

Auffallend verletzt!? Anregungen (nicht nur) für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Der interdisziplinäre Diskurs um Verletzbarkeit, Verwundbarkeit, Vulnerabilität und Vulneranz gewinnt in der Sonderpädagogik und insbesondere in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen zunehmend an Bedeutung und könnte dazu beitragen, das eingangs dargelegte Theoriedefizit in Teilen abzumildern. „Auffallend verletzt!?“ lautet der Titel dieses Bandes und pointiert damit die Ausgangsfrage. Dabei steht das Ausrufezeichen für die in der Einleitung formulierte Hypothese, dass *im Kontext der pädagogischen Arbeit mit Verhaltensstörungen pointiert gesprochen werden könnte von Personen in Stadien erhöhter Vulnerabilität durch dynamische Situationen erhöhter Vulneranz und Produktion neuer Vulneranzen*. Die systematische Analyse der in diesem Band versammelten Beiträge zeigt, dass ein dynamisches, kontext- und beziehungsorientiertes Verständnis dieser Begriffe im Bezug zu dieser Annahme und den mit ihnen verbundenen theoretischen Perspektiven zentrale Impulse für die Theorie und Praxis der Pädagogik bei Verhaltensstörungen liefert. Das Fragezeichen steht zugleich für den Blick der Beiträge auf die Pädagogik bei Verhaltensstörungen, ihre Anteile am Vulnerabilitätsdiskurs und ihren Gegenstandsbereich. Damit steht es auch für die Frage, ob ein spezialisierter Diskurs im Kontext auffälligen Erleben und Verhaltens tragfähig ist und somit auch für einen potentiellen Ertrag der Disziplin für den Diskurs als solchen, aber auch für die eigene theoretische Fundierung.

1. Zusammenführung (nicht nur) im Kontext von Verhaltensauffälligkeiten

Im Folgenden wird daher versucht, die zentralen inhaltlichen Aspekte der Beiträge dieses Bandes zusammenzuführen und ihre Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen bündelnd zu verdeutlichen.

Anthropologische und gesellschaftliche Grundlegung

Verletzbarkeit und Vulnerabilität werden als anthropologische Grundbedingungen des Menschseins verstanden. Sie sind universell, manifestieren sich jedoch individuell und gesellschaftlich unterschiedlich, abhängig von sozialen, ökonomischen, kulturellen und institutionellen Kontexten. Besonders Kinder und Jugendliche in vulnerablen Lebenslagen – etwa mit belasteten Biografien, in institutionellen Übergängen oder unter prekären sozialen Bedingungen – sind in besonderem Maße von erhöhter Vulnerabilität betroffen. Auch wenn die Pädagogik bei Verhaltensstörungen grundsätzlich keine personorientierte, dem Individuum problem- und verantwortungszuschreibende Disziplin ist, lenkt diese Sichtweise den Fokus weg von einer defizitorientierten Individualisierung und Responsibilisierung hin zu einer relationalen und kontextsensiblen Analyse von Entwicklungs- und Bildungsprozessen. Verletzlichkeit wird nicht als Defizit, sondern als universelle und dynamische Bedingung menschlicher Entwicklung begriffen.

Vulnerabilität und Vulneranz als dynamische Prozesse

Auch wenn die Beiträge nicht immer zwischen Vulnerabilität und Verletzlichkeit differenzieren, so setzen sie doch Vulnerabilität und Vulneranz in ein prozesshaftes, dynamisches Verhältnis zueinander. Diese Prozesse sind eng miteinander verschränkt und treten besonders in herausfordernden pädagogischen Situationen in Erscheinung. Verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche befinden sich häufig in Situationen erhöhter Vulnerabilität, die durch institutio-

nelle und interaktionale Prozesse (z.B. Stigmatisierung, Ausschluss, defizitorientierte Diagnostik) weiter verschärft werden können.

Zugleich wird deutlich, dass Vulnerabilität in Vulneranz umschlagen kann: verhaltensauffällige, psychosozial belastete Kinder und Jugendliche werden nicht nur verletzt, sondern können auch selbst verletzend agieren – häufig als Ausdruck unverarbeiteter Erfahrungen oder als Bewältigungsstrategie. Auffälliges Verhalten ist somit oft ein „sprachloser Ausdruck des Erlittenen“ (Zimmermann in diesem Band) und weniger ein individuelles Defizit als vielmehr ein relationales und kontextabhängiges Phänomen.

Institutionelle und strukturelle Dimensionen

Institutionen wie Schulen, Förderschulen, Jugendhilfeeinrichtungen und Jugendpsychiatrien sind nicht nur (legitime) Schutzräume, sondern können durch ihre Strukturen, Routinen und Machtasymmetrien selbst neue Vulneranzen erzeugen oder bestehende verstärken. Die Zuschreibung von „Verhaltensstörung“ ist häufig mit Exklusion, Stigmatisierung und einer defizitorientierten Sichtweise verbunden, die die Verletzlichkeit der Betroffenen weiter erhöht. Insbesondere Übergangsphasen im Bildungssystem (z.B. Einschulung, Wechsel von Schule in die Jugendhilfe etc.) wurden als besonders vulnerable Situationen identifiziert. Hier verdichten sich Verletzlichkeit und das Potenzial zur Verletzung bei allen Beteiligten – Kindern, Eltern und Fachkräften. Defizitorientierte Diagnostik und etikettierende Förderentscheidungen könnten Eltern und Kinder zusätzlich verletzen und zu Konflikten führen, die die Entwicklung der Kinder negativ beeinflussen.

Intersektionale, machtkritische und ethische Perspektiven

Die Beiträge betonen, dass Vulnerabilität nicht nur individuell, sondern auch strukturell und intersektional zu betrachten ist. Ungleiche Verteilungen von Vulnerabilität resultieren aus gesellschaftlichen Machtverhältnissen wie Armut, Migration oder Rassismus. Eine individualisierende und entpolitischierende Sichtweise auf Vulnerabilität verstellt den Blick auf die strukturellen Ursachen von Verletzlichkeit

und Ausgrenzung. Ethisch wird gefordert, Verletzlichkeit als Normalfall und Grundlage einer verantwortlichen Beziehungsgestaltung anzuerkennen. Eine Pädagogik der Sorge, die auf Anerkennung, Kooperation und Normalisierung von Differenz setzt, ohne diese dabei zu nivellieren oder zu verharmlosen, wird als Gegenmodell zu defizitorientierten oder unreflektiert paternalistischen Praktiken vorgeschlagen. Die Reflexion ethischer Dilemmata und die Entwicklung einer Berufsethik, die Verletzlichkeit als Normalfall anerkennt, erscheinen dabei als zentrale Aufgaben für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Vulnerabilität ist nicht nur eine universelle, sondern auch eine intersektionale Kategorie. Verhaltensauffällige Kinder sind durch die Überschneidung von Adulthood und Ableismus besonders vulnerabel und vulnerant – sie erleben ggfs. doppelte Ausgrenzung und laufen Gefahr, als „unfertig“ oder „defizitär“ wahrgenommen zu werden.

Vulnerabilität und Vulneranz in pädagogischen Beziehungen

Auch pädagogische Fachkräfte selbst sind vulnerabel und vulnerant. Ihre eigene Verletzlichkeit und ihr Potenzial zur Verletzung (z.B. durch Überforderung, fehlende Ressourcen, Machtmissbrauch) beeinflussen das professionelle Handeln maßgeblich. Die Reflexion der eigenen Vulnerabilität und Machtposition ist Voraussetzung für eine professionelle, verantwortungsvolle Beziehungsgestaltung – gerade im Feld der Pädagogik bei Verhaltensstörungen, wo Eskalationen und gegenseitige Verletzungen häufig sind. Institutionelle Schutzkonzepte, Supervision und Fortbildung sind notwendig, um die Vulnerabilität von Fachkräften zu adressieren und so auch die Vulnerabilität der beschulten und betreuten Kinder und Jugendlichen besser zu schützen.

Epistemische Ungerechtigkeit und Anerkennung

Ein zentrales Thema ist die epistemische Ungerechtigkeit: Kinder und Jugendliche mit dem Label „verhaltensauffällig“ werden in ihrer Perspektive und ihrem Wissen häufig nicht ernst genommen oder als unglaubwürdig abgewertet. Das erschwert es ihnen, eigene Ver-

letzungen zu artikulieren und Unterstützung zu erhalten; zudem erhöht es ihre Verletzlichkeit. Pädagogische Beziehungen sollten deshalb auf Anerkennung, Dialog und Partizipation ausgerichtet sein, um epistemische Ungerechtigkeit zu vermeiden und das Selbstwirksamkeitserleben der Betroffenen zu stärken. Kinder mit Behinderung werden oft nicht als glaubwürdige Subjekte anerkannt. Eine inklusive Pädagogik müsste diese doppelte Vulnerabilisierung sichtbar machen, die Intersektion von Behinderung und Kindheit ernst nehmen und partizipative sowie machtkritische Perspektiven entwickeln. Die Reflexion der eigenen Vulnerabilität und Vulneranz ist für Fachkräfte ebenso essenziell wie die Anerkennung der Verletzlichkeit der Kinder.

Multiplikation von Vulnerabilitäten und Polyviktimisierung

Die Beiträge mit empirischen Bezügen in diesem Band zeigen, dass sich Verletzlichkeiten oft überlagern und verstärken (Polyviktimisierung). Kinder und Jugendliche in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe oder mit belasteten Familienbiografien sind häufig mehrfachen Risiken und Verletzungen ausgesetzt, was das Risiko für psychische Probleme und weitere Verhaltensauffälligkeiten erhöht. Prävention und Intervention sollten daher systemisch und ressourcenorientiert ansetzen und nicht nur auf das Individuum fokussieren.

Die systematische Zusammenschau der Beiträge zeigt, dass die Pädagogik bei Verhaltensstörungen bewusst und begründet ein relationales, dynamisches und kontextsensibles Verständnis von Verletzbarkeit, Verwundbarkeit, Vulnerabilität und Vulneranz einnehmen kann. Verhaltensauffälligkeiten sind häufig Ausdruck von Entwicklungs- und Beziehungserfahrungen, die in komplexen sozialen, institutionellen und individuellen Kontexten entstehen. Eine professionelle Praxis erkennt diese Dynamik, reflektiert sie und gestaltet sie aktiv mit, um Erziehungs-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse möglichst verletzungsfrei zu ermöglichen. Die vorgeschlagene Definition – Personen in Stadien erhöhter Vulnerabilität durch dynamische Situationen erhöhter Vulneranz und Produktion neuer Vulneranzen – wird durch die Beiträge bestätigt und konkretisiert: Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist gefordert, diese Prozesse differenziert zu verstehen und verantwortungsvoll zu begleiten.

2. Vulnerabilitätssensible Anerkennung und Stellvertretung

Welche Grundsätze könnte die Pädagogik bei Verhaltensstörungen bei der Begleitung in den erhöhten Stadien der Vulnerabilität verfolgen und mit ihnen stets zugleich der individuellen Person und gesellschaftlichen Ansprüchen gerecht werden? In den Beiträgen des Bandes wird deutlich, dass Verletzlichkeit und Vulnerabilität – und teils auch Vulneranz als ihre untrennbare Ausdrucksform – nicht als zu überkommene Phänomene zu gelten haben. Vielfach wird eine *Anerkennung* der globalen anthropologischen Vulnerabilität gefordert, die sich je individuell bei jeder einzelnen Person offenbart. Anders gesagt, muss zunächst jede Person als solche und als vulnerabel anerkannt werden, bevor entsprechend pädagogisch gehandelt werden kann und womöglich auch darf. Offen bleibt jedoch, wer diese Anerkennung ausspricht und wie sich diese konkret in der pädagogischen Handlung zeigt (Balzer, 2019; Wysujack, 2021) sowie zugleich die Vulnerabilität aufnimmt, ohne sie zu verstärken oder zu individualisieren (Bünger, 2022) und in diesem Zuge die einzelne Person doch noch verfehlt oder gar verkennt (Bedorf, 2010). Anerkennung ist hier – so die folgende These – zunächst in Stellvertreterbeziehungen eingebunden. Aus dieser Beziehung heraus ergibt sich eine weitere Perspektive von Vulnerabilität. Es wird deutlich, dass dies erneute Abhängigkeiten schafft und dazu tendiert, Vulnerabilität zu individualisieren (Janssen, 2018). Ein Schlüssel könnte in der vulnerabilitätssensiblen Anerkennung liegen. Im Folgenden werden daher die Zusammenhänge von Vulnerabilität, Stellvertretung und Anerkennung skizziert.

Aus Vulnerabilität folgt pädagogische Stellvertretung

Um Vulnerabilität zu begegnen und Vulneranz einzudämmen bzw. zu lenken, ist neben der betreffenden Person eine weitere, entsprechend moderierende Person nötig. In dieser Dyade wird ausgehandelt, welche Dimensionen von Vulnerabilität in welcher Weise anerkannt werden und welchen Einfluss diese Anerkennung auf beide betreffenden Personen hat. Eine solche Anerkennung universeller Vulnerabilität (siehe Balzer & Küper in diesem Band) zielt auf

eine grundsätzliche Bestätigung des Individuums ab und stellt die Grundlage einer Bestätigung auch der heterogenen Vulnerabilität dar; darüber hinaus ist sie ein zentraler Referenzpunkt für solidarische Handlungen, die auf einer Annahme von Reziprozität beruhen. Auch hier wird deutlich, dass für anerkennende Adressierungen eine weitere Person nötig ist. Diese Person wiederum nimmt eine machtvolle Position ein, die auch vulnerante Handlungswiesen denkbar werden lässt. Zur Analyse dieser Situation kann das Phänomen der Stellvertretung herangezogen werden. Stellvertretung als Modus wird dann nötig, wenn eine Person für eine andere in deren Namen agiert (z.B. handelt oder spricht), da diese nicht selbst agieren kann oder möchte (Röhr, 2002; Weiß, 2006). Der Erste (oder die Gruppe des Ersten) wird durch den Zweiten vor dem Dritten (oder dessen Gruppe) vertreten. Für die vorliegende Argumentation dient Stellvertretung vorrangig der Ermöglichung von (Bildungs- und Entwicklungs-) Chancen und der Verhinderung von Bedrohungen. Deutlich wird an dieser Stelle die angedeutete machtvolle (da verantwortungsvolle) Position des Stellvertreters (Schreier, 2025, S. 45ff.). Sie ist einerseits für die Bearbeitung von Vulnerabilität nötig und droht andererseits diese zu verhindern.

Eine solche Ambivalenz, die im pädagogischen Stellvertretungsdiskurs meist als Bedrohung von Würde aufgefasst wird (Brumlik, 2013; 2017), ist ein zentraler Bestandteil stellvertretenden Handelns und erinnert permanent an die komplexe Konstellation von Eingebundenheit und Selbstbestimmung. „Der Mensch hat somit zwei Gesichter: Er ist auf personale Vervollkommenheit angelegt und muss doch mit Brechungen und Bedrohungen in seiner Existenz rechnen. Dieses grundlegende Existenzial ruft nach einer Antwort. Eine adäquate Antwort kann in der Fähigkeit des Menschen zur Für-Sorge liegen (...). Für-jemanden-sorgen ist ein ständiger Erziehungs- und ständiger Lernprozess für den Sorgenden“ (Brüll & Schmid, 2005, S. 21). Für Hans Weiß ist es diese Kombination aus Angewiesenheit und nötiger sozialer Eingebundenheit sowie dem Bedürfnis und Streben nach Anerkennung, die den Menschen vulnerabel macht; und dies unhintergebar (Weiß, 2020; 2024). Diese Eingebundenheit verweist direkt auf eine triadische Figuration: Eine Person erkennt die Vulnerabilität einer anderen grundsätzlich und universell an (dyadisch) und dies in konkreten und praktischen Situationen stets auch in einem realen Referenzrahmen (triadisch). So wird die

Vulnerabilität des einen durch den anderen in dessen Kontext anerkannt. Dieser Kontext wiederum ist unabdingbar gesellschaftlich hervorgebracht, institutionell gefasst und die anerkennende Person ist als Vertretung dieses Kontextes aufzufassen.

Konkretisierungen der pädagogischen Stellvertretung

Stellvertretung als triadische Figur vermittelt demnach zwischen individuellen Ansprüchen und Ansprüchen eines Referenzkontextes (Sofsky, 1994; Kühn & Gruber, 2016). Dieser Kontext führt in der pädagogischen Stellvertretung zu mindestens zweifachen Komplexitätssteigerung (Schreier, 2025, S. 54ff.). Die erste Erweiterung stellt ein Aspekt der Diffusität dar. Die Stellvertretung findet weiterhin durch eine Einzelperson – den Zweiten – statt. Dieser bleibt als Individuum unbestritten bestehen. Der Erste oder der Dritte kann jedoch zu einer diffusen Einheit werden (z.B. Gesellschaft, Bildungssystem, Staat) und somit den annähernd greifbaren Subjektstatus verlassen. Dabei verbleibt einer von beiden in der Regel als Individuum bestehen, der gegenüber dem Diffusen vertreten wird oder dem gegenüber das Diffuse dargelegt wird. Die zweite Erweiterung ist die konkrete Hinzunahme der Zeitlichkeit. Die Stellvertretung findet in diesem Modus vor dem Hintergrund eines hypothetischen zukünftigen Status des Dritten statt – nämlich seinem eigenen Ersten. Der zukünftige Mensch als Erster wird durch den Stellvertreter gegenüber seinem aktuellen Ich – dem Dritten – vertreten (Röhr, 2002). Beispielhaft wird dies bei einer Lehrerin (als Zweite), die stellvertretend gegenüber ihrer Schülerin (als Dritte) agiert, und dies sowohl im Kontext der zukünftigen, durch die Lehrerin als wünschenswert oder realistisch angenommenen Schülerin als auch im Kontext gesellschaftlicher Anforderungen, erneut ausdifferenziert in Ansprüche an diese Schülerin als aktuelle und zukünftige Bürgerin, an die Lehrerin als Repräsentantin des gesellschaftlich geformten Bildungssystems (als kumulierte Erste; einmal als imaginiertes Individuum, einmal als diffuse Einheit).

Solche Stellvertretungen stellen zusammenfassend komplexe Gefüge dar, die aufgrund von Verantwortung gegenüber dem Subjekt ergriffen werden, meist anthropologisch legitimiert sind und sich so in erzieherischen Verhältnissen wiederfinden (Schreier, 2025,

S. 31ff.; Zirfas, 2011). Der angedeutete Kontext jedoch entspringt meist institutionellen Zwangskonstellationen (Giesinger, 2019), sei es beispielsweise Schule, Jugendhilfe und Vollzug. Solche Konstellationen erschweren eine genuine, pädagogische Stellvertretung, da die handelnden Subjekte nicht völlig freiwillig agieren.

Die Verletzlichkeit wird durch Stellvertretung daher zunächst partikular verstärkt, bevor sie bearbeitet und integriert werden kann. Die nötige Offenheit, das Einlassen des betreffenden Individuums sowie die stete „paternalistische Versuchung“ (Stinkes, 2012, S. 321) zur Verstetigung weisen auf die nötige Sensibilität entsprechender Handlungen hin. „Vulnerability results from a situation in which an agent is both *dependent on* and *exposed to* another agent. To be vulnerable is to be exposed to the power of someone we depend on – physically, affectively, socially or economically. In this respect, vulnerability supposes the existence of a relationship of dependency between agents who have the power to act on one another, and potentially, to harm one another” (Garrau & Laborde, 2015, S. 52; Herv. i.O.). Aus dieser Perspektive ergibt sich Vulnerabilität also aus einer schutzlosen Ausgesetztheit gegenüber dem Stellvertreter, der diesen Schutz erst selbst hervorbringen soll – bevor er sich selbst wieder zurückzieht. Kombiniert mit der derart verstärkten Angewiesenheit ergibt sich ein differenzierteres Bild von Vulneranz: Die betreffende Person kann die Stellvertretung akzeptieren und einfordern oder sich ihr widersetzen, sie verneinen oder aktiv gegen sie vorgehen.

Stellvertretung und Vulnerabilität stehen demzufolge in einem ambivalenten Verhältnis, da Vulnerabilität unabdingbar Stellvertretung evoziert sowie diese zugleich einfordert und ablehnt. Diese Ambivalenz ist zwar nicht genuin für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen, sie erfährt im Kontext auffälligen Verhaltens und Erlebens jedoch eine Zuspitzung. Das Spannungsfeld wird demnach verstärkt, wenn es z.B. auf entsprechendes, unsicheres Bindungsverhalten und erlernte, maladaptive Interaktionsmuster und unangemessene Coping-Mechanismen trifft. Aus dieser Perspektive ist vulnerantes Verhalten als ein Ausdruck der eigenen Vulnerabilität zu verstehen. Weiß spricht sich – Butler folgend – sodann für eine auf Reziprozität basierende Solidarität aus: „Im Erkennen und Anerkennen der eigenen Verwundbarkeit kann sich Stärke – insbesondere gemeinsame, solidarisch getragene Stärke – entwickeln“ (Weiß, 2024, S. 15). Verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche können

nicht immer auf solidarische soziale Netze hoffen. Sie erfahren die Angewiesenheit auf einen anderen Menschen tendenziell eher als eine Bedrohung, die sich aus ihren Erfahrungen ergibt. Es stellt sich als Herausforderung dar, die eigene und fremde Vulnerabilität zu erkennen, anzuerkennen und sie als steten Faktoren erzieherischen und auch unterrichtlichen Handelns zu begreifen. Die angedeutete Anerkennung zielt stets auf die Person selbst ab und schließt ihre Verhaltens- und Erlebensweisen mit ein, ohne diese grundsätzlich durch Anerkennung legitimieren zu können oder zu wollen. Eine solche Anerkennung kann als vulnerabilitätssensible Anerkennung bezeichnet werden und könnte ein Schlüsselmoment in der pädagogischen Arbeit darstellen.

Vulnerabilitätssensible Anerkennung

Die vulnerabilitätssensible Anerkennung vereint die subjektorientierte Anerkennung in pädagogischen Verhältnissen, wie sie von Stojanov (2010; 2013) grundgelegt und Schreier (2025) unter Verwendung von Aspekten der Stellvertretung für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen konkretisierte wurde sowie die von Flaßpöhler vorgeschlagene „Kontextsensitivität“ (2021, S. 138). Anerkannt wird somit eine Person in ihrer Individualität und ihrer Bildsamkeit (Stojanov), ihrer biografischen Entwicklung und ihrer aktuellen Situation (Schreier) sowie bezüglich des entstammenden Hintergrunds (Flaßpöhler). Ausgehend vom Individuum wird weder der Subjektstatus überbetont und entkontextualisiert betrachtet (Borst, 2003) noch der Subjektstatus einer milieuspezifischen Genese und Machtstrukturen untergeordnet (Micus-Loos, 2012). Vulnerabilität wird so bedingungslos anerkannt, ohne sich ihr auszuliefern. Sie wird anerkannt, ohne sie damit zu zementieren und als Verletzbarkeit zu propagieren.

Anerkennen ist so auch als ein „Verständnis geben“ und „(eigene) Erklärungen ermöglichen“ zu sehen. Die Anerkennung des Anderen ermöglicht die eigene Anerkennung der eigenen Vulnerabilität; vorauslaufende Bestätigung und Annahme ermöglicht erst die eigene Vergewisserung und Integration der Verletzlichkeit. Damit ist umrissen, dass die Erfahrung der eigenen Anerkennung nicht nur die Grundlage zur Anerkennung *anderer* darstellt (Felder & Ikäheimo,

2018), sondern auch die der eigenen. Gerade in (pädagogischen) Institutionen ist die Genese solcher Anerkennung jedoch gefährdet. Aufgrund ihrer „systemimmanenten Verletzungsmacht“ (Oelkers & Gaßmüller in diesem Band) laufen sie Gefahr, diskriminierende und negierende Narrative zu reproduzieren und so Anerkennung zu verweigern. Um zu verhindern, dass riskierte Beziehungen als „Medium von Verletzung“ (Hoyer & Hoffmann in diesem Band) empfunden werden, „ist es eine besondere Aufgabe für Pädagoginnen und Pädagogen, dieser institutionell als Bias mitlaufenden Ausklammerung von Anerkennung der Person eine bewusste Anstrengung der Anerkennung der Person entgegenzusetzen“ (Schluß, 2013, S. 157).

3. Implikationen für die Praxis der Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Es bleibt zu betonen, dass die Thematisierung von Vulnerabilität folglich keine weitere Differenzkategorie im aktuellen Diskurs darstellt, unter deren Vorzeichen interindividuelle Unterschiede letztlich entweder nivelliert (alle sind verletzlich) oder zur Eingruppierung genutzt werden (als dichotome Einteilung in mehr/weniger vulnerabel). Und so gilt es, „den Vulnerabilitätsdiskurs in der Erziehungswissenschaft nicht als einen bloßen (nächsten) Heterogenitätsdiskurs zu führen, noch aber Vulnerabilität nur als Frage oder Phänomen ‚des‘ Allgemeinen auszulegen“ (siehe Balzer & Küper in diesem Band). Der vorliegende Band thematisiert daher Verletzlichkeit, Vulnerabilität und Vulneranz aus interdisziplinärer Perspektive – und möchte so die angesprochenen Anstrengungen der pädagogischen Fachkräfte auch ethisch fundieren. Die einzelnen Beiträge liefern dabei grundlegende Auffassungen und Zusammenhänge einerseits und theoretische Präzisierungen andererseits. Diese umfassenden Gedanken können mit der Pädagogik bei Verhaltensstörungen kritisch gelesen werden. Die Ergebnisse lassen sich wiederum in der folgenden, nicht abgeschlossenen Aufzählung von Implikationen für die Praxis der Pädagogik bei Verhaltensstörungen kondensieren und erschöpfen sich nicht in individuellen Aussagen, sondern sollten stets strukturelle Ursachen von Verletzlichkeit, Vulnerabilität und Vulneranz berücksichtigen (vgl. Leitner in diesem Band). Die einzelnen Aspekte intendieren demnach die Reflexion, Adaption und

Legitimation der pädagogischen Praxis im Kontext vulnerabilitäts-sensibler Anerkennung (vgl. Simon, 2012).

- *Professionalisierung*: Die Grundlagen der vulnerabilitätssensiblen Anerkennung werden bereits in der (universitären) Bildung und Ausbildung der zukünftigen Fachkräfte gelegt. Es ist angemessen, diese in Theorie und praktischer Auseinandersetzung bereits in den grundständigen Studien- und Ausbildungsgängen einzuführen und kontinuierlichen zu festigen. Diese Basis wird sodann in der Praxis fortlaufend erweitert. Die Disziplin ist angehalten, dies anzubahnen, in Austausch mit den Nachbardisziplinen fundiert zu begleiten und womöglich eine „Anerkennung unter erschwerten Bedingungen“ (Schreier, 2025, S. 237ff.) theoretisch zu umreißen und praktisch zu fassen.
- *Selbstreflexion und professionelle Verantwortung*: Fachkräfte müssen ihre eigene Vulnerabilität und Vulneranz reflektieren, um professionell und verantwortungsvoll handeln zu können. Regelmäßige Supervision und kollegiale Beratung sind hierfür essenziell. Es gilt somit, diese Aspekte des pädagogischen Handelns verstärkt wahrzunehmen und die Verletzlichkeiten der Erwachsenen analog zu denen der Kinder und Jugendlichen anzuerkennen.
- *Stigmatisierungssensible und inklusionsorientierte Praxis*: Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen muss institutionelle Routinen, tradierte pädagogische Handlungsmuster, etablierte Methodiken und didaktische (Förder-)Ansätze sowie Machtverhältnisse kritisch reflektieren und auf eine inklusionsorientierte, stigmatisierungssensible Praxis setzen. Entscheidungen sind somit auch auf Pseudonanwaltschaften (Silkenbeumer, 2013) und Selbsterhaltungstendenzen (Urban, 2022) hin zu überprüfen.
- *Beziehungsgestaltung*: Das Verstehen der subjektlogischen Zusammenhänge von Vulnerabilität und Vulneranz trägt dazu bei, Ausschluss- und Bestrafungstendenzen entgegenzuwirken und eigene Vulnerabilitäten anzuerkennen. Pädagogische Beziehungen sind deshalb als Angebote zu gestalten, die kontinuierlich bezüglich ihrer Eignung, Passung, Notwendigkeit und Förderlichkeit – auch vor dem persönlichen Hintergrund der Fachkraft – zu reflektieren sind.
- *Mentalisieren, Zuhören und Sprachen finden*: Die Fähigkeit zur Mentalisierung – also das Wahrnehmen und Reflektieren eigener und fremder innerer Zustände – ist zentral für eine machtkriti-

sche, inklusive Sonderpädagogik. Die Stimmen vulnerabler Personen müssen tatsächlich gehört und ernst genommen werden, auch und gerade, weil die betroffenen Kinder und Jugendlichen Gefahr laufen, Betroffene einer epistemischen Ungerechtigkeit zu werden und zudem oft stark herausgefordert sind, eine Sprache für erlebte, aber auch selbst ausgeführte Verletzungen zu entwickeln.

- *Sprache finden und engagiertes Artikulieren:* Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist herausgefordert, sprachfähig zu werden. In Anlehnung an Liesen (2006, S. 11ff.) müssen eigene Erkenntnisse und Anliegen engagiert gegenüber der Klientel, der Öffentlichkeit und auch innerhalb der Disziplin und Profession vertreten werden – wozu eine beidseitig adäquate Sprache und Ausdrucksform unerlässlich ist. Es kann angemessen sein, erstens Angebote des Ausdrucks und des Verständnisses von Vulnerabilität und Vulneranz anzubieten und zu erarbeiten, zweitens verständliche Vermittlungskonzepte zu Vulnerabilität zu entwerfen und drittens innerdisziplinäre Diskrepanzen durch stetigen Austausch einzudämmen.
- *Kooperation:* Eine wertschätzende, ressourcenorientierte und inklusive Kooperation zwischen allen Beteiligten (Kinder, Erziehungs- und Sorgeberechtigte, Fachkräfte, Institutionen) ist zentral, um neue Vulneranzen zu vermeiden und bestehende abzubauen. Kooperationen sind als daher als Bestandteil einer vulnerabilitätssensiblen Stellvertretung zu betrachten.
- *Transitionssensibilität:* Besonders in Übergangsphasen ist erhöhte Aufmerksamkeit für die Produktion neuer Vulneranzen und Stigmatisierungen notwendig. Transitionen sind daher behutsam anzuleiten, zu begleiten und abzuschließen.
- *Gesellschaftskritische Dimension:* Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen kann und muss sich auch als gesellschaftskritische Disziplin verstehen, die strukturelle Ursachen von Verletzlichkeit thematisiert und nicht nur individuelle Symptome bearbeitet. Hierzu zählt auch ein besonderes Augenmerk auf die vermutlich erhöhte Anfälligkeit für religiöse und politische Radikalisierungen. Gesellschaftliche Entwicklungen und politische Vorhaben sind daher vor dem Aspekt der vulnerabilitätssensiblen Anerkennung kritisch gegenzulesen.

Diese Aufzählung ist – das muss abschließend betont werden – nicht abgeschlossen, sondern soll als Zwischenfazit dem breiten Diskurs dienen.

Literatur

- Balzer, N. (2019). Eine Pädagogik der wohlkalkulierten Anerkennung: Zum ‚Umgang mit Differenz‘ im erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurs. In von Stechow, E., Hackstein, P., Müller, K., Esefeld, M. & Klicke, B. (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band I: Grundfragen der Erziehung und Bildung* (S. 69–82). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bedorf, T. (2010). *Verkennende Anerkennung. Über Identität und Politik*. Berlin: Suhrkamp.
- Borst, E. (2003). *Anerkennung der Anderen und das Problem des Unterschieds. Perspektiven einer kritischen Theorie der Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Brüll, H.-M. & Schmid, B. (2005). *Anwaltschaftliche Ethik. Theoretischer Ansatz und schulpädagogische Perspektiven*. Schriften des Instituts für Bildung und Ethik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten Nr. 5. https://hsb.wgt.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/12/file/Anwaltschaftliche_Ethik.pdf (Zuletzt aufgerufen am 18.06.25)
- Brumlik, M. (2013). Kindeswohl und advokatorische Ethik. *EthikJournal*, 1(2), (S. 1–14).
- Brumlik, M. (2017). *Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe* (3. Aufl.). Hamburg: CEP Europäische Verlagsanstalt.
- Bünger, C. (2022). Vulnerabilität als Grenzbegriff. Problemstellungen und Perspektiven einer pädagogischen Reflexion von Verletzbarkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68(1), (S. 42–49).
- Felder, F. & Ikäheimo, H. (2018). Anerkennung und inklusive Bildung. In Quante, M., Wiedebusch, S. & Wulfekühler, H. (Hrsg.), *Ethische Dimensionen inklusiver Bildung* (S. 46–61). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Flaßpöhler, S. (2021). *Sensibel. Über moderne Empfindlichkeit und die Grenzen des Zumutbaren*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Garrau, M. & Laborde, C. (2015). Relational Equality, Non-Domination, and Vulnerability. In Fourie, C., Schuppert, F. & Wallimann-Helmer, I. (Hrsg.), *Social Equality. On What It Means To Be Equals* (S. 45–64). Oxford: University Press.
- Giesinger, J. (2019). Paternalismus und die normative Eigenstruktur des Pädagogischen. Zur Ethik des pädagogischen Handelns. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(2), (S. 250–265).

- Janssen, A. (2018). *Verletzbare Subjekte. Grundagentheoretische Überlegungen zur conditio humana*. Opladen: Budrich Unipress.
- Kühn, S. & Gruber, M.-C. (2016). Einführung: Zur Aushandlung von Stellvertretung. In Kühn, S. & Gruber, M.-C. (Hrsg.), *Dreiecksverhältnisse. Aushandlungen von Stellvertretung* (S. 9–21). Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag.
- Liesen, C. (2006). *Gleichheit als ethisch-normatives Problem der Sonderpädagogik. Dargestellt am Beispiel „Integration“*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Micus-Loos, C. (2012). Anerkennung des Anderen als Herausforderung in Bildungsprozessen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(3), (S. 302–320).
- Röhr, H. (2002). Stellvertretung. Überlegungen zu ihrer Bedeutung in pädagogischen Kontexten. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 78(4), (S. 393–416).
- Schluß, H. (2013). Anerkennung als pädagogische Kategorie – drei Thesen. In Jäggle, M., Krobath, T., Stockinger, H. & Schelander, R. (Hrsg.), *Kultur der Anerkennung. Würde – Gerechtigkeit – Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion* (S. 151–158). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schreier, P. (2025). *Stellvertretung und Bildungsgerechtigkeit. Grundlegungen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Silkenbeumer, M. (2013). „Die Kinder haben ein Recht darauf in der Schule zu lernen“: Fallkonstruktion zur Figur der Pseudo-Anwaltschaft. In Herz, B. (Hrsg.), *Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Ein Werkbuch zu Arbeitsfeldern und Lösungsansätzen* (S. 128–140). Baltmannsweiler: Verlag Julius Klinkhardt.
- Simon, T. (2012). Bildungsphilosophische Überlegungen zum Zusammenhang von Anerkennung und professioneller Entwicklung in der (Sonder)Pädagogik. *Zeitschrift für Inklusion*, 6(3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/58> (Zuletzt aufgerufen am 12.06.25).
- Sofsky, W. (1994). Stellvertretung. In Sofsky, W. & Paris, R. (1994), *Figuration sozialer Macht. Autorität, Stellvertretung, Koalition* (S. 157–247). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stinkes, U. (2012). Originäre Stellvertretung in der erzieherischen Situation. In Stinkes, U. & Schwarzburg-von Wedel, E. (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Verantwortung* (S. 317–339). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Stojanov, K. (2010). Bildungsprozesse als soziale Geschehnisse. Anerkennung als Schlüsselkategorie kritischer Bildungstheorie. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 86(4), (S. 558–570).

- Stojanov, K. (2013). Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. In Dietrich, F., Heinrich, M. & Thieme, N. (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚Pisa‘* (S. 57–69). Wiesbaden: Springer VS.
- Urban, M. (2022). Zur Bedeutung des schulischen Leistungsdispositivs für die Ausdifferenzierung und das Überdauern des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung – eine systemtheoretische Reflexion. In Badstieber, B. & Amrhein, B. (Hrsg.), *(Un-)mögliche Perspektiven auf herausforderndes Verhalten in der Schule. Theoretische, empirische und praktische Beiträge zur De- und Rekonstruktion des Förderschwerpunktes Emotionale und Soziale Entwicklung* (S. 77–95). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Weiß, H. (2020). Vulnerabilität – ein exkludierender Begriff? Kritische Anmerkungen zu einem verengten Verständnis eines in Mode gekommenen Terminus. In *Sonderpädagogische Förderung heute*, 65(3), (S. 319–330).
- Weiß, H. (2024). Verletzlich bleiben – auch wenn's wehtut. Vulnerabilität als Chance für ein gutes Leben. *Menschen*, 47(3/4), (S. 12–16).
- Weiß, J. (2006). Grenzen der Stellvertretung. In Janowski, J. C., Janowski, B. & Lichtenberger, H. P. (Hrsg.), *Stellvertretung. Theologische, philosophische und kulturelle Aspekte. Band 1: Transdisziplinäres Symposium* (S. 313–324). Neukirchen: Neukirchener.
- Wysujack, V. (2021). *Interaktive Handlungsweisen von Lehrpersonen unter anerkennungstheoretischer Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS.
- Zirfas, J. (2011). Angewiesenheit und Stellvertretung – Perspektiven einer pädagogischen Anthropologie und Ethik. In Ackermann, K. E. & Dederich, M. (Hrsg.), *An Stelle des Anderen. Ein interdisziplinärer Diskurs über Stellvertretung und Behinderung* (S. 87–106). Oberhausen: Athena.