

Vergeschlechtlichungen von Care im inklusiven Unterricht

Budde, Jürgen; Blasse, Nina

2016

<https://doi.org/10.25595/2432>

Veröffentlichungsversion / published version
Sammelbandbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Budde, Jürgen; Blasse, Nina: *Vergeschlechtlichungen von Care im inklusiven Unterricht*, in: Budde, Jürgen; Offen, Susanne; Tervooren, Anja (Hrsg.): *Das Geschlecht der Inklusion* (Verlag Barbara Budrich, 2016), 99-117. DOI: <https://doi.org/10.25595/2432>.

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY 4.0 Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY 4.0 License (Attribution). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en>

Vergeschlechtlichungen von Care im inklusiven Unterricht

Jürgen Budde und Nina Blasse

1. Einleitung

Mit dem (bildungspolitischen) Anspruch der Inklusion transformiert sich die Schüler*innenschaft an deutschen Regelschulen. Zunehmend werden Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die zuvor an Förderschulen verwiesen wurden, in Regelklassen unterrichtet und erhalten dort teils besondere Unterstützung. Die ‚Heterogenisierung der Lerngruppe‘ im Anspruch der Inklusion geht dabei oftmals mit einer weitreichenden ‚Heterogenisierung der Lehrgruppe‘ einher (Blasse 2015; Budde 2014). Dies drückt sich zunächst quantitativ aus: Es ist nicht mehr nur eine Lehrkraft während des Unterrichts anwesend, sondern eine Vielzahl von Erwachsenen. Dadurch vervielfältigt sich auch die professionelle Zusammensetzung, da Regelschullehrkräfte sowie Sonderpädagog*innen teilweise gemeinsam mit anderen Professionen wie Erzieher*innen, Sozialpädagog*innen oder Schulbegleiter*innen im Klassenzimmer tätig sind.

Durch die heterogene Lern- und Lehrgruppe im Anspruch der Inklusion treten – so die Ausgangsthese – pflegende und fürsorgende Aufgaben im (,inklusiven‘) Regelschulunterricht explizit zu Tage (Althans et al. 2016). Zu fragen ist, welche Auswirkungen die zunehmende Integration von Care-Tätigkeiten in den Schulunterricht haben könnten und inwieweit damit Vergeschlechtlichungen verbunden sind. Dazu wird im Folgenden eine Verknüpfung von unterrichts- und geschlechtertheoretischen Perspektiven geleistet, indem zuerst Care im Kontext schulischen Unterrichts theoretisch aufgearbeitet wird (Kap. 2) und anschließend Überlegungen zu Vergeschlechtlichungen in den Care-Tätigkeiten von Schulbegleiter*innen dargelegt werden (Kap. 3). Anhand von Unterrichtsbeobachtungen aus einem rekonstruktiven Forschungsprojekt zu Inklusion an Gemeinschaftsschulen werden empirische Perspektiven auf Vergeschlechtlichungen von Care im Unterricht im Anspruch der Inklusion entwickelt (Kap. 4), die dann im Fazit mit den theoretischen Reflexionen zusammengebracht werden (Kap. 5).

2. Care als Aufgabe von Unterricht

Für eine Theorie des Unterrichts bleibt die Heterogenisierung von Lern- wie Lehrgruppe nicht folgenlos. Die Veränderung des Schüler*innenklientels an Regelschulen durch die Integration von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen weitet die Aufgaben von Unterricht aus, da zusätzlich zu den unterrichtlichen Aufgaben der Bildung und Erziehung nun mutmaßlich ebenfalls Care-Aufgaben zu übernehmen sind.¹

2.1. *Care als theoretisches Konzept*

Bei der Frage, was unter Care zu fassen ist, findet sich immer wieder eine theoretisch fundierte Unterscheidung zwischen erstens

- Care als *Pflegearbeit*, die physische Arbeit sowie den Aspekt der Pflege umfasst und zweitens
- Care als *fürsorgliche Haltung*, die auf der emotionalen sowie der moralischen Beziehungsebene anzusiedeln ist.

Diese Unterteilung greifen wir für unsere Überlegungen auf. Das englische Verb ‚to care‘ kann in diesem Zusammenhang einerseits ‚to care for someone‘ im Sinne von jemanden pflegen, betreuen oder jemanden mögen bedeuten. Andererseits meint ‚to care about someone‘ sich um jemanden sorgen und sich für jemanden interessieren.² Carol Thomas (1993) analysiert die Verwendungen und Definitionen des Care-Begriffs in der englischsprachigen, soziologischen Forschung und leitet daraus ein umfassendes empirisches Konzept von Care ab, in dem sich eine Trennung von Care als Arbeit und Care als emotionale Haltung andeutet. Dabei verweist Thomas auf eingelagerte Vergeschlechtlichungen hin, da Care überwiegend von Frauen geleistet wird. Sie schreibt:

„Care is both the paid and unpaid provision of support involving work activities and feeling states. It is provided mainly, but not exclusively, by women to both able-bodied and dependent adults and children in either the public or domestic spheres, and in a variety of institutional settings. All types of caring relationships fall within the boundaries of such a concept.” (ebd.: 665)

-
- 1 Damit soll nicht ausgesagt werden, dass pädagogische Professionelle in Schule nicht schon immer auch Care-Tätigkeiten übernommen haben, die aktuellen Entwicklungen erfordern Care-Tätigkeiten jedoch in besonderer Weise.
 - 2 Wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit dem Care-Begriff finden sich jenseits der Medizin (health care) vor allem in der Soziologie und der Philosophie.

Nel Noddings (2009; 2010) präzisiert diese Unterscheidung zwischen Pflegearbeit und fürsorglicher Haltung, indem sie in ihrer Care Ethic moralische Grundsätze des zwischenmenschlichen Handelns formuliert, die auf Bedürfnisse im weitesten Sinne ausgerichtet sind. Fürsorgliches Handeln begegnet somit den Bedürfnissen der Person, auf die das Handeln gerichtet ist. Pflege (caregiving) versteht Noddings als bezahlte oder unbezahlte Arbeit und fürsorgliche Haltung (caring) als moralische Lebensweise, wobei beide Dimensionen nicht zwingend gemeinsam auftreten müssen. Pflege bzw. Pflegearbeit beinhaltet nach Noddings die praktische Ausführung einer Tätigkeit durch eine sorgende Person (caregiver) ausgerichtet auf die Bedürfnisse einer Care empfangenden Person (cared-for) und kann auch als direkte Fürsorge bezeichnet werden (vgl. auch Toppe 2010). Eine fürsorgliche Haltung zielt auf eine fürsorgliche Beziehung ab, die sich wiederum an den Bedürfnissen der Care empfangenden Person orientiert. Bezogen auf Schule hebt sie eben jenen Beziehungscharakter von Care hervor: Fürsorgliche Pädagog*innen streben nach einer fürsorglichen Beziehung mit Schüler*innen (ähnlich bei Prengel 2013). Diese zweite Dimension spielt in Abgrenzung zu der ersten praktischen Tätigkeit somit auf die Beziehungsebene an. Für beide Dimensionen deutet sich eine hochgradige Vergeschlechtlichung als weiblich konnotierter Bereich an (vgl. Beiträge in Moser & Pinhart 2010). Auch für Schule wäre zu untersuchen, ob über den Anspruch der Inklusion Momente der Vergeschlechtlichung verstärkt in Care-Aufgaben – einerseits als Pflegearbeit und andererseits als fürsorgliche Haltung – zu finden sind. Dabei ist auch die Frage zu stellen, was die Care-Tätigkeiten für die genuinen unterrichtlichen Aufgaben Bildung und Erziehung bedeuten (vgl. Tervooren 2015).

2.2. Care – Bildung – Erziehung

Unterricht dient vor allem der Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Dieser lässt sich unterrichtstheoretisch als interaktives Geschehen verstehen (Breidenstein 2010), in dem je spezifische unterrichtliche Ordnungen in den pädagogischen Praktiken hervorgebracht werden (Kolbe et al. 2008). Care spielt in der bisherigen Unterrichtstheorie kaum eine Rolle. Bislang werden Care-Aspekte vor allem in zwei Bereichen verhandelt.

- Der erste Bereich ist die *Diskussion um den Ganztag* in der Regelschule (Speck et al. 2011). Seit dem 11. Kinder- und Jugendbericht ist hier neben Bildung und Erziehung die Betreuung als dritte zentrale Aufgabe von Bildungsinstitutionen benannt. Dies begründet sich in geänderten Anforderungen an Ganztagschulen, die nun beispielsweise Gelegenheiten zum Essen oder etwa für individuelle Erholungsmöglichkeiten bereitstellen müssen, die der Befriedigung der Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen jenseits ihrer Schüler*innenrolle dienen.

- Einen zweiten Bereich bilden die *Förderschulen* aufgrund vorhandener Notwendigkeiten von Pflege-tätigkeiten. Ein eigenständiger sonderpädagogischer Diskurs um den Care-Begriff lässt sich jedoch nicht ausmachen. Die wenigen Analysen ranken sich vor allem um reine *Pflege*-tätigkeiten an Förderschulen und schließen nicht an Care-Theorien an. Dabei finden sich neben Pflegehandlungen wie Nahrungsaufnahme und Körperpflege in Verbindung mit Hygiene und Sauberkeit jedoch auch Hinweise auf einen „Beziehungsaspekt“ von Pflege (Schlüter 2013: 189).

Unklar bleibt in diesen Ansätzen auch, wie Care-Tätigkeiten zu den primären unterrichtlichen Aufgaben Bildung und Erziehung zu relationieren sind. Die Verhältnisbestimmung eines umfassenderen Care-Begriffs zu Bildung bleibt in der bisherigen Literatur offen. Martina Schlüter argumentiert anhand von Förderschulen, dass „Pflegehandlungen [...] als Befähigung zur Bildung angesehen werden [können], jedoch nicht jede Pflegehandlung [...] Bildung [ist]“ und kommt zu dem Fazit, dass „Pflege [...] pädagogisches Potential mit Bildungscharakter [enthält]“ (Schlüter 2013: 195). Diese Verhältnisbestimmung von Pflege und Bildung findet sich auch an anderer Stelle. So nimmt Theo Klauf (2003) die Pflege von Menschen mit schwersten Behinderungen zum Anlass, um das Verhältnis von Pflege und Pädagogik bzw. Bildung zu bestimmen. Da beide unterschiedliche Anliegen hätten (körperliche Bedürfnisse vs. Aneignung von Kultur), sei das Verhältnis ein dialektisches. Daraus lässt sich ableiten, dass die pflegebezogenen Dimension von Care nicht umstandslos in Bildung aufgeht.

U.E. verhindert hier nicht zuletzt eine spezifische Form der ‚Selbstreferenzialität‘ bzw. des ‚Selbstzwecks‘ von Care ein In-Eins-Setzen, da Bildung prinzipiell einen transformatorischen Charakter hat (Koller 2009), Care hingegen auch reproduktive Züge trägt (s. Kap. 3.2). Zur analytischen Schärfung insistieren wir an dieser Stelle eher auf die Unterschiedlichkeit als auf die Überschneidungen. 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. Diese dienen sowohl der Befriedigung der Bedürfnisse der Cared-for als auch der Herstellung unterrichtlicher Ordnung und der Ermöglichung von Teilhabe. Beides kann allerdings konflikthaft zueinander stehen.

Über Zusammenhänge von Erziehung und Care ist in der vorliegenden Literatur nichts zu finden, eine Abgrenzung erscheint daher zumindest unter Rückgriff auf vorliegende Theorieangebote schwierig.³ Insofern Erziehung –

3 Zwar erwähnt Noddings (2009: 112) in einem eigenen Kapitel Zusammenhänge zwischen „Fürsorgetheorie und Erziehung“, eine Systematik ist hier jedoch nicht zu erkennen.

unter Vernachlässigung der Divergenz vorliegender Erziehungstheorien – als absichtsvoller Versuch der Verhaltensveränderung angesehen werden kann (Prange 2011), zielen Care-Tätigkeiten zwar ebenfalls auf die Veränderung des Verhaltens der Cared-for, können aber auch ohne diese auskommen.

3. Das Berufsfeld Schulbegleitung

Die Ausweitung unterrichtlicher Aufgaben um Care-Tätigkeiten in inklusiven Settings führt zu einer Heterogenisierung der Lehrgruppe, die bisher lediglich über Forschungen zu Kooperationen erfasst werden. Fragen der Vergeschlechtlichung bspw. in Bezug auf Fragen der Arbeitsteilung bei reproduktiven und produktiven Aufgaben oder der Herstellungsmechanismen von Weiblichkeit und Männlichkeit werden dabei bisher nicht thematisiert (Ausnahme bei Althans et al. i.E.).

*3.1. Schulbegleiter*innen im Unterricht*

In vorliegenden Studien zu professionellen Kooperationen in Schule werden entweder die Qualitätsgrade der Kooperation vermessen und auf positive Potentiale derselben hingewiesen oder aber durch eine rekonstruktive Auseinandersetzung mit Kooperationspraktiken die Schwierigkeiten einer Forderung nach ‚Kooperation auf Augenhöhe‘ offen gelegt (Moser et al. 2011; Löser & Werning 2013; Merl & Winter 2014). In beiden Linien wird vor allem auf die intra- und interprofessionelle Kooperation von Regelschul- und Förderschullehrer*innen und damit auf professionelle Berufsgruppen fokussiert. Das Thema der Schulbegleiter*innen an Regelschulen hingegen stellt bisher ein Forschungsdesiderat dar (Ausnahme bei Heinrich & Lübeck 2013; Arndt et al. i.E.).

Diese Schulbegleiter*innen werden als Einzelfall- und sogenannte Eingliederungshilfen Schüler*innen zugewiesen, die im Schulalltag vermehrte Unterstützungsbedürfnisse haben (Dworschak 2010). Dies ist nicht nur ein deutsches, sondern ein globales Phänomen. In vielen Ländern gibt es „para-professionals“ (Giangreco & Doyle 2007: 430) im Unterricht, deren konkrete Tätigkeitsprofile sich zwar unterscheiden, die aber primär zur Unterstützung jener Schüler*innen anwesend sind, denen spezifische Förderbedarfe zuerkannt werden. Im Zuge gemeinsamer Beschulung von Regel- und

Förderschüler*innen ist ein zunehmender Einsatz von Schulbegleiter*innen anzunehmen, wenngleich verlässliche Zahlen fehlen.⁴

Die wenigen explorativen Fragebogenerhebungen zum Einsatz von Schulbegleiter*innen an Förderschulen liefern zusammenfassend folgende Erkenntnisse (vgl. Beck et al. 2010; Dworschak 2010; Kißgen et al. 2013): Das tatsächliche Tätigkeitsspektrum von Schulbegleiter*innen umfasst alltags- und lebenspraktische Hilfe, medizinisch-pflegerische Tätigkeiten, psychosoziale Unterstützung oder etwa pädagogisch-unterrichtliche Aufgaben. Dafür sind Schulbegleiter*innen mal mehr, mal weniger ausgebildet, eine Fachqualifikation ist nicht grundsätzlich gefordert. Der Personenkreis reicht von fachfremden Quereinsteiger*innen über Menschen mit rudimentären Erfahrungen in sozialen Berufen bis zu (heil)pädagogisch einschlägig ausgebildeten Fachkräften. Eine Einarbeitung und (Weiter-)Qualifizierung durch den einstellenden Träger kann nicht vorausgesetzt werden. Eigenständige professionelle Theorien und Methoden sind nicht vorhanden, sodass Schulbegleiter*innen vor diesem Hintergrund als semiprofessionelle Berufsgruppe bestimmt werden können (Rabe-Kleberg 1996; Frieze 2010; Blasse 2015; Arndt et al. i.E.). Darüber hinaus sind die Beschäftigungsbedingungen geprägt durch geringen Verdienst (z.B. Mindestlohn, 450-Euro-Basis oder Aufwandsentschädigung im Bundesfreiwilligendienst) und aufgrund der Abhängigkeit von jährlichen Bewilligungen als prekär zu bezeichnen.

3.2. *Schulbegleitung als verweiblichtes Tätigkeitsfeld*

Anhand der Berufsgruppe der Schulbegleiter*innen zeigt sich, wie durch den Anspruch der Inklusion Geschlechterdimensionen durch Care-Tätigkeiten im Unterricht zum Ausdruck kommen. So scheint zunächst die Ausdifferenzierung von Personalgruppen nicht frei von Vergeschlechtlichungen, denn Schulbegleitung erscheint vor allem als Berufsfeld für Frauen. Praxis- und Evaluationsberichte sowie Erhebungen in Abschlussarbeiten weisen auf einen hohen Frauenanteil unter den Schulbegleiter*innen hin. Bacher et al. (2007) nennen eine Quote von 97,5% für Österreich, Henn et al. (2014) haben bei einer Befragung in Deutschland 85,8% weibliche Schulbegleiter*innen im Sample. Umfassendere repräsentative Daten wurden bisher nicht erhoben, bei Beck et al. (2010) oder Dworschak (2010) finden sich keine Daten zur Geschlechterverteilung. Tiefergehende (insbesondere rekonstruktive) empirische Befunde zu Schulbegleiter*innen an Regelschulen fehlen ebenfalls (Heinrich & Lübeck 2013).

4 In Lübeck hat sich die Anzahl der Schulbegleiter*innen von 2012 auf 2014 „fast verdreifacht“ (Hansestadt Lübeck 2014: 2), in Bayern ist zwischen 2009 und 2011 „ein Anstieg um über 40%“ (Dworschak 2014: 215) zu verzeichnen.

Werden Geschlechtertheorien zugrunde gelegt, die auf den sozialen Konstruktionscharakter von Geschlecht hinweisen, dann konstituierten sich Vergeschlechtlichungen nicht über die quantitative Repräsentanz eines Geschlechts, sondern vielmehr im Sinne des ‚doing gender‘-Ansatzes als geschlechtlich aufgeladene, symbolische Kodierung von Praktiken. Als praktisches Betätigungsfeld der Schulbegleiter*innen kann der Bereich der Care-Aufgaben markiert werden. Diesen Care-Tätigkeiten wiederum wohnt aufgrund ihres spezifischen Charakters eine symbolische Kopplung mit Weiblichkeit inne, die zu einer vergeschlechtlichten Kodierung führt. Damit könnte die heterogene Lehrgruppe Muster vergeschlechtlichter Arbeitsteilung replizieren. Dahinter steht die geschlechtertheoretisch fundierte Vermutung, dass sich eine weibliche Kodierung des Berufsfeldes Schulbegleiter*innen nicht nur durch die quantitative Überrepräsentanz von Frauen oder den strukturell niedrigen Status (fehlende professionelle Qualifizierungswege, geringe Bezahlung, prekäre Beschäftigungsverhältnisse) erklären lässt, sondern erst in der *Verknüpfung* von Geschlecht der Beschäftigten, Tätigkeitsfeld und symbolischer Geringschätzung fürsorglicher Tätigkeiten entsteht.

Strukturähnlichkeiten zu Vergeschlechtlichungen und Herstellungsprozessen von Geschlecht für andere pflegende und fürsorgende Tätigkeiten wie bspw. Krankenpflege, Altenpflege oder Kinderbetreuung sind unübersehbar. So ist die hohe symbolische wie materiale Verweiblichung von Care-Tätigkeiten mindestens seit der Etablierung der patriarchalen, kapitalistischen und bürgerlichen Ordnung der Gesellschaft weithin belegt. Die Überrepräsentanz von Frauen in Bezug auf (professionelle wie unentlohnte) Care-Tätigkeiten verweist auf eine deutliche Vergeschlechtlichung. Politische (Elterngeld) wie pädagogische (Boys’ Day) Steuerungsversuche zielen zwar thematisch nicht selten auf den Abbau der strukturellen Kopplung von Care und Weiblichkeit, umfassende Transformationen lassen sich jedoch bislang nicht verzeichnen.

Die Vergeschlechtlichung liegt u.E. auch daran, dass Care-Tätigkeiten immer auch einen ‚Selbstzweck‘ in sich tragen, der einen irreduziblen Charakter birgt. Das heißt, dass eine fürsorgende Handlung zur Versorgung eines Zustandes der Bedürftigkeit als reproduktive Handlung prinzipiell (auch) auf den immer wiederkehrenden Prozess der Pflege zielt, die fürsorgliche Handlung richtet sich zuallererst auf die Befriedigung des Bedürfnisses selbst.⁵ Eine produktive, herstellende Handlung hingegen zielt auf ein Produkt ab. Die Vergeschlechtlichung schließt an ein Moment des gegenseitigen Ausgeliefert-Sein von Care an. Denn in der Konfrontation mit Pflegebedürftigkeit,

5 Uns ist bewusst, dass diese Position insofern problematisch sein könnte, weil sie Elemente einer Essenzialisierung von Pflege und von Weiblichkeit in sich tragen könnte (ähnliche Argumentationsmuster z.B. bei Irigaray 1991). Andererseits ist unserer Ansicht nach die Vorstellung einer Unterwerfung sämtlicher sozialer Teilbereiche unter die Idee des Marktes keinesfalls eine bessere politische Alternative.

so kann in Anlehnung an Überlegungen von Lèvinas (1957) formuliert werden, liegt eine prinzipielle Verpflichtung der Caregiver, sich der Bedürftigkeit der Anderen anzunehmen ohne eine vollständige Entlohnung erhoffen zu können. Caregiver und Cared-for sind aufeinander verwiesen. In diesem Sinne kann Care auch als eine Form der Gabe verstanden werden, deren Logik sich eben nicht in kapitalisierbarer, reproduktiver Reziprozität erschöpft.

Selbstverständlich überschneiden sich der produktive und der reproduktive Charakter. So beinhaltet (reproduktives) Care immer auch die produktive Herstellung von etwas (z.B. Wohlbefinden, Anerkennung, Bezahlung), wie auch anders herum für die Produktion von Etwas nicht nur das Endprodukt bedeutsam ist, sondern auch der Prozess. Mutmaßlich trägt jedoch der reproduktive, ‚selbstzweckliche‘ Charakter dazu bei, Care-Tätigkeiten in einer warenförmigen Gesellschaft als ökonomisch unbedeutend zu markieren und damit der ‚Verweiblichung‘ anheim zu geben, denn die Unterscheidung zwischen ‚produktiver‘, sprich entlohnter und ‚reproduktiver‘, sprich nicht oder gering entlohnter Tätigkeit, ist innerhalb aktueller gesellschaftlicher Verhältnisse eng mit Vergeschlechtlichungen verbunden (Becker-Schmidt 2014). Dieses Moment begründet auch, wieso Care nicht mit Bildung oder Erziehung *gleichgesetzt* werden kann, da Bildung wie Erziehung mit der Idee der Transformation der Person verknüpft sind und mithin immer auch auf ein ‚Resultat‘ zielen.

Auf der Ebene der Strukturen und der Inhalte der Care-Tätigkeiten bildet sich jene hierarchisch strukturierte Vergeschlechtlichung ab, die bereits für andere Bereiche reproduktiver Care-Arbeit dokumentiert sind und die auf eine stabile symbolische Kopplung von Care und Weiblichkeit schließen lassen (Soiland 2015; Thon 2015). Auf beiden Ebenen, der Ebene der quantitativen Geschlechterrelation wie der Ebene der symbolischen Kodierung, sind Care-Tätigkeiten hoch vergeschlechtlicht, beide Ebenen bedingen einander (vgl. z.B. Senghaas-Knobloch 2013). Wie dieses im Unterricht prozessiert wird, steht im Zentrum der folgenden Analysen.

4. Geschlechterdimensionen in unterrichtlichen Care-Tätigkeiten

Grundlage für die empirische Analyse von Vergeschlechtlichungen innerhalb der heterogenen Lehrgruppen in unterrichtlichen Care-Tätigkeiten ist eine qualitative multiperspektivische Studie an zwei ausgewählten Gemeinschaftsschulen, die sich durch ein hohes Engagement im Themenfeld Inklusion auszeichnen. Neben der durch uns verantworteten Untersuchung im Unterricht wurden in weiteren Teilprojekten die imaginäre Ebene der Schul-

kultur, die Perspektive der Eltern sowie Konzepte zur beruflichen Orientierung analysiert. Die Studie interessiert sich insgesamt für die Rekonstruktion der einzelschulischen Kultur im Anspruch von Inklusion (Blasse et al. 2015).

Im Zentrum der folgenden Analyse steht die Henni-Lornsen Gemeinschaftsschule⁶ im städtischen Raum in Norddeutschland, die sich durch eine explizite und positive Bezugnahme auf Inklusion profiliert, eine entsprechende Schüler*innenstruktur aufweist, im landesweiten Vergleich überdurchschnittlich viele Ressourcen erhält und für ihre inklusive Arbeit ausgezeichnet worden ist. In einwöchigen Unterrichtsbeobachtungen in einer 5. Klasse in sämtlichen Fächern wurden die pädagogischen Praktiken in Bezug auf schulische Ordnungen („richtiges“ Wissen und Performanz des „richtigen“ Verhaltens) erhoben (Kolbe et al. 2008). Für das ethnographische Design der Teilstudie ist die Annahme leitend, dass in den Praktiken soziale Ordnungen konstruiert werden, die ihren Ausdruck wiederum im routinisierten Handeln der Akteur*innen finden (Amann & Hirschauer 1997; Breidenstein 2008; Schatzki 2002).

Von den Unterrichtsbeobachtungen wurden ethnographische Protokolle angefertigt, die mittels rekonstruktiver sequenzanalytischer Verfahren in Anlehnung an das offene Codieren der Grounded Theory bearbeitet wurden. Die analysierte fünfte Gemeinschaftsschulklasse weist in Bezug auf Leistungszuschreibungen, sozialer Herkunft und Beeinträchtigungen einen bewusst gesteigerten Heterogenitätsgrad auf, der sich in der Zusammensetzung von 14 Regelschüler*innen und sechs Schüler*innen mit ausgewiesenem Förderschwerpunkt ausdrückt. Zudem werden vier der sechs zieldifferent unterrichtet, d.h. nach einem Lehrplan mit anderen Lernzielen. Auch die Lehrgruppe ist heterogen zusammengesetzt und besteht zumeist aus fünf erwachsenen Personen (Regellehrer*in, Sonderpädagog*in, drei Schulbegleiter*innen). Die Klasse verfügt über ein Klassenzimmer und einen so genannten Differenzierungsraum. Diese institutionellen Regelungen führen insgesamt zu einer starken Präsenz klarer Unterrichtssequenzierungen sowie zu deutlich markierten Grenzziehungen zwischen unterschiedlichen Akteursgruppen und damit einer strukturellen Manifestation von Hierarchien (Blasse et al. 2015).⁷ Unsere Analysen verweisen in Bezug auf Inklusion insgesamt auf eine *differenzkategorienorientierte Unterrichtung anhand professioneller, räumlicher, leistungsbezogener sowie förderschwerpunktbezogener Zuordnung*. Für die Frage nach Geschlechterdimensionen von Care-Tätigkeiten im Unterricht wurden die Protokolle einer Re-Analyse unterzogen. Dabei sind zuerst zwei Besonderheiten aufgefallen.

6 Alle Namen sind anonymisiert.

7 Dass alle Beteiligten der heterogenen Lehrgruppe als Frauen identifiziert werden, ändert nichts an der Tatsache der Verweiblichung von Care-Tätigkeiten, u.a. durch hierarchische Strukturen. Das Argument gilt auch umgekehrt: Die Vergeschlechtlichung des Berufsfeldes funktioniert unabhängig von der Tatsache, dass auch Männer als Schulbegleiter tätig sind.

- So taucht erstens jener Bereich, den wir als *Pflegearbeit* definieren, in den Beobachtungen überhaupt nicht auf. Das Berufsfeld Schulbegleiter*innen definiert sich an den beobachteten Schulen nicht über professionelle Pflegearbeit. Dies kann mit einem ‚internen‘ Ausgrenzungsmechanismus zu tun haben, nach dem die Schüler*innen, welche in größerem Umfang pflegebedürftig sind, bislang noch nicht von Inklusionsbestrebungen erfasst werden. Dies spiegelt sich beispielsweise auch darin, dass Förderschulen für körperlich beeinträchtigte Schüler*innen (ebenso wie die für den Schwerpunkt geistige Entwicklung) in viel geringerem Maße aufgelöst werden als Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. Sollte diese These zutreffen, erscheint die zunehmende kognitive Heterogenität der Schüler*innen durch den Anspruch an Inklusion als weniger problematisch als die körperliche Heterogenität. Dieses wäre erstaunlich, denn Unterricht ist ja vor allem auf kognitive Prozesse ausgerichtet, deswegen könnte doch vermutet werden, dass unterschiedliche körperliche Fähigkeiten und Pflegebedürfnisse in den Hintergrund treten. Allerdings kann real durchgeführter Unterricht oftmals nur unter stillschweigender Ausklammerung der Tatsache realisiert werden, dass er funktionierende, stillgestellte Körper braucht. So wird eine Differenzlinie entlang körperlicher Fähigkeit versus körperlicher Pflegebedürftigkeit akzentuiert. Zu vermuten ist, dass auch finanzielle Erwägungen eine Rolle spielen. Die Forderung, Inklusion ‚kostenneutral‘ zu gestalten, ließe sich mit den erforderlichen Veränderungen (qualifiziertes Personal, umfangreiche bauliche Veränderungen) vermutlich nicht aufrechterhalten.
- Zum zweiten zeigt sich in Bezug auf Care als *fürsorgliche Haltung* das Gegenteil. Die in Kapitel 2.2 entwickelte theoriegenerierte Abgrenzung von Care gegenüber erzieherischem Handeln oder Bildungsprozessen ist in der empirischen Analyse nur schwer zu vollziehen, nicht zuletzt deswegen, weil nicht nur Care als fürsorgliche Haltung auch bildende und erziehende Aspekte beinhaltet, sondern weil viele Bildungs- oder Erziehungsprozesse ohne ein Mindestmaß an Fürsorge vermutlich nicht auskommen.

Aus diesem Grund wird im Folgenden eine erste, empirisch fundierte Systematisierung von drei Dimensionen vorgenommen. Care-Tätigkeiten richten sich erstens auf die Bedürfnisse der Cared-for, dienen oftmals ebenso der Herstellung der unterrichtlichen Ordnung und der Ermöglichung von Teilhabe. Zweitens sind für den Unterricht körperliche Dimensionen der fürsorglichen Haltung sowie drittens der Status der Caregiver maßgeblich. Dabei wird ebenfalls deutlich, dass die Ausdifferenzierung der heterogenen Lehrgruppe und die damit verbundenen Statusdifferenzen unterschiedliche ‚Anteile‘ an der Übernahme von Care-Tätigkeiten bestimmen.

4.1. *Care-Bedürfnis und unterrichtliche Ordnung*

In einigen Passagen der Protokolle zeigen sich Care-Handlungen, die vor allem auf die Bedürfnislage der Cared-for gerichtet sind.

„Max sagt laut zu Schulbegleiterin Cecilia, dass er keine Lust mehr hat, immer alles falsch macht und „dumm“ sei. Cecilia beugt sich näher zu ihm und redet leise mit ihm. Sie spricht über die Dinge, die er heute schon geschafft hat und Max wird ruhiger.“ [GK131125N]

Max schimpft im Unterricht über seine ‚Dummheit‘. Dies nimmt Cecilia zum Anlass körperliche Nähe herzustellen und leise mit ihm zu sprechen. Diese Form der Zuwendung ist des Öfteren zu beobachten, wenn eines der beiden Kinder mit der Diagnose Autismus im Unterricht laut wird. Das Handeln der Schulbegleiterin dient dabei primär der emotionalen Stabilisierung. Sicher soll auch lautes Rufen und damit Stören im Unterricht unterbunden werden. Dominierend scheint an der fürsorglichen Haltung, dass sie der *Care-Bedürftigkeit der Person* gilt und damit prinzipiell reproduktive Tätigkeitselemente birgt.

Weitere Beobachtungen zeigen allerdings auch zahlreiche Care-Tätigkeiten, die in ihrem Ziel primär der Teilnahmefähigkeit der Cared-for am Unterricht dienen. Dies wird im folgenden Protokoll deutlich, in dem es um Gebasteltes für den Weihnachtsbasar geht:

„Es wird darüber gesprochen, dass noch Preisschilder gebraucht werden. Die Klassenlehrerin fragt, ob Max dies machen möchte. Max und seine Schulbegleiterin Cecilia antworten zeitgleich. Er sagt ‚nein‘, sie ruft ‚machen wir‘ und fragt dann noch, wo sie Pappkarton und einen Goldstift bekommen. Dann vereinbart Tim mit der Sonderpädagogin, dass er eine Tanne basteln möchte. Kurz darauf beugt sich der Schulbegleiter Lukas zu Tim und sagt leise zu ihm, ob er nicht aufschreiben will, dass er für Donnerstag Tannen mitbringen will. Tim kramt in seinem Rucksack, holt ein Heft heraus und schreibt. Lukas schaut Tim dabei genau zu.“ [GK131125N]

Die fürsorgliche Haltung der Schulbegleiter*innen Cecilia und Lukas zeigt sich hier vor allem als ‚Mitdenken‘, indem Cecilia nach den Materialien und Lukas nach dem Aufschreiben fragt. Dies dient in erster Linie der Herstellung von Unterrichtsfähigkeit und ist abzugrenzen von Care-Handlungen, die (wie das vorherige Beispiel) im Kern auf die Bedürfnislage der Cared-for verweisen.

Die Care-Tätigkeit dient hier ebenfalls dazu, unterrichtliche Anforderungen umzusetzen – insbesondere bei Cecilia, die für Max entscheidet, dass dieser die Preisschilder für den Weihnachtsbasar basteln möchte. Diese Anpassung an unterrichtliche Anforderungen kommen meist in subtilerer Form daher, so wie Lukas, der Tim durch seine Frage und sein ‚genaues Zuschauen‘ nahelegt, was das ‚richtige‘ Verhalten ist. In der Summe erscheint dies als eine Form der Bevormundung. Möglicherweise ist es ein Wesenszug von

Care, zu wissen, was das bevorzugt richtige Verhalten ist? Damit dient die Care nicht nur den Bedürfnissen der Schüler*innen, sondern ebenso der Herstellung der Passförmigkeit mit der unterrichtlichen Ordnung. Die These an dieser Stelle ist, dass diese fürsorgliche Haltung erzieherische (sprich verhaltensmodifizierende) Anteile trägt, deren Ziel – zumindest im Kontext Unterricht – die Ermöglichung von Teilhabe an Bildung ist. Fürsorgliche Tätigkeiten leisten einen Beitrag zur Herstellung von Unterrichtsfähigkeit und bilden so einen Bestandteil von Unterricht im Anspruch der Inklusion.

4.2. Körperliche Dimension von Care-Tätigkeiten

Ein weiterer Punkt für die Analyse unterrichtlicher Care-Tätigkeiten kann darin gesehen werden, inwieweit körperliche Dimensionen zum Ausdruck kommen. Dieser Aspekt ist von besonderem Interesse, da die Schule als Institution aus unterschiedlichsten Gründen eine Tendenz zu ‚Entkörperlichung‘ (präziser: einer Tabuisierung von Körperkontakt) unterstellt werden kann. Dazu gehört beispielsweise ein zunehmendes Berührungstabu für Professionelle, welches in den Schulgesetzen, den Debatten um sexuelle Übergriffe in pädagogischen Einrichtungen oder etwa dem primär kognitiv-sprachlichen Verständnis von Bildung seinen Ausdruck findet. Allerdings bedeuten Care-Aspekte im Unterricht eine stärkere Orientierung auf körperliche Hinwendung; das ‚Hinbeugen‘ der Schulbegleiter*innen in den ersten Beispielen berichtet bereits davon.

„Tim, der auf seinem Platz sitzt, umarmt Tommy als dieser vor der Pinnwand steht. Schulbegleiterin Rosemarie sitzt daneben und sagt laut mit erhobenem Zeigefinger ‚lass ihn los‘. Tim lässt Tommy los. Er bleibt stehen und schaut auf den Plan an der Pinnwand. Rosemarie schaut böse und sagt zu Tim ‚du kennst die Regeln‘. Tommy geht zurück zu seinem Platz. Tim sagt zur Rosemarie, dass es ihm leid tut. Sie legt ihre Hand auf seine und die beiden sitzen einen Augenblick Hand in Hand da.“ [DK131127N]

Das Beispiel zeigt sowohl in der Geste (erhobener Zeigefinger) als auch im ‚Händchenhalten‘ körperliche Komponenten. In der Körperlichkeit verknüpft sich fürsorgliche Haltung in Bezug auf die Bedürfnisse mit Verantwortung für den Fortgang des Unterrichts und der Teilnahme von Tim am Unterricht. Die körperlichen Handlungen der Schulbegleiterin Rosemarie dienen nicht dem Bedürfnis von Tim (der ja das Bedürfnis zu haben scheint, Tommy umarmen zu wollen), sondern der reibungslosen Einpassung in die unterrichtlichen Verhaltensordnungen. Auch das nächste Beispiel weist eine ähnliche Struktur auf.

„Max kippt auf seinem Stuhl und die Schulbegleiterin Cecilia greift auf die Sitzfläche und drückt ihn nach unten. Diese Geste habe ich schon mehrfach beobachtet.“ [GK131125N]

Hier werden mehrere fürsorgliche Elemente in den körperlichen Handlungen deutlich, der Schutz vor dem Umfallen als Sorge vor Verletzungen, aber auch der Schutz der anderen Schüler*innen vor Ablenkung. Ein weiterer Aspekt ist die erzieherische und körperlich durchgesetzte Anpassung an die unterrichtliche Sitzordnung. Im Unterricht, so die implizite Ordnung, die Cecilia hier körperlich durchsetzt, wird nicht gekippt, sondern am Platz gesessen. Die bereits beschriebene Bevormundung wird an dieser Stelle sichtbar. Deutlich wird, dass Care-Tätigkeiten ebenfalls durch den Körperkontakt (Hand-Auflegen, Herunterdrücken) vollzogen werden.

Auch die körperlich-fürsorglichen Handlungen dienen nicht nur der Befriedigung der Bedürfnisse der Cared-for, sondern der Herstellung einer unterrichtlichen Ordnung, die zur Not mit ‚sanfter Gewalt‘ durchgesetzt wird. Der Körperkontakt erscheint als ein wichtiges Element der pädagogischen Praktiken und steht im Gegensatz zur Tendenz der Tabuisierung von Körperkontakt. Dieses Element dürfte ebenfalls zu der Vergeschlechtlichung beitragen, da körpernahe Tätigkeiten kulturell als weibliche Tätigkeiten konstruiert sind.

4.3. *Statuspositionierungen in der heterogenen Lehrgruppe*

Mit Thomas (1993) kann die soziale Rolle der Caregiver ausdifferenziert werden. Zwar sind es in der Regel Schulbegleiter*innen, die eine fürsorgliche Haltung gegenüber ‚ihren‘ Schüler*innen zeigen, aber auch die Sonderpädagogin übernimmt – entgegen ihrer zu erwartenden Verantwortung insbesondere für die Schüler*innen mit Förderbedarf – fürsorgliche Aufgaben, vor allem, um den Unterrichtsprozess am Laufen zu halten.

„Die Englischlehrerin sagt etwas über die Kreide, mit der sie schreibt. Sie sei ‚small‘. Mir fällt auf, dass sie in Schreibschrift an die Tafel schreibt. Die Sonderpädagogin Kerstin steht wortlos auf – sie saß hinter Josés an Tisch 1 – und läuft durch das Klassenzimmer in den Differenzierungsraum. Kurz darauf kommt sie mit einem Stück Kreide in der Hand wieder, das sie der Englischlehrerin übergibt.“ [GK131126N]

Der schlichte Hinweis der Lehrerin, dass ihre Kreide ‚small‘ sei, reicht aus, um fürsorgliche Handlungen bei der Sonderpädagogin in Gang zu setzen, die los eilt, neue Kreide zu holen. Hier dient die fürsorgliche Haltung der Aufrechterhaltung von Arbeitsfähigkeit. Die Hilfstätigkeit ist in dieser Situation wichtiger als die Präsenz bei José. Interessanterweise lassen sich in dieser Konstellation keine Hinweise auf Bevormundung durch die Care-Tätigkeit finden. Im Gegenteil: Die fürsorgliche Tätigkeit unterstützt die Lehrerin, die

keine weitere Notiz von der Unterstützungsleistung nimmt und diese somit als selbstverständlich, weil ‚Nicht-der-Rede-Wert‘ charakterisiert. Die der Bevormundung innewohnende Hierarchisierung scheint hier gleichsam umgedreht, die Sonderpädagogin inszeniert sich als ‚aufmerksame Zuarbeiterin‘. Aber auch die Fachlehrerin zeigt bisweilen Haltungen, welche sich als fürsorglich charakterisieren lassen.

„Emil ruft zum xten Mal nach der Englischlehrerin in dieser Stunde und fragt sie etwas zu seinem dream house, dass sie gerade alle für sich malen und beschriften sollen. [...] Als Emil diesmal wieder den Namen der Lehrerin ruft, sagt sie zu mir, dass manche extra Aufmerksamkeit brauchen, lächelt und geht zu Emil.“ [GK131126N]

Das Verhalten der Lehrerin gegenüber Emil lässt sich als zugewandt und fürsorglich charakterisieren. Care-Tätigkeiten lassen sich bei allen Mitgliedern der heterogenen Lehrgruppe finden. Allerdings sind die Care-Beziehungen in der Klasse relativ eindeutig organisiert und auf die Reproduktion von Hierarchien entlang von Statusdifferenzen ausgerichtet. Die Schulbegleiter*innen sind für ‚ihre Kinder‘ zuständig, die Sonderpädagogin für ‚die I-Kinder‘, die Schulbegleiter*innen sowie Sonderpädagogin assistieren der Regelschullehrerin. Diese wiederum ist allzuständig, solange sich die (Semi-)Professionellen im Regelklassenraum befinden. Entscheidend ist weniger, dass die Hierarchien entlang von „sex categories“ (West & Zimmerman 1991) geregelt sind – in diesem Beispiel sind alle beteiligten Frauen, in einem vorherigen Beispiel taucht ein männlicher Schulbegleiter auf –, sondern entlang von Hierarchien, die Vergeschlechtlichungen begünstigen und reproduzieren. Für den Prozess der Vergeschlechtlichung spielt nicht allein die Tatsache eine Rolle, dass insbesondere Frauen als Schulbegleiter*innen arbeiten (denn auch Lehrpersonen sind überwiegend weiblich), sondern ebenso die symbolische Kodierung des reproduktiven Charakters, der eine symbolische Kopplung mit Weiblichkeit zur Folge hat.

Bemerkenswert ist, dass sich an einer anderen beobachteten Schule, an der es keine Schulbegleiter*innen gibt, keine vergleichbaren Zuständigkeitsstrukturen zeigen. Im Umkehrschluss kann daraus gefolgert werden, dass die Anwesenheit semiprofessioneller Caregiver eine funktionale Differenzierung im Unterricht ermöglicht und damit zur Reproduktion dichotomer Vergeschlechtlichungen beiträgt.

5. Fazit

Der Anspruch von Inklusion führt nicht nur zu heterogenen Lerngruppen, sondern zu ebensolchen Lehrgruppen. Durch die deutlichere Artikulation von Care-Bedürfnissen bei Schüler*innen mit Förderstatus wird das Thema Care

im Unterricht der Regelschule präsenter.⁸ Die Analysen zeigen, dass Care als Pflegearbeit in den untersuchten Klassen nicht beobachtet werden konnte, was ggf. mit dem Alter und dem jeweiligen Förderstatus der Schüler*innen zusammenhängt. Care als fürsorgliche Haltung hingegen spielt an zahlreichen Stellen im Unterricht eine Rolle, die Schulbegleiter*innen stellen die verantwortlichen Caregiver für Schüler*innen mit diagnostiziertem Förderbedarf dar. Eine erste heuristische Systematisierung unterrichtlicher Care-Tätigkeiten verweist auf drei Dimensionen: Erstens richten sich Care-Tätigkeiten auf die Bedürfnisse der Cared-for, dienen aber ebenso der Herstellung der unterrichtlichen Ordnung und der Ermöglichung von Teilhabe. Zweitens sind körperliche Aspekte von Care sowohl unterrichtstheoretisch mit Blick auf die Herstellung von Ordnung als auch geschlechtertheoretisch mit Blick auf Körperpraktiken miteinzubeziehen. Der Status der Caregiver scheint drittens keineswegs vorab vollständig festgelegt, 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. Die Schulbegleiter*innen stellen dies für ‚ihre‘ Schüler*innen sicher. Care dient auch der erzieherischen Regulation des Verhaltens, damit Bildung überhaupt realisiert werden kann. Dadurch ist die fürsorgliche Haltung immer auch auf die Befähigung zur Teilnahme am Unterricht orientiert. Unterrichtstheoretisch leisten fürsorgliche Tätigkeiten einen Beitrag zur Herstellung von Arbeitsfähigkeit der Schüler*innen und Lehrkräfte, die Schulbegleiter*innen werden so zur Vollzugshilfe unterrichtlicher Logik. Innerhalb der drei Dimensionen zeigen sich mehrere Spannungsfelder: zwischen Befriedigung von individuellen Bedürfnissen und unterrichtlicher Ordnung, zwischen Unterstützung und Bevormundung, zwischen körperlicher Zuwendung und kognitiver Ansprache sowie zwischen fürsorglichem Handeln und Erziehung bzw. Bildung.

In der Analyse von Unterricht im Anspruch von Inklusion mit besonderer Beachtung des (semiprofessionellen) Berufsfeldes der Schulbegleitung werden Geschlechterdimensionen auf mehreren Ebenen sichtbar. So erscheinen die Schulbegleiter*innen erstens quantitativ als primär weibliches Betätigungsfeld. Zum zweiten weisen die Analysen im Vollzug der Care-Tätigkeiten auf strukturelle Momente von Verweiblichung hin. Zum dritten reproduzieren sich Vergeschlechtlichungen in der (als strukturierendes Element für die unterrichtliche Ordnung) wirkenden hierarchischen Struktur von Care-Tätigkeiten. Durch die Anwesenheit von Schulbegleiter*innen können Hierarchisierungen innerhalb der heterogenen Lehrgruppe entlang der Ver-

8 Zu vermuten ist, dass die Diagnose eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfes ein spezifisches Care-Bedürfnis evokiert, indem Behinderung und Care aneinander gekoppelt werden und dadurch einer Kategorisierung von Care-Bedürfnissen Vorschub geleistet wird, sodass anderen Kindern dadurch möglicherweise ein Care-Bedürfnis abgesprochen wird.

antwortlichkeit für Care identifiziert werden: Während die Lehrkräfte für alle Schüler*innen zuständig sind, konzentrieren sich die Schulbegleiter*innen in der von uns analysierten Schule auf ‚ihre‘ Kinder. Care ist kein eigenständiges professionelles Tätigkeitsfeld in Schule. Daraus erwächst kein Spezialist*innentum, vielmehr kann eher eine Deprofessionalisierung angenommen werden. Auch an dieser Stelle zeigen sich starke Bezüge zwischen Care-Tätigkeiten und Geschlechterrelationen, die Strukturen der geschlechtlichen Arbeitsteilung im Klassenzimmer – jenseits der ‚Inklusionsrhetorik‘ von Kooperation auf Augenhöhe – reproduzieren. Die Bearbeitung von Care-Aufgaben im Verhältnis zu den unterrichtlichen Aufgaben Bildung und Erziehung unterliegt mithin Vergeschlechtlichungen. Hier bedarf es weiterer unterrichts- und professionstheoretischer Überlegungen und empirischer Analysen.

6. Literatur

- Althans, Birgit/Blasse, Nina/Budde, Jürgen/Huf, Christina/Raggl, Andrea/Schütz, Anna (2016): Care in der Grundschule – ein Forschungsdesiderat? In: Reinhold, Simone/Riegler, Susanne/Liebers, Katrin/Landwehr, Brunhild/Schmidt, Romina (Hrsg.): Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 45–60.
- Amann, Klaus/Hirschauer, Stefan (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. In: Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–51.
- Arndt, Ann-Kathrin/Blasse, Nina/Budde, Jürgen/Heinrich, Martin/Lübeck, Anni-ka/Rohrmann, Albrecht (i.E.): Schulbegleitung als Forschungsfeld. In: Budde, Jürgen/Dlugosch, Andrea/Sturm, Tanja (Hrsg.): Rekonstruktive Inklusionsforschung. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Bacher, Johann/Pfaffenberger, Monika/Pöschko, Heidemarie (2007): Arbeitssituation und Weiterbildungsbedarf von Schulassistent/innen. http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/schulassistenten_jugendliche_mit_foerderbedarf_ooe_2007.pdf [Zugriff: 13.09.2015].
- Beck, Christoph/Dworschak, Wolfgang/Eibner, Sarah (2010): Schulbegleitung am Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 61, 7, S. 244-254.
- Becker-Schmidt, Regina (2014): Gesellschaftliche Verfügung über Arbeit. In: Rendtorff, Barbara/Riegraf, Birgit/Mahs, Claudia (Hrsg.): 40 Jahre feministische Debatten. Weinheim: Beltz Juventa, S. 90-103.
- Blasse, Nina (2015): Die heterogene Lehrgruppe im Anspruch inklusiven Unterrichts. In: Budde, Jürgen/Blasse, Nina/Bossen, Andrea/Rißler,

- Georg (Hrsg.): Heterogenitätsforschung - Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim/Bergstr: Beltz Juventa, S. 275–301.
- Blasse, Nina/Budde, Jürgen/Hinrichsen, Merle/Hummrich, Merle/Niemeyer-Jensen, Beatrix/Thon, Christine (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.
- Breidenstein, Georg (2008): Schulunterricht als Gegenstand ethnographischer Forschung. In: Hünersdorf, Bettina/Maeder, Christoph/Müller, Burkhard (Hrsg.): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa-Verl., S. 107–120.
- Breidenstein, Georg (2010): Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 56, 6, S. 869–887.
- Budde, Jürgen (2015): Zum Verhältnis der Begriffe Inklusion und Heterogenität. In: Häcker, Thomas/Walm, Maik (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/Julius, S. 117–133.
- Dworschak, Wolfgang (2010): Schulbegleiter, Integrationshelfer, Schulassistent? Begriffliche Klärung einer Maßnahme zur Integration in die allgemeine Schule bzw. die Förderschule. In: Teilhabe 49, 3, S. 131–135.
- Dworschak, Wolfgang (2014): Schulbegleitung. Die richtige Unterstützungsmaßnahme für Schüler mit (geistiger) Behinderung zur Realisierung ihrer Bildungsrechte an der allgemeinen Schule? In: Kopp, Bärbel/Martschinke, Sabine/Munser-Kiefer, Meike/Haider, Michael/Kirschhock, Eva-Maria/Ranger, Gwendo/Renner, Günter (Hrsg.): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft, Jahrbuch Grundschulforschung. Wiesbaden: VS, S. 214–217.
- Friese, Marianne (2010): Die ‚Arbeit am Mensch‘. Bedarfe und Ansätze der Professionalisierung von Care Work. In: Moser, Vera/Pinhart, Inga (Hrsg.): Care - Wer sorgt für wen? Opladen: Budrich, S. 47–68.
- Giancreco, Michael F./Doyle, Mary Beth (2007): Teacher assistants in inclusive schools. In: Lani, Florian (Hrsg.): The SAGE handbook of special education, London: Sage, S. 429–439.
- Hansestadt Lübeck (2014): Zwischenbericht Projekt „Poolbildung zur Beförderung einer inklusiven Beschulung“. http://www.luebeck.de/stadt_politik/buergerinfo/bi/tmp/tmp/45081036317163466/317163466/01028830/30.pdf [Zugriff: 20.07.2014].
- Heinrich, Martin/Lübeck, Annika (2013): Hilflohe häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/innen im inklusiven Unterricht. In: Bildungsforschung 10, 1, S. 91–110.
- Henn, Katharina/Thurn, Leonore/Besier, Tanja/Künster, Anne/Fegert, Jörg M./Ziegenhain, Ute (2014): Schulbegleiter als Unterstützung von Inklus-

- sion im Schulwesen. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, S. 397-403.
- Irigaray, Luce (1991): Ethik der sexuellen Differenz. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kißgen, Rüdiger/Franke, Sebastian/Ladinig, Barbara/Mays, Daniel/Carlitschek, Jessica (2013): Schulbegleitung an Förderschulen in Nordrhein-Westfalen. In: Empirische Sonderpädagogik 3, S. 263-276.
- Klauß, Theo (2003): Bildung im Spannungsverhältnis von Pflege und Pädagogik. In: Kane, John F./Klauß, Theo (Hrsg.): Die Bedeutung des Körpers für Menschen mit geistiger Behinderung. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, S. 39-63.
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Rabenstein, Kerstin (2008): Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 12, 1, S. 125–143.
- Koller, Hans-Christoph (2009): Bildung als Habituswandel? In: Budde, Jürgen/Willems, Katharina (Hrsg.): Bildung als sozialer Prozess. Weinheim/München: Juventa Verl., S. 19–34.
- Lévinas, Emanuel (1957): Die Spur des Anderen. Freiburg/München: Karl Alber.
- Löser, Jessica M./Werning, Rolf (2013): Inklusion aus internationaler Perspektive - ein Forschungsüberblick. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 6, 1, S. 21–33.
- Merl, Thorsten/Winter, Julia (2014): Qualitative Befunde zur Inklusion in der Schule. In: Franz, Eva-Kristina/Trumpa, Silke/Esslinger-Hinz, Ilona (Hrsg.): Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 47-60.
- Moser, Vera/Pinhart, Inga (Hrsg.) (2010): Care - Wer sorgt für wen? Opladen: Budrich.
- Moser, Vera/Schäfer, Lea/Redlich, Hubertus (2011): Kompetenzen und Beliefs von Förderschullehrkräften in inklusiven Settings. In: Lütje-Klose, Birgit/Langer, Marie-Therese/Serke, Björn/Urban, Melanie (Hrsg.): Inklusion in Bildungsinstitutionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 143–149.
- Noddings, Nel (2009): Care. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Klee, Sabina Larcher/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, S. 106-118.
- Noddings, Nel (2010): Care Ethics, Caregiving and Global Caring. In: Moser, Vera/Pinhart, Inga (Hrsg.): Care – wer sorgt für wen? Opladen: Budrich, S. 17-26.
- Prange, Klaus (2011): Erziehung als pädagogischer Grundbegriff. In: Mertens, Gerhard/Frost, Ursula/Böhm, Winfried/Koch, Lutz/Ladenthin, Vol-

- ker (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Paderborn: Schöningh, S. 199–213.
- Prenzel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen: Budrich.
- Rabe-Kleberg, Ursula (1996): Professionalität und Geschlechterverhältnis. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 276–302.
- Schatzki, Theodore R. (2002): The site of the social. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Schlüter, Martina (2013): Pflege an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. In: Empirische Sonderpädagogik 2, S. 187–198.
- Senghaas-Knobloch, Eva (2013): Fürsorgliche Praxis als weltweite politische Herausforderung – Perspektiven für eine nachhaltige Organisation gesellschaftlicher Arbeit. In: Feministische Studien 31, 2, S. 208–224.
- Soiland, Tove (2015): Die Ungreifbarkeit postfordistischer Geschlechterhierarchie. In: Walgenbach, Katharina/Stach, Anna (Hrsg.): Geschlecht in gesellschaftlichen Transformationsprozessen. Leverkusen: Budrich, S. 115–130.
- Speck, Karsten/Olk, Thomas/Stimpel, Thomas (2011): Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität, Bd. 57. Weinheim u.a.: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik), S. 184–201.
- Tervooren, Anja (2015): Inklusion als Querschnittsaufgabe? Vortrag auf der DGfE-Tagung: All inclusive? Berlin.
- Thomas, Carol (1993): De-Constructing Concepts of Care. In: Sociology 27, S. 649–669.
- Thon, Christine (2015): „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ – ein neoliberaler Diskurs. In: Walgenbach, Katharina/Stach, Anna (Hrsg.): Geschlecht in gesellschaftlichen Transformationsprozessen. Leverkusen: Budrich, S. 131–146.
- 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.
- West, Candace/Zimmerman, Don H. (1991): Doing gender. In: Lorber, Judith/Farell, Susan A. (Hrsg.): The social construction of gender. London/New Dehli: Sage, S. 13–37.