisieren. Nach dem frühen Tod der Mutter wächst Paul bei seinen Großeltern auf. Nach der Grundschule wechselt Paul auf die Realschule und dann auf die Hauptschule. Nach mehreren Stationen erwirbt Paul den Zugang zum Lehramtsstudium über ein Fachabitur und studiert zum Zeitpunkt des Interviews, Mitte 30, im Master in der Nähe seiner Heimatstadt, in der er mit Frau und Kind lebt.

Auf Umwegen ins Lehramt ist auch in der Selbstpräsentation von Paul in der Interviewsituation bedeutsam, wenn Paul die eigene Bildungs- und Berufsbio-graphie von dem typischen Weg ins Lehramt abgrenzt und z.B. vermutet, dass die interviewende Person ein Gymnasium besucht hat. Hier spiegelt sich der Übergang in die Hochschule nach dem Abitur als weiterhin relevanter „Königsweg“ (Wolter 2016) wider.

In Bezug auf seine eigene Schulerfahrungen erzählt Paul im Interview lebhaft von den Verhaltensweisen bestimmter Lehrkräfte und ihren Aussagen.

Eine negative Schulerfahrung nach dem Wechsel der Klassenlehrkraft in der Grundschule ist durch einen Kontrast geprägt: Paul bezieht sich positiv auf seine erste Klassenlehrkraft in der Grundschule: „Da hab ich ne richtig junge Lehrerin gehabt [...] Die hat sich auch ganz ganz doll um mich und auch um meine Schwester gekümmert“. Hier ist die Sorge der jungen Lehrkraft im Kontext des Todes der Mutter nicht nur für Paul, sondern auch für seine Schwester, die eine andere Klasse besucht, relevant. Deren Erwähnung lässt sich auch als Ausdruck der Sorge von Paul gegenüber seiner Schwester verstehen. Die neue Klassenlehrkraft nach dem Wechsel stellt demgegenüber einen deutlichen Kontrast dar. So äußert Paul: „dann habe ich eine Lehrerin gekriegt, die war gefühlt 197 Jahre alt [...] also die war fürchterlich [...] Das war so eine richtige Frau Rottenmeier“. Der Kontrast hinsichtlich des Alters der Lehrkräfte – das Alter der neuen Klassenleitung erscheint mit den gefühlten 197 Jahren nicht ausreichend greifbar –, ist verbunden mit einer Bezugnahme auf eine Figur aus dem Kinderbuch/-film Heidi, die mit Strenge und Unnahbarkeit assoziiert ist. Die Bezugnahme auf die fiktive Figur ‚Fräulein Rottenmeier‘ unterstreicht den dadurch greifbaren, ‚fürchterlichen‘ Eindruck. Hierbei erscheinen für den Kontrast zwischen den beiden Klassenlehrkräften Alter/Generation und Aspekte von Care im Sinne von ‚Sich Kümmern‘ bedeutsam.

Paul bezieht sich anschließend auf „die schlimmste Zeit eigentlich, da beginnt auch so diese Schulgeschichte, wo ich auch gar keinen Bock mehr auf Schule hatte“. Paul verweist auf den „Riss in [der] Biographie“ durch den Tod der Mutter, durch den das „das Leben sowieso auf den Kopf gestellt“ wurde, was sich durch die Schwierigkeiten im schulischen Kontext verschärft. Die „schlimmste Zeit“ und die negativen Schulerfahrungen sind durch die Zuschreibung fehlender Fähigkeiten gekennzeichnet. So äußert Paul:

die [neue Klassenlehrerin] hat auch tatsächlich zu meinen Großeltern immer gesagt ‚Egal was mit ihrem Enkelsohn passiert aus dem wird nichts‘. Und man hat mir damals auch gesagt, dass ich Mathe zum Beispiel nicht kann und [...] heute studiere ich Mathematik.

Übergreifend erscheint Leistung als zentrales Thema in dem Interview sowohl in der biographischen Bedeutung der eigenen (Schul-)Erfahrungen als auch in der Selbstpräsentation in der Interviewsituation. An verschiedenen Stellen wird relevant, dass sich Paul sich selbst und anderen gegenüber beweist, dass aus ihm, nach den Schwierigkeiten in der Schulzeit – und entgegen der Zuschreibung der Klassenlehrkraft in der Grundschule – etwas geworden ist. Dies lässt sich auf die Ergebnisse der biographieanalytischen Studie von Wojciechowicz (2017: 399) zum „Kampf um den Zugang zur Hochschulbildung in der Migrationsgesellschaft“ beziehen: In dieser wird herausgearbeitet, dass in der Abwehr der schulischen Versuche der „Ausortierung und der Zuschreibung einer ‚beschädigten [Leistungs]Identität‘ (Goffman 1995/1967)“ (ebd.) eine „*beständige Arbeit an der eigenen Leistungsfähigkeit*“ notwendig wird und

damit verbunden eine hohe Leistungsorientierung in den Vordergrund rückt. Diese ständigen Beweisarbeit zeigt sich auch in der Studie von Silkenbeumer und Wernet (2012) zu den „Mühen des Aufstiegs“ von der Realschule ins Gymnasium.

Bezogen auf die eigene Schulzeit an der Hauptschule bezieht sich Paul auch auf positive Erfahrungen mit Lehrkräften. Beispielsweise verweist Paul positiv auf eine Lehrerin, „die wusste einfach, dass die Hauptschüler sowieso schon schweren Stand haben werden“. Darüber hinaus stellen über das Interview hinweg Alter/Generation, auch in der Verwobenheit mit Gender, einen zentralen Referenzrahmen dar, wenn es z.B. darum geht, dass die Lehrkraft wusste, „wie man mit gerade mit Jungs in dem Alter umgehen konnte“.

Wenn wir die Relation von Pauls eigener Schulerfahrung und seinen Orientierungen hinsichtlich seiner zukünftigen Rolle als Lehrkraft betrachten, erscheint die eigene Schulerfahrung bedeutsam im Sinne einer Vertrautheit mit den Erfahrungen von Hauptschüler*innen. Dies lässt sich auf die Ergebnisse zu einem erfahrungsbasierten Wissen ‘nicht-traditioneller’ Lehramtsstudierender (vgl. Klomfaß/Epp 2021) beziehen. Zugleich präsentiert sich Paul im Interview als jemand, der diese Phase durch die weitere Qualifikation hinter sich gelassen hat (vgl. auch King 2009). Dabei wird auch eine Vorbildfunktion in Bezug auf den Bildungsaufstieg relevant: So äußert Paul bezogen auf die Interaktion mit Schüler*innen:

es gibt tatsächlich Schüler die [...] sagen dir direkt ins Gesicht ‚naja ich bin ja eh nur auf der Hauptschule‘ So. Dann steig ich eben halt ein mit meiner Biografie, ich erzähl denen jetzt nicht so viel wie dir, aber ich sage (ihnen) halt generell einfach nur ‚dann setz dich hin streng dich an benimm dich und mach mehr draus‘

Sich anzustrengen, um etwas zu erreichen, korrespondiert mit einer hohen Leistungsorientierung, die für den Fall Paul prägend ist. Zugleich erfolgt auch eine Distanzierung von einer ausschließlichen Orientierung am Leistungsprinzip. Bezogen auf die eigene Biographie erscheint der Erhalt der Bachelorurkunde, zwanzig Jahre nach dem Hauptschulabschluss, als bedeutsamer Punkt, sich nicht mehr sagen zu müssen, „dass ich nichts geschafft hab in meinem Leben“, und wird damit auch als Abgrenzung von der eigenen, zuvor im Interview thematisierten, Leistungsorientierung präsentiert. Zugleich bleibt die Beweisarbeit bezogen auf die eigene Leistung (vgl. auch Wojciechowicz 2017) auch in der Interviewsituation bedeutsam. Hinsichtlich der Orientierung bezogen auf die zukünftige Rolle als Lehrkraft bezieht sich Paul auf ein Seminar und die dort diskutierten Frage, Schule zu einem besseren Lernort zu entwickeln. In diesem Zusammenhang grenzt sich Paul von einem Verständnis ab, nach dem Schule ein Ort ist, an dem es (nur) „ums Prinzip Leistung geht“. In dieser Abgrenzung erscheint, etwa in dem angeführten Beispiel, Schüler*innen zu fragen, wie es ihnen geht, Sorge/Care als ein ‚Sich Kümmern‘ wesentlich,

wie es in der positiven Erfahrung mit der ersten Grundschullehrkraft bedeutsam war.

Gegenüber dem begrenzten analytischen Fokus in diesem Beitrag wäre für die weitergehende Analyse im Fall Pauls von Interesse, die Relationen zwischen dieser impliziten Ambivalenz in der Bezugnahme auf Leistung sowie den weiteren auf Sorge/Care bezogenen Erfahrungen von Paul, u. a. in Bezug auf die Sorge-Arbeit für die Großeltern sowie das eigene Kind, weiter zu verfolgen.

5 Ausblick

Der Einblick in die – im Kontext der internationalen Diskussion um die (fehlende) Diversität im Lehramt verortete – biographieanalytische Studie *Wege ins Lehramt* ermöglicht über die Frage nach Zugehörigkeits- und Exklusionserfahrungen in der eigenen Schulzeit und die Selbstpräsentation im Interview hinsichtlich der zukünftigen Verantwortung als Lehrkraft Anschlüsse an die Diskussion um Sorge/Care in der Lehrkräftebildung und Schule: So lassen sich die betrachteten Exklusionserfahrungen auf die grundlegende Verletzbarkeit und Verletzungserfahrungen in der Lernbiographie (vgl. Dietrich 2024) beziehen. Sowohl hinsichtlich der eigenen Schulerfahrung als auch der Orientierung zur zukünftigen Verantwortung als Lehrkraft ergeben sich Anschlüsse an die Frage einer „fürsorgliche Haltung“ (Budde/Blasse 2016: 100). Intersektionalität als Heuristik nutzend, rückte fallbezogen hierbei das Zusammenspiel von eigenen Sorge/Care bezogener Erfahrungen, Leistungs- und Fähigkeitszuschreibungen, Alter/Generation und Gender in den Blick.

Im Einblick in den Fall Paul zeigen sich Spannungsmomente einer starken Leistungsorientierung – auch im Zusammenhang mit einer Vorbildfunktion mit Verweis auf die eigene Biographie – und stärkeren Distanzierung von einer ausschließlichen Leistungsorientierung mit Bezug auf ein ‚Sich Kümmern‘ als Aspekt des Caring (vgl. Noddings 2010). Hier lassen sich aus biographieanalytischer Perspektive weitergehende empirische Fragen zum „Zusammentreffen der beiden Kategorien Leistung und Sorge“ (Dietrich 2020: 69) anschließen. Die vor dem Hintergrund der erfahrenen Infragestellung der eigenen Leistungsfähigkeit bedeutsame kontinuierliche Beweisarbeit bezogen auf die eigene Leistung (vgl. auch Wojciechowicz 2017) wirft zum einen Fragen z. B. für die Gestaltung und Reflexion von Interviewsituationen in der Lehrkräftebildungsforschung auf. Zum anderen ergeben sich hieraus Fragen für die kritische Reflexion solcher Spannungsmomente in der eingangs genannten Diskussion um die (ungenutzten) Potenziale von Formaten der Biographiearbeit in der Lehrer*innenbildung (Junge/Siegert 2021; Epp 2022).

Literatur

- Arndt, Ann-Kathrin/Sievers, Isabel/Lindmeier, Bettina (2024): Diversität von Lehramtsstudierenden. Biographieanalytische, intersektionale Perspektiven im Schnittfeld von Inklusions- und Diversitätsforschung. In: Bosse, Ingo/Müller, Kathrin/Nussbaumer, Daniela (Hrsg.): Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 181–187. DOI: <https://doi.org/10.35468/6072-19>.
- Budde, Jürgen/Blasse, Nina (2016): Vergeschlechtlichungen von Care im inklusiven Unterricht. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:15754>.
- Budde, Jürgen/Blasse, Nina/Rißler, Georg (2020): Zur Relation von Intersektionalitäts- und Inklusionsforschung in der Erziehungswissenschaft. In: GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft 12 (3), S. 27–41. DOI: <https://doi.org/10.3224/gender.v12i3.03>.
- Crenshaw, Kimberlé (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. In: University of Chicago Legal Forum: Vol. 1989: Iss. 1, Article 8, S. 139.
- Dausien, Bettina (2009): Differenz und Selbst-Verortung. Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Biographien als Forschungskonzept. In: Aulenbacher, Brigitte/Riegraf, Birgit (Hrsg.): Erkenntnis und Methode Geschlechterforschung in Zeiten des Umbruchs. Wiesbaden: VS Verlag, S. 157–177.
- Demmer, Christine (2018): Überlegungen zum Verhältnis von Biografieforschung und Intersektionalität aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Dierckx, Heike/Wagner, Dominik/Jakob, Silke (Hrsg.): Intersektionalität und Biografie. Interdisziplinäre Zugänge zu Theorie, Methode und Forschung. Opladen: Budrich, S. 45–64.
- Dierckx, Heike (2018): Intersektionalität und Biografieforschung: Rekonstruktive Zugänge zu sozialer Ungleichheit. In: Dierckx, Heike/Wagner, Dominik/Jakob, Silke (Hrsg.): Intersektionalität und Biografie. Interdisziplinäre Zugänge zu Theorie, Methode und Forschung. Opladen: Budrich, S. 17–44.
- Dietrich, Cornelia (2020): Sorge und Leistung. In: Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Niels/Beiler, Frank/Sanders, Olaf (Hrsg.): Anthropologien der Sorge im Pädagogischen. Weinheim: Beltz, S. 68–81.
- Dietrich, Cornelia (2024): Zwischen Abwehr und Anerkennung – Sorge in der Schule. In: Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Nils/Windheuser, Jeannette (Hrsg.): Sorge – Bildung – Erziehung. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 75–90.
- Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Nils/Windheuser, Jeannette (Hrsg.) (2024): Sorge – Bildung – Erziehung. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Epp, André (2022): Biografiearbeit im Rahmen von Supervision. Seiten / PraxisForschungLehrer*innenBildung. In: Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung 4 (3), S. 122–137. DOI: <https://doi.org/10.11576/PFLB-5223>.
- Goodwin, Devon/Keane, Elaine (2022): The Rationale for Diversifying the Teaching Profession. In: Keane, Elaine/Heinz, Manuela/Mc Daid, Rory (Hrsg.): Diversifying the Teaching Profession. London: Routledge, S. 22–35. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003188735-3>.
- Heinz, Manuela/Keane, Elaine/Mc Daid, Rory (2022): Charting Pathways towards a More Diverse, Equitable and Inclusive Teaching Profession. In: Keane, Elaine/Heinz, Manuela/Mc Daid, Rory (Hrsg.): Diversifying the Teaching Profession. London: Routledge, S. 226–240. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003188735-22>.

- 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 Schulstruktureform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 217–245.
- Johnson, Chrystal S. (2011): Addressing the moral agency of culturally specific care perspectives. In: *Journal of Moral Education* 40 (4), S. 471–489. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057240.2011.619335>.
- Johnson, Chrystal S./Sdunzik, Jennifer (2022): Step into my world: A pedagogy of Black male caring. In: Gist, Conra D./Bristol, Travis J. (Hrsg.): *Handbook of research on teachers of color and indigenous teachers*. Washington, DC: American Educational Research Association, S. 675–690.
- Junge, Alice/Siegert, Karolina (2021): Ein Blick zurück – ein Schritt nach vorn: Biografarbeit in der Hochschulbildung. *Herausforderung Lehrer*innenbildung* 4 (1), S. 158–177. DOI: <https://doi.org/10.11576/hlz-3987>.
- Karakaşoğlu, Yasemin/Wojciechowicz, Anna A./Bandorski, Sonja/Kul, Aysun (2013): Zur Bedeutung des Migrationshintergrundes im Lehramtsstudium. Quantitative und qualitative empirische Grundlagenstudie und Reflexion von Praxismaßnahmen an der Universität Bremen. https://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/fachbereiche/fb12/fb12/pdf/A-IB/Forschungsergebnisse/Bedeutung_Migrationshintergrund_Lehramtsstudium_Stand_AK18.05..pdf
- Keane, Elaine/Heinz, Manuela/Mc Daid, Rory (2022): Diversifying the Teaching Profession. Representation Matters. In: Keane, Elaine/Heinz, Manuela/Mc Daid, Rory (Hrsg.): *Diversifying the Teaching Profession*. London: Routledge, S. 3–21. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003188735-2>.
- King, Vera (2009): In verschiedenen Welten. ‚Objektkonstruktion‘ und ‚Reflexivität‘ bei der Erforschung sozialer Probleme am Beispiel von Migrations- und Bildungsaufstiegsbiographien. In: *Soziale Probleme* 19, H. 1.
- Klomfuß, Sabine/Epp, André (Hrsg.) (2021): Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Lutz, Helma (2018): Intersektionelle Biographieforschung. In: Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): *Handbuch Biographieforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 139–150. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-21831-7_12.
- Mc Daid, Rory/Keane, Elaine/Heinz, Manuela (2022): Diversifying the Teaching Profession. In: Keane, Elaine/Heinz, Manuela/Mc Daid, Rory (Hrsg.): *Diversifying the Teaching Profession*. London: Routledge, S. 211–225. DOI: <http://doi.org/10.4324/9781003188735-21>.
- Morris, Vivian G./Morris, Curtis L. (2002): Caring—The Missing C in Teacher Education. In: *Journal of Teacher Education* 53 (2), S. 120–123. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487102053002011>.
- Noddings, Nel (2010): Care Ethics, Caregiving, and Global Caring. In: Pinhard, Inga (Hrsg.): *Care – Wer sorgt für wen? Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft*, 2010/6. Leverkusen/Opladen: Budrich, S. 17–26. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvm2023j.4>.
- Rosen, Lisa/Jacob, Marita (2021): Diversity in the teachers’ lounge in Germany – casting doubt on the statistical category of ‘migration background’. In: *European*

- Educational Research Journal 21 (2), S. 1–18. DOI: <https://doi.org/10.1177/14749041211054949>.
- Rosenthal, Gabriele (2001): Biographische Methode. In Keupp, Heiner/Weber, Klaus (Hrsg.): Psychologie: ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 266–275. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-57662>
- Rosenthal, Gabriele (2015): Interpretative Sozialforschung eine Einführung. Grundlagentexte Soziologie. 5. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Silkenbeumer, Mirja/Wernet, Andreas (2012): Die Mühen des Aufstiegs: Von der Realschule zum Gymnasium. Fallrekonstruktionen zur Formierung des Bildungsselbst. Pädagogische Fallanthologie, Band 9. Leverkusen/Opladen: Budrich. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvhktj0z>.
- Wojciechowicz, Anna Aleksandra (2017): Er kämpfte Hochschulzugänge in der Migrationsgesellschaft. Rassismuskritische Perspektiven Auf Biografien Von Lehr- amts- und Jurastudentinnen. Wiesbaden: Springer VS. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19934-0>.
- Wolter, Andrä (2016): Gymnasium und Abitur als „Königsweg“ des Hochschulzugangs: Historische Entwicklungslinien und institutionelle Transformationen. In: Kramer, Jochen/Neumann, Marko/Trautwein, Ulrich (Hrsg.): Abitur und Matura im Wandel. Historische Entwicklungslinien, aktuelle Reformen und ihre Effekte. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–27. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-11693-4_1.

Macht an der Hochschule: Solidarität als Widerstandsform gegen meritokratische Strukturen?¹

Karin Mannewitz

1 Die Ordnung stören: Inklusion und die Hinterfragung hegemonialer Räume

Das QuaBIS Projekt (Qualifizierung von Bildungs- und Inklusionsreferent*innen in Sachsen) ist seit 2019 fester Bestandteil der Lehrer*innenbildung der Technischen Universität Dresden. Das Team besteht aus Menschen, die die Zuschreibung einer sogenannten *geistigen Behinderung* tragen, sowie aus Menschen, die dieser Kategorie nicht zugeordnet werden. Ein zentrales Ziel des QuaBIS-Projekts ist es, die potenzielle Heterogenität von Lehrpersonen und deren unterschiedliche Perspektiven sowie Wissensformen sichtbar zu machen, die sich aus dieser kollaborativen Wissensproduktion heraus ergeben. Die Zusammenarbeit im QuaBIS Team sowie die Einflussnahme auf wissenschaftliche Diskurse ist nur als ein gleichberechtigtes Zusammenwirken von Bildungs- und Inklusionsreferent*innen und wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen zu verstehen und dadurch wirksam. Das gestaltende Miteinander basiert auf einer wechselseitigen Abhängigkeit, in der die unterschiedlichen Perspektiven und Expertisen sich ergänzen und aus dem neues Wissen und Diskurse generiert werden. Die Bildungs- und Inklusionsreferent*innen bringen neben fachlichen Kompetenzen in Kommunikation, Interaktion und Lehrmethoden unter anderem auch ihr persönliches Erfahrungswissen über Ausschluss und Teilhabe ein – gleichzeitig öffnen die wissenschaftlichen

- 1 Dieser Beitrag enthält gemeinsame Überlegungen und Inhalte, die in der Vorbereitung zum Vortrag, mit Edda Rohrbach entstanden sind. Die verwendeten Aussagen und Überlegungen im Teil der kollaborativen Autoethnographie sind mit Belma Bilir, Mara Fink und Svenja Mader entwickelt worden.

Mitarbeiter*innen den Zugang zu wissenschaftlichen Praktiken und teilen u. a. ebenfalls ihre Erfahrungen im wissenschaftlichen Feld. Durch die geteilten, unterschiedlichen Erfahrungen und Wissenshorizonte wird das Arbeitsfeld der QuaBIS-Akteur*innen aus ihrer jeweiligen Perspektive als jeweils *fremde* Welt Beachtung finden. Dabei ist es notwendig, „... dass wir als Lehrende und Forschende, die die fremde Welt in der eigenen durchsuchen die Demut aufbringen, sich überraschen zu lassen und von vorgefassten Interpretationen abzurücken.“ (Bühler 2023: 104).

Durch diesen gemeinsamen Kontext wird nicht nur Wissen aus unterschiedlichen Perspektiven zusammengeführt, sondern auch normative Vorstellungen hinterfragt. Ferner wird das Diktat der Normalität missachtet, welches „... von den Behinderten [verlangt], sich reibungslos einzupassen, nicht aufzufallen und nicht durch ihren Anblick zu irritieren“ (Rommelsbacher 1995: 65). Dieses Ziel bezieht die Universität als einen Ort mit ein, der sich aus seinen unhinterfragten Traditionen heraus stets vor *unpassenden* oder vermeintlich *ungeeigneten* Eindringlingen zu schützen wusste und durch diese Exklusivität kontinuierlich Ausschluss durch Unterscheidungspraxen reproduziert (vgl. Bauman 2005; Mecheril/Melter 2010).

Ab wann stört man die Ordnung? Wie lange wird man im System Hochschule geduldet, das den *Wettbewerb um die besten Köpfe* ausruft und damit klar bestimmt, wie diese Köpfe auszusehen haben und welches Wissen als relevant bewertet wird? Und somit nicht nur als Legitimationsfigur genutzt wird, um mit der deutlichen Etikettierung von Inklusionsbemühungen, doch nur eine subtile Form der Vermeidung von Inklusion hervorzurufen (vgl. Raab 2019). Im Folgenden werden Aussagen verwendet und analysiert, die dem gesamten Team in den letzten Jahren an der Universität in Bezug auf Ordnung, Zwang und Anpassung begegnet sind. Ist in diesem Beitrag also von einem *Wir* die Rede, dann geschieht dies immer in Bezug auf das gesamte Team. Diese Betrachtung soll dazu dienen, die Mechanismen von Teilhabeordnungen aufzuzeigen, die zu Ausschluss und sozialer Ungleichheit führen, da sie Machtstrukturen und Privilegien stabilisieren, die nicht nur jene ausschließen, die als *behindert* konstruiert werden, sondern alle, die diese Ordnung stören.

2 Exklusion und Kollaboration: Perspektiven auf Inklusion im Hochschulkontext

Hochschule ist ein exklusiver Ort, der durch explizite Teilhaberegularien auf allen Stausebenen und auf unterschiedliche Art und Weise Ausschluss sowohl produziert als auch provoziert. Somit reiht sich Hochschule in die Struktur des

exklusiven Bildungssystems ein und ist als solche auch als eine Form der Sonderschule zu dekonstruieren (vgl. Feuser 2013: o. A.).

Die inklusive Bildung im Hochschulbereich, insbesondere mit Blick auf die Rolle der Lehrenden ohne Hochschulzugangsberechtigung, stellt ein Forschungsfeld dar, das bisher noch nicht umfassend erschlossen ist. Angesichts der wachsenden Bedeutung von Inklusion im Bildungssektor hat sich in jüngster Zeit jedoch eine Dynamik entwickelt, die dieses Thema zunehmend in den Mittelpunkt wissenschaftlicher Untersuchungen rückt. Ein zentraler Ansatzpunkt dabei ist die Analyse der Verwobenheit inklusiver Bestrebungen innerhalb der bestehenden Strukturen des Hochschulwesens, die oft von Exklusivität geprägt sind. Diese Studien legen besonderes Augenmerk auf die kritische Auseinandersetzung mit den internen Dynamiken und Machtstrukturen des Systems, um die Herausforderungen und Widersprüche eines inklusiven Ansatzes besser zu verstehen. Solche Betrachtungen ermöglichen nicht nur eine differenzierte Reflexion über das Spannungsfeld zwischen Inklusion und Exklusion, sondern bieten auch Ansätze für eine Weiterentwicklung hin zu einer wirklich inklusiven Hochschullandschaft (vgl. Hauser/Schuppener/van Ledden 2022; Goldbach/Leonhardt 2023).

Dieser Beitrag lehnt sich methodisch am kollaborativen autoethnographischen Verfahren an (vgl. Chang 2022). Die kollaborative Autoethnographie dient als qualitativer Forschungszugang, die subjektives Erleben durch reflexive Selbstbeobachtung in Beziehung zur eigenen soziokulturellen Umwelt setzt (vgl. Anderson/Glass-Coffin 2013). Sie betont die Erkenntnisqualität des subjektiven Erlebens und zielt darauf ab, Resonanz bei Leser*innen zu erzeugen und Weiterforschung anzuregen (vgl. Autor*innengruppe AEDiL 2022).

Dies erfordert die Offenlegung der eigenen Positionierung und Reflexion der daraus gezogenen Schlussfolgerungen, die in Bezug auf das Forschungsfeld gezogen werden können (vgl. Behar 1997). Die aktive Nutzung der eigenen Positionierung ermöglicht ein vertieftes Verständnis sozialer Realitäten, das durch persönliche Erfahrungen bereichert wird (vgl. Chang 2022; Behar 1997).

Genau diese subjektive Perspektive ist das, was den Erkenntnisprozess ausmacht, denn (nicht nur):

Wo es um Behinderung geht, geht es gleichzeitig auch immer um gesellschaftliche Machtverhältnisse [...] dass er (der Forschungsprozess d. A.) dabei objektiv sein könnte, ist wohl der schwerwiegendste Irrtum, der einer Forscherin bzw. einem Forscher dabei unterlaufen kann. (Zahnd 2013: 193 f)

3 Solidarität als Widerstand und transformative Praxis

Versteht man Teilhabe nicht als einseitigen Akt des Ermöglichens, sondern – wie beschrieben, als einen kollaborativen Prozess, der auf gegenseitigem Lernen und der Anerkennung unterschiedlicher Erfahrungsräume basiert, dann führt diese Form der Zusammenarbeit auch unweigerlich zu zentralen Fragen von Solidarität: Wie kann Solidarität als handlungsleitendes Prinzip wirken, das bestehende Strukturen hinterfragt, anstatt sie unbewusst zu festigen und ein Machtgefälle dadurch zu reproduzieren? Um diesen Spannungsfeldern nachzugehen, lohnt sich ein Blick auf Solidarität als Konzept des Widerstands und der transformativen Praxis.

Der Begriff Solidarität wirkt oft klar und eindeutig, solange er nicht hinterfragt wird. Eble beschreibt den Begriff deshalb als „Melange aus Containerwort und emotionaler Botschaft“ (Eble 2018: 116). Wird Solidarität in diesem Sinne unreflektiert verwendet, besteht das Risiko, dass sie unbewusst zur Bestätigung des Bestehenden beiträgt, selbst wenn die Grundidee kritisch intendiert ist (vgl. ebd.).

Für Bini Adamczak (2019) ist Solidarität eine Erzählung „...in der die Akteurinnen ihre zugewiesenen Plätze verlassen“ (ebd. o.S.). Vor diesem Hintergrund passt Solidarität nicht zur einseitigen Fürsorge ohne Eigenverantwortung, wie sie im Paternalismus vorkommt und ist damit auch unvereinbar als Solidarität mit hierarchischer Kontrolle, die als Wohlwollen und vermeintlicher Schutz getarnt ist. „Solidarität ist in Vergangenheit und Gegenwart eine bereits machbare Erfahrung. Sie ist zugleich ein Verlangen danach, alle Verhältnisse umzustürzen, die ein solidarisches Leben für alle unmöglichen“ (ebd.). Wird Solidarität so verstanden, dann ist sie „... praktizierter widersprüchlicher Widerstand zu den herrschenden Verhältnissen“ (Lessenich 2019: 96).

Dieser Widerspruch bezieht und reduziert sich aber nicht auf die eigene Zugehörigkeit, oder durch das Herstellen und Finden, einer Gemeinsamkeit, sondern geht darüber hinaus und wird deshalb als *postkommunitäre Solidarität* verstanden, weil sie trotz, wegen und entgegen von Differenz handelt und besteht (vgl. Füllekruss et al. 2022; Mecheril 2014). Es werden die Verhältnisse unter denen Menschen Ausschluss erfahren in den Mittelpunkt gerückt, hinterfragt und als Handlungsauftrag wird die Veränderung dieser Verhältnisse postuliert. „Solidarität befördert so im besten Fall eine transformative Praxis, durch die sich gewaltvolle (Subjekt-) Ordnungen verändern lassen“ (Füllekruss et al. 2022: 21). Gemeinsame Interessen werden ebenso wie gegenläufige Interessen aufgedeckt, „insofern steckt in Solidarität ein Inklusions- und Exklusionsverständnis“ (Detje & Sauer 2021: 12).

Das QuaBIS Team Dresden hat eine eigene Definition zur Solidarität bestimmt, die als gemeinsame Grundlage zur Auseinandersetzung mit der The-

matik in unserem Arbeitsalltag dient und die sich prozesshaft auch immer weiterentwickelt. Aktuell lautet unsere Definition folgendermaßen:

Solidarität bedeutet, dass alle Menschen füreinander da sein sollten und zusammenhalten. Es bedeutet für Gerechtigkeit für alle zu sorgen und zu kämpfen. Jede*r auf die Art und Weise wie es am besten für die Person möglich ist und mit den Mitteln, die einem dafür zur Verfügung stehen. Auch wenn man vielleicht einzelne nicht mag. Der gemeinsame Grund zum solidarischen Handeln besteht darin, dass niemand ausgeschlossen werden soll, weil alle die gleichen Rechte haben. Man muss verstehen, warum und wodurch jemand ausgeschlossen wird, um die Bedingungen zu verändern. Manchmal sind wir selber die, die den Ausschluss herstellen, weil uns diese Bedingungen eben nicht interessieren. Um solidarisch zu sein, muss man nicht nur die anderen, sondern auch sich selbst fragen, ob man solidarisch handelt oder nicht. Deshalb ist Solidarität grundsätzlich etwas Gutes, aber manchmal auch gar nicht so einfach.

4 Zwischen Anpassung und Ausschluss ist vielleicht noch ein Platz frei

QuaBIS versteht sich nicht als ein „inklusives Projekt“, da volle und wirksame Teilhabe unter den derzeitigen Bedingungen (noch) nicht erreicht ist. Stattdessen ist die aktuelle Situation eher mit dem Stadium der „simulierten Inklusion“ (Dederich 2014: 121) oder der „selektierten Inklusion“ (Feuser 2023: 15) vergleichbar.

Eine weitere Unterscheidung zu anderen Standorten, die ähnliche partizipative Lehr- und Forschungsfelder verfolgen, ist es, dass an der Technischen Universität Dresden keine Sonderschullehrkräfte² ausgebildet werden. Die Lehrveranstaltungen sind auf den Bereich der allgemeinbildenden Schulen (Grundschule, Oberschule, Gymnasium) ausgerichtet. Der Schwerpunkt unserer Arbeit liegt auf bildungswissenschaftlichen Themen, während spezifisch behindertenbezogene Inhalte, wie etwa die Darstellung eigener Diagnosen, bewusst nicht im Fokus unserer Arbeit stehen, um wie oben bereits kurz dargestellt, die Heterogenität der Lehrenden und die Perspektiven aus einer behinderten Realität heraus, auf das was die Dominanten³ als *Normal* unterstellen,

- 2 Dies explizit zu erwähnen hat den Hintergrund, dass unsere Argumentation um die Notwendigkeit eines *solchen* Projekts am Standort Dresden, oft dadurch in Frage gestellt wurde, weil der *Umgang mit Behinderten* im Regelschulbereich vermeintlich gar nicht gegeben sei, da durch die ordentlich vollzogene Selektion gerade in der sächsischen Schullandschaft Inklusion in der Förderschule stattfinden würde.
- 3 Dominanten / Dominanzkultur ist nach Birgit Rommelsbacher (1995) „als ein *Geflecht verschiedener Machtdimensionen* zu begreifen, die in Wechselwirkung zueinanderstehen“ (23,

erkennbar werden zu lassen. Somit ist QuaBIS an der Wissensproduktion beteiligt und gestaltet diese aktiv mit. Spezifische Repräsentationserwartungen, die sich in vermeintlichen selbstverständlichen Ausfragepraxen zeigen, um so ableistische Unterscheidungspraxen hervorbringen, bieten wir nicht an (vgl. Scharathow 2017).

Vor diesem Hintergrund entstehen verschiedene Erwartungshorizonte und Handlungsaufforderungen, um sich entweder den Gegebenheiten und den vorherrschenden Leistungsanforderungen anzupassen oder eben diese bewusst zu unterlaufen, woraus sich gegenläufige Interessen ergeben. Diese gegensätzlichen Dynamiken spiegeln sich in den Rollen wider, die innerhalb des Systems eingenommen werden können. So lassen sich die daraus entstandenen Gegensatzpole einerseits als Kompliz*innenschaft und andererseits als Befriedungsverbrecher*innentum bestimmen.

Gerade in dieser Rolle als Befriedungsverbrecher*in manifestiert sich die Funktion, eine bestehende gesellschaftliche Struktur zu stützen, zu schützen und aufrechtzuerhalten (vgl. Basaglia 1975). Doch was bedeutet es, zugleich Kompliz*in und potenziell Befriedungsverbrecher*in zu sein? Ist diese Trennung notwendig, oder überlagern sich die Positionen? Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen erfordert nicht nur die Reflexion über die eigene Rolle, sondern auch eine bewusste Benennung von Kompliz*innenschaften im Allgemeinen und in der kollaborativen Forschung im Besonderen. Denn wie Castro Varela und Dhawan (2020: 176) betonen: „[...] wenn das forschende Subjekt bewusst oder unbewusst eine Komplizenschaft leugnet [...] macht es sich keineswegs unsichtbar, sondern setzt sich in eine unsichtbare privilegierte Position.“

In dieser Reflexion über die eigene Position eröffnet sich eine paradoxe Dynamik: Das gemeinsame Erleben von widersprüchlichen Begegnungen ermöglicht, aber auch ein verbindendes *TROTZ –dem*. Denn genau dadurch können die Freiräume ausgenutzt werden, die durch Merkmalsreduzierungen und Zuschreibungspraktiken entstehen – und die paradoxerweise von Dominierten erbaut wurden, die den Ausschluss fordern. In diesem wohnt auch das Gefühl der Illegalität im Sinne von erlaubt/ nicht erlaubt, was genau dadurch überwunden, oder durchbrochen werden kann. Uns gehört die Überraschung, die *Ver-Störung* und *das- darf- ja wohl- nicht wahr-sein* und damit das Angebot Normalitätsunterstellungen als solche in Frage zu stellen. Räume die offen und dadurch vielseitig und vielfältig nutzbar sind. Um zu lernen und Entwicklung zu ermöglichen braucht der Mensch Irritation, da in ihr ein Erkenntnisgewinn liegt und somit eine legitime Form der Wissensvermittlung darstellt. Irritation

Herv. i. Orig.). Dies betrifft, nicht nur im akademischen Kontext, unter anderem alles was nicht: weiß, cis-männlich, deutsch, heteronormativ, kinderlos, ohne Behinderung oder gesundheitliche Beeinträchtigung, religiös, etc. aber auch alles was bis jetzt unter diesen Bedingungen noch nicht sichtbar gemacht werden darf oder dethematisiert wird.

in unserem Kontext besteht vor allem daraus, dass Menschen, denen zuvor eine *Bildungsunfähigkeit* unterstellt wurde, als Lehrende zu erleben, die in der Lage sind relevantes Wissen vermitteln.

Diesem positiv gewendeten Möglichkeitsraum von Irritationen steht oft eine Gegenwart gegenüber, die Anpassung an die Systemlogik fordert und somit Befriedungsverbrecher*in zu sein– insbesondere in Bezug auf Zeitlichkeit, akademische Sprache und das vermeintlich seriöse Präsentieren von Inhalten, das sich häufig in standardisierten PowerPoint-Präsentationen zeigt. Dadurch, dass wir Inhalte mehrheitlich in kooperativen Lernformaten vermitteln und somit auch eine komfortable Konsumerwartung von Wissen für die Studierenden nicht herstellen –da Kooperation vom miteinander und nicht im einseitigen Darstellen von Fakten lebt und lebendig wird – bekommen wir Rückmeldungen, dass Inhalte durch diese Form der Aneignung neu und nochmal anders verstanden wurden, aber auch der Zweifel auf der Seite der Lernenden bleibt, ob das als *ernstzunehmendes* Wissen überhaupt gelten darf.

Zwischen diesen Polen pendeln wir hin und her, schlagen mal mehr zu einen als zur anderen Seite aus und stecken leider oft in einem zähen Dazwischen fest. Entweder wird uns unterstellt wir wollen zu viel (Arbeitsplätze für Menschen ohne Hochschulzugangsberechtigung) oder haben immer viel zu wenig (Wissen in einem nicht erwarteten Sinn, kulturelles Kapital, etc. um gleichberechtigter Teil der Hochschullandschaft zu sein).

Befragen sich die Bildungs- und Inklusionsreferent*innen gegenseitig, so ist die Universität ein Ort, der für persönliche Weiterentwicklung und die Erweiterung des eigenen Wissenshorizontes und infolgedessen zur Weitergabe und der Wissensvermittlung steht:

- „hier kann ich zeigen, dass ich mehr kann“
- „die Uni ist der Ort für mich, wo ich anderen was beibringen kann“
- „Uni ist ein Ort für mich, wo ich das sehen kann, was ich noch nicht gesehen hab und wo ich Neues entdecken kann.“

Dementgegen wird QuaBIS von verschiedenen Akteur*innen an der Universität nicht als gestaltender Teil der Lehr- und Forschungslandschaft wahrgenommen, sondern als:

- „Leistung unter dem üblichen Niveau“
- „ein gutes Label“ (für eine Inklusive Hochschule)
- „spannend“ (wird überdeutlich häufig genutzt, aber nicht näher definiert)
- „mal was ganz anderes, aber insgesamt unwissenschaftlich“

Alle diese Aussagen entstanden in einem Kontext, in dem allein die Anwesenheit von Beeinträchtigungen eine Behinderung hervorbrachte, da sie als ausschlaggebender Teil der Arbeit definiert wurde und darüber hinaus nichts anderes mehr Anerkennung fand. Sie alle haben gemeinsam, dass sie über unsere Arbeit gemacht wurden, ohne dass die Personen, die diese Aussagen

trafen, unsere Arbeit kennen, oder erlebt haben. Behinderung wird hier ableistisch als „Arbeitskraft minderer Güte“ (Jantzen 1993: 30) konstruiert, die aufgrund von Fähigkeiten, Ausbildung oder anderen Faktoren als weniger wertvoll oder weniger produktiv angesehen werden. Diese Dimension von Behinderung ist stark durch die kapitalistische Verwertungslogik geprägt und legt feste Leistungsmaßstäbe, die sich aus Normalisierungsvorstellungen ergeben und die sich als merkmalsreduzierend sowie vermeintlich als naturalisierend auswirken.

Gerade im Kontext Universität unter den vorherrschenden meritokratischen Strukturen kommt dieser Bestimmung von Behinderung noch mal eine besondere Bedeutung zu.

Dies zeigt sich auch, wenn wir Solidarität unter uns im QuaBIS Team zum Thema machen. In erster Linie wird dann überdurchschnittlich häufig der Bezug auf ein wahrgenommenes *Unsichtbar-sein* oder vermeintlicher *Nicht-Können* im Seminarkontext besprochen, welches mit fehlender Solidarität in Verbindung gebracht wird. Stellvertretend stehen hierfür folgende Aussagen:

„Zum Beispiel: die guckt mich so und da weiß ich doch ganz genau, die glaubt mir jetzt nicht was ich sage, weil wenn ich was sage dann gucken die Leute zur Karin, weil die dann wissen wollen, ob das stimmt was ich jetzt sage.“

„Ich war im Seminar und hab was vorgestellt und dann hat niemand nachgefragt und die haben bestimmt gedacht, dass ich nix beantworten kann, wenn die mich was fragen würden.“

Gelingende Solidarität wird wiederum mit Glaubwürdigkeit und gelingender Wissensproduktion und dementsprechender Interaktion verbunden. Was hier als unsolidarisch wahrgenommen wird, ist allgemein als epistemische Ungerechtigkeit und im Besonderen als testimonische Ungerechtigkeit (vgl. El Kassar 2023) zu verstehen. Diese zeigt sich darin, dass

[...] der Beitrag einer marginalisierten sprechenden Person von dominanten Hörenden als unglaubwürdig behandelt [wird], weil die Hörenden Vorurteile gegenüber dem*der Sprechenden haben. Eine Person wird als unglaubwürdig behandelt, wenn ihre Aussagen nicht als Wissen anerkannt oder nicht als relevanter Gesprächsbeitrag gehört werden. (ebd.: 8)

Wie können wir uns in diesem dynamischen Spannungsfeld von Kompliz*inenschaft und Befriedungsverbrecher*innen und dementsprechend zwischen der Anpassung an bestehende Strukturen und deren bewusster Unterwanderung bewegen und solidarisch miteinander sein? In diesen beiden Gegensätzen wird die Ambivalenz unserer Arbeit an der Universität verdeutlicht: Einerseits entsteht durch unsere partizipative Lehrtätigkeit ein Raum der Irritation, der hegemoniale Wissensordnungen infrage stellt und eine transformative Kraft von Handlungsweisen und erlebter Selbstermächtigung. Andererseits bleiben wir aufgrund unserer institutionellen Verortung in einer Position der Marginalisierung, in der nicht allen Teammitgliedern die gleiche epistemische Autorität

umfassend zugestanden wird und durch den unterschiedlichen Zugehörigkeitsstatus auch nicht immer so klar zu trennen sind.

Solidarität bedeutet für uns deshalb nicht nur, wie oben beschrieben, für Gerechtigkeit einzutreten, sondern auch aktiv gegen Ausschlussmechanismen zu arbeiten. Gerade in der universitären Praxis zeigt sich, dass Solidarität nicht nur durch bewusste Zusammenarbeit entsteht, sondern auch durch das Hinterfragen von strukturellen Barrieren. Ein solidarischer Umgang bedeutet, die Mechanismen zu erkennen, die bestimmte Gruppen systematisch benachteiligen, und aktiv daran zu arbeiten, diese zu verändern. Dies deckt sich mit unserem Verständnis, dass Solidarität manchmal nicht einfach ist – denn sie verlangt auch, widerständige Realitäten anzuerkennen und eigene Privilegien zu reflektieren. Letztlich bedeutet Solidarität, für gleichberechtigte Teilhabe für Alle einzutreten – unabhängig davon, ob es bequem ist oder nicht.

5 Fazit

Was in den letzten Jahren in unserem Arbeitsalltag deutlich wurde, ist, dass unsere im akademischen Feld erbrachte Leistung – wie partizipative Lehre, Vorträge, das Gewinnen von Kooperationspartner*innen außerhalb der Universität, Forschung und positive Evaluation; am Ende nicht sehr viel zählt.

Die Formel Fähigkeiten + Leistung = Erfolg (Hark/Hofbauer 2023) geht nicht nur bei QuaBIS nicht auf. Sie ist für alle schwer oder auch gar nicht erreichbar, denen die Passung abgesprochen wird und die Zugehörigkeit, trotz des Erfüllens der Teilhaberegularien, verwehrt bleibt.

Dieses Muster zeigt sich nicht nur in individuellen Karrierewegen, sondern ist tief in den tradierten Strukturen der Universität verankert. In diesem traditionellen Verständnis ist festgelegt wer lehren darf und im Hochschulsystem aufsteigen kann. Alle die, die davon in irgendeiner Form abweichen, stören diese Ordnung und es wird kein Platz für Vielfalt geschaffen, sondern beständig alles versucht, um die Strukturen weiter zu verteidigen und Teilhabe zu verhindern.

Wie sehr sich Exklusionsmechanismen in den Strukturen der Universität verfestigt haben, zeigt sich auch an ihrer theoretischen Reflexion. „Exklusion ist vielmehr in die heteronormativ-vergeschlechtlichte, klassistische und rassistisch imprägnierte Struktur der Institution eingelassen; sie tritt in vermittelter Weise auf“ (ebd.). Dieses Zitat bestätigt sich dadurch selbst, da es unter anderem auch Ableismus in der Aufzählung auslöst und nicht mitdenkt. Genau durch diese Abwesenheiten in der Aufzählung bezogen auf die Kritik zum akademischen Feld zeigt sich, wie die Exklusion auf die verschiedenen Diversitätsdimensionen in der zitierten *vermittelten Weise* weitergetragen wird.

Somit bleibt festzuhalten, dass die Universität als Ort des Wissens und der Diskurse auch ein Raum ist, in dem epistemische Ungerechtigkeiten ihren Platz finden. Die Frage, wer und wessen Stimme in der Universität Heimat, Gehör und Anerkennung findet, ist eng mit der Öffnung akademischer Felder für neue Diskurse verknüpft. Dabei geht es nicht nur darum, sich als Teil der Universität darzustellen, sondern eine Zugehörigkeit zu ihr zu erfahren, die im Kern von gegenseitiger Anerkennung und Teilhabe geprägt sein muss (vgl. ebd.).

Solidarität innerhalb der Wissenschaft ist ein vielschichtiger Prozess, der keine Garantie, sondern lediglich eine Möglichkeit darstellt. Ihre Wahrscheinlichkeit wächst dort, wo Solidarität als soziale Norm gesellschaftlich an Bedeutung gewinnt – und wo Wissenschaftler*innen erkennen, dass Solidarität nicht nur eine Bedingung gesellschaftlichen Überlebens ist, sondern auch für sie selbst gilt (vgl. Zeuner 2007). Doch diese Solidarität ist fragil, von Scheitern begleitet und keineswegs selbstverständlich. Gerade im Scheitern wird sichtbar, wie viel Arbeit, Besonnenheit und Reproduktion in solidarischen Allianzen steckt (vgl. Gebhardt 2023). Dennoch bleibt das Verweigern von Solidarität keine Option „... denn wer sich verweigert, kann nicht mitgestalten und überlässt das Spiel jenen, für die es immer schon gemacht war“ (Hark/Hofbauer 2023: 79).

Solidarität ist also keine statische Errungenschaft, sondern eine dynamische Praxis, die fortlaufend erarbeitet und gepflegt werden muss. Ihre Ambivalenz und Un-Möglichkeit fordern uns dazu heraus, Verantwortung zu übernehmen und die Universität als Raum der Teilhabe und Gerechtigkeit für Alle mitzugestalten.

Literatur

- Adamczak, Bini (2019): Vielsamkeit eines ausschweifenden Zusammenhangs. *Medico International*: <https://www.medico.de/vielsamkeit-eines-ausschweifenden-zusammenhangs-17578/> [Zugriff 10.06.2024].
- Anderson, Leon/Glass-Coffin, Bonnie (2013): I Learn by Going. Autoethnographic Modes of Inquiry. In: Holman Jones, Stacy L./Adams, Tony E./Ellis, Carolyn (Hrsg.): *Handbook of Autoethnography*. Walnut Creek Calif.: Left Coast, S. 57–83.
- Autor*innengruppe AEDiL (2022): Öffnung der Blackbox Hochschullehre durch kollaborative Autoethnografie. In: Meyer, Daniel/Reuter, Julia/Berli, Oliver: *Ethnografie in der Hochschule. Zur Erforschung universitärer Praxis*. Bielefeld: transcript, S. 107–125. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783839457764-005>.
- Basaglia, Franco (1975): *Befriedungsverbrechen. Über die Dienstbarkeit der Intellektuellen*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Basman, Zygmund (2005): *Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne*. Hamburg: Hamburger Edition.

- Behar, Ruth (1997): *The Vulnerable Observer: Anthropology That Breaks your Heart*. Boston: Beacon Press.
- Bühler, Irina (2023): *Als Forschende in der Partizipativen Forschung. Rollenperformanz und Rollenkonflikt*. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Castro Varela, Maria do Mar/Dhawwan, Nikita (2020): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Chang, Heewon (2022): *Individual and Collaborative Autoethnography as Method*. In: Holman Jones, Stacy/Adams, Tony E./Ellis, Carolyn: *Handbook of Autoethnography*. 2nd Edition. Walnut creek, California: Left Coast Press.
- Dederich, Markus (2014): *Egalitäre Differenz, radikale Andersheit und Inklusion*. In: *Bildung für alle – die freie Entwicklung eines jeden ist die Bedingung der freien Entwicklung aller*. Köln: Psychosozial Verlag, S. 121–137.
- Detje, Richard/Sauer, Dietrich (2021): *Solidarität in der Transformation Fortschritts-potentiale in der Krise*. Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung. <https://www.rosalux.de/publikation/id/44628/solidaritaet-in-der-transformation> [Zugriff 06.06.2024]
- Eble, Lukas (2018): *Die Wiedertzueignung des Marxschen Entfremdungsbegriffs für die Erziehungs- und Bildungstheorie*, in: Bernhard, Armin/Eble, Lukas/Kunert, Simon (Hrsg.): *Unser Marx. Potenziale und Perspektiven seiner Theorie für die Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 78–96.
- El Kassar, Nadja (2023): *Epistemische Ungerechtigkeit in bildungswissenschaftlichen Kontexten Einführende Überlegungen*. In: PFLB – PraxisForschungLehrer*innen-Bildung, 5 (2), S. 7–12. DOI: <https://doi.org/10.11576/pflb-6084>.
- Feuser, Georg (2013): *Auch die Universität ist nur eine Sonderschule*. <https://www.georg-feuser.com/wp-content/uploads/2019/04/Feuser-Universitaet-C3%A4t-eine-Sonderschule-BuFaTagung-2013-Uni-M-C3%BCnchen-12-2013.pdf> [Zugriff: 01.12.2024].
- Feuser, Georg (2023): *Forschen als relationaler Prozess*. Vorwort. In: Bühler, Irina: *Als Forschende in der Partizipativen Forschung. Rollenperformanz und Rollenkonflikt*. Gießen: Psychosozial Verlag, S. 11–18.
- Füllekruss, David/Kourabas, Veronika/Krenz-Dewe, Daniel/Natarajan, Radhika/Ohm, Vanessa/Rangger, Matthias/Schitow, Katharina/Shure, Saphira/Streicher, Noelia (2022): *Migrationsgesellschaft als solidarisches Projekt. Einleitung in die Festschrift*. In: Füllekruss, David/Kourabas, Veronika/Krenz-Dewe, Daniel/Natarajan, Radhika/Ohm, Vanessa/Rangger, Matthias/Schitow, Katharina/Shure, Saphira/Streicher, Noelia (Hrsg.): *Migrationsgesellschaft –Rassismus- Bildung*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 9–34.
- Gebhardt, Mareike (2023): *Un-Mögliche Solidarität: Zivile Seenotrettung zwischen radikaler Demokratie und kolonialen Kontinuitäten*. In: *Genealogy+Critique* 9, no.1, S. 1–26. DOI: <https://doi.org/10.16995/gc.10500>
- Goldbach, Anne/Leonhardt, Nico. (2023): *Kritische Auseinandersetzung mit partizipativer Hochschullehre*. In: *Teilhabe* 62 (4), S. 142–147.
- Hark, Sabine/Hofbauer, Johanna (2023): *Die ungleiche Universität. Diversität, Exzellenz und Anti-Diskriminierung*. Wien: Passagen Verlag.
- Hauser, Mandy/Schuppener, Saskia/van Ledden, Hannah (2022): *Zur Relevanz von Widersprüchen im Kontext akademischer Wissensproduktion für Inklusion*. In: *Zeitschrift für Inklusion* (3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/676> [Zugriff 16.08.2024].
- Jantzen, Wolfgang (1993): *Behindertenpädagogik. Band 1*. Weinheim: Beltz

- Lessenich, Stephan (2019): Grenzen der Demokratie. Teilhabe als Verteilungsproblem. Ditzingen: Reclam.
- Mecheril, Paul (2014): Postkommunitäre Solidarität als Motiv kritischer (Migration-) Forschung. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.) Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage. Bielefeld: transcript, S. 73–92.
- Mecheril, Paul/Melter, Claus (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, Paul/Kalpaka, Annita/Melter, Claus/Dirim, Inci/Castro Varela, Maria do Mar (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 150–178.
- Raab, Heike (2019): Behinderung als Möglichkeitsraum an der Universität – Aspekte inklusiver, diskriminierungskritischer Lehre. In: Kregel, David/Heidkamp, Birte (Hrsg.): Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre. Wiesbaden: Springer. S. 515–537.
- Rommelsbacher, Birgit (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda.
- Scharathow, Wiebke (2017): Rassismus als Erfahrung lediglich einseitiger Sichtbarkeit. In: Fereidooni, Karim/ El, Meral: Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS, S. 107–127.
- Zahnd, Raphael (2013): Von Mustern und Vergleichen. In: Graf, Erich Otto. (Hrsg.) Globale Perspektiven auf Behinderung. Berlin: epubli, S. 173–197.
- Zeuner, Bodo (2007): Die Freie Universität Berlin vor dem Börsengang? Bemerkungen zur Ökonomisierung der Wissenschaft. ROKLA. In: Zeitschrift für Kritische Sozialwissenschaft 37 (148), S. 325–350. DOI: <https://doi.org/10.32387/prokla.v37i148.505>

III. Gesellschaftliche Sorge- und Solidaritätsbewegungen

Warum Gedenken? – Umgang mit Erinnerungskultur im Spannungsverhältnis zwischen Solidarität mit und Sorge um DIE ANDEREN*

Julia Zimmer, Julia Matusche & Jana Zehle

Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung. (...) Daß man aber die Forderung, und was sie an Fragen aufwirft, so wenig sich bewußt macht, zeigt, daß das Ungeheuerliche nicht in die Menschen eingedrungen ist, Symptom dessen, daß die Möglichkeit der Wiederholung, was den Bewußtseins- und Unbewußtseinsstand der Menschen anlangt, fortbesteht. (Adorno 1966: 88)

1 Problemaufriss

Der Diskurs um die Anderen*¹ ist gegenwärtig in besorgniserregender Weise von einer Berichterstattung über eher konservative bis hin zu offen rechtsgewandten Sichtweisen dominiert. Forderungen nach Segregation und Exklusion verschiedener Gruppen lassen sich an zwei schulischen Beispielen verdeutlichen, wenngleich diese Tendenzen in allen gesellschaftlichen Teilbereichen zu finden sind. So bezeichnete der AfD-Politiker Höcke Inklusion trotz geltendem Rechtsanspruch als „Ideologieprojekt“, von dem deutsche Schulen befreit werden müssten (MDR 2023: 07:30–07:56). Auch im Rahmen der politischen Diskussion um Flucht und Migration wird das Argument überlasteter Bildungseinrichtungen herangezogen. So äußerte sich der sächsische Ministerpräsident Kretschmer (CDU) im Oktober 2024 zur Asylpolitik: „[D]ie Zahlen müssen runter“ mit der Begründung, dass „es“ in Kitas und Schulen nicht mehr „funktionier[e]“ (Schawe/Debski 2024).

Angesichts der Darstellung von Andersheit* als ein zu bewältigendes Problem ergeben sich Fragen zu Solidarität und Sorge sowohl in Bezug auf Menschen mit zugeschriebenen Behinderungen als auch gegenüber weiteren

1 Die Bezeichnung „die Anderen“ wird mit Asterisk markiert, um auf Konstruktionsprozesse zu verweisen, die dieser Bezeichnung zugrunde liegen.

marginalisierten Personengruppen: Welche Annahmen über die Anderen* sind grundlegend für Solidarität? Und wie wird dafür Sorge getragen, dass Solidarität untereinander gelebt wird?

Schule kommt im Zusammenhang mit der eingangs zitierten Forderung Adornos zentrale Bedeutung zu. Es ist anzunehmen, dass Schüler*innen ausgehend vom Solidaritäts- und Sorgeverständnis von Lehrkräften im unmittelbaren Miteinander der Schulgemeinschaft erste Vorstellungen dieser Begriffe für ein Zusammenleben in der Gesellschaft entwickeln. Lehrpersonen sollten sich mit eigenen Annahmen zu Solidarität und Sorge und damit verbundenen Verständnissen von Anerkennung verschiedener Personengruppen auseinandersetzen, um zu erkennen, inwiefern die eigene Verwobenheit in gesellschaftliche Mechanismen der Ausgrenzung solidarischer Sorge entgegensteht. Nur so kann ermöglicht werden, dass sie Lernenden ein anerkennendes und empowerndes Verständnis von Sorge und Solidarität vorleben und weitergeben.

Eine theoretische Grundlage für diese Reflexion liefert die Theorie der Anerkennung nach Honneth (1992). Anknüpfend daran reflektieren wir in diesem Beitrag Lehrpraxis im Rahmen differenzsensibler Lehrer*innenbildung. Wir fokussieren dabei den Themenbereich der Erinnerungskultur und fragen, inwiefern Annahmen zu essentieller Andersheit bestehen, diese mit Missachtung einhergehen und wie wir Veränderungen subjektiver Theorien hierzu anregen können. Damit einher gehen Überlegungen, wie wir das Verständnis von Sorge und Solidarität für eine veränderte Menschengruppe hin zu einer Vorstellung von einem emanzipierten Subjekt und einer solidarischen Gesellschaft, die Sorge von Gleichen für Gleiche praktiziert, verändern können, ohne Motive von (Für-)Sorge pauschal abzuwerten. Daraus resultiert die folgende Forschungsfrage:

Wie muss Erinnerung im Rahmen des Lehramtsstudiums gestaltet sein, um ein emanzipatorisches Verständnis von Sorge und Solidarität zu vermitteln?

Im Rahmen dieses Beitrags kann die Frage nicht abschließend beantwortet werden, da es sich um ein laufendes Forschungsprojekt handelt. Der folgende Text stellt unser Vorgehen exemplarisch dar, um erste Erkenntnisse zur genannten Frage zu entwickeln: Zunächst skizzieren wir ausgewählte theoretische Bezüge in Verbindung mit einer zentralen pädagogischen Praxis des Moduls. Anschließend stellen wir Ergebnisse aus einer qualitativen Befragung Studierender und Ableitungen für eine Weiterentwicklung der Lehrer*innenbildung dar.

2 Theoretischer Rahmen der Untersuchung

2.1 Anerkennung als zentraler ethischer Bezugspunkt der Inklusion und Sonderpädagogik

Felder (2022: 98) hebt die Rolle von Anerkennung „aufgrund der Nähe zur Forderung der Inklusion in der Sonderpädagogik und den Disability Studies“ hervor. Entsprechend bildet die Anerkennungstheorie auch einen zentralen Lehr-Lern-Inhalt im hier kontextualisierten Modul.

Nach Honneth (1992: 65) begehren Menschen intersubjektive Anerkennung, die sich durch einen Zwang zur Reziprozität auszeichnet: „Wenn ich meinen Interaktionspartner nicht als eine bestimmte Person anerkenne, dann kann ich mich in seinen Reaktionen auch nicht als dieselbe Person anerkannt sehen“.

Er unterscheidet drei Formen der Anerkennung: Liebe, Recht und Solidarität. Mit diesen korrespondieren Formen der Missachtung: physische Demütigung, Entrechtung bzw. sozialer Ausschluss und Entwertung der Lebensform. Die Anerkennungsform der Liebe ist als eine emotionale leibgebundene Zuwendung in primären Sozialbeziehungen zu verstehen. Den Aspekt der Reziprozität beachtend bedeutet diese Anerkennungsform der Liebe für die Selbstbeziehung ein Gefühl, grundsätzlich bejaht zu werden. Ihre Verletzung ist eine destruktiv in die Sozial- und Selbstbeziehung des Menschen eingreifende Misshandlung. Die Verletzung der Anerkennungsform des Rechts führt zu Ausschluss und dem Verlust des Status‘ einer/s gleichwertigen Interaktionspartner*in. Solidarität als dritte Anerkennungsform gilt als ein Interaktionsverhältnis, „in dem Subjekte wechselseitig an ihren Lebenswegen Anteil nehmen, weil sie sich untereinander auf symmetrische Weise wertschätzen“ (Honneth 1992: 208). Es handelt sich um eine solidarische Zustimmung zu Lebensformen und individueller Besonderheit bei gleichzeitiger Anerkennung als gleichwertiges Mitglied der Gesellschaft, ohne diese Besonderheit für sich als Lebensweise übernehmen zu müssen. Diese dritte Anerkennungsform hebt gemeinschaftsorientierte, kommunitaristische Aspekte hervor, indem der Mensch nicht als isoliertes, individualisiertes Wesen betrachtet wird, sondern eingebettet in sein soziales Umfeld (vgl. Felder 2022). Wird hier die affektive Komponente (Liebe) hinzugezogen, entsteht die Annahme und positive Befürwortung des Menschen nicht nur um seiner selbst willen, sondern als wertvolles Mitglied der Gemeinschaft. Diese Annahme ist laut Honneth symmetrisch, wobei

symmetrisch hier nicht bedeuten kann, sich wechselseitig im gleichen Maß wertschätzen (...) symmetrisch muss vielmehr heißen, dass jedes Subjekt ohne kollektive Abstufung die Chance erhält, sich in seinen eigenen Leistungen und Fähigkeiten als wertvoll für die Gemeinschaft zu erfahren. (Honneth 1992: 209)

In diesem Zusammenhang spricht Honneth auch von ‚egalitärer Differenz‘. Kritikwürdig an diesem Verständnis der Symmetrie ist der Verweis auf Leistung und Fähigkeit, der unter meritokratischen gesellschaftlichen Verhältnissen Missachtung von Lebensweisen produziert. Diese instrumentalisierte, leistungsfokussierte Verwendung korrigiert Honneth später (vgl. Fraser/Honneth 2003). Rapetti (2019) interpretiert Solidarität als „das Wagnis, sich auf eine Ebene mit jenen zu begeben, die ausgeschlossen sind, oder das Wagnis, schlicht auf der Ebene zu bleiben, auf der sie einem begegnen“ (ebd.: 88). Dem stehen in der sozialen Realität häufig von Machtdynamiken durchzogene Anerkennungs Vorgänge entgegen, die Menschen verändern und abwerten, z.B. als weniger leistungsfähig. Gleichzeitig werden sie aber durch ihre Tätigkeit in einem Subsystem der Gesellschaft, wie z.B. in einer WfbM als begrenzt doch leistungsfähig, aufgewertet. Honneth argumentiert hier mit den mit der Anerkennungsweise der Solidarität verknüpften Missachtungsformen der Beleidigung und Entwürdigung, die folgenreich sind. Sie reduzieren Menschen auf Grundlage meist übernommener und verfestigter Kriterien auf eine Zugehörigkeit zu einer als weniger wertig geschätzten Gruppe, zu den Anderen*.

Butler (2001) kritisiert den performativen und intersubjektiven Charakter von Anerkennung, die diskursiv vermittelt und normativ eingebunden ist. Demnach wird das Subjekt erst durch Anerkennung hervorgebracht, wobei Subjektwerdung in die Normen des vorherrschenden Diskurses eingebunden und durch diesen begrenzt ist. „Das Subjekt ist genötigt, nach Anerkennung einer eigenen Existenz in Kategorien, Begriffen und Namen zu trachten“ (ebd.: 25). Anerkennung als Übernahme eines Diskursangebotes schafft das Subjekt, impliziert dabei seine Platzierung innerhalb gesellschaftlicher Hierarchien und damit – im Sinne eines Veränderungsprozesses – eine Zurichtung und Verfehlung der Einzigartigkeit des Individuums. Auch Saar (2021) blickt skeptisch auf Anerkennungsverhältnisse hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Funktionen und Wirkungen, die sich in problematischen und verfestigten Rollen innerhalb sozialer Verhältnisse abbilden (vgl. Saar 2021 in Lepold 2021). Auf divergierende und ergänzende Positionen zur honneth’schen Anerkennungstheorie wurde hier verwiesen, um ein Verständnis der nachfolgend skizzierten Spannungsfelder zu sichern, die an die Anerkennungstheorie anknüpfen und diese in einen pädagogischen Kontext stellen.

Katzenbach (2004, 2010) verweist auf Spannungsfelder zwischen den Anerkennungsformen und ordnet diesen sonderpädagogische Paradigmen zu. Der Liebe stellt er das Paradigma der (Für-)Sorge² gegenüber, der Anerkennungsform des Rechts die Selbstbestimmung und schließlich der Solidarität den Empowermentgedanken. Zwischen den drei Formen der Anerkennung und den zugeordneten pädagogischen Paradigmen, wird „kein harmonisches, sondern

- 2 Gleichwohl Katzenbach den Fürsorgebegriff im Sinne von Verantwortung verwendet, ist dieser als sozialpolitischer Begriff negativ besetzt, insbesondere in der Rahmung als Übersetzung des englischen Care-Begriffs. Stattdessen wird im Folgenden der Sorgebegriff verwendet.

ein ‚Verhältnis der steten Spannung‘ angenommen“ (ebd.: 133). Die Anerkennungsformen und die ihnen zugeordneten pädagogischen Paradigmen äußern sich in verschiedenen Interaktionsbereichen und wenn sie dabei konfligierende Ansprüche stellen, bleibt es der individuellen Verantwortung überlassen, welcher Anerkennungsform und welchem pädagogischen Paradigma Vorrang gegeben wird (vgl. ebd.).

Daraus ergibt sich eine Aufforderung zur Reflexion und Positionierung, welche die intersubjektive und ethische Bedeutung von Anerkennung oder Missachtung unterstreicht. Damit ist eine Handlungsaufforderung sowohl für die anerkannte als auch für die anerkennende Person verbunden. Der Anerkennungsradius erweitert sich über die interpersonale Relation hinaus, stellt Anerkennung in einen größeren sozialen Zusammenhang und entfaltet soziale Wirkungen in einem von Machtstrukturen durchsetzten Raum. Lepold (2021) spricht hier vom Beitrag der Anerkennung zur Aufrechterhaltung problematischer gesellschaftlicher Arrangements im Sinne einer Unterwerfung unter tradierte Verhaltenserwartungen und daraus resultierende Zuschreibungen. Andererseits kann der Beitrag und die Handlungsaufforderung auch in der Möglichkeit des Heraustretens aus diesen gesellschaftlichen Verhältnissen bestehen, der Verweigerung der Annahme einer verkennenden Anerkennung oder des Protestes.

Aus diesem Abschnitt geht deutlich hervor, dass die Anerkennungstheorie Honneths neben den beschriebenen Anerkennungsformen, den korrespondierenden Missachtungsformen sowie den pädagogischen Paradigmen eben auch die gesellschaftlich-politisch geführte Kontroverse um ihre Ambivalenzen umfasst. So umfänglich betrachtet bietet sie eine Reflexionsfolie zur (selbst-)kritischen Wahrnehmung aktueller und vergangener Veränderungsprozesse.

2.2 Gedenken als pädagogische Praxis zur Förderung von Anerkennung

Vor diesem Hintergrund fragen wir danach, wie intersubjektive Anerkennung und die Reflexion ihrer Ambivalenzen als Grundlage von pädagogischer Praxis erkannt werden kann.

Adorno glaubt nicht,

daß es viel hülfe, an ewige Werte zu appellieren, über die gerade jene, die für solche Untaten (wie den Holocaust, Anm. J.Z.) anfällig sind, nur die Achseln zucken würden; glaub[t] auch nicht, Aufklärung darüber, welche positiven Qualitäten die verfolgten Minderheiten besitzen, könnte viel nutzen. Die Wurzeln sind in den Verfolgern zu suchen, nicht in den Opfern (...). (1966: 89)

Man kann Anerkennung also nicht befehlen oder sie im Austausch für irgendwie konstruierte ‚wertvolle‘ Eigenschaften einfordern, sondern

man muß die Mechanismen erkennen, die die Menschen so machen, daß sie solcher Taten fähig werden, muß ihnen selbst diese Mechanismen aufzeigen und zu verhindern trachten, daß sie abermals so werden, indem man ein allgemeines Bewußtsein jener Mechanismen erweckt. (...) Erziehung wäre sinnvoll überhaupt nur als eine zu kritischer Selbstreflexion. (ebd.: 89f)

Erinnerungskultur bietet einen Ansatzpunkt hierfür, da sie auf das Erkennen von Mechanismen der Missachtung zielt. Die von Adorno geforderte kritische Selbstreflexion findet dann über eine Auseinandersetzung mit gewaltvoller Geschichte statt.

Ein Schwerpunkt unserer Lehre ist die kritische Reflexion der Sonderpädagogik als Disziplin und ihrer Geschichte. Dazu organisieren wir Tagesexkursionen zu den Gedenkstätten Pirna-Sonnenstein, Bernburg sowie zum Leipziger Psychiatriemuseum und der Wiese Zittergras, die an NS-„Euthanasie“-Verbrechen erinnern. Im Rahmen der Aktion T4³ wurden unter der Herrschaft der Nationalsozialisten ca. 300.000 als behindert stigmatisierte Personen ermordet und 400.000 zwangssterilisiert (vgl. BS Anne Frank 2024). Außerdem besuchen wir den ehemaligen Geschlossenen Jugendwerkhof Torgau, der Teil des sogenannten Erziehungshilfesystems der DDR war. Hier wurden zwischen 1964 und 1989 ca. 4000 Jugendliche unter gefängnisähnlichen Zuständen, zum Teil unter Folter zu „sozialistischen Persönlichkeiten“ erzogen; die Zahl der Kinder und Jugendlichen, die in der DDR in sogenannten Spezialheimen untergebracht waren, betrug ca. 135.000 (vgl. Jugendwerkhof Torgau 2022, 2023). Die Aufmerksamkeit für diese Personengruppe wächst erst seit kurzer Zeit im Rahmen der Aufarbeitung von Verbrechen der SED-Diktatur.

Die erinnerungskulturellen Zugänge bieten den Studierenden die Möglichkeit, Kenntnis zur Beteiligung der Sonderpädagogik an gewaltvoller Geschichte zu erlangen, um sich kritisch mit der eigenen Disziplin auseinanderzusetzen. Solch bewusstseinsförderndes Erinnern geht mit Ambivalenzen einher, die im Folgenden dargelegt werden.

2.3 Ambivalenzen des Erinnerns

Wie kann eine gegenwärtige, zukunftsorientierte und plurale Erinnerungskultur gestaltet werden? Ein Ziel der Erinnerungskultur ist es, die Gegenwart so einzurichten, dass sich gewaltvolle Geschichte nicht wiederholt. Erinnern bewegt sich dabei stets im Spannungsfeld zwischen einem Bewusstsein für Geschichte und Gegenwart.

So gelten für die Auseinandersetzung mit Geschichte zwei gegensätzliche Gebote: Zum einen darf es „keine Geschichtsvergessenheit geben, denn: (...)“

3 Die Bezeichnung Aktion T4 bezieht sich auf die Tiergartenstraße 4 in Berlin, wo seit 1940 die „Euthanasie“-Morde geplant und verwaltet wurden.

Die Voraussetzungen der Gegenwart sollen unter das Licht gesetzt werden, damit sie als ein Ergebnis erscheint‘ (Heydorn 1970/2004: 30)“ (Boger 2019: 64). Ein solches *politisches Erinnern* vereint die Gegenwart untrennbar mit der Vergangenheit. Czollek (2023) beschreibt als Beispiel für Geschichtsvergesenheit den Wunsch nach Aussöhnung mit der eigenen gewaltvollen Vergangenheit, die zur Erfindung einer guten Erzählung ebenjener führe (vgl. ebd.), wobei er auf gegenwärtige Tendenzen des öffentlichen Diskurses hinweist, die einen Führungsanspruch Deutschlands 80 Jahre nach Ende des zweiten Weltkrieges wieder für notwendig erklären. Dies führt zu Missachtung, denn „[e]ine solche Erinnerungskultur, die Versöhnung zur Voraussetzung erklärt, hat weder Raum noch Interesse an Gefühlen der Untröstlichkeit und einer Haltung der Unversöhnlichkeit“ (ebd.: 15f.), die diesem Führungsanspruch im Wege stünden. Ein Erinnern, das anstatt der Anerkennung von Missachtungserfahrungen den Wunsch nach Versöhnung und gegenwärtiger Selbstvergewisserung bedient, vergisst die Geschichte.

Demgegenüber betont Boger die Notwendigkeit eines *politischen Vergessens* als Loslassen der Geschichte, das wiederum notwendige Voraussetzung für ein Gegenwartsbewusstsein ist: „Es ist das Vergessen, (...) das sich von der intergenerationalen Weitergabe von Traumata befreien will und daher über das Verzeihen des Unverzeihlichen nachdenkt“ (2019: 64). Erinnern an die Diskriminierungsgeschichte einer bestimmten Personengruppe impliziert stets deren Festlegung auf die Opferrolle und verhindert ggf. die Akzeptanz von Vielfalt in ebenjener Gruppe. Gegenwartsbewusstsein braucht das Vergessen, um die fortwährende Konstruktion essentieller Andersheit zu durchbrechen.

Inklusionspädagog*innen, die dem Begehren nach Nicht-Diskriminierung beikommen möchten, bewegen sich innerhalb dieser Widersprüche.

Boger (2019) erklärt damit einhergehende Zerrissenheit explizit als zulässig, insofern eine Auseinandersetzung mit den diskriminierenden Verhältnissen und der eigenen Verwobenheit in diese stattfindet (ebd.). Diskriminierungserfahrungen, eigene Täter*innenschaft und die Rolle als Vermittelnde verschränken sich in der Realität. Pädagog*innen stehen nicht als neutrale Beobachter*innen neben Opfer- und Täter*innen-Gruppen, um deren Versöhnung zu begleiten, sondern sie befinden sich als Beteiligte mittendrin in der Auseinandersetzung der Frage, was es für eine gemeinsame antidiskriminierende Gegenwart und Zukunft braucht.

Laut Czollek (2023) kann es keine Wiedergutwerdung ohne Wiedergutmachung geben. (Mit-)Täter*innen und Profiteur*innen sollen sich ihrer Verantwortung stellen. Erst dann kann vergessen werden. Keins von beiden geht ohne das andere. Außerdem muss die Unversöhnlichkeit als legitime Möglichkeit akzeptiert werden. Erinnern ist emanzipatorisch, wenn es zur Erkenntnis der Verhältnisse, die uns entfremden, und zur Solidarisierung verhilft. Vergessen ist emanzipatorisch, wenn dadurch ein neues Zusammenleben denkbar wird.

Erinnern kann unterdrückende Verhältnisse aber auch (re-)produzieren, wenn gewaltvolle Geschichte leer, Täterzentriert oder ohne Rücksichtnahme auf die Gefühle der Opfer thematisiert wird. Ebenso unterdrückt ein Vergessen, das Gleichbehandlung ohne Rücksicht auf Herkunft, einförmige hegemoniale Geschichtserzählung, die Verdrängung anderer Geschichtserzählungen und Schweigen befördert (vgl. Boger 2019).

Inklusionspädagog*innen können durch emanzipatorisches Erinnern und Vergessen zur Beförderung intersubjektiver Anerkennung beitragen. Die Bedingung für Solidarisierung ist die Erkenntnis der uns entfremdenden Verhältnisse. Oben wurde dargestellt: Anerkennung zeigt sich u.a. als Solidarität. Aber gilt das auch andersrum? Wer solidarisch mit jemandem ist, erkennt die Person gleichzeitig auch an? Hier greifen die Ambivalenzen, die in Bezug an den Anerkennungsbegriff bereits angesprochen wurden: Anerkennung eines Subjektes als Opfer diskriminierender Umstände reicht nicht aus. Es bedarf einer gleichzeitigen Anerkennung dieses Subjektes als gleichwertig und entsprechender Handlungen.

Der Übertrag auf das Gebot des Vergessens wäre in Verbindung mit der Anerkennungstheorie zu denken als ein Verlernen von Missachtung. Dies kann nur durch einen Fokus auf die diskriminierenden Umstände als Ursache für die Marginalisierung des Subjektes geschehen.

In Bezug auf die Forschungsfrage ergibt sich daraus eine erste Antwort: Erinnern, das auf die Erkenntnis der uns entfremdenden Verhältnisse fokussiert, ist die Voraussetzung für ein Vergessen als Verlernen von Missachtung und stellt in Sorgebeziehungen eine Bedingung für echte Solidarität zwischen emanzipierten Subjekten dar.

3 Empirischer Teil

Da es sich um ein laufendes Forschungsprojekt handelt, haben die im Folgenden präsentierten Ergebnisse vorläufigen Charakter.

3.1 Methodisches Vorgehen

Die Daten wurden innerhalb eines qualitativen Forschungsdesigns erhoben. Als Erhebungsmethode diente eine Gruppendiskussion unter zehn Studierenden, die an den Exkursionen zu Gedenkstätten teilgenommen hatten. Diese wurden in den Modulveranstaltungen durch die Auseinandersetzung mit Inklusion, Diskriminierung, Behinderung und der Geschichte des Umgangs mit behinderten Menschen inhaltlich vorbereitet. Die Leitung der Diskussion wurde von Lehrenden im Modul übernommen, was mit einer Doppelrolle als Forschende

und Prüfende einherging. Das Machtverhältnis zwischen Leiterinnen und Teilnehmenden könnte die Daten beeinflusst haben. Neben einleitenden organisatorischen Bemerkungen und dem Abschluss der Diskussion beteiligten sich die Leiterinnen durch fünf strukturierende inhaltliche Fragen. Die Auswertung der Gruppendiskussion erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2022). Dabei wurden drei Hauptkategorien mit jeweils bis zu drei Subkategorien herausgearbeitet (siehe Tabelle 1), von denen wir im Folgenden vorerst nur die Subkategorien 1.2, 2.1 und 3.1 näher betrachten werden. Eine Fortsetzung der Datenauswertung ist geplant.

3.2 Ergebnisse der Inhaltsanalyse – Haupt- und Subkategorien

Tabelle 1: Haupt- und Subkategorien

Hauptkategorie 1: De-/Thematisierung von Schuld & Täter*innenschaft	Hauptkategorie 2: Adressierung von Opfergruppen	Hauptkategorie 3: De-/Thematisierung von gewaltvoller Geschichte: Häufigkeit & Anlässe für Erinnern & Reflektieren
Subkategorie 1.1: Erziehungspraxis & deren verändernde Potenziale	Subkategorie 2.1: Zuschreibung von Andersheit* und deren Bewertung	Subkategorie 3.1: Bewertung der Nachnut- zung der Gedenkstät- ten(-gelände) als un-/ würdig
Subkategorie 1.2: De-/Thematisierung der eigenen Verwobenheit in diskriminierende Strukturen	Subkategorie 2.2: Gleichwertigkeit & Vergleich von Opf- ergruppen & Leid	Subkategorie 3.2: Erinnern an konkreten Orten der Verbrechen
Subkategorie 1.3: Diagnostik		Subkategorie 3.3: Erinnern außerhalb von speziellen Gedenkortern

Subkategorie 1.2 erfasst Aspekte mit dem Fokus der *De-/Thematisierung der eigenen Verwobenheit in diskriminierende Strukturen*, als Privatperson, als Vertreter*in der Disziplin der Sonderpädagogik und als Deutsche*r.

Subkategorie 2.1 sammelt Aussagen zur *Zuschreibung von Andersheit* der Opfergruppen und deren Bewertung* und lässt sich weiter unterteilen in Opfer, die zu Unrecht verändert werden und bei denen von einer Konstruiertheit der Andersheit* ausgegangen wird und in Opfer, mit denen zwar unrecht umge-

gangen wurde, deren essentielle Andersheit* aber, im Sinne eines natürlichen Fakts, nicht angezweifelt wird.

Subkategorie 3.1 fokussiert die *Bewertung der Nachnutzung der Gedenkstätten(-gelände) als un-/würdig*. Hier legen wir den Fokus auf die Verhandlung um den in der Diskussion aufgekommenen Streitpunkt der Bewertung der Nachnutzung eines Teils des Gedenkortes Pirna Sonnenstein als Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) und stellen diesen in Zusammenhang mit den zuvor genannten Subkategorien 1.2 und 2.1.

Es zeigt sich, dass auf Seiten der Befragten Annahmen zu essentieller Andersheit* von behinderten Menschen bestehen, die mit Verkennungen und Formen der Missachtung einhergehen. Menschen mit Behinderungen werden teilweise nicht als gleichwertige Gesellschaftsmitglieder anerkannt. Trotz bester Absichten wird Behinderung und Andersheit* oft mit einem paternalistisch konnotierten Sorgeverständnis verbunden.

Außerdem wird deutlich, dass der Gedenkstättenbesuch und seine Vor- und Nachbereitung eine Auseinandersetzung mit gegenwärtiger missachtender Praxis nicht nur zulassen, sondern stark befördern. Über die Thematisierung der oben umrissenen Ambivalenzen des Erinnerns gelingt es Studierenden, gegenwärtige Verhältnisse und eigene Überzeugungen hinsichtlich ihrer anerkennenden und missachtenden Potenziale zu befragen. Diese Ergebnisse werden im Folgenden durch Ankerbeispiele zu den jeweiligen Kategorien belegt und direkt mit der Diskussion verknüpft.

4 Ergebnisse und Diskussion

Die Bewertung des Umgangs mit Gedenkortern gibt Aufschluss über Annahmen zur essentiellen Andersheit* von Personengruppen. Eine Praxis, die thematisiert wird, ist die Nachnutzung einzelner Gebäudeteile einer ehemaligen Vernehmungsanstalt als WfbM. Ein Ort des Erinnerns an ‚Euthanasie‘-Verbrechen grenzt also direkt an einen Ort, an dem heute Personen arbeiten, die damals ebenjenen Verbrechen zum Opfer hätten fallen können. Die Studierenden diskutieren, inwiefern diese örtliche Gegebenheit eine würdevolle Praxis in Bezug auf die Personengruppe darstellt, deren Diskriminierungsgeschichte die Gedenkstätte thematisiert. Die Form der Nachnutzung wird als unwürdig (3.1) kritisiert, da sie mit Veränderungsprozessen einhergeht, die als Unrecht (2.1) dargestellt werden:

(...)die Aussage, dass es ja gut wäre, wenn diese Behindertenwerkstatt da gegründet wird (...), es ist ein Ort der grausamsten Geschichten (...) ich finde es hat auch nichts Positives/ also gerade im Bezug zur Inklusion/ Ich finde, den Behinderten wird nach wie vor immer eine Rolle der/ na die merken das ja eh nicht(...) die können wir ausnut-

zen(...), dass wir aus diesem Fleckchen Erde noch was Sinnvolles machen (...) für mich lässt sich das einfach nicht vereinbaren. (...) Genau solche Menschen wurden da (...) vergast und ich finde, dass nie jemand würde auf die Idee kommen und sagen, ne Jüdin arbeitet im ehemaligen KZ? (155–165)

Hier zeigt sich Anerkennung z.B. über den Vergleich mit weiteren Opfergruppen der NS-Gewaltverbrechen und dem Hinweis darauf, dass hier keine Ungleichwertigkeit bestehen darf.

Die Gegenseite zeigt sich in der Akzeptanz und der positiven Bewertung der Arbeit in WfbM (3.1) für Menschen, deren Andersheit* als natürlicher Fakt betrachtet wird (2.1):

Ich habe halt da eher das Gefühl, dass das (...) das Richtige ist, (...) wenn man so Aufarbeitung macht, (...)wenn man da Werkstätten hinmacht und zeigt, wie es richtig geht. (...) Und zu der Würde frag ich mich (...) würden die Menschen das nicht wollen, dass ihre Nachfahren jetzt richtig behandelt werden? (327–335)

In dieser Aussage werden die Beschäftigten der WfbM nicht als vollwertige Personen anerkannt, also missachtet. Mit der Wendung „Nachfahren“ kann die Vorstellung einer Gruppenzugehörigkeit und die Annahme einer natürlichen Andersheit behinderter Menschen assoziiert werden. Weiterhin geht mit der Bewertung einer WfbM als geeigneter Arbeitsort für die Anderen* die Gefahr mangelnder Solidarität einher. Die Forderung nach egalitärer Differenz wird nicht erfüllt, da mit einer Beschäftigung in einer WfbM durchaus sozialer Ausschluss im Sinne der Missachtungsformen nach Honneth einhergehen kann. Die kritikwürdigen Arbeitsumstände in WfbM⁴ werden in der Folge thematisiert. Dadurch kann Solidarität im Sinne des „Wagnis, sich auf eine Ebene (...) zu begeben“ (Rapetti 2019: 88) entstehen. Der Versuch einer Wiedergutwerdung ohne Wiedergutmachung (vgl. Czollek 2023) wird erkannt. So kann eine aktive Auseinandersetzung mit gegenwärtigen Veränderungsprozessen im Sinne eines „allgemeinen Bewußtseins jener Mechanismen“ (Adorno 1966: 89) und der eigenen Verwobenheit darin stattfinden. Dies ist maßgebliche Voraussetzung für die Gestaltung anerkennender und solidarischer Praxen.

Über die Diskussion zur Würdigung der Subjekte des Erinnerns, angestoßen durch die Nachnutzung des Ortes des Erinnerns gelangen die Studierenden zu einer differenzierten Reflexion gegenwärtiger Praxis. Das zeigt der folgende Diskussionsbeitrag:

Ich wollte eigentlich nur einwerfen, weil jetzt öfter gefallen ist, dass Behindertenwerkstätten es richtig machen. Dass Behindertenwerkstätten Orte sind, an denen Menschen extrem wenig Geld für ihre Arbeit verdienen, weit unter dem Mindestlohn. Außerdem ist es auch eine Art, Menschen auszugrenzen. Also es ist kein inklusives Projekt. Sondern wir schicken Menschen, weil wir halt der Meinung sind, an unserem Ar-

4 vgl. <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/aktuelles/detail/segregierende-strukturen-des-werkstatt-systems-aufbrechen> [Zugriff: 21.03.2025]

beitsmarkt funktionieren sie nicht, an einen Ort da können sie dann ja arbeiten. (...) Deswegen finde ich, sind Behindertenwerkstätten auch sehr kritisch zu sehen. (412–419)

Am Beispiel der Diskussion um die Nachnutzung von Orten gewaltvoller Geschichte wird deutlich: Studierende haben z. T. Vorstellungen von essentieller Andersheit von Menschen mit Behinderungserfahrungen, welche Auswirkungen auf ihre Bewertung gesellschaftlicher Praxen haben. Sie erkennen dabei mitunter nicht, welche diskriminierenden Strukturen dahinterstecken und dass diese sich grundlegend ähnlicher Mechanismen bedienen, die zu gewaltvoller Geschichte beigetragen haben. Erst eine Auseinandersetzung mit der Frage, inwiefern diese Praxis als würdig bzw. anerkennend bewertet werden kann, lenkt den Blick auf die Gefahren von Veränderungsprozessen.

In diesem Zusammenhang nimmt auch die Auseinandersetzung mit Schuld im Sinne eigener Verwobenheit in diskriminierende Verhältnisse (1.2) einen zentralen Stellenwert in der Diskussion ein:

Also ich würd jetzt nicht sagen, ich bin stolz Deutsche zu sein, aber ich finde, dass wir nicht schuld sein können (...). (624f)

Ich hab (...) viel in meiner Familie herum gefragt, um festzustellen, (...) war irgendjemand am Krieg beteiligt (...) Aber es hat mich sehr erleichtert festzustellen, dass zumindest (...) meine Ur-Großeltern. Weiter kam ich nicht, (...) Leider. Aber von denen hatte halt niemand was (...) Da war keiner im Krieg. Nichts... das hat mich persönlich sehr erleichtert, dass ich halt sagen konnte.. ok da hat niemand was damit zu tun gehabt (...). (630–638)

Das Bemühen darum, die eigene Familiengeschichte von Schuld zu befreien, könnte ein Hinweis darauf sein, dass eine Auseinandersetzung mit der eigenen Beteiligung an gegenwärtig missachtenden Verhältnissen als zu schwierig empfunden wird. Hier liegt eine enge Interpretation von Schuld als ‚aktives Beteiligungsein an verurteilten Taten‘ an.

Dem gegenüber steht ein weites Schuldverständnis, das die Frage nach Schuld nicht allein auf gewaltvolle Geschichte bezieht. Dieses fordert eine kritische Auseinandersetzung mit gegenwärtigen Verhältnissen, um ein Bewusstsein über die eigene Verwobenheit in diskriminierende Verhältnisse zu erkennen:

(...) mit dem, was damals war, haben wir jetzt persönlich nichts mehr zu tun aber es (...) wiederholt sich vor unseren Augen. Es passiert genau dasselbe. Wir haben eine CDU, die vor 7, 8 Jahren noch die Flüchtlinge reingelassen hat unter, wir schaffen das. Und jetzt mit Verschwörungstheorien anfängt, dass die doch angeblich beim Zahnarzt eher dran wären und sich die Zähne machen lassen können und alles. Es fängt wieder an. (647–652)

Wir sind ganz stark dabei, die Vergangenheit (...) wegzusperren und zu sagen, wir wollen damit nichts zu tun haben (...) Ich find das ehrlich gesagt ganz schwierig. (704–714)

Wir dürfen es nicht vergessen (...), weil dann wiederholt sich's(...). Es kommt immer alles irgendwann wieder und wenn wir sowas nicht im Bewusstsein lassen, dann kommt das früher als später wieder. Davor hab ich Angst. (801–805)

Für angehende Pädagog*innen ist die Erkenntnis der eigenen Verwobenheit in diskriminierende Verhältnisse notwendige Voraussetzung für Solidarisierung mit von Diskriminierung betroffenen Personengruppen und deren gleichzeitiger Anerkennung als gleichwertige Subjekte (vgl. Boger 2019). Der Versuch sich selbst von jeglicher Beteiligung freizusprechen, stellt in diesem Zusammenhang eine Position dar, die pädagogischer Bearbeitung bedarf, da sie dem von Boger geforderten Verständnis eines emanzipatorischen Erinnerns entgegensteht.

Positiv hervorzuheben ist dabei, dass offenbar die Verantwortung von Sonderpädagog*innen für die kritische Reflexion gegenwärtiger gesellschaftlicher Praxen bereits teilweise erkannt wird.

sehr gut deutlich wird, dass wir als zukünftige Lehrkräfte (...) die Berufung haben, nicht irgendwann zu sagen, so wie es jetzt gut ist, ist es gut. (...). Sondern, dass wir immer das bestehende System reflektieren, einfach weil wir dann (...) der am ehesten sichtbare Teil des Systems sind und uns dafür einsetzen, dass ... Weiterentwicklung möglich ist und dass wir nicht irgendwie stagnieren oder uns zurückentwickeln. (458–464)

Das Erkennen des missachtenden Potenzials gesellschaftlicher Praxis und der eigenen Beteiligung an dieser ist Voraussetzung für die Entwicklung von Solidarität und eines Verständnisses von Anerkennung im Sinne von egalitärer Differenz. Anerkennung und Solidarität stellen normative Konzepte dar. Der Weg dorthin im Sinne eines Erlernens dieser inklusiven Werte geht mit Ambivalenzen einher, deren Thematisierung aus unserer Sicht notwendig ist für die Erschließung der Bedeutung von Anerkennung und Solidarität. Die Konfrontation mit Ambiguität ist jedoch voraussetzungsreich und kann auf Abwehr stoßen. Es muss aus unserer Sicht pädagogisch also darum gehen, eigene Beteiligung an missachtenden, unsolidarischen Praxen besprechbar zu machen. Die Rahmung der Exkursion muss also unbedingt auch den Umgang mit Emotionen wie Schuld oder Scham beinhalten. Dies stellt eine zentrale vorläufige Erkenntnis unserer Forschung dar.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (2020) [1966]: Erziehung nach Auschwitz. In: Kadelbach, Gerd (Hrsg.): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 88–104.
- Bildungsstätte Anne Frank (03. Dezember 2024): bsannefrank on instagram: „Die Nationalsozialisten ermordeten 300.000 Menschen aufgrund (angeblicher) Behinderungen oder psychischer Erkrankungen und führten 400.000 Zwangssterilisationen

- durch. ...“ [Instagram-Post] https://www.instagram.com/p/DDG9afXMfR8/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==
- Boger, Mai-Anh (2019): Theorien der Inklusion. Die Theorie der dilemmatischen Inklusion zum Mitdenken. Münster: edition assemblage.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Czollek, Max (2023): *Versöhnungstheater*. München: Hanser.
- Felder, Franziska (2022): Anerkennung. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.). *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 98–103.
- Fraser, Nancy/Honneth, Axel (2003): *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (1992): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jugendwerkhof Torgau (18. August 2022): *Geschlossene Unterbringung – Jugendwerkhof Torgau*. https://www.jugendwerkhof-torgau.de/geschichte_post/geschlossene-unterbringung/ [Zugriff: 21.03.2025]
- Jugendwerkhof Torgau (8. Mai 2023). *BLACKBOX HEIMERZIEHUNG – Jugendwerkhof Torgau*. <https://www.jugendwerkhof-torgau.de/blackbox-heimerziehung/> [Zugriff: 21.03.2025]
- Katzenbach, Dieter (2004): *Anerkennung, Missachtung und geistige Behinderung. Sozialphilosophische Perspektiven auf den so genannten Paradigmenwechsel in der Behindertenpädagogik*. In: Ahrbeck, Bernd/Rauh, Bernhard: *Behinderung zwischen Autonomie und Angewiesenheit*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 127–145.
- Katzenbach, Dieter (2010): *Bildung und Anerkennung*. In: Musenberg, Oliver/Riegert, Judith: *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen*. Oberhausen: Athena, S. 93–115.
- Lepold, Kristina (2021): *Ambivalente Anerkennung*. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Mayring, Philipp E.A. (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 13. Überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- MDR Mitteldeutscher Rundfunk (09. August 2021): *Sommerinterview 2023 mit Björn Höcke (AfD) | MDR THÜRINGEN | MDR [Video]*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=3xRbkDBPNsI> [Zugriff: 05.12.2024]
- Rapetti, Nicoletta (2019): *Solidarität in Zeiten institutionalisierter Selbstbestimmung – Gedanken von halb drinnen und halb draußen. Widersprüche*. In: *Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich* 39 (151), S. 79–89. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssao-77457-1>
- Saar, Martin 2021: *Vorwort*. In Lepold, Kristina: *Ambivalente Anerkennung*. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Schawe, Andrea/Debski, Andreas (24. Oktober 2024): *Ministerpräsidenten streiten in Leipzig über Asylverschärfungen und höhere Rundfunkgebühr*. *Leipziger Volkszeitung*. <https://www.lvz.de/politik/regional/mpk-in-leipzig-ministerpraesidenten-streiten-ueber-asylverschaeerfungen-und-hoehere-rundfunkgebuehr-ZFCHX-EXO7BBYZNO5TAEILHULWE.html> [Zugriff: 21.03.2025]

Bedeutungsdimensionen von *Sorge* am Beispiel von pädagogischen Interaktionen innerhalb von Wohnangeboten für Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen

Magdalena Birnbacher

1 *Sorge* und Behinderung¹

Bezüge zwischen *Sorge* und Behinderung ergeben sich zunächst durch die historische Prägung der sog. Behindertenhilfe und -pädagogik durch einen *Fürsorge*-Gedanken. Dadurch, dass deren Geschichte stark durch Paternalismus und Machtmissbrauch gezeichnet ist, sind auch im Fachdiskurs Begriffe wie *Fürsorge* oder *Hilfe* häufig negativ behaftet (vgl. Falkenstörfer 2020; vgl. von Kardoff 2011).

Anthropologisch betrachtet durchlaufen alle Menschen Lebensphasen, in denen ihre Autonomie besonders stark eingeschränkt ist und in denen sie „existentiell abhängig von *Hilfe*, *Fürsorge*, *Schutz* und *Fürsprache*“ (Dederich 2013: 187f.) sind. Gleichmaßen universell verfügen alle Menschen über die „grundsätzliche Fähigkeit zur *Fürsorglichkeit*“ (Brückner 2018).

Behinderung und *Sorge* werden häufig gemeinsam vor dem Hintergrund der Annahme einer potenziell erhöhten Vulnerabilität (vgl. Burghardt et al. 2017; Fingerle 2016) oder einer hohen sozialen Abhängigkeit (Hahn 1981) diskutiert, die sich im Kontext von komplexen Beeinträchtigungen nochmal zuspitzen kann.

1 Die Ergebnisse und theoretischen Bezüge sind Teil des Dissertationsprojekts von Birnbacher (i.E.). Die Daten wurden parallel dazu im Rahmen des IMPAK-Forschungsprojekts über die „Lebenslagen von Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen“ (Beck/Franz 2025) mit Blick auf die alltägliche Lebensführung und Handlungsspielräume von Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen ausgewertet (Birnbacher 2025).

Beim Personenkreis der *Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen* handelt es sich um eine sehr heterogene Gruppe, in deren Kontext häufig und mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung verschiedene Arten von Beeinträchtigungen (z.B. kognitiv) oder bestimmte Attribute wie ein besonders hohes Ausmaß, erschwerte Kommunikation, Pflegebedarf oder sog. herausfordernde Verhaltensweisen genannt werden (vgl. Beck 2025). Die Gemeinsamkeit besteht in einer Lebenssituation, die sich durch ein erhöhtes Risiko für Belastungserfahrungen und Verletzlichkeit, hohe sozialen Abhängigkeit und Exklusion auszeichnet (vgl. ebd.).

Exklusionsrisiken werden dadurch deutlich, dass der Personenkreis weniger von Reformprozessen profitiert, was sich z. B. bei der inklusiven Beschulung, beim Zugang zum allgemeinen Arbeitsmarkt, aber auch bei der Wohnsituation zeigt. Die Wahl des Wohnorts scheint von der „erforderlichen Unterstützung“ abhängig zu sein (vgl. BMAS 2016). So leben Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen häufiger in besonderen Wohnformen (vgl. ebd.; Franz/Beck 2015) oder finden sich bei sehr hohem Pflegebedarf im Pflegesystem wieder (vgl. DHG 2021), in dem pädagogische Handlungsansätze wie z. B. die Persönlichkeitsentwicklung oder die Entwicklung der Fähigkeit, selbstbestimmt zu handeln, eine geringere Rolle spielen (vgl. ebd.). Schrooten & Tiesmeyer (2022) problematisieren hier eine eingeschränkte Perspektive auf das Wohnen, bei der Wohnwünsche und der Aspekt, den Wohnort als Zuhause zu erleben, in den Hintergrund treten.

2 Sorge und Unterstützung

Unterstützung stellt hier zunächst den Kontext dar, in dem sich Adressat*innen und Mitarbeiter*innen begegnen. Ein Anspruch auf Unterstützungsleistungen wird dadurch begründet, dass von einem Unterstützungsbedarf ausgegangen wird und in irgendeiner Form eine „Kategorisierung als unterstützungsbedürftig“ stattfindet (Meuth 2017: 17 in Bezug auf Hontschik/Ott 2017: 127).

Das Spektrum an Bedeutungen, die mit *Unterstützung* einhergehen, ist weit gefasst, prinzipiell kann jedes „Alltagsproblem zum Gegenstand sozialpädagogischer Unterstützung“ (Galuske 2012: 194) werden. Damit einhergehend variiert ebenso der Anteil, den sorgebezogene Tätigkeiten darin einnehmen können. *Sorge* als (professionelle) soziale Praxis beinhaltet Bereiche „institutionalisierter pflegender, erziehender und betreuender Sorgetätigkeiten im Lebenszyklus [...] sowie personenbezogener Hilfen in besonderen Lebenslagen“ (Brückner 2018: 212).

Pädagogische Unterstützungsbeziehungen und damit auch Sorgebeziehungen sind asymmetrische Verhältnisse, bei denen eine Person Unterstützung

benötigt, während das Gegenüber über die entsprechenden Ressourcen, eine Position, Wissen oder die „Fähigkeiten der eigenen Lebensführung“ (Dietrich/Uhlendorf 2020: 11) verfügt (vgl. Helsper 2021). Sorge-Beziehungen sind „asymmetrische Beziehungen, in denen Macht und Angewiesenheit zwischen der sorgenden und der umsorgten Person ungleich verteilt sind“ (Graumann 2022: 111). Sie bergen dementsprechend das Risiko von Machtmissbrauch (vgl. Helsper 2021).

Was Gegenstand von Unterstützung ist und wie diese ausgestaltet ist, wird in Interaktionen zwischen Mitarbeiter*innen und Adressat*innen immer wieder verhandelt und konkretisiert. In diesem Zusammenhang ist die Annahme leitend, dass die Qualität von Unterstützung in den Interaktionen zum Tragen kommt (vgl. Beck 2006). In Bezug auf die Arbeitsbeziehung zwischen Adressat*innen und Mitarbeiter*innen kann dies an Aspekten deutlich werden, wie beispielsweise Vertrauen, Vorwissen oder einander gut zu kennen. Dabei handelt es sich um relevante Aspekte für die Ermittlung von Handlungsaufträgen und wenn man wissen will, was jemand gerade wünscht oder braucht, v. a. bei erschwerter Kommunikation.

Mit einem erhöhten Ausmaß an Angewiesenheit auf andere, wächst auch der Einfluss professioneller Unterstützung auf die Möglichkeiten der Lebensführung (vgl. ebd.). Die Art und Weise, wie Unterstützung verstanden und geleistet wird, kann daher massive Auswirkungen auf die Gestaltung des Alltags haben, was sich vor dem Hintergrund einer Lebenssituation, die durch komplexe Beeinträchtigungen geprägt ist, nochmal zuspitzen kann.

3 Unterstützungsprozesse im Kontext von komplexen Beeinträchtigungen

Was der abstrakte Begriff der Sorge mit Blick auf das pädagogische Handeln im Alltag bedeuten kann, lässt sich anhand des Promotionsprojekts ‚Unterstützungsprozesse im Kontext von komplexen Beeinträchtigungen‘ verdeutlichen. Darin wird der Frage nachgegangen, wie sich Interaktionen zwischen Adressat*innen mit komplexen Beeinträchtigungen und Mitarbeiter*innen innerhalb institutionalisierter Wohnangebote gestalten.

Im Vordergrund stehen hier Aushandlungsprozesse über vermeintlich gewöhnliche Alltagstätigkeiten innerhalb der eigenen individuellen Lebensführung und weniger die Einflussmöglichkeiten, die sich auf die Sicherung von Beteiligung der Adressat*innen bei der Gestaltung, Planung oder Verwaltung von Angeboten richtet, wie z. B. die Beteiligung an Teilhabekonferenzen oder die Mitgliedschaft an Werkstattträten.

In dem Beitrag wird davon ausgegangen, dass keine Unterschiede bei wohnbezogenen Bedürfnissen zwischen Menschen mit und ohne Behinderung bestehen (vgl. Franz 2017). Gleichzeitig stellt sich mit Blick auf Personenkreise, die bei der Gestaltung ihres Alltags besonders stark auf andere angewiesen sind und die innerhalb von organisierten Angeboten leben, die Frage, wie individuellen Bedürfnissen entsprochen werden kann, wenn die Durchführung verschiedener Aktivitäten eine Aushandlung mit Anderen voraussetzt. Eine gewöhnliche Tätigkeit wie das Abendessen erfordert z.B. eine Vielzahl an Entscheidungen und Überlegungen darüber, was man essen möchte, wann ein passender Zeitpunkt dafür ist, ob man dabei Gesellschaft haben möchte, und dies vor dem Hintergrund, dass sich alles spontan wieder ändern kann. Es kann dann zur Aufgabe von Unterstützungspersonen werden, diese Bedürfnisse und Bedarfe innerhalb des spezifischen Kontexts zu ermitteln, zu übersetzen und zu konkretisieren.

Vor dem Hintergrund der individuellen Bedürfnisse und Bedarfslagen der Adressat*innen ist es nicht Ziel des Promotionsprojekts, im Vorhinein zu definieren, welche Aktivitäten und Bereiche Unterstützung genau beinhaltet (z. B. in Form eines Beobachtungsleitfadens). Vielmehr soll grundsätzlich ergründet werden, was Unterstützung auf der Interaktionsebene bedeutet. Dies macht eine offene und explorative Herangehensweise erforderlich.

Um diesem Aspekt Rechnung zu tragen, wurde ein ethnografischer Forschungsansatz gewählt. Hierfür fanden teilnehmende Beobachtungen in drei Wohnangeboten für Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen statt, die u. a. hinsichtlich ihrer Größe, Infrastruktur, Angebotsform oder verschiedenen Schwerpunkten in der Zielgruppe (z. B. sog. herausfordernde Verhaltensweisen oder körperliche Beeinträchtigungen) kontrastiert und ausgewählt wurden. Die Erhebungsphase erstreckte sich von Juli bis November 2019. Eine Auswertung erfolgte in einer Kombination aus der Grounded Theory Methodologie und der Qualitativen Inhaltsanalyse.²

Forschungsethischen Fragen kam prozessbegleitend eine besondere Beachtung zu. Dies liegt u. a. darin begründet, dass die Erhebung in den Wohnräumen stattfand und sensible Situationen (z.B. Körperpflege oder intime Gefühlszustände sowie Konflikte) miteinschloss. Gleichzeitig musste davon ausgegangen werden, dass bei einem Teil der Adressat*innen unklar bleiben würde, wie sie tatsächlich zur Teilnahme stehen. Damit stellte sich hier auch die Frage nach dem Umgang mit stellvertretenden Einwilligungen durch eine gesetzliche Vertretung. Diese gelten in der sozialwissenschaftlichen Forschung als umstritten (vgl. Schäper 2018). Ihr tatsächlicher Ausgestaltungsprozess (z.B. hinsichtlich unterstützter Entscheidung) kann in der Forschungspraxis allerdings nur begrenzt beeinflusst werden. Für das eigene Forschungsvorge-

2 Zur Möglichkeit der Kombination der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018) und der Grounded Theory (Bücker 2020).

hen wurde u. a. zwischen formalisierten Einwilligungen und einer situativen Zustimmung (bzw. deren Deutung) unterschieden. Eine (vermutete) ablehnende Haltung oder Unwohlsein führte zur Beendigung der Beobachtungssituation und hob somit die formalisierte Einwilligung auf. Methodologisch ist der Forschungsprozess durch die interpretativen Ansätze v. a. der Ethnomethodologie und des Symbolischen Interaktionismus geprägt. Die damit einhergehende Perspektive eignet sich insofern, als dass es sich um die Erkundung des Alltäglichen und scheinbar Vertrauten handelt, das dann methodisch befremdet wird (vgl. Breidenstein et al. 2013: 25). Vor diesem Hintergrund erscheint der methodologische Zugang besonders passend für das Forschungsinteresse und die Betrachtung vermeintlich gewöhnlicher Interaktionen im Wohnalltag. Zudem ist die Annahme wichtig, dass sich Handlungsverläufe nicht linear, sondern in einem komplizierten Prozess und in Abhängigkeit von ihren situativen Gegebenheiten entwickeln (vgl. Treibel 2006; Joas/Knöbl 2011). Einer interaktionistischen Perspektive folgend, erfordern Handlungen von den Akteur*innen komplexe Interpretationen und Deutungen. Die Annahme, dass die Handelnden dabei eine Vielzahl an Überlegungen und Entscheidungen leisten (vgl. Joas/Knöbl 2011), schafft hier Anknüpfungspunkte für die Erforschung der Komplexität pädagogischen Handelns.

Ein ethnografisches Vorgehen ermöglicht es zudem, nicht-sprachliche Phänomene und somit auch Formen von Kommunikation abzubilden, die die qualitative Sozialforschung mit ihrem Fokus auf Verbalsprache häufig außen vorlässt.

4 Ergebnisse

4.1 Übergeordnete Ergebnisse

Als übergeordnetes Ergebnis lässt sich zunächst festhalten, dass im beobachteten Wohnalltag verschiedene Formen unterstützungsbezogener Phänomene stark sichtbar sind. Datenübergreifend häufig auftretende Merkmale der Interaktionen sind dabei eine *erschwerter Kommunikation*, z.B. wenn Adressat*innen Inhalte nicht oder nur eingeschränkt vermitteln können und Mitarbeiter*innen auf die darauf entstehende *Ungewissheit* mit *Interpretationen und Deutungen* reagieren. In der Konsequenz zeigt sich das Handeln der Mitarbeiter*innen durch *Stellvertretung* und das *Aussprechen von Restriktionen* geprägt. Diese Merkmale hängen häufig zusammen oder stehen in Wechselwirkung zueinander (ausführlich hierzu: siehe Birnbacher, i.E.).

Handlungsfeldübergreifende Spannungsfelder pädagogischen Handelns wie das Abwägen zwischen *Schutz und Willen* der Adressat*innen, der Umgang

mit *Asymmetrie* und *Ungewissheit* kommen in den beobachteten Interaktionen in besonders zugespitzter Weise zum Vorschein.

Die Art und Weise wie die Interaktionen ablaufen, ist zudem stark durch die *strukturellen Rahmenbedingungen* geprägt, wie beispielsweise die räumlichen Bedingungen, die Infrastruktur, sowie zeitliche und personelle Ressourcen: So beeinflusst beispielsweise die Art und Weise, wie Aufgabenverteilung zwischen Mitarbeiter*innen organisiert ist, ob, wann und wie individuellen Bedürfnissen und Bedarfen entsprochen werden kann.

4.2 Ergebnisse mit Blick auf Sorge

Betrachtet man die Ergebnisse nun spezifisch mit Blick auf das Thema *Sorge*, lassen sich Aspekte aus deren Bedeutungsspektrum im Datenmaterial anhand von Interaktionen, die sich darauf thematisch beziehen oder in Form von bestimmten Tätigkeiten stattfinden, ablesen. Rückschlüsse auf das tatsächliche subjektive Empfinden der Akteur*innen können im Rahmen der Beobachtung nur begrenzt gezogen werden.

In der Gesamtheit des kodierten Datenmaterials sticht klar hervor, dass sich Interaktionen besonders häufig auf das Thema (pflegerische) *Versorgung* richten. Diese beziehen sich auf körper- und gesundheitsbezogene Angelegenheiten, die Erfüllung von Grundbedürfnissen oder die Sicherung der gesundheitlichen Unversehrtheit. Konkret kann das z. B. die Unterstützung beim Aufstehen, beim Zubettgehen, beim Essen und Trinken, beim Waschen sowie beim Wechsel von Inkontinenzmaterial bedeuten. Interaktionen, in denen der Fokus auf Themen wie Persönlichkeitsentwicklung oder Bildung von Interessen, Gestaltung sozialer Beziehungen liegt, nehmen hingegen einen deutlich geringeren Anteil ein.

In Sequenzen, in denen es darum geht, ob Adressat*innen ausreichend getrunken, Medikamente eingenommen oder sich selbst und anderen keinen Schaden zugefügt haben, werden Bezüge zum Thema *Schutz* deutlich. Aspekte sorgebezogenen Handelns zeigen sich somit mehrheitlich in *Wechselwirkung zu den Unterstützungsbedarfen*, die u.U. mit einer massiven Gefährdung des Gesundheitszustands oder starkem Unwohlsein einhergehen können. Konkret kann das bedeuten, dass Adressat*innen in lebensbedrohlichen Lagen, wie Aspirationsgefährdungen oder in massive Stresssituationen geraten können, die zu selbst- oder fremdverletzendem Verhalten oder längeren Krisen führen können. Bei Adressat*in T zeigt sich das beispielsweise als ein*e Mitarbeiter*in berichtet „[...] dass [T] feste Ansprechpartner*innen brauche, denn unterschiedliche Aussagen und Angaben könnten [sie*ihn] in eine Krise stürzen“ (10_1_1; 54f.). Es könne schwerwiegende Folgen für T und Mitarbeiter*innen haben, wenn bestimmte Unterstützungsbedarfe von T nicht beachtet werden. Laut Aussagen von Mitarbeiter*innen habe Adressat*in T

„früher wochenlang nicht [ihr*sein] Zimmer verlassen [...], darin gekotet und uriniert [...] und nicht mal jemanden zum Putzen reingelassen“ (10_1_2; 59).

Sorgebezogene Unterstützung kann viel Zeit in Anspruch nehmen und beeinflusst allein dadurch die Möglichkeiten der Alltagsgestaltung der Adressat*innen: beispielsweise umfasse das Anreichen von Essen und Trinken – eine Thematik, die materialübergreifend ein sehr häufig vorkommendes Phänomen darstellt – bei Adressat*in F täglich insgesamt eine Zeitspanne von vier bis sechs Stunden (vgl. 18_1_1; 40).

Wenn es Adressat*innen nicht gut geht oder diese gefährdet sind, thematisieren Mitarbeiter*innen dies in den Beobachtungsdaten immer wieder als *Belastungen*. So beispielsweise bei Krankheitsschüben oder altersbedingter oder situativer Verschlechterung des Gesundheitszustands. Belastungen werden auch thematisiert, wenn Mitarbeiter*innen bei etwas Unterstützung leisten, von dem sie wissen, dass es für die Adressat*innen u. U. nicht angenehm ist: So z. B. als ein Mitarbeiter, ein*e Adressat*in beim Duschen unterstützt und „sagt, dass er es traurig finde, dass sie nun so gute Laune habe und er wisse, dass die gleich beim Duschen weg sei“ (19_1_1; 40), weil dies – aufgrund eines traumatisierenden Erlebnisses der Adressat*in – für sie sehr angstbehaftet sei (vgl. ebd.).

Besorgnis um das Wohlbefinden der Adressat*innen scheint nicht nur die Mitarbeiter*innen zu beschäftigen, sondern zeigt sich in den Daten auch als ein Thema, das die Beziehungen zwischen den Adressat*innen untereinander tangiert, was beispielsweise daran deutlich wird, wenn eine palliative Begleitung einer*s Adressat*in auch bei den Mitbewohner*innen Betroffenheit auslöst (vgl. 19_3_1; 55).

Sorgebezogene Themen und der Umgang damit werden somit in den Beobachtungsdaten auch als eine *Anforderung an professionelles Handeln* sichtbar.

Die Interaktionen sind aufgrund von erschwerter Kommunikation häufig durch *Ungewissheit* geprägt. Mitarbeiter*innen müssen hier oftmals deuten, worin die Anliegen der Adressat*innen bestehen könnten: So beispielsweise, wie sich jemand gerade fühlt, ob sie*er Hunger oder Durst hat oder ob die Raumtemperatur angenehm ist. Der tatsächliche Wunsch kann dabei uneindeutig bleiben: Mitarbeiter*in C möchte wissen, ob Adressat*in V, die*der mehrheitlich nonverbal kommuniziert, mit dem Essen fertig sei: „Keinen Hunger mehr?“. [V] antwortet nicht, schüttelt auch nicht den Kopf, schiebt aber den Teller weg“, was von Mitarbeiter*in C nicht als eindeutige Ablehnung interpretiert wird. „[...] [C] nimmt die Gabel mit einem Stück Brot daran und hält sie an [Vs] Mund. [V] öffnet den Mund, lacht und kaut. [C] fragt erneut: ‚Willst du noch was?‘. [V] schüttelt nun den Kopf und schiebt den Kleiderschutz zusammen“ (18_2_5; 29).

Stellvertretend stattfindende Handlungen, Entscheidungen und Einschätzungen nehmen materialübergreifend einen sehr großen Anteil innerhalb der

beobachteten Interaktionen ein. Die dabei in Teilen oder vollständig übernommenen Tätigkeiten zeigen sich häufig in Abhängigkeit zum jeweiligen Unterstützungsbedarf der Person und können über den gesamten Tag verteilt bei sämtlichen Aktivitäten anfallen (beim Aufstehen, Essen, Interaktionen mit anderen Menschen, Ausübung von Aktivitäten, etc.).

Darüber hinaus ist der Alltag in den beobachteten Wohnangeboten stark durch *restriktive Handlungen* seitens der Mitarbeiter*innen geprägt. Dabei handelt es sich um Phänomene, die sich in einer Vielzahl an Vorgaben, Einschränkungen, Regeln oder das Anwenden freiheitsentziehender Maßnahmen niederschlagen. Begründet werden Restriktionen mit dem Ziel des Schutzes der Adressat*innen selbst, ihrer Mitbewohner*innen und der Mitarbeiter*innen. Restriktionen können erneut mit den individuellen Bedarfen zusammenhängen, aber auch aus der Organisation des Unterstützungssettings resultieren, wie z. B. Sicherung von Abläufen.

Das Bedeutungsspektrum von Restriktionen in den Daten ist sehr weit gefasst. Häufig beziehen sich diese auf die Reglementierung von Essens- und Flüssigkeitsmengen, wie beispielsweise bei der Verwehrung des Anliegens mehr trinken zu wollen: „*Nein, du hast genug getrunken*“ (10_3_3; 78) oder in Form einer Erinnerung, die Essensmenge zu begrenzen: „*Frau [Name XYZ] kann, wenn sie möchte, gerne 1 Stück Kuchen haben, aber dann nur 1*“ (19_2_4; 71), wie auf einem Hinweisschild in der Küche für die Mitarbeiter*innen zu lesen ist.

Auf drastischere Weise werden Restriktionen in Form von freiheitsentziehenden Maßnahmen in den Daten sichtbar, wie z. B. im Fall von Abschottung aus den Gemeinschaftsräumen durch Fixierung.

Darüber hinaus benennen Mitarbeiter*innen während der Beobachtung immer wieder sorgebezogene Themen im Austausch zwischen Kolleg*innen, in Übergabegesprächen oder Dienstbesprechungen. Häufig kommt dies in Form von Thematisierung von Belastungen zum Tragen. Die Besorgnis und Angst vor Verletzungen und Gesundheitsgefährdungen der Adressat*innen gehen hier auch mit Fragen nach Haftung und Verantwortung einher.

Auch wenn in den Beobachtungen der Fokus auf den Interaktionen zwischen den Adressat*innen und Mitarbeiter*innen liegt, werden diese fortwährend durch die *strukturellen Rahmenbedingungen* der Angebote beeinflusst: welche Rolle sorgebezogene Aspekte innerhalb pädagogischen Handelns spielen und wie damit umgegangen werden kann, ist so beispielsweise auch davon abhängig, ob eine entsprechende Infrastruktur besteht, um über Belastungen sprechen oder eine Anwendung von Restriktionen gemeinsam reflektieren zu können³. Darüber hinaus werden in den Daten auch Aspekte deutlich, die darauf schließen lassen, dass durch organisatorischen Rahmenbedingungen Belastungen erst hervorgerufen werden kön-

3 vgl. hierzu: Beck et al. 2025; Birnbacher 2025.

nen. Das zeigt sich an einem Standort z.B. im Fall von hoher Personalfluktuation, die als eine enorme Stresssituation für die Adressat*innen beschrieben wird (vgl. 21_2_1; 37).

5 Fazit: Sorge zwischen Notwendigkeit und Überlagerung des Alltags

Wie die Ausschnitte aus den Ergebnissen verdeutlichen konnten, stellen sich die Bedeutungsdimensionen von *Sorge* innerhalb der Daten sehr umfangreich dar und tangieren auf vielfältige Art und Weise alltägliche Interaktionen zwischen den Adressat*innen und den Mitarbeiter*innen. Übergreifend wird dabei deutlich, dass sich *Sorge* in einem Spannungsfeld zwischen Notwendigkeit/Gegebenheit und dem Risiko zu einem den Alltag überlagernden Thema zu werden, befindet:

So stehen zunächst innerhalb der beobachteten Wohnsettings sorgebezogene Tätigkeiten im Zusammenhang zu den komplexen Unterstützungsbedarfen und den damit einhergehenden mitunter sehr hohen Abhängigkeitsverhältnissen, aus denen sich Bedenken hinsichtlich des Wohlbefindens oder des Gesundheitszustands ergeben können.

Daneben geht aus der Analyse der Beobachtungsdaten auch hervor, dass ein stark auf *Sorge* bezogenes Handeln innerhalb der Beobachtungsdaten häufig mit restriktiven und stellvertretenden Handlungen einhergehen kann. Die Unterstützung von Menschen mit Behinderung in Form von Bildung, Erziehung oder Förderung sei ohne stellvertretendes Handeln oft nicht möglich (Ackermann/Dederich 2011), sieht sich aber gleichzeitig mit dem Risiko der Macht ausübung und Bevormundung konfrontiert (vgl. Schildmann 1993). Mit Blick auf die Rolle von *Sorge* und Schutz im Kontext von pädagogischen Interaktionen stellt sich somit die Frage, wann restriktives und stellvertretendes Handeln notwendig ist und wann u. U. andere Aspekte, wie z. B. institutionelle Interessen, im Vordergrund stehen, insbesondere wenn die tatsächliche Begründung von Bedürfnissen und Interessen von Adressat*innen vor dem Hintergrund erschwerter Kommunikation nur eingeschränkt möglich ist. In den Daten taucht diese Frage beispielsweise dann auf, wenn in einer Wohngemeinschaft den Bewohner*innen personenübergreifend das Bedürfnis nach Ruhe und Erholung am Wochenende unterstellt wird und das Ruhebedürfnis gleichzeitig als Begründung für einen geringeren Personalschlüssel verwendet wird (vgl. 19_3_3; 91–92; 102).

Hinzukommend eröffnet sich hierbei v. a. in Bezug auf Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen die Diskussion, ob eine Fokussierung auf *Sorge* und Schutz als alltagsüberlagerndes Thema, Auseinandersetzungen mit

weiteren Themen und Formen pädagogischer Unterstützung hinsichtlich Bildung, Erholung oder der Gestaltung sozialer Beziehungen in den Hintergrund geraten lässt.

Pädagogisches Handeln stellt sich vor diesem Hintergrund als eine sehr komplexe Aufgabe dar und erfordert kontinuierliche Abwägungen hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Schutz und Wille, Ungewissheit mit Blick auf erschwerte Kommunikation, dem Umgang mit Asymmetrie, Stellvertretung und den damit einhergehenden Fragen darüber, wer entscheidet oder wer in Aus-handlungssituationen das letzte Wort hat.

Literatur

- Ackermann, Karl-Ernst/Dederich, Markus (2011): Einführung in das Thema. In: ebd. (Hrsg.): *An Stelle des Anderen: Ein interdisziplinärer Diskurs über Stellvertretung und Behinderung*. Oberhausen: Athena, S. 7–22. DOI: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.3278/9783898967150>.
- Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hrsg.): *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–52.
- Beck, Iris (2006): Qualität in der Arbeit mit Menschen mit schweren Behinderungen. In: *Lebenshilfe: Schwere Behinderung – eine Aufgabe für die Gesellschaft! Teilhabe von Menschen mit schweren Behinderungen als Herausforderung für Praxis, Wissenschaft und Politik; ein Reader mit Beiträgen vom Kongress der Lebenshilfe „Wir gehören dazu!“ am 22. – 24. September 2005 in Magdeburg*, S. 183–193.
- Beck, Iris/Franz, Daniel (Hrsg.) (2025): *Lebenslagen von Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen – Handlungsspielräume für eine individuelle Lebensführung in Wohnangeboten*. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-040721-3>.
- Beck, Iris (2025): *Lebenslage und komplexe Beeinträchtigung – zum Erhalt von ‚Lebenschancen aus der gesellschaftlichen Produktion als Sozialgüter‘*. In: Beck, Iris/Franz, Daniel (Hrsg.): *Lebenslagen von Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen – Handlungsspielräume für eine individuelle Lebensführung in Wohnangeboten*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 21–71. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-040721-3>.
- Beck, Iris/Franke, Nicole/Karten, Henning (2025): *Handlungssicherheit, -fähigkeit und Fachlichkeit*. In: Beck, Iris/Franz, Daniel (Hrsg.): *Lebenslagen von Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen – Handlungsspielräume für eine individuelle Lebensführung in Wohnangeboten*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 202–278. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-040721-3>.
- Birnbacher, Magdalena (2025): *Alltägliche Lebensführung – Handlungsspielräume der Adressat:innen auf der Mikroebene*. In: Beck, Iris/Franz, Daniel (Hrsg.): *Lebenslagen von Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen – Handlungsspielräume für eine individuelle Lebensführung in Wohnangeboten*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 279–346. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-040721-3>.

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2016): Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung. Bonn.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (Hrsg.) (2013): Ethnographie. Praxis der Feldforschung. Konstanz: UVK.
- Brückner, Margrit (2018): Care – Sorgen als sozialpolitische Aufgabe und als soziale Praxis. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. München: Reinhardt, 6., überarbeitete Auflage. S. 212–218.
- Burghardt, Daniel/Dederich, Markus/Dziabel, Nadine/Höhne, Thomas/Lohwasser, Diana/Stöhr, Robert/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2017): Vulnerabilität: pädagogische Herausforderungen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bücker, Nicola (2020): Kodieren – aber wie? Varianten der Grounded-Theory-Methodologie und der qualitativen Inhaltsanalyse im Vergleich. Forum: Qualitative Sozialforschung, 21, 1. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3389>.
- Dederich, Markus (2013): Stellvertretung. In: Musenberg, Oliver/Ackermann, Karl-Ernst/Riegert, Judith (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik!?: Disziplin – Profession – Inklusion. Oberhausen: Athena, S. 185–205.
- Deutsche Heilpädagogische Gesellschaft (DHG) (2021): Standards zur Teilhabe von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung und komplexem Unterstützungsbedarf. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Niels: Einleitung. In: Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Niels/Beiler, Frank/Sanders, Olaf (Hrsg.) (2020) Anthropologien der Sorge im Pädagogischen. Weinheim Basel: Beltz Juventa, 9–15.
- Falkenstörfer, Sophia (2020): Zur Relevanz der Fürsorge in Geschichte und Gegenwart eine Analyse im Kontext komplexer Behinderungen. Wiesbaden: Springer VS. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30482-9>.
- Fingerle, Michael (2016): Vulnerabilität. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 422–426.
- Franz, Daniel (2017): Wohnen. In: Nicklas-Faust, Jeanne/Scharringhausen, Ruth (Hrsg.): Heilerziehungspflege. Heilerziehungspflege in besonderen Situationen gestalten. Berlin: Cornelsen, S. 204–231.
- Franz, Daniel/Beck, Iris (2015): Evaluation des Ambulantisierungsprogramms in Hamburg. Forschungsbericht. Herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (AGFW) Hamburg e. V. Hamburg: AGFW.
- Galuske, Michael (2012): Methoden der Sozialen Arbeit. In: Thole, Werner/Höblich, Davina/Ahmed, Sarina (Hrsg.): Taschenwörterbuch Soziale Arbeit. Klinkhardt, S. 193–196.
- Graumann, Sigrid (2022): Eine anerkennungstheoretische Grundlegung für die Forschung mit Menschen mit vielfältigen Beeinträchtigungen. In: Tiesmeyer, Karin/Koch, Friederike (Hrsg.): Wohnwunschermittlung bei Menschen mit Komplexer Behinderung. Wahlmöglichkeiten sichern. Stuttgart: Kohlhammer, S. 111–119. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-039593-0>.
- Greving, Heinrich/Ondracek, Petr (2009): Heilpädagogisches Denken und Handeln: Eine Einführung in die Didaktik und Methodik der Heilpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hahn, Martin (1981): Behinderung als soziale Abhängigkeit: Zur Situation schwerbehinderter Menschen. München: Reinhardt.

- Hontschik, Anna/Ott, Marion (2017): Die stationäre Mutter-Kind-Einrichtung als pädagogisch institutionalisierter Wohnraum. In: Meuth, Miriam (Hrsg.): Wohn-Räume und pädagogische Orte. Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 123–148. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15805-7>.
- Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: eine Einführung. Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Opladen/Toronto: Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>.
- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, (4. Auflage), Weinheim: Beltz Juventa.
- Joas, Hans/Knöbl, Wolfgang (2011). Sozialtheorie: Zwanzig einführende Vorlesungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meuth, Miriam (2017): Wohnen – Gegenstand pädagogischer Praktiken, erziehungswissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung. In: dies. (Hrsg.): Wohn-Räume und pädagogische Orte. Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit. Wiesbaden: VS, S. 1–36. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15805-7>.
- Mürner, Christian/Sierck, Udo (1995): Stellvertretung und Gewalt. In: Jantzen, Wolfgang (Hrsg.): „Euthanasie“ – Krieg – Gemeinn: solidarisch handeln, demokratisch verantworten. Für ein humanes Leben aller! Kongress Universität Bremen 26.-28.11.1993. Münster: Lit, S. 316–319.
- Schäper, Sabine (2018): Einwilligung als Befähigungsprozess. Kritische Hinweise zur Praxis der Beteiligung von Proband*innen mit kognitiven Beeinträchtigungen in Forschungsprojekten. In: Behindertenpädagogik 57 (2), S. 134–146. <https://doi.org/10.30820/8237.03>.
- Schildmann, Ulrike (1993): Zum Verhältnis von Selbstverständnis und Fremdverstehen. In: Mürner, Christian/Schriber, Susanne (Hrsg.): Selbstkritik der Sonderpädagogik? Stellvertretung und Selbstbestimmung. Luzern: Edition SZH, S. 13–27.
- Schrooten, Katrin/Tiesmeyer, Karin (2022): Wohnen für Menschen mit komplexer Behinderung. In: Tiesmeyer, Karin/Koch, Friederike (Hrsg.): Wohnwunschermittlung bei Menschen mit komplexer Behinderung. Wahlmöglichkeiten sichern. Stuttgart: Kohlhammer, S. 120–137. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-039593-0>.
- Treibel, Annette (2006): Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart. 7., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90039-1>.
- von Kardoff, Ernst (2011): Paradoxien der Stellvertretung. In: Ackermann, Karl-Ernst/Dederich, Markus (Hrsg.): An Stelle des Anderen: Ein interdisziplinärer Diskurs über Stellvertretung und Behinderung. Oberhausen: Athena, S. 79–84. DOI: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.3278/9783898967150>.

Zum Zusammenhang von Sorge und Arbeit

Sven Bärmig

Die These des folgenden Beitrages ist, dass wir durch eine Veränderung der Arbeitsverhältnisse bzw. Produktionsverhältnisse auch die Sorgeverhältnisse entsprechend verändern können.

1 Arbeit

Die Fokussierung auf die Erwerbsarbeit ist eine eurozentristische Perspektive, die sich im 19. Jahrhundert entwickelte, wie Andrea Komlosy in ihrer sozialgeschichtlichen Darstellung schreibt.

[V]or der Festschreibung von Arbeit auf bezahlte Erwerbsarbeit im 19. Jahrhundert [existierte] eine viel breitere Zuordnung zum Sprachfeld Arbeit als nach der ökonomistischen Wende, mit der vieles, was ehemals selbstverständlich als Arbeit galt, aus der auf Erwerbsarbeit fokussierenden Kategorie ausgeschlossen wurde. (Komlosy 2014: 37)

Mit Komlosy lässt sich daher festhalten, dass Arbeit als Begriff ein wahres Chamäleon ist, dessen Definition sich im historischen wie regionalen Kontext ändert. Arbeit bewegt sich im Spannungsfeld zwischen Mühe und Leid auf der einen Seite und kreativer Verwirklichung auf der anderen. Erst die kapitalistische Rationalität hat Arbeit ihres Doppelcharakters beraubt und den Begriff auf produktive Erwerbsarbeit verengt. Damit wurde all jenen Formen der Arbeit, die unbezahlt in der Familie, im Haus und in der Selbstversorgung erbracht werden, der Charakter von Arbeitstätigkeit abgesprochen. Mit der Lohnarbeit aber, so Harry Cleaver, hat der Kapitalismus „die unaufhörliche Durchsetzung der Arbeit“ (Cleaver 2019: 98) erfunden. Ihm zufolge eignet sich der Kapitalist, der Lohn- oder Erwerbsarbeit ausbeutet, immer auch die verborgene Subsistenzarbeit im Hintergrund an und verlässt sich irgendwie auch darauf.¹ Ver-

1 Im Alleinversorger-Modell verrichtet die Hausfrau im Hintergrund alle notwendigen Arbeiten

bunden ist das vielfach mit der Herrschaft über die Zeit(ressourcen) der Menschen. Arbeit als Prinzip übt damit Herrschaft aus, weil Freizeit oder Nicht-Arbeit ebenso auf sie bezogen sind: Entweder in der Herstellung (Produktion) der Ware Arbeitskraft überhaupt (durch Versorgung und Erziehung) oder für eine neue Zeitspanne der Ausbeutung (Reproduktion) oder auch als Abgrenzung gegen das Nichtstun, was nur bestimmten Personen erlaubt oder auch nur möglich ist. In diesem Kontext steht auch all das, was Sorge oder Care genannt wird, zunächst einmal unabhängig davon, ob sie bezahlt ist oder nicht.

Dies hat historische Gründe, die eine wichtige Rolle spielen. Festzuhalten ist sehr verallgemeinert für die industrialisierten Länder des Spätkapitalismus eine Institutionalisierung als Wirtschafts- und Sozialordnung, die sich an der persönlichen Freiheit der Wirtschaftenden und Arbeitenden, deren Vertragsfähigkeit und -freiheit im bürgerlich-rechtlichen Sinne orientiert. Das produktive Tun wurde immer umfassender in Fabriken oder Büros verlegt, das soziale Tun und Handeln in Sozial-Räume von Pflege, Betreuung, Verwahrung, mit der (Klein-)Familie als dritter Säule. Die Lebenswelt als Zusammenhang von kreativem Tun und Handeln als Produktion von Dingen und gemeinsamer Sorge fand bis dahin in einem gemeinsamen recht großen Haushalt statt, aus dem sich bis heute die Bezeichnung des Wirtschaftens ableitet: *oikos* als Ökonomie des Haushalts. Sie wird nun in Institutionen verlagert. Fabriken, Büros, Lagerhallen entstehen ebenso wie Schulen, Kindergärten, Alten- und Pflegeheime, jenseits der bereits bestehenden Asyle als reine Verwahranstalten, jedoch erst in der Folge dieser „Ver-räumlichung“ und Trennung der Lebensbereiche (Dörner 1996: 16 ff.).

Die neu entstehenden „Disziplinarräume“ (Govrin 2022: 48) schließen die jeweiligen gesellschaftlichen Teilbereiche gegeneinander ab und arrangieren die Individuen/Körper in spezifischer funktionalisierter Weise – je nach Institution. Vorbild sind hierbei vor allem die Klöster bzw. Strafanstalten und es ist auch heute immer wieder erstaunlich wie ähnlich sich Schulen, Kasernen, Gefängnisse oder Fabriken sind. Je nach Funktion werden die Individuen vereinzelt oder parzelliert, um sie besser kontrollieren zu können. Die Bevölkerung als Arbeitskraft wird daraus folgend zunehmend je nach Notwendigkeit der Produktion nutzbar gemacht. Aber: Es geht dabei nicht um die „gleichverteilte Nutzbarmachung aller Körper“ (ebd.: 53), sondern um Differenzierung und Hierarchisierung anhand der Produktivität. Govrin beschreibt dies als vergeschlechtliche und rassifizierende Differenzen, während Wolfgang Jantzen dies bspw. für Behinderung als „Arbeitskraft minderer Güte“ (Jantzen 1992: 30) bezeichnet. Dies ist m. E. wichtig, da sich die Strukturierung zunächst

zur „Reproduktion der Arbeitskraft“ und zur Sorge um alle anderen Mitglieder der Familie (Kinder, Eltern, vielleicht Alte oder über diese üblichen Zeitabschnitte zu Pflegende hinaus). Das hat den Vorteil, dass sie von der Lohnarbeit ‚befreit‘ ist, den Nachteil, sich mit dem Mann arrangieren zu müssen.

weniger auf Geschlecht oder Alter bezieht, sondern zunächst vor allem auf Vermögen/Fähigkeit oder akzeptierter Anpassung.² In der Folge der Ausweitung des Kriteriums der „freien Arbeitsfähigkeit und der Leistungseffizienz“ (Dörner 1995: 191) wird auch das

Irrationale, Unberechenbare, Störende in dem Maße als gefährlich und nach Sicherheit verlangend sichtbar, wie die Gesellschaftsordnung administrativ und ökonomisch rational, rechenhaft und empfindlich gegen Störungen sich entwickelte. (ebd.)

Auf dieser Folie wird die Unbrauchbarkeit und Gefährlichkeit von Armen und Irren deutlich, die fortan durch die Institutionalisierung zunehmender effektiver sozialer Kontrolle unterliegen. Ebenso wichtig ist, dass hieran gebunden bis heute immer neue Institutionen/Organisationen entstehen mit immer neuen Berufen im Sozialsystem, von den Experten in Verwaltung und Bürokratie, die über die Kategorien der Fürsorge wachen und bestimmen, bis hin zu den Dienstleistungsberufen und Hilfsjobs der Sozialbranche.³ Ein weiterer wichtiger Bestandteil dessen ist die „Verwissenschaftlichung des Sozialen“ (Raphael 1996), was Govrin mit „Statistik, Demografie, Biologie und Epidemiologie“ (Govrin 2022: 55) verbindet. Diese institutionelle Umwandlung von Menschen zu Sachen, die damit zu Objekten der Erziehung, Therapie, Versorgung, Verwaltung und Verwissenschaftlichung wurden, ist nach Dörner (1996) folgeschwer, denn für die Fabrikarbeit waren oder sind ganz spezifische Fähigkeiten nötig (bspw. Arbeitsdisziplin, Arbeitsgeschwindigkeit).

2 Funktionalisierung

Nach Dörner entsteht in der Folge mit der Teilung in Produktionssystem, Sozialsystem und Kleinfamiliensystem eine gesellschaftliche Struktur, die wir heute noch finden. Lohnarbeit oder Erwerbsarbeit ist durch diese Institutionalisierung funktionalisiert, büßt als entfremdete Fabrikarbeit jeglichen kreativen oder bildenden Aspekt ein. Mit Entfremdung ist die Trennung der Produzenten, also der Arbeiter*innen, von den Produktionsmitteln, die Trennung von der konkreten Tätigkeit und die Trennung von den Produkten gemeint (vgl.

2 Ich halte es schon für wichtig, dass die sozialen Kämpfe, die eine Verbesserung der Arbeitsverhältnisse in den Fabriken ermöglichten, zunächst Reduzierung der Arbeitsstunden und das Verbot der Kinderarbeit und der (schwangeren) Frauen beinhaltete. Auch das ist wichtig, weil dies in anderen Teilen der Welt noch aktuell ist.

Und: Menschen mit zugeschriebenen Behinderungen jeglichen Geschlechts ist es weniger möglich, ihren Lebensunterhalt mittels Erwerbsarbeit zu sichern als dies der sogenannten Normalbevölkerung möglich ist. Hier wirkt sich Geschlecht eher verstärkend intersektional in der Verschlechterung der Möglichkeit aus.

3 Nicht zu vergessen ist das Ehrenamt, ohne das im sozialen Bereich einiges nicht so funktionieren würde.

Elbe 2015). Leistungsnormen, Arbeitszeitregelungen, vorgegebene Verfahren lassen lediglich eine Autonomie in der Arbeit zu. Die Konsequenz daraus, nach Andre Gorz der „Fachmensch ohne Geist“, gleicht einem „bornierten und unverantwortlichen Spezialisten“ (Gorz 1994: 121), der lediglich im Dienst, im seltenen Falle tätig ist.⁴ Eine „organische Solidarität“, wie sie idealerweise beschrieben oder bei gemeinsamen Lebensverhältnissen unterstellt wird, besteht so nur auf dem Papier, was während der Arbeitskämpfe der letzten Jahre ebenso zu sehen war wie während der Coronapandemie.

In den letzten Jahren hat hier jedoch eine doppelte Verschiebung stattgefunden. Zum einen ist als Struktur eine „Arbeiterelite der alten Arbeiterklasse“ (Gorz 1994) entstanden, die fest gebunden, gut qualifiziert und mit Karrierechancen versehen ist, und der auf der anderen Seite, extern, eher prekär oder zeitweise Beschäftigte gegenüberstehen. Letztere lassen sich noch einmal unterteilen in all jene, die hochqualifiziert sind und gut bezahlt werden und jene, die nur gering entlohnt werden. Die Prekarität für beide ergibt sich aus der zeitlichen Befristung dieser Tätigkeiten; für die schlecht entlohnenden verdoppelt sie sich, da sowohl die Arbeitsbedingungen wie auch die Bezahlung schlecht sind.

Dieser Umbau der Erwerbstätigkeiten hat zu einer Egalisierung der Geschlechterbeziehungen und zur Ablösung des „Allein-Ernährer-Modells“ beigetragen; zunehmende Flexibilisierung und Deregulierung des Arbeitsmarktes werden auf alle Erwerbstätigen abgewälzt. Immer mehr Jobs werden unsicher/prekär – ganz gleich, wie sie bezahlt werden (vgl. ebd.). Erfolgte im abgelösten Modell die Reproduktion der Arbeitskraft und die Sorge um andere Mitglieder der Familie (Kinder, Eltern/Alte) meist durch die Hausfrau oder schon durch die halbtags tätige Ehefrau, ist jetzt eine Individualisierung der Verantwortung für die Selbstverwirklichung im Beruf notwendig, die es vorher so ideologisch nicht gab. Gemeint ist damit die „Aufladung“ der Arbeitsverhältnisse durch Affektivität, vor allem als Selbstverwirklichung hinsichtlich einer angeblichen „work-life-balance“, die verschleiert, wie ungesund die meisten Arbeitsverhältnisse eigentlich sind (vgl. Bröckling 2017). Es ist immer nur davon die Rede, wie diese Balance individuell gestaltet werden kann, sich persönlich fit zu halten, an sich selbst zu arbeiten, während die Thematisierung schlechter Arbeitsverhältnisse einen langen Atem braucht, da sie gern überhört oder in der Trägheit institutioneller Veränderung aufgerieben wird. Dass gerade die Bedingungen in den Alten- und Pflegeheimen bzw. den Behinderteneinrichtungen, in Schulen und Kitas sehr belastend sind, stellt kein geringes Problem dar.⁵ Darüber hinaus betrifft die Selbstverwirklichung Kommunikations- und In-

4 Günther Anders (1956/2002) bezeichnet dies in seinem gleichnamigen Buch als eine der Antiquiertheiten der Menschen, weil sie eben nicht tätig sind, eher überwachen, dass nichts passiert.

5 Massenmediale Aufmerksamkeit erfährt dies nur in Skandalen wie z.B. dann, wenn eine Mitarbeiterin Bewohner*innen tötet, wie während Corona in Potsdam geschehen.

teraktionsprozesse, bei denen die Tätigen möglichst ihre ganze Person einbringen sollen, was eine zusätzliche Belastung mit sich bringt. Es wird in inhumanen Arbeitsverhältnissen, die oftmals die Lebensverhältnisse der Um-sorgten sind, gearbeitet ohne dass sich das Aufarbeiten oder gar verändern lässt.⁶ Sorgearbeit als Belastung führt zu einer Selbstsorge und gleichzeitig zu einer Ausweitung der Sorgetätigkeiten, weil die Anzahl der Personen steigt, die an den schlechten Bedingungen erkranken.

Gleichzeitig erfolgt eine Entgrenzung im Sinne einer Verlagerung in die privaten Lebensbereiche, welche die erstmals gezogene Grenze zwischen Lebens- und Arbeitswelt wieder einreißt. Aber: Neben den vielen Freelancern und Selbstständigen, die ihre prekäre „Autonomie“ mehr schätzen als einen festen Job, gilt die Fragmentierung/Vereinzelung auch für das „Dienstleistungsproletariat“ (Nachtwey 2016: 178) und die vielen Servicearbeiter*innen bis hin zu den Wissenschaftler*innen des Mittelbaus bzw. in den unzähligen universitären Projekten. Dass die in weiten Teilen gleiche Tätigkeit – vor dem Computer Sitzen – kein automatisches Klassenbewusstsein entstehen lässt, wusste Nachtwey zufolge auch Marx schon, da sie durch die getrennte Produktionsweise vielfach ohne Beziehung zueinander ausgeübt wird (ebd.: 166 FN). Das verhindert, wie bereits oben erwähnt, auch eine Solidarisierung.

Solidarität erweist sich jedoch durch die Auflösung der kollektiven formellen Lebenszusammenhänge, die nun sehr funktionalistisch entstehen, eigentlich als notwendig. Die Lebenspraxis der einzelnen Menschen ist weniger von gleichen Erfahrungen, Abläufen, gar Routinen geprägt, sondern von der Notwendigkeit, sich darüber erst einmal zu verständigen. Verständigung wird notwendig, weil sich die vereinzelter Individuen im sozialen Raum – das kann auch die multimediale Welt sein – treffen und dann erst davon erfahren, dass sie Ähnliches/Gleiches erlebt haben. Das ist m. E. deshalb wichtig, weil dies zu einem guten Teil auch die Arbeiter*innen in den sozialen Institutionen trifft, wenn auch in einer anderen Weise. Sie widmen sich den zu umsorgenden Personen nicht mehr aus ‚freien‘ Stücken, sondern vielfach als Professionelle, deren Job darin besteht, Erziehungs- und Bildungsprozesse in spezifischen Einrichtungen anzuleiten oder zu überwachen. Diese Interaktionsprozesse sind dabei institutionell vorgegeben und auch zeitlich beschränkt – je nach Arbeitszeitregelung und Einsatzzweck. Sorge oder Care wird damit ebenso zweckrational wie die Fabrikarbeit: Sie lässt sich als Dienstleistung berechnen, was den Zweck in sein Gegenteil verkehrt.

Im partiellen Zugriff auf das je einzelne Individuum wird darüber hinaus Kooperation in einem Ausmaß notwendig, die stellenweise das Handeln zusätzlich erschwert. Dörner bezeichnet dies als De-Professionalisierung, da meist gar nicht mehr eindeutig ist, wer was wie tut und das sowohl durch

6 Supervision stellt hierbei nur ein notwendiges Mittel dar, Verhältnisse lassen sich damit aber nur begrenzt verändern.

Vorschriften verregelt als auch durch mangelnde Kooperation verkompliziert wird (vgl. Siegert/Dörner 2007). Das lässt sich mit Sarah Speck sehr gut zusammenfassen:

Durch die Erosion des Ernährer-Hausfrauen-Modells wurde die private Sphäre restrukturiert: Ein großer Teil der vorher zu Hause erledigten Arbeiten wurde kommodifiziert – auch aufgrund des entstandenen Zeitmangels in Familien und Haushalten in diesem neuen prekären und zeitintensiven Erwerbsregime. Arbeit wurde sukzessive ausgelagert, und es wuchs zunehmend der Bedarf und in Folge auch ein ausdifferenzierter, vielfach durch digitale Plattformen vermittelter Markt an Pflegediensten, Babysitter*innen, Reinigungskräften, Beratungen in allen möglichen Lebensangelegenheiten, Wellnessangeboten, Essen und Heißgetränken to go und Lieferdiensten. (Speck 2022: 191 f.)

Unbezahlte häusliche Tätigkeiten sind immer weiter in die Lohnförmigkeit und Wertproduktion überführt worden, so Speck. Die gleichzeitige Abwertung der Sorgearbeit führte zu einer „transnationalen Krise der Sorge“ (ebd.: 192), wie Speck unter Verweis auf einige feministische Autor*innen bemerkt. Hier überlagern sich eine ganze Menge an sozialen Prozessen, deren Ineinandergreifen es zu verstehen gilt. Soziale Grenzziehungen entlang von rassifizierten Diskriminierungen und von Klasse stellen Herrschaft sicher; immer weiter schreitet auch die Ausbeutung von Teilen des Einzelkörpers, bspw. in Form der Eizellen-, „Spende“ oder des Austragens von Kindern. Gleichzeitig erscheint die neue Anordnung und Verteilung der Arbeit als Verwirklichung der Ziele der Frauenbewegung, womit auch tiefgreifende Prozesse der Diskriminierung und Aufrechterhaltung der Geschlechterordnung verdeckt werden (ebd.). Die Soziale Reproduktionstheorie (vgl. Herb/Uhlmann 2024) diskutiert in diesem Zusammenhang die Frage der Produktivität als wichtigen Punkt von Ausbeutungsverhältnissen, in denen etwa die Dienstleistungen nicht so produktiv erscheinen und deshalb auch weniger gut bezahlt werden – oder eben gar nicht. Das betrifft dann sowohl bestimmte Bereiche der Produktion von Arbeitskraft (durch Erziehung und Bildung, die bspw. von Familien bzw. ähnlichen Zusammenhängen und dem Staat übernommen werden) als auch den Bereich der Reproduktion von Arbeitskraft. Ein anderer Aspekt ist die Möglichkeit, sich über andere Wege als durch Erwerbsarbeit Geld für die Sorgearbeit zu besorgen, bspw. durch Immobilienbesitz oder auch durch gemeinsame Sorge bzw. die Verteilung auf freundschaftliche, nachbarschaftliche Zusammenhänge. Letztere, das darf nicht vergessen werden, war und ist die einzige Möglichkeit für alle jene, die sich Erleichterungen nicht über Geld erwerben können. Kämpfe für eine bessere soziale Versorgung sind nach Herb/Uhlmann Teil von Klassenkämpfen, die immer wieder als illegitim dargestellt werden. Aber: es wirft die Frage auf, wer für die Re-Produktion von Arbeitskraft sorgt und wer sich um die kümmert, die von der Arbeit ausgenommen sind (Kinder, Alte, zu Pflegende, Ver-rückte, Kranke)?

Sollen Arbeitsverhältnisse her, die nicht geschlechtertypisch und hierarchisch aufgeteilt sind, braucht es eine andere Idee des Verhältnisses von Arbeit und Ökonomie, denn auch die 80-Stunden-Woche der Besserverdienenden und Vermögenden ist nicht erstrebenswert, auch wenn dies für viele scheinbar durch die Verlockung des Geldes verdeckt bleibt.

Das Kapital ist nicht an der Tatsache interessiert, dass die in Arbeit investierte Zeit schöne Schuhe produziert oder Töpfe, mit denen sich Kartoffeln kochen lassen. Das Kapital ist daran interessiert, mittels dieser Objekte Kapital zu akkumulieren. Das Kapital ist an der Produktion abstrakten Wertes interessiert. Zu diesem Zweck muss das Kapital keinerlei spezifische und konkrete Fähigkeiten mobilisieren, um qualitativ nützliche Objekte herzustellen, sondern lediglich die abstrakte, eigenschaftslose Verteilung der Zeit. (Berardi 2019: 51)

Bestandteil einer Utopie zur Veränderung ist eine Sicht auf ‚gesellschaftlichen Reichtum‘, der sich darin ausdrückt, welche Bereiche der Gesellschaft eigentlich von allen genutzt werden könnten. Die Verteilung der gesellschaftlich notwendigen Arbeit, die für die Aufrechterhaltung dieses gesellschaftlichen Reichtums gebraucht wird, stellt dabei eher die Bedürfnisse der Menschen in den Mittelpunkt als die Erwirtschaftung von Profit als Zeit und Verfügung über Ressourcen und Materialien. So sprechen auch Theobald/Knobloch/Dengler/Kleinert von einer doppelten Strategie. Die Privatisierung von Dienstleistungen, die dann wieder schlecht entlohnte bis unbezahlte Arbeit unter schlechten Bedingungen hervorbringt, muss mit der Verhinderung von Care-Arbeit in der kapitalistischen Verwertungslogik verbunden werden (vgl. Theobald et al. 2022) – was nur durch die Verkürzung oder Abschaffung der Lohnarbeit geschehen kann (vgl. Berardi 2019; Bärmig 2021; Cleaver 2019; Gorz 1994).

3 Sorgearbeit – latrogenesis

Diese auf Ivan Illich (1984/1998) zurückgehende Beschreibung bezieht sich auf die Institutionalisierung des Sozialen, die sich, wie zu sehen war, nicht nur auf eine klassenspezifische, diskriminierende Arbeitswelt stützt, sondern auch eine gefährliche Dynamik entfaltet, auf die ich am Ende noch hinweisen möchte. Mit den sozialen Institutionen entwickeln sich auch immer neue soziale Berufsgruppen, die jedoch als Dienstleistung ähnlich dem maximal produktiven, effektiven Tun der Fabrik verstanden werden. Das wiederum lässt Teilbereiche der Gesellschaft, in denen Pflege und Sorge die wichtigste Rolle spielen, als „Randbereiche“ mit schlecht bezahlten Jobs entstehen, die auch keine Aufwertung erhalten, wenn sie als „systemrelevant“ bezeichnet werden. So schreibt Frédéric Valin (2022) in seinem Bericht über seine Arbeit in einer Wohneinrichtung während der Corona-Pandemie:

Wie bereitwillig die Mehrheitsgesellschaft für eigene Bequemlichkeiten die Freiheit jener Menschen zu opfern bereit ist, von denen sie so gut wie nichts weiß, war erschreckend; da zeigte sich innerhalb von kürzester Zeit das repressive Potential totaler Institutionen in aller Deutlichkeit. (ebd.: 26)

Institutionen, das sollte spätestens seit den Verbrechen der Nationalsozialisten offensichtlich geworden sein, sind keine Orte zum Leben, weil sie Orte der Gewalt sind – was für die Menschen in den Psychiatrien und Heimen auch heute noch gilt.⁷ So ist nach Valin klar, dass Wohneinrichtungen „Orte struktureller Gewalt sind“ (ebd.: 201) – worüber aber nicht gesprochen werden soll, denn dann würde sichtbar, dass es eine andere Pflege bräuchte, nämlich eine, „die stärker auf die Bedürfnisse der Gepflegten ausgerichtet ist“ (ebd.), weniger hierarchisch, offener, Mit Personen, „die alltägliche Gewalt im System thematisieren und diskutieren“ (ebd.), Verantwortlichen, die diese Gewalt als „Schicksalsschlag“ thematisieren, und eine Gesellschaft, die sich für diese Vorkommnisse interessiert. „Das wird nicht passieren. Zumindest nicht alles, vor allem nicht auf einmal“ (ebd.). Heime sind demzufolge auch keine Orte zum Arbeiten, zumindest wenn es dort so etwas wie Sorge, Pflege, Verständnis und Verantwortung geben soll. Hierbei ist wichtig, dass dies nicht an den schlechten Motiven der dort Tätigen liegt, sondern an den strukturellen Bedingungen,⁸ weswegen immer auch eine De-Institutionalisierung mitzudenken ist. Im Sinne der Rehistorisierung kennzeichnet Jantzen diese Situation der Entfernung dieser Verhältnisse in den Heimen von unseren normalen Lebensverhältnissen als *Unkultur*. Diese führt dazu, dass es Verhaltensweisen gibt, die von außen betrachtet völlig unverständlich sind, da sie von den dort Tätigen in Arbeitsverhältnissen produziert werden, die sich viele nicht vorstellen können oder wollen (vgl. Jantzen 2009).

Das verweist auf den zweiten Aspekt, den Illich „radikales Monopol“ (1984: 49) nennt. Nur die jeweils spezifischen Institutionen, so scheint es, sind in der Lage, das jeweilige als „soziales Problem“⁹ Bezeichnete zu lösen. Gepflegt wird professionell durch ambulante Dienste oder im Pflegeheim. Aber:

Konzentriert nun eine Gesellschaft das Helfen bei einigen Berufen, professionalisiert sie das Helfen, wie dies im 19. Jahrhundert der Fall war und ist, nimmt sie zugleich allen anderen Menschen erst die Möglichkeit und dann die Fähigkeit zum Helfen ab. (Dörner 1996: 21)

7 Im Übrigen sei nur kurz erwähnt: Wenn Flut oder Sturm über eine Landschaft ziehen, sind gerade die Heime nicht darauf ausgelegt, dass dort schnell jemand gerettet werden kann, wenn man bedenkt, dass in einem Heim, in dem sich 20 Menschen mit dem Rolli bewegen, nur 10 Mitarbeitende anwesend sind. Diese müss(t)en dann im Zweifel entscheiden, wen sie als erstes retten!

8 <https://www.freitag.de/autoren/mareice-kaiser/erzieherin-im-gespraech-ich-mache-mich-nicht-mehr-kaputt-fuer-einen-job> [Zugriff 19.03.2025]

9 Dabei wäre schon dieser Ausdruck „soziales Problem“ zu kritisieren.

Anders ausgedrückt: Wir verlangen Empathie oder Sorge in einer Gesellschaft, die diese strukturell aus den alltäglichen Lebensvollzügen ausgelagert hat (bzw. die diese überwiegend an die Frauen ausgelagert hat), sodass sie erst wieder erlernt werden müssten. Dies müsste entweder mühsam im persönlichen Kontext geschehen oder auch im professionellen Arbeitszusammenhang, bei dem jedoch, wie gesagt, die strukturellen Bedingungen immer wieder Inhumanität hervorbringen statt Empathie oder Sorge –abgesehen von der Unmöglichkeit, so etwas wie Liebe, Vertrauen, Zuwendung, Empathie, Konfliktfähigkeit, Wut, Trauer, wie Bettina Wilpert¹⁰ Sorgearbeit mal in einem Post beschrieben hat, in einen monetären Betrag zu gießen. Ein wichtiger Aspekt hierbei ist nach Illich, dass sich die Gesellschaft aller Möglichkeiten beraubt, zu lernen, mit Dingen wie Krankheit, Leiden oder ‚Behinderung‘ umzugehen, und stattdessen das soziale Leben – Sorge und Care-Arbeit – in institutionelle Strukturen und Therapien übersetzt, sodass Leid als etwas zu Behebendes oder zu Vermeidendes angesehen wird (vgl. Illich 1984). Hier treten vor allem die Experten der Ämter und Verwaltungen in den Vordergrund, weil mit bestimmten Verwaltungsvorschriften Menschen daran gehindert werden, sich um die eigenen Angehörigen zu kümmern, wobei gerade die professionellen Helfer*innen nicht unbedingt besser helfen¹¹ (siehe oben) ebenso wie Lehrer*innen in der Institution Schule Bildung eher verhindern.

Wir werden alle dazu angehalten, uns Beratung oder Therapie zu suchen, aber immer unter der Prämisse, danach wieder schön und diszipliniert der Lohnarbeit nachzugehen (vgl. Bröckling 2017). Mai-Anh Boger hat das in seiner aktuellen Ausprägung wunderbar beschrieben: Neben dem Sinken der Schwelle zur pathologisierenden Diagnostik psychischer Störungen gibt es eine ausgesprochene Welle des individuellen Beharrens auf dieser Pathologie – durchaus mit dem fehlenden Blick für die diskriminierende Dynamik zwischen denen, „die sich einer selbstgewählten Förderung zu Zwecken der ökonomisch nutzbaren Selbstoptimierung widmen, und jenen, die dazu nicht die Mittel haben und sodann ‚zwangsbetreut‘ werden“ (Boger 2018: o.S.), weil sie sich die Förderungen/therapeutischen Leistungen nicht leisten können. Hier wird zusätzlich ein Widerspruch sichtbar, der sich entlang der Bezahlung für diese ‚Therapien‘ entspinnt. Während die Psychiater hohe Honorare verlangen können, sind ähnliche Leistungen innerhalb einer Institution wie dem Wohnheim als soziale Dienstleistung wesentlich schlechter bezahlt, von den ungünstigen Arbeitsbedingungen, die den Pflege- oder Sorgebedürfnissen nicht gerecht werden (können), ganz abgesehen. Dabei hängt gerade im Sozialsystem oft der Arbeitsplatz mit den Lebensbedingungen der Umsorgten direkt zusammen.

10 <https://www.instagram.com/bettinawilpert/p/C4PzVj2sD32/?hl=de>

11 Einen „Fall“ davon kann man bei Kirsten Puhr in diesem Band nachlesen.

Vor allem Marianne Gronemeyer hat immer wieder darauf verwiesen, dass eine Folge der Funktionalisierung im Kapitalismus die prinzipielle Verknappung von etwas ist (vgl. Gronemeyer 2006), was sich bei immateriellen Dingen, wie Bildung oder Sorge sehr schnell als sehr schwerwiegend erweist. Denn gerade in der Vervielfachung dieser Phänomene (Dinge) liegt eine grundsätzliche Stärke und ein normativer Emanzipationseffekt. Darüberhinausgehend wäre bei einer Reduzierung/Befreiung von der Arbeit die Möglichkeit gegeben, über die eigene Zeit zu verfügen. So würde die Sorge losgelöst von den hierarchischen Prinzipien, Leistungszuweisungen bzw. Funktionalisierungen und könnte sich hin zum Ermöglichen von Leistungspotentialen entwickeln: zum Vorteil für Alle.

Literatur

- Bärmig, Sven (2021): Inklusiver Arbeitsmarkt oder lieber Aufhebung der Arbeit? In: Zeitschrift für Inklusion 4. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/584> [Zugriff 13. 12. 2024]
- Berardi, Franco „Bifo“ (2019): *Die Seele bei der Arbeit – Von der Entfremdung zur Autonomie*. Berlin: Verlag Matthes und Seitz
- Boger, Mai-Anh (2018): Depathologisierung – Diagnostik der emotionalen und sozialen Entwicklung im inklusiven Kontext (2018). In: Zeitschrift für Inklusion 3. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/462> [Zugriff 13. 12. 2024]
- Bröckling, Ulrich (2017): Burnout: Der Mensch als Akku, die Welt als Hamsterrad. In: Bröckling, Ulrich: *Gute Hirten führen sanft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 260–278.
- Cleaver, Harry (2019): *Der Kampf gegen die Arbeit und der Bruch mit der Dialektik des Kapitals*. Wien/Berlin: Mandelbaum.
- Dörner, Klaus (1995): *Bürger und Irre*. Hamburg: EVA.
- Dörner, Klaus (1996): Wir verstehen die Geschichte der Moderne nur mit den Behinderten vollständig. In: Dörner, Klaus: *Kieselsteine*. Gütersloh: Jakob von Hoddis, S. 9–38.
- Elbe, Ingo (2015): Entfremdete und abstrakte Arbeit. <http://www.rote-ruhr-uni.com/cms/texte/Entfremdete-und-abstrakte-Arbeit> [Zugriff am 13. 12. 2024]
- Gorz, Andre (1994): *Kritik der ökonomischen Vernunft – Sinnfragen am Ende der Arbeitsgesellschaft*. Hamburg: Rotbuch.
- Govrin, Jule (2022): *Politische Körper – Von Sorge und Solidarität*. Berlin: Matthes und Seitz.
- Gronemeyer, Marianne (2006): *Simple Wahrheiten und warum ihnen nicht zu trauen ist*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Herb, Irina/Uhlmann, Sarah (2024): Zum Widerspruch zwischen Akkumulation und der Reproduktion von Leben: Social Reproduction Theory als umfassende Analyse kapitalistischer Gesellschaften? In: PROKLA. Zeitschrift für Kritische Sozialwissenschaft 54 (214), S. 11–31.
- Illich, Ivan (1984): *Die Nemesis der Medizin*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.

- Illich, Ivan (1998): Selbstbegrenzung – Eine politische Kritik der Technik. München: C.H.Beck.
- Jantzen, Wolfgang (1992): Allgemeine Behindertenpädagogik Band 1. Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. 2. Auflage. Weinheim/ Basel: Beltz.
- Jantzen, Wolfgang (2009): Rehistorisierung unverstandener Verhaltensweisen und Veränderungen im Feld. <http://basaglia.de/Artikel/Rehistorisierung-2009.pdf> [Zugriff am 12. 12. 2024].
- Komlosy, Andrea (2014): Arbeit – Eine globalhistorische Perspektive. Wien: Promedia.
- Nachtwey, Oliver (2016): Die Abstiegs-gesellschaft – Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Raphael, Lutz (1996): Die Verwissenschaftlichung des Sozialen als methodische und konzeptionelle Herausforderung für eine Sozialgeschichte des 20. Jahrhunderts. In: Zeitschrift Geschichte und Gesellschaft 22 (2), S. 165–193.
- Siebert, Sonja (2007): „Ein Heim ist immer nur die zweitbeste Lösung“ Gespräch mit Klaus Dörner und Michael Graber-Dünow. Dr. med. Mause 169. September/Oktober 2007, S. 22–25.
- Speck, Sarah (2022): Vom Umschlag der Emanzipation. Wandel und Fortbestand der Geschlechter- und Reproduktionsverhältnisse. In: Stöger, Karin/Collins, Alexandra (Hrsg.): Kritische Theorie und Feminismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 180–202.
- Theobald, Hildegard/Knobloch, Ulrike/Dengler Corinna/ Kleinert, Ann-Christin (2022): Einleitung: Perspektiven auf Caring Societies. In: Knobloch, Ulrike/Theobald, Hildegard/Dengler, Corinna/Kleinert, Ann-Christin/Gnadt, Christopher/Lehner, Heidi (Hrsg.): Caring Societies – Sorgende Gesellschaften. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 9–37.
- Valin, Frederic (2022): Ein Haus voller Wände. Berlin: Verbrecher.

Wie wäre es, solidarisch zu sein?

Ungerechtigkeit(en) wahrnehmen und für Gerechtigkeit eintreten

Emily Schweitzer-Martin

Auf der Erde herrscht eine Klimakrise.

Das Klima verändert sich stetig, aufgrund menschlicher Einflüsse aktuell jedoch immer rasanter. Es gibt Länder, die bspw. durch ihre Lebens- und Wirtschaftsweise verstärkt immer weiter zur Erderwärmung beitragen, allerdings nicht direkt von den Auswirkungen betroffen sind. Die globalen Folgen dessen weiten sich immer weiter aus: Menschen müssen ihre Arbeit, Wohnsituationen und Lebensgewohnheiten verändern.

*Wie wäre es, solidarisch zu sein?*¹ Dies ist bei weitem keine einfach zu beantwortende Frage. Das in Anlehnung an aktuelle Debatten formulierte Szenario stellt dar, wie bedeutsam diese Frage aktuell ist und macht deutlich, dass die Klimakrise immer im Kontext multipler Krisen betrachtet werden muss. Die Folgen der Klimakrise führen zugleich zu einer Gerechtigkeitskrise und in Reaktion auf die zuvor beschriebenen Verhältnisse werden Rufe nach Solidarität laut. Diese Stimmen fordern eine Umgestaltung, bspw. hin zu einer nachhaltigen Gesellschaft bzw. einer sozial-ökologischen Transformation. Da diese auch eine Bekämpfung von Ungerechtigkeit beinhalten, rückt damit einhergehend die Gestaltung eines guten Lebens für Alle ins Zentrum. Solidarität wird dann verstanden als aktive Praxis, mit der auf die Frage reagiert wird, wie wir „politisch und gesellschaftlich zusammenleben“ (Dafinger/Fleischmann/Stüber 2020: 364) wollen.

Ausgangspunkt hierfür ist eine wahrgenommene Asymmetrie, die bei Menschen ein Bedürfnis der Veränderung, den Wunsch nach Gerechtigkeit hervorrufen. Was beinhaltet ein gutes Leben für Alle? Welche Möglichkeiten bietet Solidarität, ungerechte Strukturen zu verändern und damit eine Utopie zu

1 Diese Frage erinnert an Peter Bieris Festrede „Wie wäre es, gebildet zu sein?“ (2005). Er verweist mit seinem Konjunktiv auf das Utopische, mit dem Bildung immer in Verbindung steht. Dieser Beitrag möchte ebenfalls über Alternativen nachdenken und mit dem Begriff der Solidarität eine solche Utopie gestalten.

gestalten? Und welche individuellen Dispositionen lassen Ungerechtigkeiten überhaupt ins Feld des Wahrnehmbaren dringen?

Ausgehend von diesen Fragen untersucht dieser Beitrag kritisch die Rolle der Solidarität als Möglichkeit politischer Transformation. Dabei wird auf Hannah Arendts Verständnis von Politik für die Bedeutung gerechter Gesellschaften sowie auf Burkhard Liebschs Ausführungen der Sensibilität als „Sinn für Ungerechtigkeit“ zurückgegriffen. Zusätzlich dienen Chantal Mouffes Kritikverständnis, das auf eine Neuordnung des Bestehenden zielt, und Jacques Rancières kritische Auseinandersetzungen mit Abläufen politischer Prozesse als theoretische Bezüge. Daraus wird abgeleitet, wie solidarische Praktiken transformativ wirken können: Indem Sensibilität Ungerechtigkeiten aufzeigt, eröffnet sich die Möglichkeit, durch Solidarität gesellschaftliche Veränderungen zu gestalten.

1 Über eine gerechte Gesellschaft?

Das zu Beginn beschriebene Szenario steht stellvertretend für viele unterschiedliche gesellschaftliche Themen und Krisen und verdeutlicht, dass sich vor allem in Krisenzeiten auf Solidarität berufen wird (vgl. Reder/Stüber 2020).² Jedoch wird diese auch in Situationen erforderlich, die nicht nur durch aktuelle Krisen präsent werden. Handlungsbedarf findet sich immer in gesellschaftlichen Strukturen und darf daher nicht nur krisengeleitet zum Thema werden.

Was in diesem Beitrag unter dem komplexen Konzept der Solidarität verstanden wird, soll an dieser Stelle kurz umrissen und im Verlauf weiter vertieft werden. Solidarität kann nach Gabriel Amengual als „Prüfstein für die innere und äußere (Über-)Lebensfähigkeit der Gesellschaftsordnung“ (Amengual 1994: 237) verstanden werden, die sich zwischen der Wahrnehmung von Handlungsbedarf, der Frage nach einem Zusammengehörigkeitsgefühl und einer sich daraus entwickelnden Verhaltens- und Handlungsweise verorten lässt. Solidarität wird überhaupt erst aufgrund von Unterschieden notwendig; wenn alle die gleichen Voraussetzungen und Bedingungen vorfänden, ergäbe sich kein Handlungsbedarf. Solidarität beruht demnach auf Differenzen. Solidarische Praktiken reagieren auf diese und lassen ein *füreinander eintreten* und damit eine *Gestaltung des Gemeinsamen* beobachten.

In Bezug auf den Bereich der sozial-ökologischen Transformation kann Solidarität als Gegenbegriff zur imperialen Lebensweise und globalen Apartheid verstanden werden (vgl. Behr 2022). Solidarische Praktiken versuchen

2 In solchen Forderungen ist Solidarität als normatives Prinzip zu bestimmen, das aus der Gesellschaft heraus eingefordert wird.

also bspw. postkoloniale Strukturen aufzubrechen, in denen Menschen im globalen Norden auf Kosten der Menschen im globalen Süden sowie des Klimas und der Umwelt leben. Worin sich solche Praktiken von Handlungen unterscheiden, die das Gleiche zum Ziel haben, jedoch erneut Abhängigkeiten schaffen, soll nachfolgend aufgezeigt werden.

Nach Hannah Arendt beruht die Aushandlung gemeinsamer Angelegenheiten auf der Tatsache der Pluralität (vgl. Arendt 2005; Geißner 1995). Das daraus entstehende „Zusammen- und Miteinandersein der *Verschiedenen*“ (Arendt 2007: 9) verweist zum einen auf die *Gleichheit* zwischen den Menschen, die miteinander sprechen und handeln können, und zum anderen auf die *Differenz*, die auf die Verschiedenheit der Menschen sowie deren Standpunkte in der Welt zurückzuführen ist (vgl. ebd.; Heindl/Stüber 2019). Was jedoch passiert, wenn Personen sich nicht entsprechend artikulieren oder nicht am Öffentlichen partizipieren können, bleibt bei Arendt erst einmal unbeantwortet. Nach Arendt setzt Politik an der Stelle des miteinander Sprechens und Handelns an und bietet die Möglichkeit, eben diese Verschiedenheit zu organisieren (vgl. Arendt 2007). Politik als Möglichkeit der Lebensgestaltung muss immer kollektiv, multiperspektiv und im Öffentlichen stattfinden. Im Sprechen und Handeln im Öffentlichen entsteht ein Zwischenraum – dieser ist zentral für Arendts Politikverständnis sowie für die Analyse solidarischer Praktiken. Darin entsteht die Möglichkeit für die Erweiterung der eigenen Perspektive sowie des Denkens. Ohne einen solchen Zwischenraum kann keine gemeinsame und multiperspektive Politik zustande kommen.

Mit Arendt kann die philosophische Sensibilität für diese Ausschlüsse erhöht werden. Denn bei Arendt wird die Welt als relationaler Zwischenraum konzeptualisiert, in dem gemeinsam Entscheidungen ausgehandelt werden. Diese sind aufgrund der Pluralität und Multiperspektivität der Welt konflikthaft und streitbar, da sich das Gemeinsame nur in der Differenz denken lässt und diese Verschiedenheit den Ausgangspunkt des Politischen bildet. (Reder/Stüber 2020: 462)

Für das Verständnis der Solidarität in Anlehnung an Arendt bedeutet dies, dass Solidarität als Form des politischen Handelns verstanden wird, die im Öffentlichen stattfindet, somit kollektiv und plural ist, das Bestehende kritisch hinterfragt und dadurch Handlungen folgen lässt, die im Spannungsfeld von Partikularismus und Universalismus auf Veränderung zielen (vgl. Arendt 2000; Heindl/Stüber 2019). Solidarität greift an dem Punkt an, an dem ein *sensus communis* bestimmte Perspektiven nicht im Blick hat.

Es geht demnach nicht um ein Verständnis der Solidarität unter Gleichen, einer exklusiven Solidarität. Denn eine solche orientiert sich nicht am Allgemeinen und kann Grenzziehungen entwickeln, die spalten und damit Macht- und Gewaltprozesse reproduzieren (vgl. Sussemichel/Kastner 2021). Vielmehr machen sich

in der Solidarität [...] Menschen jene Pluralität und Gestaltbarkeit der Welt aktiv bewusst. Sie entscheiden sich kollektiv für ein Eingreifen in die Welt und erlangen dadurch Gestaltungsmacht oder auch: Selbstermächtigung. (Heindl/Stüber 2019: 360)

Dieses Verständnis von Solidarität setzt jedoch voraus, dass die Notwendigkeit der Veränderung bewusst ist. Eine gerechte Gesellschaft benötigt solidarische Praktiken, die daran erinnern, dass Politik pluralistisch sein muss und dass dies in bestimmten Bereichen momentan nicht gewährleistet wird.

2 Ungerechtigkeit(en) wahrnehmen

Sich allein auf Solidarität als Lösungsweg oder Heilmittel in Krisenzeiten oder in Reaktion auf ungerechte Strukturen zu berufen, kann nicht die Antwort sein. Denn es bedarf erst einmal der Feststellung, dass der Status quo nicht alle Perspektiven innerhalb einer Gesellschaft aufgreift. Hierfür benötigt es eine kritisch-reflexive Haltung. Chantal Mouffes Verständnis der „Kritik als gegenhegemoniale Intervention“ (Mouffe 2010: 33) kann als Möglichkeit herangezogen werden, um bestehende Ordnungen zu hinterfragen bzw. neu zu gestalten. Das bedeutet, dass durch bestimmte Handlungen oder Aktionen der Kritik der gewohnte Ablauf der Ordnung gestört wird und damit eine Unterbrechung zustande kommt. Diese Intervention bringt dann wiederum die Möglichkeit einer „Reartikulation“ (ebd.: 40) hervor und somit einer Veränderung der bestehenden Ordnung. Kritik kann in diesem Sinne produktiv sein, da der gewohnte Ablauf oder bestehende Ordnungen gestört werden. Diese Störung kann zu einer Unterbrechung führen, in der sich ein Fenster der Neugestaltung öffnet.

Eine solche Reartikulation setzt allerdings voraus, dass alle Personen sich insoweit artikulieren können, dass sie am politischen Prozess teilhaben, und es setzt auch eine gemeinsame Form der Artikulation voraus. So bietet Jacques Rancière eine kritische Perspektive auf die Gestaltung des Gemeinsamen. Er zeigt auf, dass diese nur die Interessen der Anteilhabenden und damit der Sichtbaren beinhaltet (vgl. Rancière 2015). Mit der „Aufteilung des Sinnlichen“ (ebd.) thematisiert er die Strukturierung des gesellschaftlichen Raums in die „Anteillosen“ (Rancière 2008: 24) und Anteilhabenden bzw. in die „Ungezählten“ (ebd.) und Gezählten. Damit wird organisiert, was und wer sichtbar sein und Zugang haben kann (vgl. Rancière 2015). Rancière verdeutlicht, dass eine Auseinandersetzung um die Gestaltung des Gemeinsamen voraussetzt, dass man sichtbar ist bzw. Anteil hat, ansonsten kann man nicht Teil der Diskussion, des Streits und der Aushandlung sein.

Wie können also das Gegenüber und seine Ansprüche und Bedürfnisse wahrgenommen und berücksichtigt werden? Woher können Menschen wissen,

verstehen, überhaupt ein Bewusstsein dafür haben, ob und was Menschen in ganz anderen Lebenssituationen als ungerecht oder gerecht empfinden? Hier dient Burkhard Liebschs Verständnis der Sensibilität als „Sinn für Ungerechtigkeit“ (Liebsch 2008: 89) als Bezugspunkt. Es bedarf der Fähigkeit, das Gegenüber und seine Bedürfnisse wahrzunehmen und damit sensibel für die Anliegen Anderer zu sein; der Begriff Sensibilität kann als Empfindlichkeit oder als Empfänglichkeit erklärt werden. Ein solches Bewusstsein macht es möglich wahrzunehmen, dass Ungerechtigkeiten in der Gesellschaftsstruktur vorliegen. Dazu gehört auch zu verstehen, dass die erlebte Verwundbarkeit durch Strukturen ungleich verteilt ist (vgl. Govrin 2022). Liebschs Sinn für Ungerechtigkeit umfasst demnach mehr als die rein kognitive Fähigkeit der Perspektivenübernahme und der emotionalen Fähigkeit der Empathie. Sensibilität geht von der Vulnerabilität des*der Einzelnen aus. Die Wahrnehmung dessen, die Offenheit und Ansprechbarkeit für die Ansprüche des Gegenübers zielen auf Sichtbarkeit und daraus folgend auf Anerkennung, denn die Sichtbarkeit des Einzelnen ermöglicht auch die Sichtbarkeit der Ungerechtigkeiten. Sensibilität für das Gegenüber kann die Anliegen und Bedürfnisse des*der Anderen sichtbar machen. Sensibilität als Sinn für Ungerechtigkeit zielt darauf, dass die davon Betroffenen erst einmal wahrgenommen, sichtbar und hörbar, also Subjekt, sein müssen (vgl. Liebsch 2008). Erst durch den*die Andere*n wird man zum Subjekt. Es geht darum, als Subjekt anerkannt zu werden und zwar nicht nur als das zu Erwartende, das in bestehende Kategorien passt, sondern auch anerkannt zu werden in der eigenen Differenz, im Anderssein (vgl. Balzer/Ricken 2010). Sensibilität für das Gegenüber kann die Vulnerabilität sowie die Anliegen und Bedürfnisse des*der Anderen sichtbar machen – und natürlich auch die eigenen. Das bedeutet, dass Gesehen-werden und Sichtbarkeit von Anderen abhängig ist und damit zu einem Privileg wird (vgl. Meyer-Drawe 2016). Zugleich ist diese Form der Sichtbarkeit notwendig, um am politischen Prozess partizipieren zu können (vgl. Liebsch 2018).

Sensibilität als Sinn für Ungerechtigkeit verweist neben der Komponente der Wahrnehmung und Sichtbarkeit auch auf die Gestaltung von Gerechtigkeit. Gerechtigkeit wird dann als etwas verstanden, das immer erst entstehen muss und nicht vorab zu erkennen oder festzulegen ist; es muss eine Aushandlung in Bezug auf die vorzufindenden Ansprüche stattfinden (vgl. Liebsch 2008). Das bedeutet, dass Gerechtigkeit nicht als eine absolute Idee von etwas verstanden werden kann und eine Theorie der Gerechtigkeit niemals statisch und abschließend festgelegt werden darf. Eine kritische und sensible Haltung ermöglicht ein ständiges in-Bewegung-bleiben. Dadurch lässt sich das Grundproblem, dass mit einer neuen Idee der Gerechtigkeit zugleich auch immer Ungerechtigkeit einhergeht, zumindest immer wieder neu bearbeiten.

Die Entstehung einer gerechten Gesellschaft setzt voraus, dass ein Bewusstsein für Ungerechtigkeit vorhanden ist. So steht Sensibilität für die Sichtbarkeit dessen ein; indem sie empfänglich und offen für Andere (und

deren Anliegen) ist, lässt sie Pluralität zu, und vermittelt somit auch Verantwortung für die Anderen sowie für sich selbst (vgl. Liebsch 2018). Durch diesen Sinn für Ungerechtigkeit entsteht zugleich die Möglichkeit der Subjekte, als politische anerkannt zu werden (vgl. Liebsch 2008). Dieser Suchprozess kann eine Unterbrechung hervorbringen, welche die Voraussetzung für eine politische Transformation ist, bspw. in Form solidarischer Praktiken. Was jedoch durch eine solche Haltung und in Konsequenz auf die Feststellung von Ungerechtigkeit geschieht, bleibt erst einmal offen – aber der Moment der Wahrnehmung und der Kritik schafft einen Zwischen- und somit einen Möglichkeitsraum (vgl. Liebsch 2018).

3 Für Gerechtigkeit eintreten

Zuletzt stellt sich die Frage, wie ein durch Sensibilität entstandener Möglichkeitsraum gestaltet werden kann. Es gilt zu prüfen, inwiefern Solidarität genau an dieser Stelle als Möglichkeit politischer Transformation ansetzen kann. Denn „Solidarität [...] bestimmt die Art und Weise, wie wir uns als handelnde Subjekte aufeinander beziehen, und schafft damit erst das kollektive Subjekt, das Veränderungen bewirken kann“ (Behr 2022: 14).

Nach dem transformativen Charakter der Solidarität zu fragen, ist vor allem zentral, um Solidarität von Begriffen wie Hilfe oder Wohltätigkeit abzugrenzen. Auch wenn solche gesellschaftlichen Handlungen häufig schwer voneinander zu unterscheiden sind, bietet die Eigenschaft der strukturellen Transformation einen guten Anhaltspunkt hierfür. Solidarität zielt demnach auf „ein wechselseitiges Entstehen von Personen füreinander“ (Bayertz 1998: 21), im Sinne einer „kollektive[n] Handlungspraxis der Selbstermächtigung“ (Heindl/Stüber 2019: 352) und geht damit von einer grundsätzlichen, potenziellen Reziprozität aus.

Solidarität setzt dort an, wo die Gestaltung der Gesellschaft unzureichend ist und das Gemeinsame so verändert werden muss, dass – utopisch formuliert – alle mitberücksichtigt werden. So kann Solidarität als transformative Praxis verstanden werden, die in Folge einer kritischen und sensiblen Haltung Interventionen hervorruft und auf eine Reartikulation zielt. Es geht darum, die Vielfalt der Lebensformen miteinzubeziehen, da sich gerade in dieser Pluralität die Grundlage für ein gerechtes Gemeinsames findet.

Die Auseinandersetzung mit der Gestaltung des Gemeinsamen verdeutlicht immer wieder die grundsätzliche Abhängigkeit der Menschen untereinander bzw. deren Wechselseitigkeit. Der Mensch benötigt ein Gegenüber im Einzelnen sowie in Form der Gesellschaft, um überleben und sich entwickeln zu können. Dennoch sind Gesellschaften von Ungleichheit und Hierarchien ge-

prägt. Daher lebt Solidarität letztendlich davon, dass Menschen dazu bereit sind, diese gegenseitige menschliche Abhängigkeit anzuerkennen und dementsprechend gemäß des *sensus communis* zu handeln und sich für eine Gestaltung des Gemeinsamen einzubringen. Solidarität befindet sich damit im Spannungsfeld von Universalismus und Partikularismus. Da sich solche Handlungen immer für eine bestimmte Gruppe einsetzen, sind sie parteilich (vgl. Bayertz 1998). So ermöglicht diese Parteilichkeit einerseits Veränderung und den Einsatz für Gruppen in einer Notsituation, jedoch wird dabei stets moralisch und somit normativ und emotional-affektiv gehandelt (vgl. Karakayali 2016).

Sabine Hark plädiert daher für einen „Ethos der Solidarität“ (Hark 2021: 77; Hervorhebung aus Original entfernt) und beschreibt damit eine Haltung, die nicht nur eine Solidarität zwischen Gleichen, sondern vor allem auch zwischen Fremden ermöglicht. Ein solcher Ethos erkennt an, dass Ungerechtigkeit und Gewalt omnixistent, aber nicht omnipräsent sind. Ungerechtigkeiten sind überall vorhanden, aber werden häufig (nicht komplett) wahrgenommen oder betreffen Gruppen, mit denen man selbst keine Verbindung erkennt. Damit einhergehend bedeutet der Ethos, sensibel zu sein und eine Haltung zu vertreten, die für transformative Handlungen einsteht (vgl. ebd.).

Damit solidarische Praktiken zu einer Möglichkeit politischer Transformation werden, sollen im Folgenden aufbauend auf die zuvor beschriebene kritische und sensible Haltung drei Kriterien herausgearbeitet werden.

Solidarische Handlungen müssen auf einen Dialog aufbauen. Es gilt durch das Miteinandersprechen herauszufinden, welche Notwendigkeiten bestehen. Der Dialog bietet einen Ausgangspunkt für eine Solidarität, die nicht auf Annahmen, sondern auf Aussagen und Perspektiven Betroffener beruht (vgl. Grendel 2022; Leicht 2016). Eine Voraussetzung für einen solchen Dialog liegt darin, denjenigen zuzuhören und Raum zu geben, die häufig ausgeschlossen – also ungehört, ungeachtet und teilnahmslos – sind (vgl. Habermann 2021). Es gilt aber auch zuzuhören, wenn bspw. die Meinung des Gegenübers nicht mit der eigenen übereinstimmt. Denn nur durch die Feststellung des Dissens‘ lässt sich auch ein immer neues Gemeinsames aushandeln. Dafür notwendig ist, überhaupt sensibel für die Anliegen Anderer und für bestehende Ungerechtigkeiten zu sein (vgl. Liebsch 2018; Sieverding 2007). Dabei ist von zentraler Bedeutung, durch eine kritische und sensible Haltung Zwischenräume zuzulassen, in denen Nicht-Gehörte zur Sprache kommen können. So soll *Zuhören* auf die fehlende Wahrnehmung aufmerksam machen und Solidarität zu einer Praxis werden lassen, die sensibel für unterschiedliche Anliegen und vor allem für Ungerechtigkeit ist. Auch wenn dabei immer die Möglichkeit des Scheiterns erhalten bleibt, da das Gehörte in bestehende Strukturen eingeordnet wird und damit Macht und Wissen explizit und implizit reproduziert werden können (vgl. Brunner 2017).

An das erste Kriterium des *Zuhörens* schließt sich das zweite Kriterium des *Aushaltens* an, welches nicht nur verdeutlicht, dass Differenzen der Ausgangspunkt für solidarische Praktiken sind, sondern auch, dass Differenzen aufrechterhalten werden können und sollen (vgl. Susemichel/Kastner 2021). Denn durch Zuhören und den Dialog kommen unterschiedliche Perspektiven und Positionen zum Vorschein, die letztendlich nicht immer miteinander in Übereinstimmung gebracht werden können – aber auch nicht müssen. Daraufhin kann das Ziel einer Solidarität nicht sein, diese Differenzen zu eliminieren. Vielmehr macht das Aushalten der Differenz deutlich, dass Solidarität bzw. gesellschaftliche Notwendigkeiten immer wieder neu ausgehandelt werden müssen. Es geht um die Gestaltung einer gerechten Gemeinschaft, die nicht vorschreibt, wer dazugehören darf und welche Praktiken die ‚richtigen‘ sind. „[S]olidarity comes from exchange of information and a bonding through acknowledgment of difference“ (Spivak 1996: 20).

Beim dritten Kriterium des *Verlernens* handelt es sich um eine Praxis der Kritik. Dabei gilt es, das Bestehende sowie Differenzen auf hegemoniale Strukturen hin zu prüfen und nach Gayatri Spivak eigene Privilegien zu verlernen, um eine Neugestaltung zu ermöglichen (vgl. Spivak 1990). Dies zielt auf die Reflexion und auf das Hinterfragen bestehender, historisch gewordener Ordnungen, vor allem der Privilegien und hegemonialen Wissensproduktionen (vgl. Altenberger 2020; Castro Varela 2021). Dies ermöglicht, die eigene Situiertheit des Wissens zu hinterfragen und damit gewordene Strukturen der Ungerechtigkeit sichtbar zu machen und im nächsten Schritt zu dekonstruieren. Verlernen wird damit zu einer Praxis der Sensibilität, die eine erweiterte Wahrnehmung ermöglicht und damit zugleich Raum für neue Perspektiven schafft (vgl. Heinemann/Castro Varela 2016). Solidarität als transformative Praxis muss also im Sinne des Verlernens die hegemonialen Wissensstrukturen und Privilegien sichtbar machen und in der Neugestaltung berücksichtigen, sodass es eben nicht zu einer Reproduktion bestehender Ordnungen kommt. Das Kriterium des Verlernens verdeutlicht auch, dass solidarische Praktiken nicht voraussetzen können und dürfen, wie Zielstrukturen gestaltet sind.

4 Wie wäre es also, solidarisch zu sein?

Zum Abschluss des Beitrags verweist diese Frage mit ihrem Konjunktiv nach wie vor auf eine Utopie. Sie fragt nach den Gestaltungsformen, den Möglichkeiten und auch Notwendigkeiten solidarischer Praktiken. Diese sollten zum Anlass genommen werden, danach zu fragen, wie Praktiken gestaltet werden können und müssen, um Solidarität zu einer tatsächlich transformativen Praxis

zu machen, die auf Notsituationen reagiert und dort ansetzt, wo Politik bzw. die bestehende Ordnung es nicht tun.

Indem Sensibilität als Sinn für (Un-)Gerechtigkeit auf die *gegenseitige Wahrnehmung* zielt, stellt sie die Voraussetzung für Solidarität dar, die für ein *gegenseitiges Entstehen* und damit für eine praktische Veränderung steht. Solidarität kann demnach nur transformativ sein, wenn im *Zuhören* und im Dialog die Differenz wahrgenommen wird, im *Aushalten* dieser dann ausgehandelt werden kann, wie das Gemeinsame gestaltet werden soll, wobei eigene Standpunkte und Strukturen verrückt bzw. *verlernt* werden müssen.

In Bezug auf das zu Beginn beschriebene Szenario des Klimawandels im Kontext multipler Krisen braucht es eine kritische und sensible Haltung, um wahrzunehmen, dass die Ursachen menschengemacht sind und die Folgen ungleich verteilt sind. Es gilt sich bewusst zu machen, dass der Umgang mit Krisen und die Neugestaltung des Gemeinsamen nur gerecht sein können, wenn die Vielfalt der Menschen einbezogen wird. Dies erfordert, Sichtbarkeit zu schaffen – unter Berücksichtigung von Rancières und Spivaks Erkenntnissen bedeutet das dann, auch sensibel für die Möglichkeit zu sein, dass Menschen nicht gesehen und gehört werden. Nur durch eine solche Intervention kann solidarisches Handeln folgen und zu einer politischen Transformation führen, sodass Menschen ermöglicht wird, gehörte und gesehene – und damit politische – Subjekte zu werden.

So wäre es also, solidarisch zu sein.

Literatur

- Altenberger, Sandra (2020): Kategorien entwickeln. Kritik als Prozess des Verlernens. In: Bücken, Susanne/Streicher, Noelia/Velho, Astrid/Mecheril, Paul (Hrsg.): Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 43–64. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-28821-1_3.
- Amengual, Gabriel (1994): Zu einer begrifflichen Bestimmung von Solidarität. In: Fraling, Bernhard/Hoping, Helmut/Scannone, Juan Carlos/Hünemann, Peter (Hrsg.): Kirche und Theologie im kulturellen Dialog. Für Peter Hünemann. Freiburg im Breisgau: Herder, S. 237–254.
- Arendt, Hannah (2000): Über die Revolution. Serie Piper, Band 1746. Ungek. Taschenbuchausgabe, 4. Auflage. München/Zürich: Piper.
- Arendt, Hannah (2005): Vita activa oder Vom tätigen Leben. Piper, Band 3623. 3. Auflage. München: Piper.
- Arendt, Hannah (2007): Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlaß. Serie Piper, Band 3770. 3. Auflage. München/Berlin/Zürich: Piper.
- Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, Alfred/

- Thompson, Christiane (Hrsg.): *Anerkennung. Pädagogik Perspektiven*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 35–88.
- Bayertz, Kurt (1998): Begriff und Problem der Solidarität. In: Bayertz, Kurt (Hrsg.): *Solidarität. Begriff und Problem*. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Band 1364. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11–53.
- Behr, Alexander (2022): *Globale Solidarität. Wie wir die imperiale Lebensweise überwinden und die sozial-ökologische Transformation umsetzen*. München: oekom Verlag.
- Bieri, Peter (2005): Wie wäre es gebildet zu sein? Festrede. https://www.hoffbauer-stiftung.de/fileadmin/user_upload/hoffbauer/content/bildung/fort_und_weiterbildung/echris/schulwesen-allgemein/Peter-Bieri-wie-wa_re-es-gebildet-zu-sein.pdf
- Brunner, Claudia (2017): Vom Sprechen und Schweigen und (Zu)Hören in der Kolonialität des Wissens. In: Niederle, Helmuth A. (Hrsg.): *Sprache und Macht. Dokumentation des Symposions*. Edition Pen, Band 83. Wien: Löcker, S. 30–71.
- Castro Varela, Maria do Mar (2021): Kontrapunktische Bildung, Critical Literacy und die Kunst des Verlernens. In: Dankwa, Serena O./Filep, Sarah-Mee/Klingovsky, Ulla/Pfruender, Georges (Hrsg.): *Bildung.Macht.Diversität. Kultur und soziale Praxis*. Bielefeld: transcript, S. 111–130. DOI: <https://doi.org/10.14361/9783839458266-008>.
- Dafinger, Sophia/Fleischmann, Eva/Stüber, Karolin-Sophie (2020): Von der Schwierigkeit, solidarisch zu sein. Ein Bericht aus der Forschung. In: *WSI-Mitteilungen* 73 (5), S. 362–367. DOI: <https://doi.org/10.5771/0342-300X-2020-5>.
- Geißner, Hellmut (1995): *Rhetorik als Vollzug politischer Partizipation: z.B. Hannah Arendt*. In: Kopperschmidt, Josef (Hrsg.): *Politik und Rhetorik*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 161.
- Govrin, Jule (2022): *Politische Körper. Von Sorge und Solidarität*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Grendel, Tanja (2022): Solidarität durch Dialog – Biografisches Porträt von Salwa. In: Farrokhzad, Schahrzad/Scherschel, Karin/Schmitt, Melanie (Hrsg.): *Geflüchtete Frauen. Interkulturelle Studien*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 171–190. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-35038-3_9.
- Habermann, Friederike (2021): Ökonomische Solidarität? Unbedingt! In: Susemichel, Lea/Kastner, Jens (Hrsg.): *Unbedingte Solidarität*. Münster: Unrast, S. 207–218.
- Hark, Sabine (2021): Schwierige Solidarität. In: Susemichel, Lea/Kastner, Jens (Hrsg.): *Unbedingte Solidarität*. Münster: Unrast, S. 67–80.
- Heindl, Alexander/Stüber, Karolin-Sophie (2019): Die Pluralität von Solidaritäten und Formen der Kritik. In: *Sozialwissenschaftliche Rundschau* 59 (4), S. 352–370.
- Heinemann, Alisha M. B./Castro Varela, Maria do Mar (2016): Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen! In: trafo.K (Hrsg.): *Strategien für Zwischenräume. Verlernen in der Migrationsgesellschaft. Zwischenräume #10*.
- Karakayali, Serhat (2016): Solidarität. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 522–534.
- Leicht, Imke (2016): Wer findet Gehör? Kritische Reformulierungen des menschenrechtlichen Universalismus. *Politik und Geschlecht*, Band 29. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Liebsch, Burkhard (2008): *Menschliche Sensibilität. Inspiration und Überforderung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Liebsch, Burkhard (2018): Sensibilität und Gewalt heute. Wahrnehmung, Ethik und politische Sensibilisierung. In: Liebsch, Burkhard (Hrsg.): *Sensibilität der Gegen-*

- wart. Wahrnehmung, Ethik und politische Sensibilisierung im Kontext westlicher Gewaltgeschichte. Zeitschrift für Ästhetik und allgemeine Kunstwissenschaft. Sonderheft, Band 17. Hamburg: Felix Meiner, S. 397–422.
- Meyer-Drawe, Käte (2016): Wenn Blicke sich kreuzen. Zur Bedeutung der Sichtbarkeit für zwischenmenschliche Begegnungen. In: Jung, Matthias/Bauks, Michael/Ackermann, Andreas (Hrsg.): Dem Körper eingeschrieben. Verkörperung zwischen Leiberleben und kulturellem Sinn. Studien zur Interdisziplinären Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 37–54.
- Mouffe, Chantal (2010): Kritik als gegenhegemoniale Intervention. In: Mennel, Birgit/Nowotny, Stefan/Raunig, Gerald (Hrsg.): Kunst der Kritik. Wien: Turia + Kant, S. 33–46.
- Rancière, Jacques (2008): Zehn Thesen zur Politik. TransPositionen. Zürich/Berlin: Diaphanes.
- Rancière, Jacques (2015): Die Aufteilung des Sinnlichen. In: Reckwitz, Andreas/Prinz, Sophia/Schäfer, Hilmar (Hrsg.): Ästhetik und Gesellschaft. Grundlagentexte aus Soziologie und Kulturwissenschaften. suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Band 2118. Berlin: Suhrkamp, S. 435–443.
- Reder, Michael/Stüber, Karolin-Sophie (2020): Solidarität in der Krise. Für ein Verständnis politischer Solidarität in Corona-Zeiten im Anschluss an H. Arendt. In: Zeitschrift für Praktische Philosophie 7 (2), S. 443–466. DOI: <https://doi.org/10.22613/zfpp/7.2.18>.
- Sieverding, Judith (2007): Sensibilität und Solidarität. Skizze einer dialogischen Ethik im Anschluss an Ludwig Feuerbach und Richard Rorty. Zugl.: Münster (Westfalen), Univ., Diss., 2005. Internationale Hochschulschriften, Band 495. Münster/München/Berlin: Waxmann.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1990): The post-colonial critic. Interviews, strategies, dialogues. New York/London: Routledge.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1996): Bonding in Difference. Interview with Alfred Artega. In: Landry, Donna/MacLean, Gerald (Hrsg.): The Spivak Reader. London/New York: Routledge, S. 15–28.
- Susemichel, Lea/Kastner, Jens (2021): Unbedingte Solidarität. In: Susemichel, Lea/Kastner, Jens (Hrsg.): Unbedingte Solidarität. Münster: Unrast, S. 13–48.

Autor*innenangaben

Arndt, Ann-Kathrin, Prof.ⁱⁿ Dr., Fachgebiet Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Inklusionspädagogik an der Universität Kassel.

Arbeitsschwerpunkte: (Multi-)professionelle Kooperation, Differenzkonstruktionen im inklusiven Unterricht; Inklusive, intersektionale und internationale Perspektiven in der Lehrer:innenbildung.

Bärmig, Sven, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Pädagogik in der schulischen Erziehungshilfe an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Arbeitsschwerpunkte: Materialistische Behinderten-Pädagogik, Professionalisierung.

Bauer, Angela, Dr.ⁱⁿ, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Bildungswissenschaften: Qualitative Methoden an der Universität Regensburg.

Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung, Praktiken der Reflexion, pädagogische Beziehungen, Erklärvideos, rekonstruktive Forschungsmethoden.

Bernshausen, Janina, Dr.ⁱⁿ, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Schulpädagogik des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Hildesheim.

Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Beziehungen und Lehrer:innenprofessionalisierung, (berufs-)biographische Professionsforschung, Demokratische Schulentwicklung.

Birnbacher, Magdalena, M.A., Promovendin am Arbeitsbereich Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung an der Universität Hamburg.

Arbeitsschwerpunkte: Spannungsfelder pädagogischen Handelns, komplexe Beeinträchtigungen, Partizipation und lebenslanges Lernen.

Blasse, Nina, Dr.ⁱⁿ, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik an der Universität Kassel.

Arbeitsschwerpunkte: Inklusion, Heterogenität & Differenz, Professionalisierung & Professionalität, Leistung im Unterricht, Anfangsunterricht & schulische Sozialisation, Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Boger, Mai-Anh, Prof.ⁱⁿ Dr., Professorin für Allgemeine Sonderpädagogik unter Berücksichtigung inklusiver Bildungsprozesse an der Universität Koblenz.

Arbeitsschwerpunkte: Theorien der Inklusion und empirische Inklusionsforschung, Disability Studies, Philosophien der Differenz und Alterität sowie Psychoanalyse in der Pädagogik.

Budde, Jürgen, Prof. Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Theorie der Bildung, des Lehrens und Lernens an der Europa-Universität Flensburg.

Arbeitsschwerpunkte: Differenz und Ungleichheit, Praktiken der Erziehung und der Persönlichkeitsbildung, Ethnographie und Praktikentheorie.

Dederich, Markus, Prof. Dr., Professor für Allgemeine Heilpädagogik, Theorie der Heilpädagogik und Rehabilitation an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln.

Arbeitsschwerpunkte: Grundagentheoretische und ethische Fragen im Kontext von Behinderung, Ethik der Sorge, wissenschaftstheoretische Aspekte der Heil- und Sonderpädagogik, phänomenologische Forschung in der Sonderpädagogik, Disability Studies, Inklusions- und Exklusionsforschung, anthropologische sowie erziehungswissenschaftliche Aspekte der Vulnerabilität.

Doğmuş, Aysun, Prof.ⁱⁿ Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft – Lehren und Lernen in der Migrationsgesellschaft.

Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Professionalität, Schule und Schulentwicklung, sowie Professionalisierung in den drei Phasen der Lehrer:innenbildung im Kontext von Migrationsverhältnissen, Rassismus(-kritik) und Intersektionalität.

Goldbach Anne Dr.ⁱⁿ, Vertretungsprofessorin für Teilhabe und Inklusion im Studiengang Heilpädagogik und Inclusion Studies an der Hochschule Zittau/Görlitz.

Arbeitsschwerpunkte: Inklusionsorientierte Hochschulentwicklung, Partizipative Lehre, diskriminierungskritische Perspektive auf machtvollen Strukturen, Kulturen und Praktiken im System der sogenannten Behindertenhilfe, Bildungsgerechtigkeit im Kontext Künstlicher Intelligenz, Leichte Sprache und Einfache Sprache.

Haas, Benjamin, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Inklusionsforschung an der Goethe Universität Frankfurt am Main.

Arbeitsschwerpunkte: Konstruktionen sonderpädagogischer Förderbedarfe, Diagnostik im Kontext inklusiver Schule, Intersektionale Inklusionsforschung:

intersektionale Verflechtungen von Ableismus, Klassismus und Rassismus am Beispiel schulischer Behinderung, institutionelle Diskriminierung.

Hackbarth, Anja, Prof.ⁱⁿ Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Diagnostik, Förderung und Didaktik bei Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigungen an der Universität Bielefeld.

Arbeitsschwerpunkte: Behinderung und Benachteiligung in Bildungsorganisationen, Didaktik des inklusiven (Fach)Unterrichts, dokumentarische Methode (Unterrichtsvideografie), rekonstruktive Inklusionsforschung.

Helfritzsich, Narzissa, Dr., Post Doc im Bereich Philosophie und Ethik in Schule und Gesellschaft am Department für Philosophie der Universität Wien.

Arbeitsschwerpunkte: Politische Philosophie, radikale Demokratietheorie, Emotionstheorie, ästhetische Darstellungsformen und ihre politische Tragweite am Beispiel von Drag, Mode und Theater, Fachdidaktik Philosophie, Bildungsphilosophie nach Paulo Freire.

Keßler, Dominic, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Körperpädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Arbeitsschwerpunkte: Kulturwissenschaftliche Bildungstheorien, Subjektivierungsforschung, feministische Theorien, Posthumanismus und Neue Materialismen.

Kollender, Ellen, Prof.ⁱⁿ Dr., Professorin für Inklusion und Diversität an der Leuphana Universität Lüneburg.

Arbeitsschwerpunkte: Rassismus und intersektionale Diskriminierung in Schule und Migrationsgesellschaft, pädagogische Professionalität und Organisationsentwicklung im Kontext von Flucht und migrationsgesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen.

Andreas Köpfer, Prof. Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Inklusionsforschung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Bildung im internationalen Vergleich, Behinderungen und Benachteiligungen in Bildungsorganisationen, sozial- und raumtheoretische Analysen zu Ein- und Ausschluss, rekonstruktive Inklusionsforschung, Critical Autism Studies.

Leonhardt, Nico, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Partizipation und inklusive Bildung im Kontext Geistiger Behinderung an der Universität Leipzig.

Arbeitsschwerpunkte: Inklusive und ableismuskritische Schulentwicklung, Sozialraumorientierung & Partizipation, Bildungsgerechtigkeit und KI, Inklusionssensible Hochschulentwicklung, Partizipative Forschung und Lehre.

Lindmeier, Bettina, Prof.ⁱⁿ Dr. habil., Professorin für Allgemeine Behindertenpädagogik und -soziologie an der Leibniz Universität Hannover.

Arbeitsschwerpunkte: Differenz und Inklusion, Lehrer:innenbildung und Professionalisierung von Fachkräften, diversitätssensible Hochschule, partizipative und rekonstruktive Forschungszugänge.

Mackert, So, wissenschaftlich Mitarbeitende Person im Bereich Partizipation und inklusive Bildung im Kontext Geistiger Behinderung an der Universität Leipzig.

Arbeitsschwerpunkte: Ableismus, inklusive-politische Bildung, Inklusionsorientierte Hochschulbildung, diskriminierungskritische Lehrer:innenbildung, Biografiearbeit, Prozessbegleitung mit Sozialraumorientierung.

Mannewitz, Karin, Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt „Inklusive Bildung“, Qualifizierungsleitung im Projekt „QuaBIS“ an der Technischen Universität Dresden.

Arbeitsschwerpunkte: Inklusionsorientierte Hochschulentwicklung, Partizipative Lehre und Forschung, Schule und Unterricht inklusionssensibel gestalten, Inklusion und Exklusion im sozialen Raum, normative Ordnungen.

Matusche, Julia, Lehrkraft für besondere Aufgaben im Bereich Allgemeine Sonderpädagogik an der Universität Leipzig.

Arbeitsschwerpunkte: Arbeitsschwerpunkte: Macht(-kritik) in Schule, Einstellungen zu Inklusion in Schule und Gesellschaft, Sonderpädagogik im Verhältnis zu Allgemeiner Pädagogik, Demokratiebildung und Inklusion.

Moll, Mirko, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Allgemeine Inklusionspädagogik und Körperpädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Arbeitsschwerpunkte: Theoretisch-empirische Forschungen zu Assistiven Technologien, Theoriebildung in der Inklusionspädagogik sowie wissenschaftsphilosophische Fragen von Inklusionsforschung.

Puhr, Kirsten, Prof.ⁱⁿ Dr., Professorin in den Arbeitsbereichen Allgemeine Inklusionspädagogik und Körperpädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Arbeitsschwerpunkte: Kulturelle Praktiken und materielle Kulturen als Akteure kontingenter Normalitäten von (Nicht)Behinderungen, Inklusion und Exklusion, (Nicht)behinderte Körperbilder sowie erzähltheoretische Methodologie und Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschungen.

Schellbach, Max, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Allgemeine Inklusionspädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Arbeitsschwerpunkte: Historische Migrations- und Bildungsforschung für die Bundesrepublik und Großbritannien, Postkoloniale Theorien und Historische Disability Studies.

Schneider, Edina, Dr.ⁱⁿ phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Lehrer:innenbildung in Kooperation mit dem Arbeitsbereich Inklusion und Exklusion in Bildung, Erziehung und Sozialisation (IEBES), Phil. Fak. III, Institut für Rehabilitationspädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Arbeitsschwerpunkte: Bildung, Erziehung und Sozialisation im Bereich Schule, Familie und Jugend, Inklusion/Exklusion in Schule, lehrerbezogene Professionalisierung, qualitative und quantitative Forschungsmethoden.

Schuppener, Saskia, Prof.ⁱⁿ Dr., Professorin für Partizipation und inklusive Bildung im Kontext Geistiger Behinderung an der Universität Leipzig.

Arbeitsschwerpunkte: Inklusionsorientierte Hochschule, Diagnostik im Kontext inklusiver Schule, inklusive Schulentwicklung und Sozialraumorientierung, Bildungsgerechtigkeit, Ableismus, diskriminierungskritischer Unterricht, Leichte Sprache, herausforderndes Verhalten, strukturelle Macht & Gewalt, freiheitseinschränkende Maßnahmen.

Schweitzer-Martin, Emily, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin des Botanischen Gartens als Koordinatorin des Projekts LehrLernGarten an der Universität Würzburg.

Arbeitsschwerpunkte: Soziale Ungerechtigkeit, Solidarität, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Botanische Gärten als politische Bildungsorte, Kolonialbotanik.

Sievers, Isabel, Dr.ⁱⁿ, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Leibniz School of Education der Leibniz Universität Hannover.

Arbeitsschwerpunkte: Diversitätssensible Lehrer:innenbildung, Bildungsbiographien Studierender, Diversity Management an Hochschulen.

Wechuli, Yvonne, Dr.ⁱⁿ des., Vertretung der Professur Behinderung, Inklusion und soziale Teilhabe an der Universität Kassel.

Arbeitsschwerpunkte: Disability Studies mit besonderem Fokus auf die Theoretisierung von Gefühlen, Critical Access Studies, Emotionssoziologie, Sozial-ökologische Transformation, Nachhaltigkeit, Inklusionsorientierte Hochschule, Teilhabeforschung in den Lebensbereichen Wohnen und Gesundheit, Partizipative Forschung.

Winkler, Anna Lena, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur Schulforschung mit dem Schwerpunkt Jugend an der Universität zu Köln.

Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Längsschnittforschung, schulische und außerschulische Peer- und Freundschaftsbeziehungen im Jugendalter, Männlichkeit(en).

Wittig, Steffen, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachgebiet Allgemeine Erziehungswissenschaft am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Kassel.

Arbeitsschwerpunkte: Systematische Problematisierung erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Theorien und Grundbegriffe (insbesondere Demokratie, Teilhabe, Exklusion und Gleichheit) sowie die theoretische wie empirisch-qualitative Erforschung von ‚Bildungsregimes‘.

Zehle, Jana, Prof.ⁱⁿ Dr., Professorin für Heilpädagogik mit dem Schwerpunkt Inklusion in interkulturellen Kontexten an der Hochschule Hannover.

Arbeitsschwerpunkte: Inklusion und Nachhaltigkeit; Inklusion im Kontext von Flucht und Migration; Transkulturalität; historische Betrachtung behindernder und marginalisierender Prozesse.

Zimmer, Julia, Lehrkraft für besondere Aufgaben im Bereich Allgemeine Sonderpädagogik an der Universität Leipzig.

Arbeitsschwerpunkte: Einstellungen zu Inklusion in Schule und Gesellschaft, Sonderpädagogik im Verhältnis zu Allgemeiner Pädagogik, Inklusive Schulentwicklung in Sachsen, Resilienz und Vulnerabilität in der Lehrkräftebildung.

S. Schuppener, J. Budde, M.-A. Boger, N. Leonhardt,
A. Goldbach, A. Hackbarth, S. Mackert, A. Doğmuş (Hrsg.)

Sorge und Solidarität

Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

„Sorge“ und „Solidarität“ sind Schlüsselbegriffe in aktuellen gesellschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Diskursen. Der Sammelband geht diesen Konzepten nach: Er beleuchtet Fragen zu Vulnerabilität, Anerkennung und Verantwortung, insbesondere in der Inklusionsforschung. Beiträge aus verschiedenen Disziplinen, darunter Inklusions-, Demokratie- und Migrationsforschung sowie Particular Studies, reflektieren kritisch die Implikationen von Sorge und Solidarität für Bildung und Gesellschaft.

Herausgeber*innen:

Prof. Dr. Saskia Schuppener, Universität Leipzig

Prof. Dr. Jürgen Budde, Europa Universität Flensburg

Prof. Dr. Mai-Anh Boger, Universität Koblenz

Dr. Nico Leonhardt, Universität Leipzig

Dr. Anne Goldbach, Universität Leipzig

Prof. Dr. Anja Hackbarth, Universität Bielefeld

So Mackert, Universität Leipzig

Prof. Dr. Aysun Doğmuş, Technische Universität Berlin

ISBN 978-3-8474-3168-8



www.budrich.de